



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PPGL- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**JANE GUIMARÃES SOUSA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO E MANUTENÇÃO DO MITO DE  
TYRKRÊ**

**ARAGUAINA  
2013**

**JANE GUIMARÃES SOUSA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO E MANUTENÇÃO DO MITO DE  
TYRKRE**

**Dissertação apresentada ao PPGL-  
Programa de Pós- Graduação em  
Letras da Universidade Federal do  
Tocantins, como requisito para a  
obtenção de Mestre em Língua e  
Literatura.**

**Orientador: Profº. Dr. Francisco  
Edviges Albuquerque.**

**ARAGUAÍNA  
2013**

Sousa, Jane Guimarães

Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrẽ/  
Jane Guimarães Sousa. – Araguaína: [s.n], 2013.  
154f

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2013

1. Educação Escolar Indígena Krahô. 2.Mito de Tyrkrẽ  
3.Bilinguismo I. Título

CDD

**JANE GUIMARÃES SOUSA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O REGISTRO E MANUTENÇÃO DO MITO DE  
TYRKRE**

**Dissertação apresentada ao PPGL-  
Programa de Pós- Graduação em  
Letras da Universidade Federal do  
Tocantins, como requisito para a  
obtenção de Mestre em Língua e  
Literatura.**

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Orientador) UFT**

---

**Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior (UFT)**

---

**Prof. Dr. Sinval Martins Sousa Filho (UFG)**

---

**Prof. Dra. Jane Felipe Beltrão (Suplente) UFPA**

---

**Ao meu esposo Gabriel, pela paciência, companheirismo, dedicação e por sempre me motivar nos momentos em que mais precisei.**

## AGRADECIMENTOS

“E sabemos que todas as coisas contribuem juntamente para o bem daqueles que amam a Deus” (Rom. 8: 28). Agradeço a Deus pelo amor, gratidão, sabedoria, por ter colocado pessoas maravilhosas no meu caminho e por sempre me encorajar nos momentos de desânimo e tristeza. Senhor, obrigada por tudo, pois sem ti ao meu lado eu não teria conseguido.

Ao meu esposo Gabriel, por ter sido mais que um esposo, um amigo. Aliás, um parceirão para todas as horas. Obrigada pelas contribuições, pelos abraços, pela torcida e por ter acreditado em mim. Obrigada por ter sido este homem maravilhoso, atencioso, tranquilo e por sempre me apoiar em tudo.

Aos Meus irmãos Jéferson e Jessik, por serem o meu alicerce durante toda a minha vida. Vocês são meus amores.

À minha Mãe, pelo amor, carinho e pelo apoio incondicional. “Mamis”, te amo.

À Hayda, pelo apoio e por sempre ter acreditado em mim, divido este título com você.

À tia Ana e tia Bela, pelos conselhos, carinho e pelo incentivo.

Aos meus Primos e primas, pelo carinho, em especial Bessie e Louri.

À minha sobrinha “Bia”, pelo sorriso lindo, pelas ligações à noite, e por me conceber uma alegria incondicional, te amo.

Aos Caciques das Aldeias Manoel Alves e Pedra Branca e ao povo Krahô, por sempre me receberem tão bem, pela contribuição, confiança, dedicação, apoio, carinho e pela colaboração de todos. Sem vocês esse trabalho não teria sentido algum.

À Dilma e Pastor Lucas, pela atenção e pela acolhida em sua residência.

Aos professores da escola 19 de abril e Taro Hacro, por colaborarem com este trabalho, Patrícia, Dilma, Joel Krahô, Yahé Krahô, Roberto Krahô, Ataúlio Krahô, Thaís Krahô e Roberto Carlos Krahô. MUITO OBRIGADA!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pela orientação, dedicação e esforço ao longo desses dois anos. Que Deus abençoe sua vida e seu caminho sempre.

À Minha sogra e meu sogro, por me cederem um cantinho em Araguaína.

Às minhas cunhadas (Mariza, Mara), cunhados (Marcel, Wilton) e Edite, por terem me ajudado nos meus momentos *desesperadores* durante a escrita dos meus artigos e da minha dissertação. À Ana Luiza, Sirley, Margareth e João, pela torcida.

À Tatazinha da tia Jane, obrigada por sempre estar ao meu lado e por me alegrar nos meus dias de tristeza.

À Elisângela Melo e Maxwell Miranda, pelas contribuições e sugestões no meu trabalho.

Ao Danilo Andrade, pela ajuda incondicional no MSN, e-mail e telefone, obrigada por tudo.

Aos amigos do mestrado, em especial, Hilaíne, pela amizade e pelas contribuições e à Lynara, pelo companheirismo no pouco tempo em que estudamos juntas.

À minha amiga Marta Abreu, por todos os momentos vividos no mestrado, pela amizade, apoio e por sempre me confortar com palavras de “ânimo”, e me mostrar que com Deus nada é “impossível”. Que Deus te abençoe sempre.

À minha amiga Ana Paula, pela torcida e pelas ajudas.

Aos meus amigos de Palmas, Betiane, David, Felipe, Kel (in memoriam), Léo, Lorena, Larisse, Rodrigo, Raphael e Vinícius, pela amizade, torcida e por sempre me motivarem.

Agradeço ao professor Odair Giralдин e sua companheira Lígia, por terem me apresentado ao Povo Krahô e pelos ensinamentos passados no período em que realizamos nossa pesquisa científica. Obrigada por tudo.

À Juscéia, minha eterna orientadora, por sempre me ouvir nos momentos de agonia.

Ao “santo” Aloísio, por sempre ser prestativo, atencioso e nunca desamparar os alunos do MELL, obrigada por tudo.

A todos os professores do MELL, em especial as professoras Maria José e Karylleila, por serem tão dedicadas e por terem contribuído para o meu crescimento durante o mestrado.

Ao professor Sinval e Dernival, por aceitarem avaliar este trabalho e pelas contribuições e sugestões pertinentes.

À Sissi, pelas contribuições mais que significativas.

À FUNAI de Palmas e de Brasília, pela autorização e acesso cedido para a entrada nas aldeias Krahô.

À Capes/CNPq pela bolsa de estudos concedida através do Observatório da Educação Escolar Indígena. Projeto 014, Edital 01/2009/ UFT/ Capes. Muito obrigada!

## RESUMO

Os Krahô vivem numa área de aproximadamente 320 mil hectares, situada entre os municípios de Itacajá e Goiatins. Esse povo fala a língua Krahô e faz parte da Família Linguística Jê e do tronco Macro- Jê (RODRIGUES, 1986) destacam se por suas diversidades sócio-culturais e linguísticas. Aspectos como língua, corte de cabelo, ritos, mitos, cantigas e corridas de tora são algumas das particularidades desse povo. O objetivo do nosso trabalho é descrever e analisar como a Educação Escolar Indígena Krahô da aldeia Manoel Alves está contribuindo para o processo de registro e manutenção do mito de Tyrkrê, e de que forma a prática pedagógica dos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril contribuem para a manutenção da língua e da cultura Krahô. Para a análise do resultado da prática desses professores, apresentamos uma análise preliminar do processo de retextualização dos textos produzidos pelos alunos sobre o mito de Tyrkrê. Em nossa pesquisa, também apresentamos a situação do bilinguismo nos domínios escolares Krahô, com o intuito de constatar a situação sociolinguística das duas escolas em estudo, bem como descrever a situação atual da Educação Escolar Krahô da escola 19 de Abril. Para a elaboração deste estudo, apoiamos-nos nas bases teóricas dos mitos, retextualização, bilinguismo e educação escolar indígena. A abordagem metodológica se pautou na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com observação participante. Os resultados de nossa pesquisa apontam que, nos domínios escolares Krahô, a língua predominante é a língua materna e que o português é adquirido como segunda língua. A Educação Escolar deste povo está levando os velhos conhecedores dos saberes tradicionais para narrarem os mitos Krahô em sala de aula e, assim, os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, solicitam aos alunos Krahô que produzam textos referentes a esses mitos. Com base nessas práticas pedagógicas, os alunos Krahô estão registrando o mito de Tyrkrê sob diferentes óticas textuais: oral, visual e escrita.

**Palavras-Chave:** Educação Escolar Indígena Krahô; Mito de Tyrkrê; Bilinguismo, Retextualização.

## ABSTRACT

The Krahô live in an area of approximately 320 hectares, located between the towns of Itacajá and Goiatins. These people speak the Krahô language which is part of the Jê Family Linguistics and Macro - Jê branch (RODRIGUES, 1986) which are noted for their socio-cultural and language diversities. Aspects such as language, haircuts, rites, myths, songs and log racing are some of the peculiarities of these people. The aim of our study is to describe and analyze how the Indigenous Krahô Education in the Manoel Alves village is contributing to the process of registering and maintaining the Tyrkrẽ myth, and how The 19<sup>th</sup> April Schools' indigenous and non-indigenous teachers pedagogical practice contributes to the maintenance of the Krahô language and culture. To analyze the result of the practice of these teachers, a preliminary analysis is presented in the process of rewriting texts produced by students on the Tyrkrẽ myth in The 19<sup>th</sup> April School. To prepare this study, we rely on the theoretical basis of myths, rewriting, indigenous education and bilingualism. The methodological approach is guided in qualitative research with ethnographic observation. The results of the study indicate that in Krahô school areas, the predominant language is the mother tongue and Portuguese as a second language is acquired. The Education of these people is taking the old connoisseurs of traditional knowledge to narrate Krahô myths in the classroom and thus teachers, through their teaching, ask Krahô students to produce texts relating to these myths. Based on these teaching practices, Krahô students are registering the Tyrkrẽ myth under different optical texts: oral, visual and written.

**Keywords:** Indigenous Krahô Education; Tyrkrẽ Myth; Bilingualism; Rewriting.

## LISTA DE FIGURAS

Esquema 1- Retextualizações.....	48
Esquema 2- Retextualizações.....	114
Figura. I. Mapa do Brasil e do Estado do Tocantins.....	22
Figura. II. Mapa da reserva indígena Krahô.....	22
Figura. III. Formato das aldeias Krahô 1.....	25
Figura. IV Formato das aldeias Krahô 2.....	25
Figura. V. Tronco Linguístico Macro-Jê.....	32
Figura. VI. Livro: Português Intercultural.....	85
Figura. VII. Livro de Alfabetização Krahô.....	86
Figura. XIII Livro: Do Texto ao Texto: leitura e redação.....	89
Figura. IX. Livro: Arte e Cultura do Povo Krahô.....	91
Figura. X. Livro: Texto e Leitura: Uma Prática das Escolas Apinayé e Krahô.....	94
Figura. XI. Texto escrito 1.....	122
Figura. XII. Texto escrito 2.....	123
Figura. XIII. Texto Visual 1.....	126
Figura. XIV. Texto Visual 2.....	127-128
Figura. XV. Texto escrito 1a.....	131
Figura. XVI. Texto escrito 2b.....	132
Quadro 1 – Possibilidades de retextualização.....	47
Quadro 2- Modelo de Operações de retextualização.....	53
Quadro 3: Processo da oralidade para a escrita.....	120
Quadro 4: Processo da escrita para o desenho.....	120
Quadro 5: Processo da escrita em língua materna para a escrita em língua portuguesa.....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

**CIMI- Conselho Indigenista Missionário**

**CIPAMA- Companhia Independente de Polícia Militar Ambiental**

**CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa Científica**

**CTI – Centro de Trabalho Indigenista**

**FUNAI – Fundação Nacional do Índio**

**FUNASA – Fundação Nacional de Saúde**

**IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis**

**INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

**LDB- Lei de Diretrizes e Bases**

**MEC- Ministério da Educação**

**MJ- Ministério da Justiça**

**OIT – Organização Internacional do Trabalho**

**PPP- Projeto Político Pedagógico**

**RCNEI- Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**

**SPI- Serviço de Proteção ao Índio**

**SEDUC- Secretaria Estadual de Educação**

**TO- Tocantins**

**UFT – Universidade Federal do Tocantins**

**UFG - Universidade Federal do Goiás**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ</b> .....	<b>17</b>
1. O POVO KRAHÔ: HISTÓRIA DO CONTATO COM A SOCIEDADE ENVOLVENTE .....	17
1.1 RESERVA INDÍGENA KRAHÔ: KRAHOLÂNDIA.....	21
1.2 DISPOSIÇÃO DAS CASAS E DAS ALDEIAS KRAHÔ .....	23
1.3 ASPECTOS CULTURAIS KRAHÔ.....	26
1.3.1 AS METADES KRAHÔ: WAKMËJÊ E KATÂMJÊ .....	29
1.4 LÍNGUA KRAHÔ .....	30
1.5.1 ALDEIA MANOEL ALVES .....	35
<b>CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	<b>37</b>
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1 O BILINGUISMO NAS SOCIEDADES INDÍGENAS.....	38
2.1.1 DOMÍNIOS SOCIAIS NA COMUNIDADE DE FALA DA ALDEIA MANOEL ALVES.....	39
2.2 DEFINIÇÕES DE MITO.....	40
2.2.1 RITOS KRAHÔ E SUAS RELAÇÕES COM OS MITOS .....	44
2.4 METODOLOGIA.....	48
2.4.1 CORPUS DA PESQUISA.....	51
2.4.2 COLETA DE DADOS .....	51
<b>CAPÍTULO III: VISÃO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM NOSSO PAÍS E NA ESCOLA DA ALDEIA MANOEL ALVES</b> .....	<b>55</b>
3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	55
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLETINDO SOBRE LÍNGUAS E ASPECTOS DA CULTURA NA ESCOLA.....	60
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS .....	65

3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS .....	71
3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ .....	75
3.4.1 SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES .....	79
3.4.2 ESCOLA 19 DE ABRIL.....	82
3.4.4 MATERIAL DIDÁTICO DA ESCOLA 19 DE ABRIL.....	83
3.4.5 PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ .....	87
3.4.6 PROGRAMA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA/ UFT/CAPEIS .....	92
<b>CAPÍTULO IV: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ PARA O REGISTRO E MANUTENÇÃO DO MITO DE TYRKRË.....</b>	<b>99</b>
4. O BILINGUISMO NO DOMÍNIO ESCOLAR KRAHÔ .....	99
4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ PARA O REGISTRO E A MANUTENÇÃO DOS MITOS KRAHÔ.....	104
4.2 O MITO DE TYRKRË .....	109
4.3.1 O REGISTRO DO MITO DE TYRKRË: UMA ANÁLISE PREIMINAR DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	115
<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>149</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2008, quando estávamos cursando o 6º período de Letras, fomos convidados para fazer parte de um programa de iniciação científica PIVIC/CNPQ com o trabalho intitulado “Estudos Linguageiros de ritos Krahô- Cantigas de Pembkahàk”. No projeto, destacamos o povo Krahô, por ser uma etnia pouco estudada. A pesquisa fundamentou-se em transcrições fonético/fonológica de cantigas do ritual de Pêp Cahàk. A iniciação científica nos despertou o interesse de continuar a pesquisa com esse povo. Em 2010, decidimos retomar a pesquisa, por meio do curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Com o ingresso no mestrado, resolvemos desenvolver o nosso trabalho na escola da aldeia Manoel Alves, que está situada na reserva indígena Kraholândia, a nordeste<sup>1</sup> do Estado do Tocantins.

Apresentamos como objetivos da nossa pesquisa, descrever e analisar como a Educação Escolar Indígena Krahô da aldeia Manoel Alves está contribuindo no processo de registro e manutenção do mito de Tyrkrê, e como a prática pedagógica dos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril atua na manutenção da língua e da cultura Krahô, além de registrar outros mitos desse povo. Para demonstrar os resultados da prática desses professores, apresentamos uma análise preliminar do processo de retextualização dos textos produzidos pelos alunos sobre o mito de Tyrkrê.

Nesta pesquisa, também observamos a situação do bilinguismo nos domínios escolares Krahô, com o objetivo de constatarmos a situação sociolinguística da escola apontada. Descrevemos a situação da Educação Escolar Krahô, mais precisamente, da escola 19 de Abril.

Destacamos também os materiais didáticos organizados por Francisco Edviges Albuquerque em consonância com o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô: “Arte e Cultura do povo Krahô”, “Do Texto ao Texto: Leitura e Redação”. Bem como o material organizado pelo mesmo citado, através do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena CAPES/UFT: “Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinajé e krahô”. A

---

<sup>1</sup> <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kraho/print>

elaboração desse material contou com a participação efetiva dos professores indígenas e com a produção textual dos alunos indígenas das escolas apresentadas. Essas produções poderão contribuir com a política cultural de manutenção dos mitos Krahô na comunidade e na escola desse povo, pois foram elaborados com o propósito de auxiliar os professores Krahô a desenvolverem um trabalho diferenciado, específico e intercultural.

O nosso trabalho está dividido em quatro capítulos, conforme descrevemos a seguir:

Capítulo I: **Aspectos Sócio-Históricos do Povo Krahô**. Neste capítulo descrevemos a história do contato dos Krahô com a sociedade brasileira, os aspectos culturais deste povo, tais como: disposição das casas, formato das aldeias, metades sazonais e corridas de tora. Além disso, apresentamos também a situação atual da aldeia Manoel Alves. Para isto, pautamo-nos nos estudos de Albuquerque (1999; 2007; 2011); Martins e Camargos et al (2009); Giralдин (2008); Gomes (1991); Melatti (1993, 1978, 1967); Melo (2010); Miranda (2010); Rodrigues (1986;2006) e Teixeira (1995), dentre outros.

Capítulo II: **Bases Teóricas e Metodológicas**. Apresentamos as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram o nosso trabalho. Na fundamentação teórica, discutimos os mitos Krahô e alguns aspectos do bilinguismo e da retextualização, tomando como base estudos dos seguintes autores a respeito do **mito**: Almeida e Queiroz (2004), Burkert (2001), Coelho (2003), Detiene (1992), Eliade (1972;2004), Negrão (2008), Jabouille (1994), Melatti (1973; 1978; 1991; 1993), Oliveira (2006), Rocha(2006); da **retextualização**: Dell'Isola (2007); Marcuschi (2005). Do **bilinguismo**: Albuquerque (1999; 2007), Braggio (1992), Cavalcanti (1999), Grosjean (1982), Maher (2005), Myers-Scotton (2006), Rodrigues (1988:2002). Para os aspectos metodológicos deste trabalho, discorreremos sobre a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com observação participante, apresentamos o corpus da pesquisa, a coleta e análise dos dados. Para a realização da metodologia, utilizamos os estudos de: Fonseca (1999), Bogdan e Biklen (1994), Molina (2005), Pereira (2003), Thompson (2002), Venâncio e Pessoa (2009) e outros.

Capítulo III: **Visão Preliminar da Educação Escolar em Nosso País e na Escola da Aldeia Manoel Alves.** Discutimos, preliminarmente, os aspectos/ traços da Educação Escolar Indígena no Brasil e da Educação Escolar no Estado do Tocantins, bem como a Educação Escolar Indígena Krahô, mais precisamente da aldeia Manoel Alves. Apresentamos os materiais didáticos utilizados na escola da aldeia citada e as políticas de manutenção da língua e da cultura Krahô. Nas reflexões realizadas neste capítulo, baseamo-nos seguintes autores: Albuquerque (1999, 2007), Ângelo (2002), Candau (2011) Cunha (2008), Maher (2005), Meliá (1999), Monserrat (2006), Nunes (2008), Teixeira (1998), Toniazzo (2002), Valentini (2009) e outros.

Capítulo IV: **A Contribuição da Educação Escolar Krahô para o registro e manutenção do mito de Tyrkrë.** Discutimos a situação do bilinguismo nos domínios sociais da aldeia, mais precisamente no domínio escolar Krahô. A contribuição da prática pedagógica dos professores indígenas da escola 19 de Abril para o registro e manutenção da diversidade cultural dos mitos Krahô. Apresentamos também o mito de Tyrkrë e a prática pedagógica utilizada pelos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril para o registro e manutenção do mito de Tyrkrë. Para a análise do resultado dessas práticas, apresentamos uma análise preliminar do processo de retextualização do texto escrito em língua materna, para o texto visual, do texto escrito em língua materna, para o texto escrito em língua portuguesa.

## **CAPÍTULO I**

### **ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ**

Abordamos, neste capítulo, questões relativas ao contato do povo Krahô com a sociedade envolvente, mais precisamente com os criadores de gado e com as cidades circunvizinhas. Discutimos como ocorreu esse contato e como os Krahô conseguiram superar a escravidão, as invasões de suas terras e os massacres por parte desses criadores de gado.

Apresentamos também a localização da reserva indígena Krahô, denominada Kraholândia, o formato das aldeias da reserva e a disposição das casas Krahô na circunferência maior da aldeia. Além disso, descrevemos também alguns aspectos culturais Krahô como: as metades sazonais, as corridas de tora, artesanato e rituais Krahô. Ademais, apresentamos aspectos linguísticos do povo Krahô, bem como a situação atual da aldeia Manoel Alves.

#### **1. O POVO KRAHÔ: HISTÓRIA DO CONTATO COM A SOCIEDADE ENVOLVENTE**

Vários povos indígenas brasileiros sofreram com as invasões dos membros da sociedade envolvente às suas terras indígenas. A esse respeito, Melatti (1993) afirma que no primeiro século de colonização, o XVI, foram os indígenas do litoral leste e sudeste do Brasil que entraram em choque com os não indígenas. A invasão dessas regiões tinha como finalidade a apropriação de terras para lavouras de cana-de-açúcar e a escravidão dos indígenas.

No século XVII, foi a vez dos povos do interior do nordeste sofrerem com os ataques da sociedade majoritária. Melatti (1993) afirma que nesta época o Governo português promoveu a ocupação do Maranhão e do Pará e, com isso, combates sangrentos entre indígenas e não indígenas aconteceram na região.

Ao longo dos séculos XVII até o século XX, muitos confrontos, invasões e massacres aconteceram entre os não indígenas e indígenas. Nesse cenário, a história do contato dos Krahô com os não indígenas aconteceu por volta do século XIX e “em certa medida, relaciona-se com a política de expansão e exploração do território brasileiro em direção ao interior do Brasil, desencadeada a partir do final do século XVII” (MIRANDA, 2010, p.6-7).

A história da relação entre os Krahô e os não indígenas, por sua vez, não ocorreu na área atualmente ocupada por eles. Segundo Melatti (1978), esse contato ocorreu no estado do Maranhão, mais precisamente na região banhada pelo rio Balsas e seus afluentes (Neves e Macapá).

A aproximação dos não indígenas nas áreas indígenas se deu devido ao interesse das frentes de exploração econômica por essas terras. Melatti (1978, p.15) relata que das duas frentes de exploração (agrícola e pastoril) que seguiam em direção às terras indígenas, somente a frente pastoril se interessou em ocupar as reservas indígenas. Isso só ocorreu devido a terra ser coberta pelo cerrado e não oferecer nenhuma vantagem aos mineradores e agricultores. Com base nessa afirmação, Melatti (1967) assinala que

na verdade, a área em questão, coberta pelo cerrado, com seus rios protegidos apenas por uma estreita mata ciliar, sem especiarias, sem minerais preciosos, só oferecia vantagens aos criadores de gado. Essas frentes eram a maranhense- paraense, de tipo agrícola, e a baiana, de tipo pastoril (MELATTI, 1967, p.15).

De acordo com Melatti (1967), no período do Brasil Colonial, duas áreas de criação de gado ganharam destaque: uma no Nordeste e outra nos campos meridionais. A área de criação nordestina tinha dois pontos de origem: Salvador (Bahia) e Olinda (Pernambuco). O gado foi introduzido nesses dois núcleos no século XVI. Conforme Melatti (1967), o gado pernambucano invadiu a costa da Paraíba e a do Rio Grande do Norte, seguindo depois para o interior até atingir o Ceará. Ainda segundo o autor, com a conquista de Sergipe, o gado da Bahia foi levado até as margens do rio São Francisco, que

também alcançadas pelo gado pernambucano, atravessou-o e penetrou na bacia do Parnaíba atravessaria finalmente este rio para penetrar no sul do Maranhão, por volta de 1730; será nesta última área que entrará em contato com os Krahó; mas não parou aí: no século XIX, continuando seu avanço, atravessou o Tocantins, penetrando no norte do Goiás, onde encontrou os Apinayé; finalmente, nos últimos anos do mesmo século, cruzando o Araguaia, entrou no Pará estabelecendo contato com os Kaiapó (os de Pau d'Arco). Esta mesma frente, ainda no período colonial, avançou do Piauí ao Ceará, onde se deteve durante da frente originária do Pernambuco (MELATTI, 1967, p. 20).

Naquela época, o gado foi inserido na província do Goiás com a finalidade de alimentar os escravos que trabalhavam nas áreas de mineração. Em face disso, Melatti (1967) afirma que

a exploração das jazidas auríferas foi, sem dúvida, o motivo do povoamento de Goiás. Os mineradores avançaram, de um modo geral, do sul para o norte. [...] Mas devido a decadência das minas, a população do norte goiano procurou subsistir aplicando-se às atividades pastoris (MELATTI, 1967, p. 20).

Conforme Melatti (1967), tanto as frentes agrícolas do norte e nordeste, quanto às frentes pastoris do leste e do sul, cercavam alguns povos indígenas: os Gmelas, alguns grupos Tupi (como os Tenetehara), os grupos Timbira<sup>2</sup> (Txokamekra, Canelas, Krahô, Píkóbuye e outros) e os grupos Akwen (Xavante e Xerente).

O povo Krahô decidiu estabelecer um elo com os criadores de gado, tudo em troca de paz com os mesmos, mas, para isso, tiveram que guerrear e invadir os territórios dos grupos indígenas que viviam nas suas proximidades, os *Akwen*<sup>3</sup>. Para entendermos como aconteceu essa aliança entre os Krahô e os fazendeiros, Melatti (1967) afirma que

Paradoxalmente, os Krahô estabeleceram, a princípio, de modo tácito, uma associação com os criadores de gado. Não foram absorvidos pela sociedade pastoril; continuaram ao lado dela, mantendo seu modo próprio de viver. Em troca da paz com os “brancos”, os Krahô deviam ajudá-los a guerrear e escravizar os grupos indígenas vizinhos, Timbira ou Akuên, tomando-lhes os territórios. Essa aliança perde seu caráter paradoxal quando ressaltarmos que ela era apenas temporária: assim que os demais indígenas estivessem aniquilados, dizimados ou afastados, os próprios Krahô não teriam mais utilidade para os fazendeiros e seriam eles mesmos suas vítimas.(MELATTI, 1967, p.32).

<sup>2</sup> “Timbira é o nome que designa um conjunto de povos: Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Parkatejê, Gavião Pykopjê, Krahô e Krinkatí. [...]. O significado de seus nomes indígenas é indicado nos seus respectivos verbetes. Quanto ao nome mais geral, Timbira, Curt Nimuendaju, o etnólogo pioneiro no estudo desses povos, admite que, se for de origem tupi, então pode significar “os amarrados” (*tin* = amarrar, *pi’ra* = passivo), uma referência às inúmeras fitas de palha ou faixas trançadas em algodão que usam sobre o corpo: na testa, no pescoço, nos braços, nos pulsos, abaixo dos joelhos, nos tornozelos. Mas vários desses grupos chamam a si mesmos de *Mehim*”. Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/timbira/1818>

<sup>3</sup> Os Akwen: povo pertencente à família linguística Jê que habitam o leste do Tocantins na reserva indígena Xerente.

De acordo com Melatti (1967), a aliança firmada com os criadores de gado foi se estreitando à medida que a frente pastoril crescia. Com isso, os Krahô<sup>4</sup> tiveram de recuar, expulsando o povo Xavante para a margem sul do Manoel Alves Grande a fim de obter um novo território. Os Krahô ainda faziam incursões sobre o território de onde tinham sido afastados. Assim, em 1808, incendiaram a fazenda do Saco, tirando a vida dos proprietários desta fazenda. Em 1809 destruíram um dos maiores estabelecimentos da Ribeira de balsas, denominado Vargem da Páscoa. Por isso, Manoel José de Assunção atacou uma de suas aldeias, auxiliado por 150 paisanos e 20 soldados de linha que lhe concedera o Sargento-mor Francisco de Paula Ribeiro. Os atacantes fizeram mais de 70 prisioneiros, que foram enviados a São Luís. O povo Krahô pediu paz aos criadores de gado e os mesmos lhes concederam com a condição de não mais os hostilizarem. De acordo com Melatti (1967),

muitos fatores relacionados à exploração confrontos e invasão de terras fizeram com que o povo Krahô ocupasse outras áreas diferentes da qual eles haviam nascido. Os Krahô não permaneceram no lugar onde os havia estabelecido Frei Rafael, mas foram-se deslocando para o norte, vindo a ocupar o território atual, não sabemos dizer se este deslocamento se fez por etapas ou se de uma só vez, de um salto, embora a primeira hipótese pareça mais razoável. A história local, mantida na memória dos brasileiros regionais, reconhece que o território habitado atualmente pelos Krahô foi ocupado anteriormente por fazendeiros, enquanto os índios ainda se mantinham nas proximidades de Pedro Afonso (MELATTI, 1967, p. 47).

Diante dos vários deslocamentos dos Krahô de suas terras para outros lugares, surgia também um plano de afastamento desse povo para a foz do rio Sono, a fim de os mesmos ocupassem a povoação de São Fernando, projetada por volta de 1810. Esse projeto tinha o intuito de isolá-los das áreas pastoris e colocá-los sozinhos de frente a seus inimigos, os *Akwen* (MELATTI, 1967).

Melatti (1967) destaca que o plano de transferência do povo Krahô só aconteceu em 1848 com o estabelecimento da missão de Pedro Afonso, na foz do rio Sono. Foi então que o Frei Rafael de Taggia, um dos missionários italianos enviados pelo Governo do Império, ficou com a responsabilidade de catequizar os Krahô e os Xerente. Este missionário criou para os Krahô o aldeamento de Pedro

---

<sup>4</sup> A partir de uma convenção entre linguistas e antropólogos, em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico, referente ao nome de um povo indígena, seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado: tal substantivo, além de muitas vezes já estar no plural na língua indígena de referência, é designado de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única – e não apenas de um conjunto de indivíduos. Daí nos referirmos aos Palikur, e não Palikures; aos Guajajara, e não aos Guajajaras. (Maher, 2010, p.14).

Afonso no ano de 1948. Segundo o autor, o Frei Rafael continuou com os Krahô até os seus últimos dias de vida, morrendo então, aos 80 anos de idade.

O povo Krahô viveu durante muito tempo na região de Pedro Afonso, mas atualmente ocupam uma reserva localizada entre os municípios de Itacajá e Goiatins, na qual dispõe de aproximadamente 24 (vinte e quatro) aldeias.

Nesta seção, tratamos do contato do povo Krahô com a sociedade envolvente, mais precisamente com os criadores de gado dessa região. A seguir, apresentamos a reserva indígena Krahô, conhecida por Kraholândia, o formato de suas aldeias e a disposições de suas casas.

### **1.1 RESERVA INDÍGENA KRAHÔ: KRAHOLÂNDIA**

O território indígena Krahô, conhecido também como Kraholândia, está situado ao nordeste do estado do Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins. Até se fixarem nesta área indígena, o povo Krahô foi vítima de um grande massacre. Melatti (1967) afirma que este massacre ocorreu em 1940 e

provocou uma forte reação por parte de elementos não ligados por interesse econômico à região, a qual se traduziu em três medidas principais: a) julgamento e condenação dos agressores; b) instalação do posto S.P.I. entre os Krahô e c) doação de uma terra aos índios (MELATTI, 1967, p. 49).

Essa terra, segundo Melatti (1967), foi doada por meio do decreto de nº 102, de 05 de agosto de 1944. O Dr. Pedro Ludovico Teixeira, então Interventor Federal em Goiás, cedeu ao povo Krahô uma área de terra medindo cerca de 320 mil hectares. O artigo 1º do referido documento assinalava que

são cedidos aos índios Craós 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 um (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte, pelo ribeirão dos Cavalos e rio 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. (MELATTI, 1967, p. 50).

Conforme o decreto apresentado acima, o povo Krahô recebeu do Governo do Estado do Goiás um lote de terra cuja medida é 319.827 hectares, denominado

Kraholândia. Apresentamos, a seguir, dois mapas que ilustram a localização da reserva indígena Kraholândia.

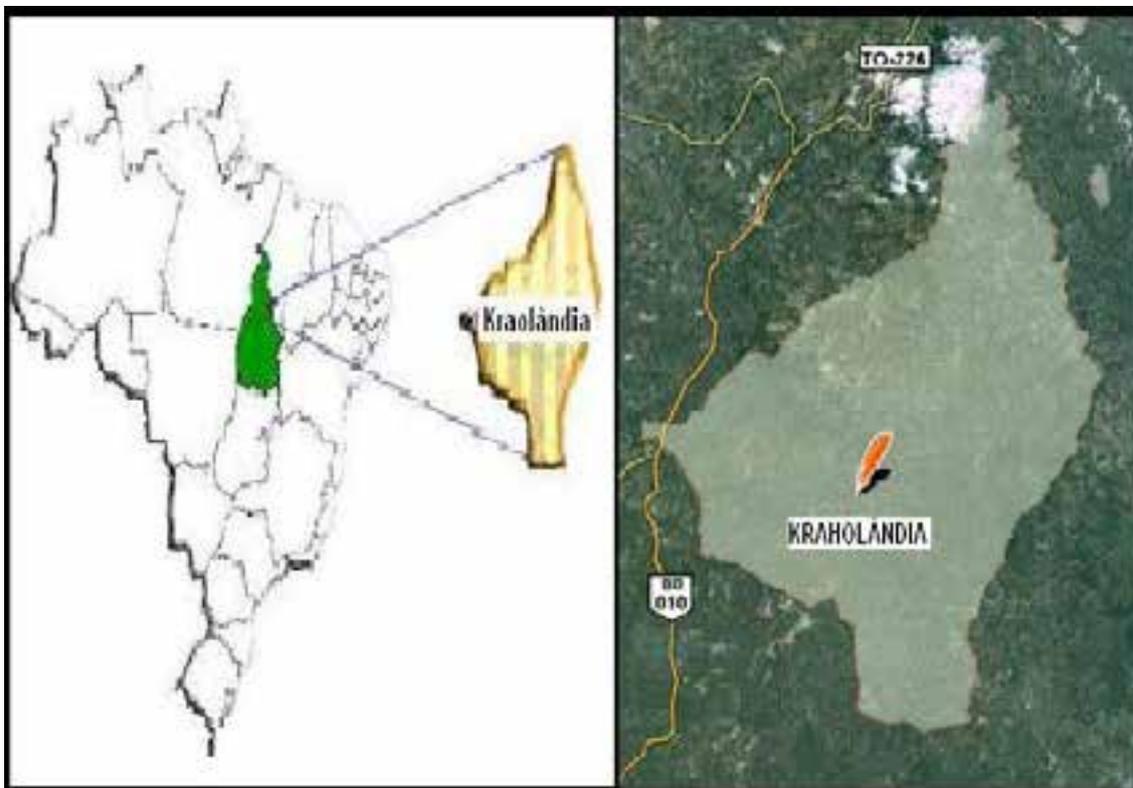


Fig.I. Mapa do Brasil e do Estado do Tocantins<sup>5</sup> Fig.II. Mapa da reserva indígena Krahô<sup>6</sup>

As imagens acima apresentam o mapa do Brasil e o mapa da reserva indígena Krahô. O primeiro mapa ilustra, por meio do mapa do Brasil, a localização do estado do Tocantins e da reserva indígena Krahô, já o segundo “detalha a área da Terra Indígena Kraholândia, limitada a oeste de Itacajá e cortada pela BR 010 que também passa por esse município” (MELLO, 2010, p.11).

Melatti (1967) aponta 03 (três) aldeias Krahô visitadas por Curt Nimuendaju em 1930. Uma dessas aldeias, que foi denominada como o nome Pedra Branca, cindiu-se em duas<sup>7</sup>. Ainda conforme o referido autor (1967), as duas aldeias resultantes dessa separação foram chamadas por aldeia do Pôsto (esta aldeia ficou conhecida por aldeia do Posto devido à grande proximidade da aldeia com o posto indígena) e de aldeia Pedra Branca. Melatti (1967) afirma que a segunda aldeia

<sup>5</sup> Fonte: [http://demalaecuia.zip.net/arch2005-03-01\\_2005-03-31.html](http://demalaecuia.zip.net/arch2005-03-01_2005-03-31.html)

<sup>6</sup> Fonte: [http://pib.socioambiental.org/caracterizacao.php?id\\_arp=3735](http://pib.socioambiental.org/caracterizacao.php?id_arp=3735)

<sup>7</sup> Até os dias de hoje, esta área continua com duas aldeias, mas as mesmas são administradas por apenas 01 (um) Cacique.

encontrada por Nimuendaju se denominava Pedra Furada e, por último, a aldeia Donzela. Atualmente, a reserva Krahôlândia conta com 24 aldeias, distribuídas e localizadas na parte setentrional do Estado do Tocantins “a 26 léguas da margem direita do rio Tocantins e ocupa o planalto entre os rios Manoel Alves Pequeno e Vermelho, ambos afluentes do Tocantins”. (SCHULTZ, 1959, p. 49). A seguir, apresentamos a disposição das casas das aldeias e seus formatos.

## 1.2 DISPOSIÇÃO DAS CASAS E DAS ALDEIAS KRAHÔ

Durante a nossa pesquisa, constatamos que as aldeias Krahô continuam mantendo seus padrões tradicionais, com o pátio no centro da aldeia e um caminho que dá acesso tanto ao pátio quanto às casas que ficam dispostas na circunferência maior da aldeia.

As aldeias Krahô têm suas casas dispostas em círculo; um caminho circular passa diante das habitações, partindo também de cada uma dessas um caminho para o pátio central. (MELATTI, 1967, p. 63)

Com relação à disposição das aldeias Krahô, Giraldin (2008) enfatiza que os índios Krahô, assim como os demais povos Jê, também concebem seu universo de forma dualística. Essa cosmovisão é representada de forma empírica no formato da aldeia, a qual possui disposição circular com casas (esfera privada) dispostas ao redor do pátio (esfera pública e cerimonial). Giraldin (2008) ainda descreve que esses elementos relacionados ao formato das aldeias e da disposição delas conferem

[...] uma visão de mundo concêntrica de forma que as referências a identidade Krahô estão diretamente ligadas às atividades da aldeia (e que é característico da maioria dos povos Jê, especialmente dos Timbira), com prevalência cerimonial do pátio, enquanto que a alteridade remete-se para as esferas que se afastam deste ponto central dado pelo pátio e pela aldeia. (GIRALDIN, 2008, p. 6).

Assim como as sociedades ocidentais possuem uma praça (lugar de reuniões, interações e diálogos), o povo Krahô possui um pátio que pode ser chamado também de praça, centro ou pátio central (DA MATTA, 1993). Segundo Giraldin (2008), o pátio é o lugar onde acontecem

reuniões diárias para decisões cotidianas, para a resolução de conflitos que envolvam toda a aldeia e para a realização de atividades cerimoniais. Trata-se, desta forma, de um *locus* prestigiado como lugar de transmissão de conhecimento e de formação do *habitus* Krahô. (GIRALDIN, 2008, p. 6).

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. As aldeias Krahô possuem formatos circulares, sendo compostas por duas circunferências com tamanhos distintos. A maior circunferência é chamada de *Krĩkapé*. Nesta circunferência várias casas são construídas e as corridas de tora são realizadas, já a área menor, representa o centro da aldeia, ou seja, o pátio (*Kà*), lugar de maior interação na aldeia (rituais, reuniões, conversas e brincadeiras).

Giraldin (2008), por sua vez, afirma que é no pátio que se aprende a construir a pessoa política (por meio do aprendizado dos discursos e das instâncias decisórias ali existentes), a pessoa social (que aprende a posicionar-se no pátio de acordo sua metade, ou grupo cerimonial e nas situações de rituais), a pessoa artística (os rapazes ouvindo e acompanhando o cantador experiente e as meninas se posicionando junto à fileira das cantoras). É no pátio que acontecem as interações entre crianças, jovens e velhos conhecedores dos saberes tradicionais. O pátio é “também lugar de transmissão de conhecimentos através de narrativas executadas pelos velhos ou na participação em cerimônias rituais” (GIRALDIN, 2008, p. 6).

O pátio recebe o nome *kà*. Cada casa da aldeia se liga ao pátio por um caminho denominado *prĩkarã*. Um caminho circular passa diante das casas; chama-se *krĩkapé*. Talvez seja razoável dizer que a circunferência das aldeias Krahô é orientada à maneira de um círculo trigonométrico. (MELATTI, 1967, p.34).

O pátio, ou seja, a praça central das aldeias Krahô, não possui árvores, mata ou plantas ao seu redor, esta área sempre está limpa e capinada. Já os caminhos que ligam a circunferência maior da aldeia ao pátio central possuem uma pequena quantidade de mata, sendo distribuída da seguinte forma: caminho de ligação capinado, espaço que separa um caminho a outro com mata baixa. A circunferência maior também é capinada, pois além das casas estarem dispostas neste círculo, é nesta área que acontecem as corridas de tora. Diferentemente da área circular da aldeia, o resto da reserva Krahô é coberta pela mata local do cerrado brasileiro.

Na área envolvida pela circunferência de casas, os índios procuram derrubar todas as árvores e arbustos. Apenas a vegetação herbácea recobre o terreno, dando destaque aos caminhos e ao pátio, que são completamente capinados. (MELATTI, 1967, p. 34).

### PLANO DAS ALDEIAS KRAHÔ



Fig.III. Formato das aldeias Krahô<sup>8</sup>

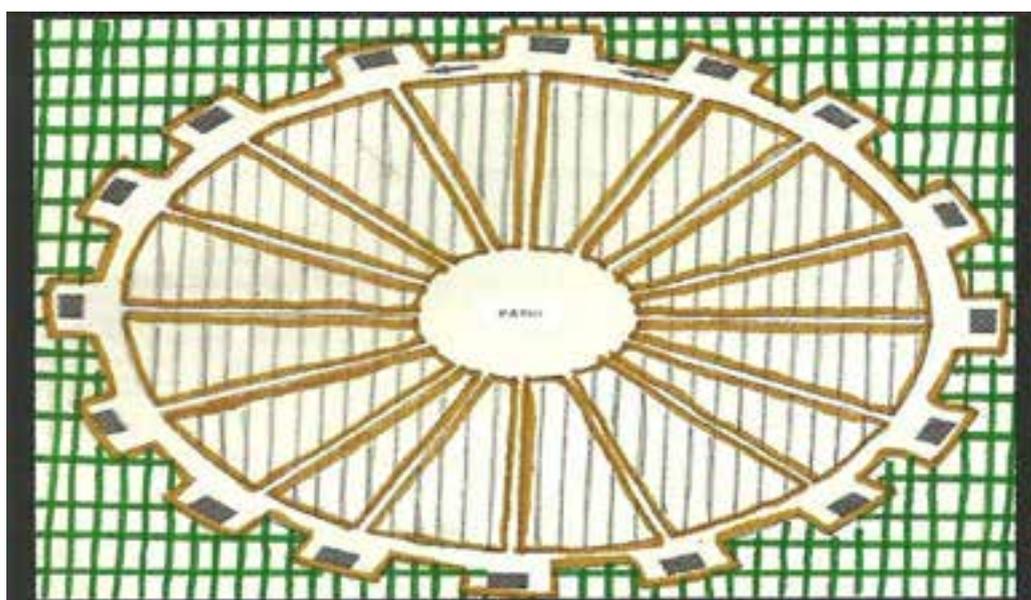


Fig.IV. Formato das aldeias Krahô<sup>9</sup>

<sup>8</sup>Fonte: Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kraho/443>

<sup>9</sup> Fonte: Melatti (1978, p. 33). As cores no formato da aldeia foram acrescentadas por nós.

A imagem apresentada anteriormente ilustra o formato das aldeias Krahô. Esse símbolo  representa o local onde as casas ficam dispostas, esse  representa a vegetação baixa, esse  mostra a área capinada e a seta serve para demonstrar a direção onde às corridas de tora e os desfiles rituais acontecem. As setas apresentadas no círculo maior da aldeia, ou seja, do krĩkapé, apontam que “de fato, as corridas de toras e as procissões rituais, tomam sempre, no krĩkapé, a direção contrária à dos ponteiros do relógio” (MELATTI, 1978, p. 34).

O local onde os Krahô vivem em suas aldeias é chamado de casa e não de oca. Essas casas possuem tamanhos diferentes, umas possuem divisórias, (paredes), outras apenas o teto. De acordo com Melatti (1978), as casas Krahô indicam uma forte influência dos “civilizados”<sup>10</sup>. Na parte externa se relacionam com as casas dos sertanejos da região. O teto é de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava, sendo esta última preferível por ser mais durável. Já as paredes são feitas de estacas, fincadas no chão uma ao lado da outra, amarradas umas às outras com embira, sendo que os espaços existentes entre elas são preenchidos com palha de buriti ou com barro (MELATTI, 1978).

Constatamos também que além do pai, da mãe e dos filhos solteiros, as filhas casadas levam seus maridos para viverem na casa dos seus pais. Conforme Melatti (1974), isso ocorre na sociedade Krahô porque, entre os Krahô, a residência é matrilocal (ou uxorilocal), isto é, ao casar o homem passa a viver na casa materna de sua esposa. Portanto, todas as mulheres que moram numa casa nela nasceram; mas os homens casados da casa são todos de fora, de outras casas ou mesmo de outras aldeias. (MELATTI, 1974).

Nesta seção, foram abordados os temas referentes à disposição das casas Krahô nas aldeias de suas reservas. A seguir, descrevemos os aspectos culturais Krahô e suas metades sazonais.

### **1.3 ASPECTOS CULTURAIS KRAHÔ**

A cultura de um povo está relacionada ao aspecto social, à língua, aos rituais, cantos, mitos, roça e a diversos aspectos físicos e específicos de cada comunidade. Rodrigues (1986) relata que cada povo tem usos e costumes próprios com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e

<sup>10</sup> Termo usado por Melatti (1978).

filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas ao longo do tempo.

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguísticas e culturais: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas e corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos, cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô.

As atividades de corrida de tora são bem frequente na comunidade Krahô. Algumas são realizadas ao amanhecer e outras, ao entardecer. As corridas que acontecem ao entardecer estão relacionadas ao final de alguma atividade realizada pelos homens.

As corridas vindas de fora da aldeia se fazem geralmente no final da tarde, quando os índios retornam de alguma atividade coletiva: uma caçada, um mutirão na roça de um deles. Enquanto caçam ou trabalham na roça, uns dois deles preparam as toras. Derrubam um buriti e cortam duas seções de seu tronco. Os dois cilindros assim obtidos, iguais em tamanho, são rolados para fora do brejo e colocados num lugar limpo. (MELATTI, 1976, p. 3).

Na aldeia Manoel Alves, a corrida pela manhã é bem frequente. Segundo Melatti (1976), as corridas que acontecem dentro da aldeia são na grande maioria realizadas bem cedo, antes que os moradores da aldeia se preparem para iniciar as atividades do dia.

Para realizar a corrida de tora, os Krahô fazem a divisão de dois grupos, sendo as metades *Wakmējê* (verão) e *Katãmjê* (inverno). Além das metades citadas, existem também outras metades que disputam a corrida, mas isso varia de acordo com o ritual (MELATTI, 1978).

Tanto os homens, quanto as mulheres e as crianças podem correr com as toras. Os homens correm praticamente todos os dias, as mulheres e as crianças raramente correm. As toras direcionadas aos homens, mulheres e crianças variam tanto de tamanho quanto de peso, as dos homens sempre são maiores e mais pesadas, as das mulheres são menores e mais leves e as das crianças são bem mais leves do que a tora das mulheres. (MELATTI, 1974).

As corridas de tora fazem parte do cotidiano Krahô. Assim como num ritual, os cantos, as danças são importantes, as corridas de tora também são. A tora para este povo não é considerada apenas um tronco de árvore que é tirado do cerrado e

cuja finalidade se limita apenas ao ato de correr. A tora possui um valor espiritual muito significativo para os Krahô. No luto, por exemplo, usa-se a tora para homenagear a pessoa que morreu, pois “em certas ocasiões, as toras carregadas nas corridas de revezamento representam espíritos dos mortos” (SCHULTZ, 1950, p. 54). Essa prática cultural é tradicional na cultura desse povo e continua viva tanto na memória Krahô quanto nas atividades do ritual do *Par Cahàc* (luto Krahô).

Os rituais Krahô são conduzidos por um *patre* (um velho conhecedor dos ritos Krahô), ele é o responsável pelo direcionamento dos rituais executados na comunidade Krahô. Existem inúmeros rituais Krahô, alguns estão relacionados ao ciclo de vida, às relações de laços consanguíneos e entre afins, outros se relacionam ao ciclo anual e à iniciação. Cabe destacar que nem todos os rituais existentes na cultura deste povo acontecem frequentemente e existem alguns que deixaram de ser realizados.

Os rituais de passagem, segundo Melatti (1978), são aqueles rituais que marcam uma passagem de um indivíduo ou de um grupo; de uma situação para outra, ou de um mundo cósmico, ou social para outro. Um ritual de passagem teoricamente sempre se desenvolve através de três fases: a) ritos de separação; b) ritos de transição; e c) ritos de incorporação. Entretanto, nem sempre as três fases têm a mesma importância nos diversos ritos de passagem. (MELATTI, 1978, 120).

Durante nossa pesquisa, na aldeia Manoel Alves, presenciamos alguns rituais realizados por esse povo. Observamos a festa da batata, conhecida por este povo como *Yótyõpĩ*. Este ritual é realizado com mais frequência por esta comunidade, pois segundo os próprios Krahô, este *amjĩ kĩn* (festa ou ritual) acontece todos os anos. Presenciamos várias etapas que constituem esse ritual, como a elaboração e a troca do *paparuto*<sup>11</sup>, as corridas de tora, o arremesso de batatas e os cânticos entoados pelo cantador no centro do pátio juntamente com as *hõkrepôj* (cantoras). Participamos também do Hotxuá que é parte do rito do *Yótyõpĩ*.

Presenciamos ainda o ritual do *Wýtỳ* em outra aldeia Krahô. Este é um ritual relacionado à iniciação dos jovens e por essa razão não podemos detalhar o referido evento, uma vez que presenciamos apenas a etapa final deste rito. Vale ressaltar que os rituais Krahô possuem simbologias e complexidades, que não podem ser

---

<sup>11</sup> Comida típica do povo Krahô feita de mandioca ralada com pedaços de carne e enrolada com folha de bananeira.

descritas por nós, uma vez que esses rituais estão relacionados à cultura tradicional deste povo, sendo algumas regras motivo de segredos.

Registramos de forma escrita e por meio de gravações de áudio e vídeo muitos mitos e cantos narrados pelos velhos conhecedores dos saberes tradicionais Krahô. Além disso, observamos as roças deste povo e identificamos que estas roças contemplam o cultivo da batata e mandioca em maior quantidade. A reserva deste povo é cercada pelo cerrado e por muitos córregos. Na reserva existem várias espécies de animais que servem também como alimento para os Krahô. A maioria da população Krahô sobrevive de seus plantios, caça e muito pouco da pesca. Balaios, cofos e colares confeccionados de *tiririca*<sup>12</sup> ainda fazem parte da cultura deles, e é através destes artesanatos que muitos tiram uma renda extra.

Destacamos, nesta seção, alguns aspectos culturais Krahô (corridas de tora, rituais e meios de sobrevivência). A seguir, apresentamos as metades (Wakmêjê e Katâmjê) e suas relações com os Krahô.

### 1.3.1 AS METADES KRAHÔ: WAKMÊJÊ E KATÂMJÊ

O povo Krahô possui duas metades sazonais: *Wakmêjê* e *Katâmjê*. *Wakmêjê*: está associada à estação seca e também ao dia, ao leste, ao pátio central; *Katâmjê*: associa-se à estação chuvosa e também à noite, ao oeste, à periferia. As reuniões masculinas, diariamente realizadas no pátio central, são coordenadas por dois prefeitos, ambos pertencentes às metades do Inverno e Verão, conforme a estação em curso.

Segundo Giralдин (2008), a metade Wakmêjê está associada ao lado leste, ao sol nascente, ao Sol, ao dia e também à estação seca; já a outra metade, Katâmjê, está associada ao lado oeste, ao sol poente, à Lua, à estação chuvosa. “Por esta característica de sazonalidade, estas metades são consideradas complementares e dialéticas, uma vez que não se concebe a existência de uma sem a sua congênere” (GIRALDIN, 2008, p. 6).

De acordo com Melatti (1978), *Kà* significa (pátio) e *kêmã* significa (na direção do pátio), isso demonstra que a metade *Wakmêjê* está relacionada simbolicamente

---

<sup>12</sup> Semente extraída da planta *Cyperus rotundus*, encontrada na região tropical.

ao pátio da aldeia. Já, a palavra *atyk* significa (fundo de casa, atrás de casa), assim esses elementos são os que associam a metade *Katàmyê*, à periferia da aldeia.

As duas metades sazonais Krahô muito se distinguem uma da outra, ora por uma estar relacionada ao período seco, ora por outra estar relacionada ao período chuvoso. Apesar de suas diferenças periódicas, ambas apresentam valores simbólicos que, embora distintos, se dão por meio de uma pintura corporal, de uma reunião no pátio ou até mesmo na relação dos nomes. Melatti (1978) diz que uma série de atos de caráter ritual ou simbólico diferencia os membros de cada metade da contrária:

Assim, nas reuniões realizadas na praça da aldeia, os membros da metade *Wakmêjê* se ajuntam do lado leste, enquanto os *Katàmyê* ficam a oeste. Os membros da metade oriental pintam seu corpo com traços no sentido vertical, enquanto os da ocidental, com traços horizontais. Outrora, os enfeites de buriti que os índios usam ao correr com tora eram feitos de folhas novas (verde-claro quase amarelo), quando usados pelos membros da metade *Wakmêjê*, e de folhas maduras (verde-escuro), quando usados pelos membros de outra metade. Atualmente já não levam a cor da folha em consideração (MELATTI, 1978, p. 81)

Essas duas metades não realizam disputas entre seus membros ou seus grupos de indivíduos. As metades *Wakmêjê* e *Katàmyê* possuem suas determinadas estações, seus chefes e suas pinturas particulares. Assim, parece possível afirmar que as metades e seus subgrupos são, entre os Krahô, antes de tudo, de natureza ritual (MELATTI, 1978).

Nas seções 1.3 e 1.3.1, discorreremos sobre alguns aspectos culturais presentes na cultura do povo Krahô e sobre as metades *Wakmêjê* e *Katàmyê*. Na seção a seguir, apresentamos as questões referentes à língua Krahô, sua família e tronco linguístico e outros aspectos encontrados na língua desse povo.

#### 1.4 LÍNGUA KRAHÔ

O povo Krahô se autodenomina *mehĩ* e os não indígenas são classificados por eles como *Kupẽ* (não indígena). A língua utilizada para interações entre membros deste grupo é a língua Krahô. Melatti (1978) afirma que essa língua é a mesma falada pelos Ramkokamekrás (canelas), Apaniecrás (canelas), Crincatis e Pucobiês do Maranhão, pelos Parcateiês (gaviões) do Pará e pelos Apinajês de Goiás (atual estado do Tocantins), com diferenças dialetais. Todos os grupos

indígenas apresentados, inclusive os Krahô, formam uma unidade do ponto de vista linguístico e cultural: os índios timbira (MELATTI, 1978).

Para Melatti (1978, p. 21) os Timbira falam línguas muito semelhantes e talvez mutuamente inteligíveis. Do mesmo modo, assemelham-se culturalmente. O grupo que mais difere dos demais e o único que está a oeste do Tocantins é o dos Apinajé. E, por isso, são chamados de Timbiras Ocidentais, diferentemente das outras etnias, pois são conhecidas como Timbiras Orientais.

O Brasil é um país multilíngue, uma vez que, não apenas o português, mas também muitas outras línguas são faladas neste país. Além da diversidade linguística, há também uma imensa diversidade cultural. Teixeira (1995) afirma que há aproximadamente 200 outras línguas faladas no Brasil de forma regular. Em algumas famílias brasileiras, essas línguas prevalecem como segunda língua e em outras como primeira. Com relação às línguas indígenas faladas no Brasil, Rodrigues (1986) afirma que são faladas em média umas 170 línguas indígenas. Conforme Teixeira (1995), estima-se que antes da chegada dos portugueses ao Brasil eram faladas aproximadamente 1.300 línguas indígenas.

Segundo o RCNEI (1998, p.115), “as línguas indígenas faladas no Brasil se agrupam em famílias linguísticas. Famílias que têm semelhanças entre si e são agrupadas, por sua vez, em troncos linguísticos”, sendo Tupi e Macro Jê, destacamos o tronco Macro-Jê que, de acordo com Martins e Camargos et.al. (2009), “é um dos maiores agrupamentos genéticos de línguas da América do Sul e tem a característica de, apesar de sua considerável amplitude geográfica, situar-se exclusivamente no Brasil”. Além disso, esse tronco é constituído por diversas famílias linguísticas: Boróro, Krenák, Guató, Jê, Karajá, Maxakali, Ofayé, Rikbaktsá e Yaté.

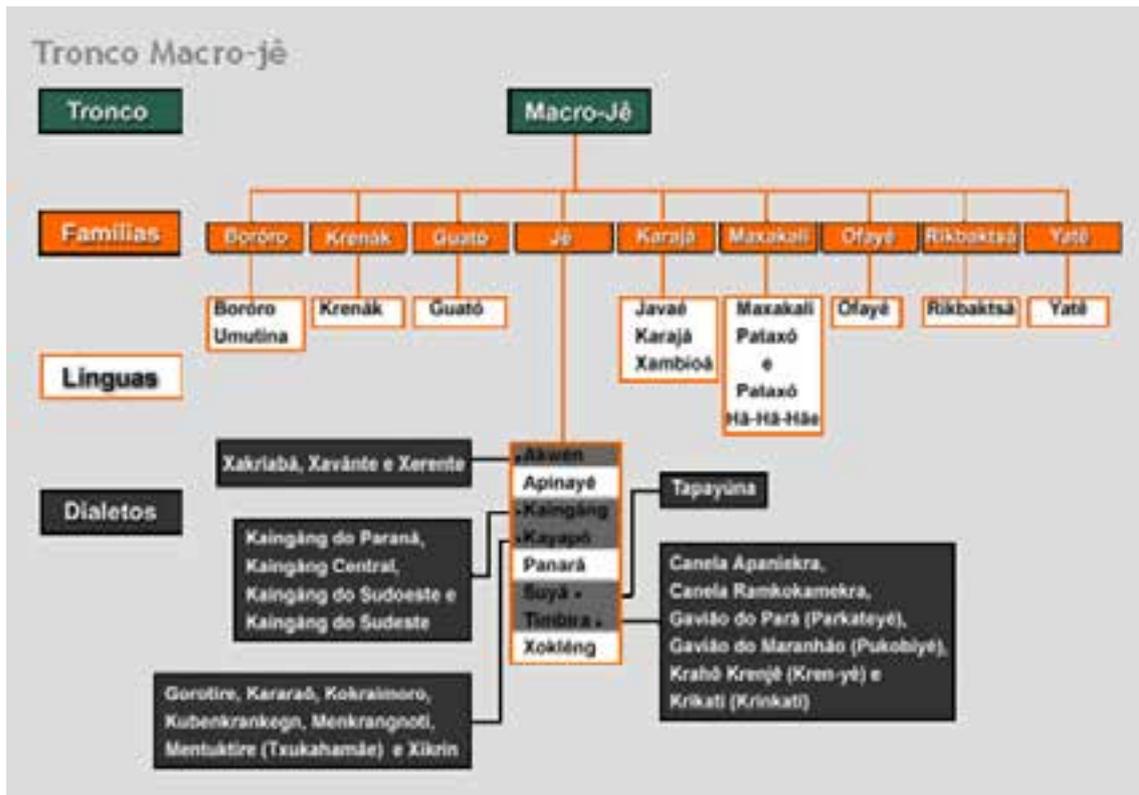


Figura V: Tronco Linguístico Macro-Jê<sup>13</sup>

Para compreendermos as questões relativas à família linguística, Rodrigues (1986) afirma que as línguas existentes no mundo são classificadas em famílias segundo o critério genético. Assim, o referido autor evidencia que uma família linguística é um grupo de línguas para as quais se formula a hipótese de que existe uma origem comum, no sentido de que todas as línguas da família são manifestações diversas, alteradas no correr do tempo, de uma só língua anterior, por exemplo, as línguas românicas ou neolatinas – português, espanhol, catalão, francês, romanche, italiano, romeno – formam uma família, cujos membros resultam de uma língua ancestral bem conhecida historicamente, o latim (RODRIGUES, 1986).

Rodrigues (1986) afirma que o constituinte maior do tronco Macro-Jê é a família linguística Jê. Esta compreende línguas faladas principalmente nas regiões do cerrado que se estendem ao sul do Maranhão e do Mato Grosso, chegando até os campos meridionais dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com relação a essa família linguística, Gomes (1991, p. 145) constata que os povos que falam línguas pertencentes à família linguística Jê são

<sup>13</sup> <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

aqueles que vivem em ambientes ecológicos de cerrados e floresta de galeria e que se distinguem por um padrão cultural de divisões e segmentação internas, por aldeias circulares ou semicirculares e por ênfase pronunciada sobre a ritualização de sua vida cotidiana.

As línguas indígenas possuem suas diferenças estéticas, gramaticais e dialetais e isso pode ser visto

no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons (fonologia), nas regras de formação e variação das palavras (morfologia) e de associação destas na constituição de frases (sintaxe), assim como na maneira como refletem em seu vocabulário e em suas categorias gramaticais um recorte do mundo real e imaginário (semântica) (RODRIGUES, 1986, p. 23).

Albuquerque (2007) ao usar a expressão língua Apinayé afirma que ela não se refere a um único sistema usado por todos os falantes Apinayé. O referido autor afirma saber que há variações entre as aldeias, de caráter social, de gênero e de idade, reconhecidas pelos próprios falantes, que podem ser consideradas de natureza suprarregional, social e historicamente construída (ALBUQUERQUE, 2007). Conforme o exposto por Albuquerque (2007), compreendemos que a língua Krahô, assim como a língua Apinayé e toda e qualquer língua, também possui variações entre as aldeias, sendo: social, de gênero, de idade, dentre outros.

Com relação ao alfabeto Krahô, esse apresenta 29 (vinte e nove) letras, sendo 13 (treze) consoantes e 16 (dezesesseis) vogais. Segundo Albuquerque e Yahé Krahô (2009), as 13 (treze) consoantes Krahô são: C,G,H,J,M,N,P,Q,R,T,X,W,K, e as 16 (dezesesseis) vogais são: A,À,Ã,E,Ê,Ë,I,Ĩ,O,Ô,Õ,U,Û,Y,Ý,Ỹ. Ainda de acordo com os autores, as vogais que constituem este alfabeto se classificam por vogais orais (A,À,E,Ê,I,O,Ô,U,Y,Ý) e vogais nasais (Ã,Ë,Ĩ,Õ,Û,Ỹ).

No que se refere à classe dos nomes próprios em Krahô, Souza (1989) afirma que os nomes próprios Krahô não são pluralizados e não recebem marca de possessivo. Segundo Miranda (2010), a classe dos nomes, divide-se em duas séries: nomes dependentes e nomes independentes. De acordo com esse autor (2010, p.17), os nomes dependentes ocorrem precedidos obrigatoriamente pelo seu possuidor, enquanto os nomes independentes ocorrem sem possuidor, mas apenas os dependentes se combinam com prefixos relacionais. Os prefixos que não são relacionais são nomes como 'sol', 'onça', 'frio'.

## 1.5 SITUAÇÃO ATUAL DAS ALDEIAS KRAHÔ

No início do século XIX, a população indígena Krahô era estimada entre três mil e quatro mil indígenas (MELATTI, 1978, p. 28). Em 1962 e 1963, a população Krahô estava estimada em 520 indivíduos, distribuídos em cinco aldeias. Já em 1971, essa população aumentou de 520 para 579 indígenas<sup>14</sup>. Atualmente, os dados fornecidos pela FUNASA (2011) apontam que existem 24 aldeias Krahô e uma população de aproximadamente 2.463 indígenas distribuídos entre homens, mulheres, jovens e crianças.

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 cobrir-lhes a parte íntima. Já as mulheres, de acordo o referido autor, usavam constantemente um pano em torno da cintura, que passa sobre si mesmas e que as cobre até o joelho. Durante a nossa pesquisa, constatamos que atualmente os homens fazem uso de shorts e costumam ficar sem camisa, já as mulheres continuam usando um kupetse (tecido) ao redor da cintura, também usado como se fosse uma saia (elas dão preferência aos tecidos estampados e com muita cor). A maioria das *Kahãj* (mulheres) ficam com os seios à mostra.

Os Krahô usam colares feitos de tiririca, deitam em esteiras feitas de palha, realizam reuniões no pátio, fazem pinturas corporais, as quais são feitas de urucum e/ou jenipapo. Homens, mulheres, jovens e crianças continuam usando os cabelos compridos até os ombros com o corte arredondado à meia altura da testa, “em torno de toda a cabeça, menos atrás, onde o interrompem” (MELATTI, 1978, p.40).

A atividade relacionada à roça ainda é predominante na cultura desse povo. A venda de artesanatos como cofos, esteiras, balaios, brincos e colares ocorre tanto na aldeia, quanto na cidade. A venda desses artigos favorece a economia local. Além dessa renda, há indígenas que exercem diferentes funções nas escolas Krahô, como vigia, professor, diretor, auxiliar de serviços gerais e outros. Apresentamos, a seguir, a situação atual da aldeia onde foi feita esta pesquisa.

---

<sup>14</sup> Melatti (1978, p. 28).

### 1.5.1 ALDEIA MANOEL ALVES

A aldeia Manoel Alves está localizada na reserva indígena Kraholândia e possui uma escola bilíngue que conta com uma política de preservação da cultura tradicional Krahô. A Aldeia Manoel Alves é uma das aldeias mais próximas da cidade e localiza-se aproximadamente a 6 km do município de Itacajá. A aldeia Manoel Alves situa-se no município de Goiatins. Cumpre destacar que devido à proximidade desta aldeia da cidade de Itacajá, os indígenas preferem realizar compras e visitas nesta cidade.

De acordo com os dados da Funasa (2011), a população da aldeia Manoel Alves é de 257 pessoas, sendo 127 homens, 130 mulheres, 57 famílias, 36 casas, uma destas é não indígena. A língua, os saberes culturais e tradicionais continuam firmes nesta aldeia. Vejamos, a seguir, o cenário atual dessa aldeia.

O formato da aldeia Manoel Alves continua a ser circular, com ruas que dão acesso às casas e ao pátio central da aldeia. As casas dessa aldeia ficam distribuídas no círculo maior. A aldeia Manoel Alves se torna pequena se comparada à aldeia Pedra Branca (aldeia mais próxima da aldeia Manoel Alves), uma vez que a aldeia Pedra Branca possui dois pátios que são chamados de aldeia nova e aldeia velha.

Segundo alguns informantes Krahô, todos os rituais de seu grupo são realizados, mas existem rituais Krahô que ocorrem em períodos de tempo maiores que outros, ou seja, as grandes festas (rituais), como é o caso do *Pěp Cahàk* e *Wýtỳ*, são realizadas com um período maior, a realização destes ocorre de 05 em 05 anos ou até mais. Para a realização do ritual de *Pěp Cahàk* é preciso que haja uma certa quantidade de meninos e rapazes sem filhos na aldeia. Na aldeia Manoel Alves, por exemplo, desde 2004 este ritual não acontece.

Nessa aldeia, o ritual do casamento não acontece mais, mas a troca de *paparuto* entre as famílias dos noivos ainda acontece. Segundo Melatti (1978)

Há um rito ligado ao casamento, hoje desaparecido [...] o “patre” dava então conselhos ao casal, lembrando-lhes as obrigações e os aconselhava a não se separarem, pois aqueles que muito se separam perdem a confiança e acabam por não se casarem mais. [...] atualmente o noivo passa a morar com a noiva quando esta é considerada apta para as relações. (MELATTI, 1978, p. 106).

O ritual de *Yótyõpĩ*, mais conhecido como festa da batata, é realizado todos os anos, nessa aldeia. Com relação aos casamentos mistos entre indígena e não indígena, constatamos que esses ocorrem na aldeia Manoel Alves, mas é importante frisar que essa prática é mínima entre os seus habitantes.

A cultura tradicional é bem viva. Pudemos constatar em nossa pesquisa que a roça, a colheita dos plantios e a caça por animais nativos da região como o mateiro ainda acontecem. A renda deste povo advém da confecção de artesanato específico do seu povo como: balaios, cofos, esteiras, colares, pulseiras e brincos (de tiririca). Além disso, alguns indígenas são funcionários públicos e exercem diversas funções na escola dessa aldeia. Pinturas corporais, corridas de tora, língua materna, rituais, cantos, brincadeiras e reuniões no pátio ainda fazem parte da rotina diária da aldeia Manoel Alves.

Neste capítulo, refletimos sobre o contato do povo Krahô com a sociedade envolvente, os aspectos de suas aldeias, seus aspectos culturais e linguísticos, bem como a situação atual da aldeia Manoel Alves. No próximo capítulo, apresentamos as bases teóricas que nortearam o nosso trabalho e a metodologia utilizada na pesquisa de campo.

## CAPÍTULO II

### BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas e metodológicas que nortearam o nosso trabalho, bem como os autores que contribuíram para as discussões referentes à nossa pesquisa. Abordamos temas relacionados à Educação Escolar Indígena Krahô e sua contribuição para o registro e manutenção do mito de Tyrkrê. Buscamos apoiar-nos nas discussões referentes ao bilinguismo, mito e retextualização. Com relação ao mito, apresentamos diferentes abordagens e suas relações com os rituais Krahô. Discutimos também sobre o processo de retextualização de textos orais e escritos e sobre o Bilinguismo nas sociedades indígenas, bem como o bilinguismo nos domínios sociais Krahô.

Como optamos por um estudo etnográfico, na sessão sobre a metodologia, descrevemos a nossa trajetória, relatando como se deram as visitas técnicas na aldeia Manoel Alves, a coleta de dados, diálogos abertos e interações espontâneas com os indígenas mais velhos, lideranças, professores indígenas e caciques. Para a realização de nossa pesquisa, apoiamo-nos nas teorias das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico e observação participante.

### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para os aspectos referentes a mito, retextualização e bilinguismo, fomos sustentados pelos pressupostos teóricos de vários autores que abordam os seguintes estudos, relacionados ao **mito**: Almeida e Queiroz (2004); Burkert (2001); Coelho (2003); Detiene (1992); Eliade (1972;2004); Negrão (2008); Jabouille (1994); Melatti (1973; 1978;1991; 1993,); Oliveira (2006) e Rocha(2006). **Retextualização**: Marcuschi (2005); Dell'Isola (2007). No que se refere ao **bilinguismo**: Braggio (1992); Cavalcanti (1999); Grosjean (1982); Maher (2005); Myers-Scotton (2006); Rodrigues (1988:2002), dentre outros.

## 2.1 O BILINGUISMO NAS SOCIEDADES INDÍGENAS

Segundo Cavalcanti (1999), no Brasil são faladas aproximadamente 203 línguas por pessoas nascidas em nosso país. Desse total, são faladas aproximadamente 170 línguas indígenas, cerca de 30 línguas de imigrantes e duas línguas de sinais<sup>15</sup>. Rodrigues (2002) relata que atualmente este número caiu para bem menos de 170 línguas.

Conforme Rodrigues (1988), ainda existem muitas comunidades indígenas monolíngues em nosso país, ou seja, que falam somente sua própria língua; outras, apesar de serem predominantemente monolíngues, contam com alguns membros que falam também o português, sendo considerados bilíngues.

Albuquerque (1999, p. 21) afirma que “em nosso país esse bilinguismo não é levado em consideração pela maioria monolíngue, nem mesmo chega a chamar sua atenção, uma vez que são línguas que não servem de instrumento para os grupos majoritários do país”.

Braggio (1992) define como bilíngues aqueles que falam a língua materna e o português com graus e formas variadas, tais como as seguintes sociedades indígenas: Karajá e Javaé, grupo pertencente à família linguística Karajá, e os Apinayé, Krahô e Xerente que fazem parte da família linguística Jê.

Esses povos, assim como muitos povos indígenas em nosso país, atribuíram o uso da língua portuguesa devido à necessidade de diálogo com a sociedade envolvente. Segundo Myers-Scotton (2006), a atribuição de uma segunda (terceira ou quarta) língua sempre está associada a um trabalho social importante para elas. Myers-Scotton (2006) ainda afirma que quando os falantes atribuem uma outra língua aos seus repertórios, eles quase sempre o fazem por uma razão – porque aquela língua será útil a eles em suas comunidades, ou em uma outra comunidade à qual eles pretendem se juntar. Quer dizer, não são muitas as pessoas que adquirem outra língua somente por “prazer” de fazê-lo. Ainda com relação à necessidade de atribuição de uma segunda língua, Grosjean (1982) relata que essa necessidade surge como consequência do contato entre dois grupos linguísticos que não têm o mesmo valor numérico, político e econômico.

---

<sup>15</sup> “No Brasil, a LIBRAS é a língua de sinais que se constituiu naturalmente dentro das comunidades surdas urbanas. A pesquisadora Ferreira Brito, em 1984, detectou existência de outra língua de sinais no Brasil, usada por índios da floresta Amazônica, no Estado do Maranhão – a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB)” (STUMPF, 2005, p. 32).

O bilinguismo, segundo Maher (2005), é uma condição humana muito comum e refere-se à competência de fazer uso de mais de uma língua. Para Grosjean (1982), muitos fatores contribuem para o desenvolvimento do bilinguismo dentre elas estão inclusas os movimentos migratórios, o nacionalismo exacerbado, educação e cultura, comércio, casamentos e outros. Grosjean (1999, apud Almeida, 2011) considera que estes fatores criam diversas necessidades linguísticas em pessoas que estão em contato com duas ou mais línguas e que desenvolvem competências em línguas, na medida exigida por nossas necessidades. Contudo, o bilinguismo é posto por alguns autores como uma necessidade para o contato com outra comunidade e como atribuição de uma segunda língua.

### **2.1.1 DOMÍNIOS SOCIAIS NA COMUNIDADE DE FALA DA ALDEIA MANOEL ALVES**

Tratar dos domínios sociais em uma comunidade minoritária e bilíngue como a dos Krahô é importante, pois, segundo Mello (1999, p. 36), “a caracterização dos domínios sociais é importante para a noção de bilinguismo porque permite identificar o bilíngue em um continuum situacional no qual ele alterna os seus modos de fala”. O domínio social observado por nós durante a nossa pesquisa foi a escola 19 de Abril, nesse domínio diferentes interações acontecem entre indígenas e não indígenas. Diante dessas interações, as línguas krahô e portuguesa são faladas nesse domínio social.

Romaine (1995) aponta como “domínios sociais” diversos aspectos relacionados ao afeto entre participantes de uma conversa e o tópico a ser discutido. Albuquerque (1999) ao desenvolver um trabalho junto aos Apinayé do Estado do Tocantins, definiu como domínios sociais: escola, trabalho, cerimônias da comunidade, religião indígena, religião não-indígena, preces, igreja, posto de saúde.

Fishman (1968, apud Mello, 1996) aponta cinco tipos de domínios sociais: família, relacionamento afetivo entre amigos, a religião, a educação e o trabalho. Segundo Mello (1996), “cada um desses domínios pode ou não exigir uma língua apropriada. Assim, a noção de domínios está diretamente relacionada ao comportamento linguístico do bilíngue e ao contexto sócio-interacional do evento da fala”.

Harding e Riley (1988 apud Mello 1996, p. 39), afirmam que assim como o monolíngue, o bilíngue também apresenta habilidades em determinadas áreas do conhecimento, mas o problema é que as pessoas julgam os bilíngues com referencial a um ideal impossível, o do falante nativo, que provavelmente fala todas as possíveis variedades de sua língua, e que, linguisticamente falando, pode fazer tudo em todos os domínios e em todos os tópicos de sua língua.

Segundo o RCNEI (1998), se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, ou melhor, em seu domínio social específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilíngues.

Nesta seção, foram discutidos os temas referentes ao bilinguismo nas sociedades indígenas e domínios sociais na comunidade de fala da aldeia Manoel Alves. Na seção a seguir, apresentamos a definição de mito sob a ótica de vários estudos realizados sobre esse tema.

## 2.2 DEFINIÇÕES DE MITO

É importante atribuir um significado para a palavra mito e sua relevância para as comunidades indígenas e para outras comunidades que cultivam mitologias. Ora, acreditamos que para os povos indígenas, e para os Krahô, o mito não está em oposição à verdade, principalmente se tomarmos o conceito grego, como era usado antes de Platão – *alethê*, pois esse termo vem de *a+lethê*, cuja melhor tradução é “não-esquecimento” [o ‘a’ é privativo (o ‘α’ de negação grego, usado também no português, vide ‘a-moral’), e ‘lethê’, a palavra que melhor traduz o nosso vocábulo ‘esquecimento’].

Conforme Brandão (2000),

apesar dos aspectos fantasiosos, dos elementos fantásticos e aparentemente ilógicos que o povoam, o “mito” é uma verdade para o povo que o cultiva, está profundamente enraizado no seu tecido social, distinguindo-se, portanto, da lenda e, sobretudo da superstição. (BRANDÃO, 2000, p.54)

Dessa forma, os mitos indígenas são verdades para seus membros, pois simbolizam fenômenos culturais que não são esquecidos, sendo organizadores,

como o próprio termo grego *mýthos* indicava para a cultura clássica anterior a Platão, de sua cultura e de seus procedimentos vitais.

Segundo Rocha (2006), o mito é algo “difícil de ser definido”, pois, por trás dessa terminologia, pode estar contida toda uma constelação, uma gama versificada de ideias. O mito faz parte daquele conjunto de fenômenos cujo sentido é difuso, pouco nítido, múltiplo. Serve para significar muitas coisas, representar várias ideias, ser usado em diversos contextos.

Almeida e Queiroz (2004) consideram que existe sim uma forma simples e menos complexa de definir o mito. As referidas autoras apontam que a forma mais simples, e talvez a mais clara, de conceituar/definir o mito é considerá-lo como representação concreta da concepção do mundo de comunidades humanas. Assim, a tradição mítica de cada povo constitui um esforço no sentido da representação de si próprio, do que é, do que faz, de como vive, e do estabelecimento de toda uma moral, um ritual, uma mentalidade, baseando-se nessa mitologia. A função social do mito, porém, não exclui a sua função poética ou recreativa (ALMEIDA E QUEIROZ, 2004).

Partindo da opinião de Eliade (2000, p.11), o mito não é ficcional, lendário, mas é “uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. O autor diz que

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (ELIADE, 2000, 11).

No que diz respeito aos estudos dos mitos, Eliade (2000) afirma que

é preferível começar por estudar o mito nas sociedades arcaicas e tradicionais, reservando para uma análise ulterior às mitologias dos povos que desempenharam um papel importante na história. Isso porque, apesar das modificações sofridas no decorrer dos tempos, os mitos dos "primitivos" ainda refletem um estado primordial. (ELIADE, 2000, p.10).

Ainda de acordo com o autor, há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por um viés que contrasta sensivelmente com a do século XIX. Ao invés de abordar, como seus predecessores, o mito na acepção

usual do termo, i. e., como "fábula", "invenção", "ficção", eles aceitaram a forma como o mito era compreendido pelas sociedades "arcaicas"<sup>16</sup>, onde o mito é concebido como "história verdadeira" e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo.

Para Coelho (2003), vários mitólogos e comentaristas veem o mito dando um sentido básico de "palavra", de enunciado verbal, que pode de acordo com o contexto, ser traduzido por "discurso", oração, ou fala pública, conversa, discussão filosófica, conselho, ordem, "tema de um colóquio ou de uma exposição", relato confirmado por testemunhos, mensagem, conto, narrativa fabulosa, apólogo, argumento ou trama e história sagrada.

Mas, conforme Rocha (2006), o mito pode ser considerado como uma narrativa. Um discurso, uma fala. Uma maneira que as sociedades utilizam para espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de "estar no mundo" ou as relações sociais. (ROCHA, 2006, p. 7).

Segundo Coelho (2003, p.10), em sentido mais amplo, a definição de mitologia dada pelos especialistas nessa área não se limita ao que comumente chamamos de mitologia: na verdade, ela abrange qualquer coisa que, de alguma forma mitifica, ou enfeita a realidade.

Para Burkert (2001, p.18), o mito é visto como "verbalização de dados complexos, supra-individuais, coletivamente importantes" e também como "carta de fundação", na qual traz "orientação que nos mostra o caminho neste mundo ou no do além".

Rocha (2006) aponta que, diante das várias definições acerca do mito, uma das definições mais diretas é a do dicionário, pois, para o referido autor, o dicionário "é uma espécie de definidor curto e grosso, rápido e rasteiro dos termos de uma língua". Ainda de acordo com Rocha (2006), de todas as definições postas pelos dicionários existentes, o dicionário Aurélio continua sendo "o melhor deles" para a definição do mito, sendo: "Fato, passagem dos tempos fabulosos; tradição que, sob forma de alegoria, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico; (sentido figurado) coisa inacreditável, sem realidade" (ROCHA, 2006, p. 9).

---

<sup>16</sup> Termo usado por Eliade (2000).

Segundo Jabouille (1994), o mito é uma narrativa de cunho fabuloso de origem popular e não reflexiva, na qual os agentes impessoais, na maior parte dos casos, as forças da natureza são representadas sob a forma de seres personificados, cujas ações ou aventuras têm um sentido simbólico. (JABOUILLE, 1994).

Ainda de acordo com Jabouille (1994),

o mito é uma narrativa (com ação e personagens memoráveis), cujo autor não é identificável (porque pertence ao patrimônio cultural coletivo), que tem como tema o fundo lendário, étnico e imaginário (com base na tradição), e que, ao ser geralmente aceito, se integra num sistema, na maior parte dos casos religioso, e, muitas vezes sob forma literária (oral ou escrita), agrupa-se e constitui-se em mitologia (JABOUILLE, 1994, p. 36-37).

De acordo com Midlin (apud Brandão, 1999), tanto os povos indígenas quanto os antropólogos se recusam a utilizar em suas narrativas o termo lenda, pois para os mesmos a lenda está mais desvinculada do povo, isto é, está menos ligada a um povo específico, enquanto que o mito é o patrimônio cultural de um povo, constituindo-se num elemento de coesão social, de agregação e, em consequência, preservando-lhe a identidade (MIDLIN apud BRANDÃO, 1999, p. 54).

Segundo Lévi-Strauss (2003), um mito diz respeito sempre a acontecimentos passados: antes da criação do mundo, o durante os primeiros tempos, em todo caso, faz muito tempo. De acordo com Coelho (2003), o mito sempre se remete a algo já vivenciado à história, a uma mentalidade primitiva ou antiga, sem negar o passado ou até recriando-o. Por isso, devemos aceitá-lo vivo, à nossa volta, como parte do nosso mundo.

Ainda com relação ao mito, Lévi-Strauss (2003, p. 237) afirma que o mito é parte integrante da língua; é pela palavra que ele se nos dá a conhecer, ele provém do discurso. Ainda conforme o autor, o mito está, simultaneamente, na linguagem e além dela.

Nesta seção, abordamos questões referentes a definições dos mitos indígenas. A seguir, apresentamos a situação dos rituais Krahô e suas relações com os mitos indígenas.

### 2.2.1 RITOS KRAHÔ E SUAS RELAÇÕES COM OS MITOS

Os rituais indígenas possuem simbologias que se integram a muitas mitologias. Entretanto, existem mitos que narram a origem dos rituais e há rituais que são realizados através de cantos, danças e encenações de momentos decorridos nos mitos. O mito possui um valor cultural bem marcante na vida cósmica do povo Krahô, uma vez que estas narrativas estão presentes no cotidiano desta comunidade. Segundo Melatti (1993),

os mitos são antes de tudo narrativas. São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros da sociedade. Muita gente pensa que os mitos nada mais são que descrições deturpadas de fato que realmente ocorreram. Na verdade, porém, tudo indica que os mitos têm mais a ver com o presente do que com o passado da sociedade. (MELATTI, 1993, p. 133).

Assim, na comunidade Krahô, conforme Melatti (1993), há uma série de mitos que narram como esses povos aprenderam seus ritos, seus cânticos, o uso do fogo e os conhecimentos agrícolas.

Toda sociedade indígena tem uma ideia própria a respeito do universo. Seus membros sabem dizer qual a forma do mundo, quem criou, se foi criado, como os homens aprenderam a cultivar a terra e a fabricar instrumentos, qual a posição de sua sociedade tribal diante das demais, quem instituiu suas regras sociais. Muitos desses conhecimentos estão contidos nos mitos guardados pela tradição tribal. (MELATTI, 1993, p.133).

Ao descrever a relação entre os mitos e os rituais, o autor supracitado acentua que “os mitos têm uma relação muito estreita com os ritos. Os católicos, por exemplo, admitem que o rito da Missa representa a paixão de Jesus Cristo”. (MELATTI, 1993, p. 137).

De acordo com Melatti (1978), geralmente, o sentido de um rito ou de um componente ritual não é consciente para aqueles que o executam. Por isso, não se pode chegar ao significado dos ritos Krahô simplesmente fazendo perguntas aos indígenas sobre o sentido de suas ações.

Segundo Melatti (1973), os mitos de origem Krahô afirmam que esses povos conseguiram conhecimentos relacionados a rituais, cânticos, caça, fogo dentre outros, de seres (animais, vegetais, estrela, monstros) que viviam em espaços diferentes dos habitados pelos Krahô. O referido autor ainda aponta que estes mitos

asseguram que os elementos que hoje caracterizam a sociedade Krahô outrora faziam parte da natureza. Alguns mitos Krahô são narrados como certos seres humanos do passado se transformaram em animais e monstros. Portanto, a afirmação de que a sociedade é diferente da natureza se contrapõe à afirmação de que a sociedade é igual à natureza.

No tocante da relação entre mito e rito, Melatti (1993) ainda aponta que

nem sempre é fácil fazer a conexão de um mito com um rito. Entre os Timbira, para cada rito há geralmente um mito que narra como os índios aprenderam a realizá-lo. Assim, um rito foi aprendido no céu por um homem que aí foi levado pelos urubus; outro foi aprendido dentro das águas por um homem que foi devorado por um sucuriju; [...] Esses mitos narram, pois, os precedentes em que assentam os ritos realizados pelos Timbira. (MELATTI, 1993, p. 137).

Assim, Melatti (1973) considera que se o mito se relaciona com o rito, relaciona-se também com todo o sistema social, uma vez que todas as relações sociais têm seu aspecto ritual. Deve-se notar, entretanto, que o mito nem sempre reflete de modo direto o sistema social: o mito pode mesmo indicar a possibilidade de uma inversão do sistema.

Ainda com relação aos rituais dos povos indígenas Krahô, Melatti (1978) aponta que

o rito pode ser tomado como uma mensagem muitas vezes repetida, sempre de maneira diferente, a fim de ser compreendida apesar de uma barreira de ruídos. (...) Em outras palavras, certos ritos Krahô parecem versões modificadas, ou mesmo transfiguradas, de outros. Essas várias versões parecem ter uma mesma estrutura. (MELATTI, 1978, p.17).

Segundo Oliveira (2006), entre o povo Krahô há um patrimônio que pode ser caracterizado como o conjunto de bens composto por elementos naturais e culturais, ambos dispostos no território por eles ocupado. Estes vínculos originários entre consciência mítica e território expressam-se em relações com a natureza e com elementos do universo. Como exemplo disso, tem-se a linguagem, os mitos, as histórias antigas, as cantigas antigas e os rituais que manifestam valores culturais fortemente arraigados. Oliveira (2006) afirma que

dentro território ocupado pelo povo Krahô acontece a tessitura do processo cultural, que comporta, por exemplo, relações de parentesco, estrutura

social, língua própria, hábitos e costumes, rituais, enfim, todo tipo de manifestações culturais. (OLIVEIRA, 2006, p. 62).

Alguns rituais Krahô possuem elementos simbólicos de outros ritos, mas, segundo Melatti (1978, p. 15), esses ritos não podem ser considerados apenas quanto à sucessão de seus elementos no tempo, pois ocorrem também no espaço. A música e o mito fazem parte de um dos elementos presentes nos rituais indígenas. Segundo Negrão (2008, p. 85), ambos, música e mito possuem em comum o fato de serem considerados como linguagem, pois de alguma forma, ambos são portadores de significado. E, além disso, a música e mito constituem linguagens que ultrapassam o nível linguístico.

De acordo com Oliveira (2006), cada aldeia Krahô possui um diretor de ritual. Na ausência do mesmo, faz-se o convite para um “diretor de ritual” de outra aldeia. Nas comunidades indígenas, sempre há um membro que aprende com os mais velhos a realizar diversos rituais. O diretor dos rituais também é cantador, conhecedor das tradições e do patrimônio. Por isso, pode tornar-se uma liderança política das comunidades indígenas.

Assim, o mito e o rito estão ligados ora por um anteceder o outro, ou por um concretizar o outro. Assim, Eliade (2004) relata que os mitos narram a origem do mundo, dos animais, das plantas e até a origem humana. O autor (2004, p. 13) aponta que “a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação como o casamento, o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria”. Mito, rito e cantos fazem parte de uma rede de sentidos simbólicos, cósmicos e tradicionais de cada comunidade que a executa.

### **2.3 RETEXTUALIZAÇÃO**

A questão da fala para a escrita, ou da escrita para a escrita, envolvem diferentes esferas textuais. A transposição de um texto oral para um texto escrito faz com que as marcas da oralidade sejam retiradas e postas apenas num nível escrito. Cada etapa textual elimina uma sequência do texto anterior.

“Um texto oral transcrito ao ser retalhado para publicação ou para simples utilização como nota pessoal em sala de aula, por exemplo, receberá tratamentos muito diferenciados” (MARCUSCHI, 2005, p.54). No caso dos mitos, a atividade da fala

para a escrita elimina os pontos fortes da narrativa, uma vez que é impossível descrever um mito na sua totalidade simbólica e cósmica.

Levamos em consideração os estudos da retextualização, pois os resultados das práticas dos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril apontam que as atividades realizadas por eles, envolvem o processo de retextualização. Os processos envolvidos nas atividades dos professores abordam a questão da oralidade para a escrita, da escrita para a escrita, como também da escrita para o desenho. Apresentamos, a seguir, como ocorrem os processos de retextualização por meio dos estudos de Marcuschi (2005) e Dell’Isola (2007).

De acordo com Dell’Isola (2007, p. 36), o processo de retextualização é a “refação ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com a funcionalidade da linguagem”. Essa modalidade pode envolver a fala e a escrita, a escrita e a escrita, e também a escrita e o desenho. (Ver capítulo IV).

Para Dell’Isola (2007), a retextualização envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade. Essa citação da autora vai ao encontro da fala de Marcuschi (2005, p. 46) quando o mesmo afirma que

a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

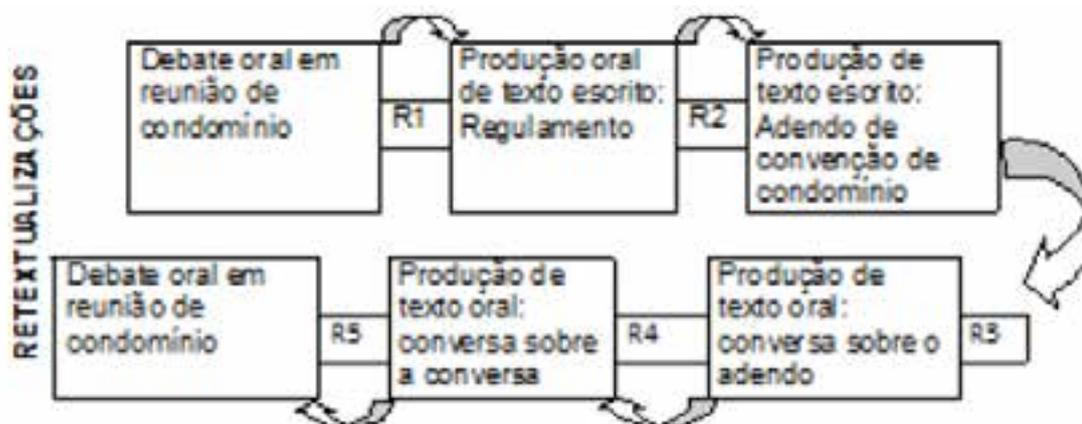
Com relação ao processo de retextualização, Marcuschi (2005, p. 48), apresenta diferentes possibilidades de se retextualizar:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização			
1. Fala	→	Escrita (entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala (conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala (texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita (texto escrito	→ resumo escrito)

**Quadro 1: Possibilidades de retextualização<sup>17</sup>**

<sup>17</sup> Marcuschi, (2005, p.48).

Para Dell'Isola (2007, p. 37), “a retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária”. Vejamos, a seguir, o esquema de retextualizações apresentado por Dell'Isola (2007). Neste esquema, cada letra R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala”.



Esquema 1: retextualizações<sup>18</sup>

Marcuschi (2005) afirma que o ato de transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.

Para Marcuschi (2000), toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução ‘endolíngua’, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.

## 2.4 METODOLOGIA

Esta pesquisa visa descrever e analisar como a Educação Escolar Indígena Krahô está contribuindo para o processo de manutenção e registro do mito de Tyrkrê e como a prática pedagógica dos professores indígenas da escola 19 de Abril contribui para a efetivação da manutenção da língua e da cultura Krahô, além de registrar os mitos desse povo.

<sup>18</sup> Dell'Isola (2007, p. 37).

Nossa pesquisa teve início com levantamentos bibliográficos referentes à língua, povo, cultura, leis, resoluções e diretrizes escolares indígenas. Em seguida, buscamos trabalhos relacionados ao povo Krahô para que pudéssemos conhecer melhor o universo cultural, educacional e linguístico desse povo e, por fim, realizamos a pesquisa de campo, na qual nos guiamos pelas bases da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com observação participante.

O trabalho de cunho etnográfico, segundo Fonseca (1999, p.59), “é calcado, numa ciência, por excelência, do concreto que tem como ponto de partida a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, nativos em carne e osso”.

Ainda com relação à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, Bogdan e Biklen (1994) pontuam que esse tipo de pesquisa

exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 59).

Quanto à postura investigativa, nos campo da pesquisa voltada para a observação participante, baseamo-nos em Burgess, o qual evidencia que

na investigação que envolve o uso de observação participante é o investigador que é o principal instrumento da investigação social. Nesta base a observação participante facilita a colheita de dados sobre interação social: na situação em que ocorrem e não em situações artificiais (como na investigação experimental) nem em situações artificialmente construídas que são criadas pelo investigador (como nas pesquisas através de inquérito) (BURGESS, 1997, p. 86).

Assim, para a construção do *corpus*, realizamos cinco viagens à aldeia Manoel Alves, nos períodos de 2011 e 2012. Das cinco visitas, 04 ficamos alojados na escola e 01 na casa dos pastores. Como ferramentas de pesquisa utilizamos: gravador de voz, cadernos de campo, câmera digital, Cd, DVD e aparelho de som. Com essas ferramentas de pesquisa, registramos alguns diálogos espontâneos com os velhos conhecedores da cultura tradicional e entrevistas abertas com alguns professores indígenas Krahô. As conversas espontâneas e informais com o povo Krahô nos deram suporte no sentido de conhecer um pouco mais da realidade cultural, educacional e linguística deste povo.

Assim, foram realizadas na aldeia Manoel Alves, gravações de áudio e vídeo com alguns indígenas Krahô narrando o mito de Tyrkrê, outros mitos e algumas cantigas Krahô. Essas gravações foram realizadas de diversas formas: na casa dos velhos, na casa do Wýtỳ,<sup>19</sup> no pátio da aldeia, nos arredores da escola e na sala de aula. Ao Visitarmos a casa do Wýtỳ, tivemos a oportunidade de presenciar o mito sendo narrado pelo membro mais velho da aldeia, na língua Krahô. As gravações de áudio do mito e das cantigas foram utilizadas em sala de aula para a realização de algumas oficinas com os alunos Krahô, com o intuito de realizar um trabalho no qual contemplasse a oralidade e a escrita.

No que diz respeito ao diário de campo, Venâncio e Pessoa (2009) afirmam que o mesmo é “proveitoso para registrar as experiências vividas e percebidas na comunidade”. Ambos relatam que o diário de campo é importante para a “reconstrução da história do lugar, na descrição da paisagem e no registro dos dialetos mais comuns” da comunidade a ser estudada. Em nosso diário de campo, registramos o trajeto das nossas idas e vindas à aldeia Manoel Alves, os acontecimentos ocorridos em nossa estada na aldeia. Além disso, anotamos várias informações relacionadas ao alfabeto Krahô, língua e cultura deste povo, além de palavras do cotidiano, dados relevantes a respeito da educação escolar Krahô, estrutura escolar, língua materna, rituais presenciados, ensinamentos passados pelos velhos e conversas informais com este povo.

No viés da ética na pesquisa, Molina (2005, p. 58) descreve de diversas formas como devemos realizar uma pesquisa com pessoas sem que haja falta de respeito ou falta de ética por parte do pesquisador. Ainda, Molina (2005, p. 58) afirma que “na pesquisa, envolvendo seres humanos, significa dizer que as pessoas devem exercer o livre direito de escolha de participar ou não do estudo, sem qualquer intervenção de elementos de força, fraude, mentira, coação, astúcia ou outra forma de restrição posterior”.

Com base nesses pressupostos, utilizamos em nossas entrevistas documentos que garantiam aos indígenas o direito de “desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade”. Como documento utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no final de cada entrevista o voluntário entrevistado recebia uma cópia do Termo de Consentimento

---

<sup>19</sup> A casa do Wýtỳ se identifica com o pátio, como ponto de reunião e ponto de chegada das corridas de toras: é como que a presença do centro da aldeia na sua periferia (MELATTI, 1978, p. 306).

para que pudesse guardá-lo como quisesse. Nossa pesquisa se configurou nos moldes éticos por acreditar que devemos respeitar o direito e a cultura do outro sem interferir nas suas escolhas.

#### **2.4.1 CORPUS DA PESQUISA**

A Educação Escolar Indígena Krahô da aldeia Manoel Alves vem implantando na escola da aldeia políticas educacionais que visam o registro dos mitos de sua cultura, por meio das práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas. Esse registro escrito possibilita a manutenção dos mitos (não a manutenção da prática, uma vez que a mesma ocorre naturalmente e somente os anciãos sabem como exercê-la), pois levar os elementos culturais desses povos para a escola contribui para que o povo desenvolva atitudes positivas em relação a essas narrativas. Diante disso, o registro do mito garante a manutenção da rica diversidade cultural Krahô.

Para a construção do *corpus* escolhemos um mito Krahô (mito de Tyrkrë) devido o mesmo fazer parte do ritual de Pëp Cahàk (ritual estudado por nós na iniciação científica). Em seguida, decidimos observar de que forma a escola Krahô da aldeia Manoel Alves contribui para o processo de registro e manutenção do mito de Tyrkrë. Para isto, observamos algumas aulas de Língua Materna e Língua Portuguesa que contemplavam o ensino do mito de Tyrkrë. Durante essas aulas, os alunos Krahô produziram 3 textos, sendo: escrito em L1, visual e escrito em L2. Dentre os 22 textos produzidos em sala de aula, destacamos apenas 06 textos para a análise preliminar do processo que envolveu a passagem de um texto para outro.

#### **2.4.2 COLETA DE DADOS**

A coleta de dados se deu mediante duas vertentes: “análise bibliográfica e pesquisa de campo”. Nas análises bibliográficas, recorremos a textos que tematizavam o nosso objeto de estudo para a obtenção de dados referentes à educação escolar indígena Krahô. A coleta de dados se deu mediante o trabalho em campo com ênfase na observação participante, que de acordo com Burgess (1997)

o observador participante reúne dados porque participa da vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam

nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa. (BURGESS, 1997, p.86).

#### Ainda segundo Burgess (1997)

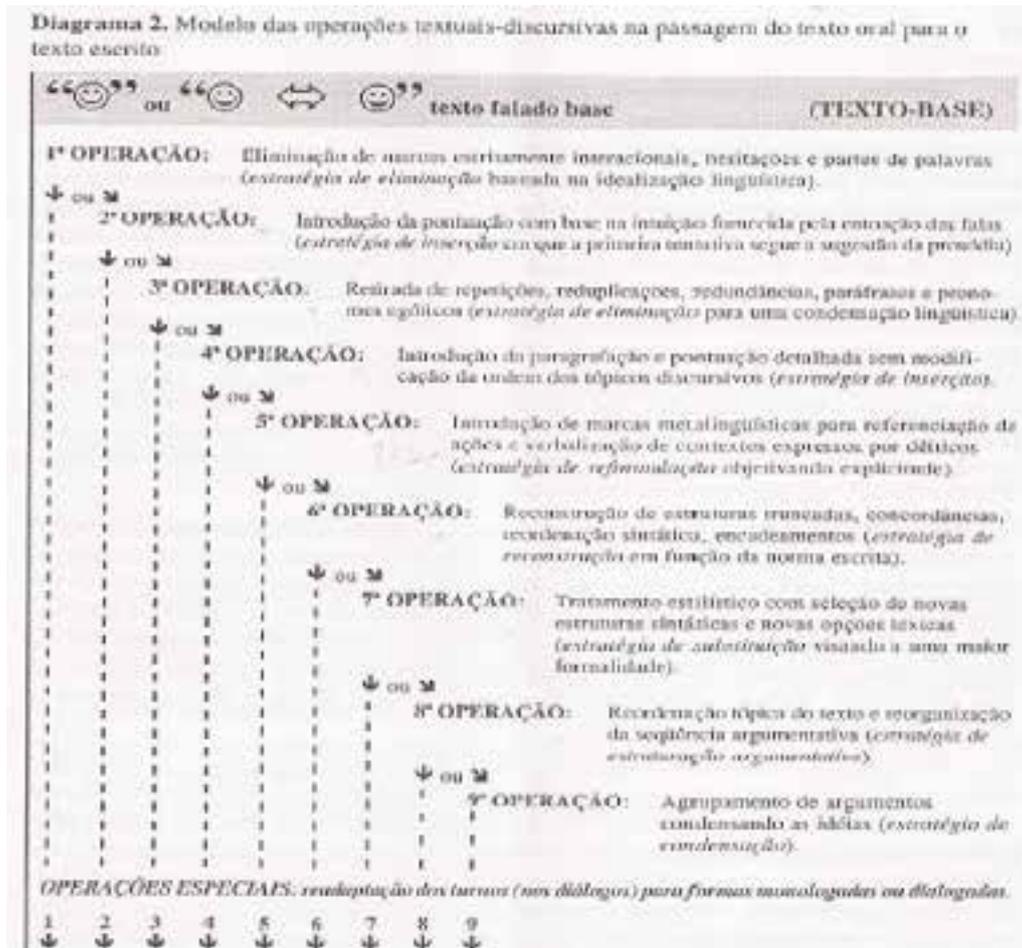
[...] A vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Além disso, o observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias. (BURGESS, 1997, p.86).

Na pesquisa de campo, a coleta de dados ocorreu na escola indígena 19 de Abril, da aldeia Manoel Alves, nos períodos de 2011 e 2012. A coleta de dados ocorreu tanto na aldeia, quanto na cidade durante os cursos de Formação Continuada e em eventos e conversas informais na cidade. Na aldeia, a coleta de dados foi realizada com os indígenas mais velhos, na casa do Wýtỳ, na escola e nas aulas de Língua Materna, Língua Portuguesa e Arte e Cultura. Para a realização desta pesquisa contamos com a contribuição dos Caciques, direção, coordenação, professores indígenas, professores não indígenas e alunos, bem como os velhos indígenas (cantadores e contadores de histórias) da aldeia Manoel Alves.

Também coletamos dados referentes à estrutura física da Escola 19 de Abril, do quadro administrativo, material didático utilizado em sala de aula, além de textos produzidos pelos alunos.

#### **2.4.3 ANÁLISE PRELIMINAR DO CORPUS**

Para a análise preliminar, coletamos 06 textos produzidos pelos alunos da 2ª e 3ª séries do ensino médio da escola 19 de Abril. Os textos tematizam um mito Krahô “mito de Tyrkrẽ”. Na análise, apresentamos o resultado de algumas operações realizadas na passagem de um texto para outro: Da oralidade em língua materna para a escrita em língua materna, da escrita em língua materna para o desenho e da escrita em língua materna para a escrita em língua portuguesa. Segue abaixo o modelo das operações textuais apresentados por Marchuschi (2005) na passagem de um texto oral para um texto escrito.



**Quadro 2: Modelo de Operações de retextualização<sup>20</sup>**

#### 2.4.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Para diferenciar os textos escritos bilíngues, dos textos visuais, atribuímos a seguinte nomenclatura: Texto escrito 1, Texto escrito 2, para os textos escritos em língua materna. Texto visual 1 e Texto visual 2, para os desenhos que descrevem um momento do mito de Tyrkrē. Texto escrito 1a e Texto escrito 2b, para os textos escritos em segunda língua. Para manter em sigilo a identidade dos alunos que produziram os textos, adotamos as seguintes nomenclaturas: Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D, Aluno E, Aluno F e Aluno G.

Através dos textos escritos e visuais produzidos pelos alunos Krahô, apresentamos como a prática pedagógica dos professores indígenas e não

<sup>20</sup> Marcuschi (2005, p.75).

indígenas da Escola 19 de Abril está contribuindo para o processo de registro e manutenção do mito de Tyrkrẽ. Através dessas produções, realizamos uma análise preliminar da retextualização, apresentando como ocorreu o processo de retextualização do texto escrito em língua materna para o texto visual. E do texto em língua materna para o texto em língua portuguesa.

Apresentamos, neste capítulo, o referencial teórico que amparou o nosso trabalho e as bases metodológicas que nos auxiliaram na realização do mesmo. Na fundamentação teórica, apresentamos alguns aspectos da educação escolar indígena, com ênfase na língua e na cultura. Como o nosso trabalho se delinea no viés da contribuição da educação escolar indígena Krahô para a manutenção e registro do Mito de Tyrkrẽ, partimos dos pressupostos de alguns autores a respeito da definição do que é mito, além de aspectos da junção do mito e do rito na comunidade Krahô e do processo de retextualização. Na metodologia, expomos a nossa proposta de trabalho, bases metodológicas e como foram realizadas as coletas e os tratamentos dos dados. No próximo capítulo, serão expostas as questões referentes ao histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil, Educação escolar indígena no Estado do Tocantins e na escola da aldeia Manoel Alves.

### CAPÍTULO III

#### **VISÃO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM NOSSO PAÍS E NA ESCOLA DA ALDEIA MANOEL ALVES**

Neste capítulo, descrevemos os aspectos da Educação escolar indígena no Brasil, apontamos também a educação escolar indígena do Estado do Tocantins, mais precisamente a educação escolar indígena Krahô de Manoel Alves, apresentando o cenário atual da escola dessa aldeia e o material didático utilizado nas disciplinas de Língua Materna e Língua Portuguesa. Apresentamos também os materiais didáticos produzidos pelos professores Krahô que estão em consonância com as ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena CAPES/UFT e do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI/UFT/Araguaína.

#### **3. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil é bem longa, “tão longa quanto o contato entre índios e europeus<sup>21</sup>”. Essa educação passou por catequizações religiosas, moldes culturais, linguísticos e por interesses particulares.

Conforme Ângelo (2002)

Ao voltarmos no tempo, encontramos um Estado "brasileiro-europeu" que pensava numa escola, com a finalidade de "civilizar" os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. Nesse contexto, as línguas indígenas foram consideradas importantes pelos colonizadores para a condução desse processo de submissão, seja para a tradução das determinações e dos desejos do colonizador, seja como meio de facilitar a catequização dos povos. (ÂNGELO, 2002, p. 34).

Esse processo de submissão desencadeou muitos danos para as sociedades indígenas, como perdas linguísticas e culturais e até mesmo perda populacional. Ângelo (2002) atesta que a Educação Escolar Indígena foi utilizada como um meio de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do índio, que influenciou a formação do povo brasileiro. A autora ainda elucida que

---

<sup>21</sup> <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>

São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo "branco europeu", que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas (ÂNGELO, 2002, p. 35).

De acordo com Meliá (1999), os povos indígenas não só superaram a prova do período colonial, como também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. Mas como o conseguiram? E até que ponto sustentaram sua alteridade e sua identidade? Segundo Meliá (1999), esses povos indígenas conseguiram manter sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. De outra forma, continua havendo no cotidiano desses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. Com relação à educação indígena, Grupioni (2000, p. 274) afirma que a mesma está relacionada “às práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena”.

Toniazzo (2002) informa que foi em 1549, nove anos após a fundação da Companhia de Jesus fundada pelo Papa Paulo II, que chegavam ao Brasil os primeiros Jesuítas: Pe. Manuel de Nóbrega, Pé. Leonardo Nunes, Pe. João de Azpilcueta Navarro, Pe. Antonio Pires e irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jacome, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Foi desde então que a educação na colônia assumiu um papel de agente colonizador.

Segundo Cunha (2008), foi em meados do século XVI, logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, que a educação escolar no país começou atingir comunidades indígenas. Pautada, a princípio, pela catequização feita pelos missionários jesuítas e, posteriormente, pela integração forçada dos índios à sociedade nacional, pelos programas de ensino do extinto Serviço de Proteção aos Índios.

Nunes (2006) aponta que o processo educacional instituído pelos Jesuítas naquela época nada mais era do que um processo educacional catequizador, em que os indígenas eram vistos como passíveis de civilização e, com isso, lhes eram atribuídas alma, escrita e política.

De acordo com Ghiraldelli (2001, apud Albuquerque, 2007), essa educação escolar indígena de cunho religioso-católico reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preconceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. Assim, as diretrizes educacionais dos jesuítas continuaram a influenciar os educadores brasileiros, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesuítas no Brasil, em 1759.

Segundo o RCNEI (1998), esse quadro da educação escolar indígena começou a mudar a partir da década de 70, pois nesta época ocorreu uma mobilização de setores da população brasileira, a qual culminou na criação de entidades que davam apoio e colaboravam com os povos indígenas. Ainda de acordo com este documento, foi por meio de um panorama de luta pelos direitos humanos e sociais que essa escola indígena, ou escola para os índios, começou a ser pensada. Diante disso, Albuquerque (2008) complementa que a educação escolar indígena surgiu não somente em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também como garantia a escolarização desses povos.

Conforme Maher (2005), o cenário da educação escolar indígena mudou bastante, pois saiu da pedagogia catequizadora para a pedagogia específica e diferenciada. Mas até pouco tempo – no final da década de 70 – o paradigma predominante foi aquele denominado *paradigma assimilacionista*. Esse tinha por finalidade banir o indígena, sua língua, sua cultura, através de estratégias educacionais que pregava o saber linguístico e cultural da sociedade dominante. Com base no que foi dito, Maher (2005) afirma que

nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo modelo assimilacionista de submersão. (MAHER, 2005, p. 87).

Segundo Maher (2005), no período em que o paradigma assimilacionista de submersão estava em vigor, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas comunidades e eram levadas para internatos católicos a fim de serem catequizadas, para aprenderem a língua e a cultura da sociedade brasileira e, assim, aprenderem a ser gente.

Essa educação catequizadora ficou calcada durante séculos e não se atentava para o desaparecimento da cultura e da língua desses povos. Ao longo desses anos, as posses de terras, os massacres e os trabalhos escravos marcaram a trajetória dessa educação para o índio. Contudo, acreditamos que o processo educacional desses povos indígenas sofreu um pouco com a influência do pensamento cartesiano-newtoniano, pois no período jesuítico o aluno era visto apenas como um receptor de informação que não podia questionar, nem expressar o pensamento divergente, somente aceitar passivamente a autoridade imposta<sup>22</sup>.

Valentini (2009) relata que

Na república a Constituição de 1891 ignorou a existência de índios no país, tendo apenas um decreto que transferia ao Estado a responsabilidade de "instrução dos índios". A situação dos índios tornou-se mais delicada e a imprensa veiculava a ideia de que o progresso era incompatível com a presença dos índios. Crescia também a disputa pelas terras indígenas (VALENTINI, 2009, p.7).

Além de sofrerem com as disputas de terras, os indígenas não eram considerados pela sociedade envolvente como sujeitos e basicamente foram excluídos da história. Acreditamos que as disputas de terras, as perdas linguísticas e culturais impulsionaram os indígenas a tomarem força para lutar por seus direitos e tentarem reverter à situação do apagamento de suas culturas, do autolitarismo da sociedade envolvente, por meio de uma educação que *valorizasse e respeitasse* suas particularidades (língua e cultura).

Diante disso, em 1910, foi criado o SPI (Serviço de proteção ao índio), cuja finalidade era proteger e cuidar dos direitos dos povos indígenas. Valentini (2009) afirma que o SPI foi substituído pela FUNAI durante o regime militar, sob acusação de corrupção e maus tratos aos índios. Desde então, a partir de 1967 ficou aos cuidados da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) responder por todas as questões indígenas no Brasil.

Com relação ao SPI e as novas adaptações relacionadas à educação, saúde indígena e questões jurídicas, Jesus (2007) afirma que

O SPI foi extinto na década de 1960 e, em 1967, foi criada a FUNAI, que funciona até hoje. Inicialmente atuava em várias áreas, como saúde, educação e questões jurídicas, mas, com a criação do setor da educação indígena no Ministério da Educação e Cultura, a educação ficou sob

---

<sup>22</sup> MORAES (2004, p.50).

responsabilidade do Ministério da Educação. Nesta década, o setor de saúde indígena passou a ser de responsabilidade da FUNASA. (JESUS, 2007, p. 37).

A história da educação escolar indígena foi árdua, mas cabe destacar que essa realidade está mudando de forma gradual e significativa. Essas mudanças tomaram forma depois da criação de leis que regem os direitos educacionais, linguísticos e culturais desses povos minoritários. Cohn (2005) afirma que a educação escolar indígena se efetiva de forma significativa a partir da década de 70, quando especialistas de diferentes áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar a elaboração de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (COHN, 2005).

Por mais que a educação escolar indígena tenha iniciado-se na década de 70, cumpre destacar que a história da educação escolar indígena só começa a se concretizar a partir dos anos 80, pois foi a partir desse período que se sucederam projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por ideias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área (RCNEI, 1998).

De acordo com Maher (2005), nesses últimos vinte anos, pôde-se notar uma modificação importante no panorama da educação escolar indígena, e isso ocorreu devido a introdução de um novo paradigma, o paradigma emancipatório. Para Maher (2005), é sob os princípios deste paradigma emancipatório que

é construído o modelo de enriquecimento cultural e linguístico. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo<sup>23</sup>: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas se pretende 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, os saberes e as práticas culturais indígenas. (MAHER, 2005, p. 91)

---

<sup>23</sup> Enquanto para nós o bilinguismo é facultativo, para as comunidades indígenas o que ocorre é a existência de um bilinguismo compulsório. A essas populações não é dada nenhuma opção: após o contato, eles se viram obrigados a aprender a nossa língua. Mesmo considerando a hegemonia do inglês no mundo atual, ainda assim, podemos nos manter monolíngues, se quisermos. (MAHER, 2005, p.91).

Discutimos, nesta seção, alguns aspectos relacionados à Educação Escolar Indígenas no Brasil. Na seção a seguir, abordamos a questão da Educação Escolar Indígena e a manutenção da Língua e da Cultura na Escola.

### **3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLETINDO SOBRE LÍNGUAS E ASPECTOS DA CULTURA NA ESCOLA**

O Brasil é um país multilíngue e multicultural, isso ocorre devido à diversidade de línguas e culturas existentes neste país. Segundo Teixeira (1998), por mais que o português seja a língua oficial deste país, há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como uma segunda língua, que se fala em casa, ou às vezes, até como primeira língua. Japonês, alemão, italiano, Krahô, waiãpi, kaingang, tikuna, são alguns exemplos. Diante dessa vasta pluralidade linguística, há também uma imensa pluralidade cultural, que parte dos diferentes povos que falam essas línguas.

Dentre as línguas apresentadas acima, 04 fazem parte de línguas indígenas, que de acordo com Teixeira (1998) são línguas que já eram faladas antes mesmo da chegada dos europeus. A autora afirma que essas línguas eram em média 1.300, mas que, devido um processo violento de destruição, hoje são apenas 180. Dentre estas, há grupos que mantêm a língua materna com vitalidade e há grupos que mantêm a língua com diglossias. Segundo o documento RCNEI (1998, p.32), “o Estado deve não mais garantir a existência (transitória) das populações indígenas, e sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas”. Diante desta valorização do ensino da Língua Materna e da Cultura Tradicional, Matos e Monte (2006, p. 90) apresentam alguns dos objetivos “a serem perseguidos nos projetos e programas de formação coordenados e fomentados por uma política de Estado”, sendo

multiplicar a produção de textos em línguas indígenas, impulsionar a tradução de conteúdos científicos nas línguas indígenas e os difundir em português, favorecer a criatividade lexical oral e escrita e outras formas de linguagem. [...] Tais questões deveriam ser amplamente debatidas no país visando a construção de uma política linguística e educacional a favor da diversidade. (MATOS E MONTES, 2006, p. 90)

Em relação às línguas das sociedades indígenas, Monserrat (2006) destaca que se deve elevar o status dessas línguas. Além disso, deve-se criar condições para introduzi-las na escola e inserir medidas necessárias para a sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento e revitalização. Monserrat (2006) salienta sobre a incompatibilidade semântica entre a educação escolar indígena e a educação interna das culturas indígenas. Segundo a referida autora, as línguas indígenas, quando utilizadas na escola, em geral, veiculam conteúdos curriculares que são quase ou totalmente alheios às culturas, ou modificados e adaptados ao contexto indígena de uma maneira apenas superficial, confirmando, mais uma vez, o papel subordinado das línguas indígenas frente ao português (MONSERRAT, 2006).

Essa incompatibilidade semântica apresentada por Monserrat (2006), não deveria estar acontecendo, uma vez que, a escola deve contemplar a interculturalidade existente nas duas línguas e culturas. Assim, com base nessas discussões, Candau (2011) defende que a interculturalidade deve promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos gerados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

No mais, a escola deve fortalecer o diálogo intercultural, pois segundo Candau (2011) quando se promove o diálogo intercultural:

se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à viabilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradas de sua especificidade. (CANDAU, 2011, p. 24-25).

Com relação ao status de uma língua majoritária ou minoritária, o RCNEI (1998) afirma que toda língua possui sua complexidade: toda língua tem um sistema que organiza sons, tem um sistema que permite construção de palavras, tem regras e princípios que permitem construir frases e discursos. Contudo,

não há língua primitiva toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e

de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (RCNEI, 1998, p. 118)

Ainda conforme o referido documento, antigamente o Estado brasileiro só pensava em uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria passar os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional.

A política indigenista criada a favor dos direitos educacionais dos povos indígenas cumpre com a responsabilidade de integrar aos indígenas os seus direitos linguísticos e culturais em suas escolas. Assim, a "Convenção N° 107 de Genebra", que foi realizada em 05 de junho de 1957 pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), visou medidas para "a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais dos países independentes" (OIT, 1957). Essa Convenção de N° 107 define em seu artigo 21 que:

Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

A lei nº 6001/73 (Estatuto do Índio) estabelece, no Título V, "Da Educação, Cultura, Saúde", dois artigos, que falam sobre a questão da educação escolar indígena, sendo:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante o processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

A partir da década de 80, com a redemocratização do Brasil, os povos indígenas decidiram lutar por seus direitos linguísticos, culturais e educacionais junto ao governo federal. Com a Constituição Federal de 1988, algumas conquistas políticas favoreceram os povos indígenas. Isso pode ser confirmado no seu art. 231:

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

No que diz respeito à educação escolar bilíngue, deve-se priorizar nos anos iniciais o ensino da língua materna, o currículo específico que parta da realidade da comunidade local, para em seguida inserir a língua Portuguesa, como afirma Montes (2000):

Do ponto de vista educacional, estabelecem-se programas transicionais, nos quais uma diversidade transitória é tolerada, no limite dos usos e estudos pelos estudantes de línguas indígenas na fase da alfabetização, até se adequarem à educação em língua nacional, soa os chamados programas bilíngues “ponte”, nos quais a permissão para uso e domínio das línguas é etapa segura para uma melhor aquisição indígena da língua e cultura nacionais (MONTES, 2000, p. 19).

Além disso, Montes (2000) também aponta que:

A escola indígena não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas limitada à alfabetização bilíngue; trata-se da promoção de programas permanentes para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior (MONTES, 2000, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Das Relações Étnico Raciais também estabeleceu por meio da Resolução de nº 1, de 17 de junho de 2004, que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Das Relações Étnico-Raciais e o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma noção democrática.

Assim, o inciso 3º aponta que os Sistemas de ensino deverão incentivar as pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

De acordo com Grupioni (2008, p. 49), face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas. Houve um esforço, por parte do governo brasileiro, em buscar construir consensos, que pudessem resultar num conjunto de ideias e proposições a balizar suas ações nessa área.

Assim, Pereira (2003, p. 52) afirma que ultimamente tivemos muitos avanços no campo da escola indígena, sobretudo no que diz respeito à dimensão legal. Mas, no que se refere à prática efetiva dessa escola, um longo caminho ainda deve ser traçado. Na verdade, a escola indígena está amparada pelas leis de maiores pesos e destaques do País, a Constituição e a LDB. Diante disso, a autora finaliza que mesmo diante de tantos avanços, muitas questões ainda devem ser pensadas e resolvidas.

Grupioni (2008, p. 49) faz um apanhado geral do “discurso de consenso propagado no âmbito” das políticas que regem a educação escolar indígena. Para o autor, esses discursos encontram-se explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal, vejamos:

A proposta que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo [...] (GRUPIONI, 2008, p. 50)

De acordo com Scriber e Cole (apud Netto, 1994) existem três maneiras tradicionais para classificar a transmissão de conhecimento entre gerações de grupos étnicos: a educação informal, a educação formal em ambientes não institucionais e a educação formal da escola. Com relação à educação escolar, eles apontaram que:

Nós podemos provisoriamente definir a educação formal como qualquer processo de transmissão cultural que é (I) organizado deliberadamente para desempenhar propósitos específicos de transmissão, (II) extraído de cópias da vida diária localizada num ambiente especial levada a cabo de acordo com rotinas específicas e (III) feita sob a responsabilidade do grupo social maior (SCRIBNER, COLE APUD NETTO, 1994, p. 79-80).

Com base no que foi exposto, Netto (1994, p. 80) expõe que dos três aspectos básicos das definições apresentadas acima, dando destaque para o item (III) que propõe que a educação escolar seja “extraída de cópias da vida diária e localizada num ambiente especial”. Ainda segundo Netto (1994), esse fato, necessariamente, implica no ato de isolar o próprio educando do meio ao qual terá de inserir-se tão logo esteja preparado para isso. Assim, o autor continua sua afirmação relatando que

Extrair “cópias da vida diária”, por sua vez, implica aprender por simulação do contexto; a escola recria a natureza, a sociedade e as relações que se estabelecem entre elas. O ambiente especial da escola forma-se de cenário diversos em que todos simulam papéis provisórios e arbitrários que desaparecem tão logo se abandone esse ambiente (NETTO, 1994, p. 80).

No que se refere à educação escolar, Jesus (2007, p. 108) afirma que, de acordo com o seu entendimento, educação escolar significa “todo processo de aprendizagem, apropriação, recriação, transformação e de novidade que ocorre na busca de saberes práticos e teóricos que visem de maneira crítica à construção de uma sociedade comprometida com a vida”.

Discutimos, nesta seção, a situação da Educação Escolar Indígenas com relação ao papel da língua e da cultura na escola. A seguir, apresentamos as políticas educacionais para as escolas indígenas, Constituição Federal, decretos e resoluções.

### **3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**

A proposta da educação escolar nas sociedades indígenas visa também a contribuir para a manutenção da língua materna e da cultura tradicional dessas comunidades. No contexto cultural, devem-se contemplar as particularidades advindas de cada comunidade indígena, dando ênfase a seus rituais, cultura, língua e saberes tradicionais. No entanto, para que a escola indígena tenha seu aspecto diferenciado foram criados documentos, resoluções, diretrizes, dentre outros documentos legais que regem uma educação com calendário, currículo e material didático específico para cada povo.

A Constituição Brasileira fomenta os direitos dos povos indígenas e foi por meio desta que estes povos passaram a conquistar seus direitos territoriais, escolares, culturais, bem como um respeito diferenciado diante da sociedade nacional. Além da Constituição Brasileira, leis, documentos, resoluções, também foram criadas para garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) é um documento importante para a educação escolar indígena, pois o mesmo contempla as prerrogativas da Constituição Brasileira que é uma educação “diferenciada, específica, bilíngue e intercultural”.

O referido documento reúne vários “fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos” (RCNEI, 1998, p. 14). Além disso, fornece “referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas” (RCNEI, 1998, p. 14). De acordo com este referencial, a educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que se refere à legislação que a regula. Nesse sentido:

Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto 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 separados. (RCNEI, 1998, p.11).

Segundo o referido documento, a elaboração deste “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” teve como finalidade “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (RCNEI, 1998, p.11).

A educação escolar indígena, segundo Jesus (2007), vem tomando novos rumos à medida que os próprios indígenas vão assumindo a sala de aula e buscando dar ênfase ao contexto sociocultural de cada povo. A Constituição e a LDB “garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar – como, por exemplo, um calendário próprio” (RCNEI, 1998, p.12) e autonomia para criar, recriar e desenvolver conteúdos e práticas a serem desenvolvidas em suas escolas. E, é por meio da Constituição que “se reconhece a existência e o direito dos povos indígenas por uma educação que respeite suas

identidades culturais e linguísticas”, bem como seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Assim, a Constituição Federal de 1988 define que:

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.

§ 2.º 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.

A Constituição Federal faz prevalecer o discurso do termo “específico e diferenciado”, porque em seu documento é regido que deve ser respeitada a formação básica do indígena, seus valores culturais e regionais. Além disso, deve-se priorizar o ensino da língua materna nas escolas das aldeias indígenas.

Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei dialoga com a Constituição Federal Brasileira, uma vez que na LDB são regidos para os povos indígenas os mesmos princípios da Constituição Brasileira de 1988 e isso pode ser confirmado em seu artigo 32 (na seção III).

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (LDB)

Com relação aos processos Próprios de Aprendizagem, Braggio & Sousa Filho (2006, p. 219) relatam que “todos concordam com a ideia, acham extremamente relevante, mas muito pouca gente sabe conceituar o que significam, exatamente, processos de aprendizagem próprios dos índios”. Conforme os autores é equivocado afirmar que a criança indígena possui processo próprio de aprendizagem, pois

toda e qualquer criança faz observações, elabora, aceita o que foi elaborado, e se não, re-elabora, constrói, desconstrói, operando de modo ativo, trabalhando fatos, conceitos, hipóteses, assim como se fosse um(a) pequeno(a) pesquisador(a). O que é diferente neste processo é o contexto situacional onde ela se encontra. Não é o como, mas o quê. Embora todas as crianças tenham capacidade genética e biológica para adquirir uma língua ou várias – o que as torna iguais –, há regras – de uso da língua, regras sociolinguísticas e culturais – o que as diferencia. (BRAGGIO & SOUSA FILHO, 2006, p.219).

Com base no exposto, é válido dizer que independente da cor, do credo e da etnia, cada criança possui um “ritmo próprio de adquirir um determinado conhecimento. Dessa forma, cabe reconhecer que somos seres humanos

universais, iguais, e ao mesmo tempo únicos e singulares naquilo que dedicamos a fazer” (BRAGGIO & SOUSA FILHO, 2006, p. 220).

O Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica criou a Resolução nº 05, de 22 de Junho de 2012, na qual define “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena”. Para a elaboração destas diretrizes, várias pessoas, instituições e participantes de alguns seminários da área, contribuíram para que esse texto fosse publicado. E, com isso, nesta resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, foram pautadas as diretrizes que regem os “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. De acordo com o artigo 2º da Resolução de nº 5; de 22/06/2012, As Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

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

cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Além de orientar as escolas indígenas em seus desenvolvimentos nos processos educativos, em seus processos de construção, a Resolução de nº 5 de 22/06/2012, define no Título III “Dos Princípios da Educação Escolar Indígena” e em seu Art. 3º inciso I que :

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidade étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

Recuperar a memória histórica desses povos indígenas na escola poderá ser uma forma de manutenção e revitalização de muitos mitos, ritos e fatos históricos tradicionais que estão em desuso nas comunidades indígenas. Segundo Jesus (2007, p. 38), “a educação contribui para manter viva a memória, que por sua vez, contribui para o processo educativo transformador”. Assim “[...] do ponto de vista sociopolítico, a memória apresenta-se como um poderoso instrumento para uma renovada política da educação escolar indígena”. Para Jesus (2007, p. 39), “faz-se necessário abordar a importância de recuperar a memória da educação indígena”.

De acordo com Jesus (2007), a educação tem um papel importante para a memória social e cultural dos povos, pois ela contribui para a formação de profissionais que refletem sobre a história, tematizam, recriam, transformam-na e lhe dão um novo sentido. A autora supracitada ainda afirma que é relevante sublinhar a importância da educação como instrumento para criar e desenvolver espaços de memória, de história, de vida. É um dos meios pelos quais a pessoa pode crescer no seu processo de formação como sujeito social, histórico, político e cultural (JESUS, 2007).

Diante do que foi exposto, podemos ressaltar que várias políticas educacionais, leis, decretos, pareceres e convenções voltadas para os indígenas vêm/foram implantadas com o intuito de melhorar a educação desses povos, dentre estas, destacamos: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas).

Os dados educacionais servem para nos orientar quanto ao desenvolvimento da educação brasileira e indígena. Atualmente, os dados do censo escolar indígena

são fornecidos pelo Ministério de Educação (MEC), mas no final da década de 90 esses dados eram fornecidos pelo Departamento de Educação da FUNAI, isso ocorria porque a educação escolar indígena era responsabilidade da FUNAI.

De acordo com os dados do Censo Escolar Indígena INEP/MEC (2010), em 2010 a educação indígena chegou a realizar 246.793 matrículas de educação básica. Esse número aponta que a educação indígena apresentou um crescimento de 7,3%. O maior percentual apontado pelo Censo Escolar (2010) foi relacionado à oferta do ensino médio, com um crescimento de 45,2%. O ensino fundamental também apresentou um aumento de 6,3%, com destaque nas séries finais, com um aumento de 16,4%. Com base nisso, conclui-se que a educação escolar indígena está promovendo cada vez mais uma educação que parte das premissas da constituição brasileira que é uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e específica. Partindo para os termos quantitativos, o Censo Escolar (2010) descreve que:

As matrículas da educação escolar indígena representam apenas 0,5% do total da educação básica. No entanto, esse pequeno percentual é uma conquista significativa das ações governamentais na direção da democratização das relações sociais no país e do reconhecimento da diversidade como patrimônio da sociedade brasileira. (CENSO ESCOLAR, 2010)

A educação escolar indígena apresentou alguns avanços relacionados ao total de alunos matriculados nos anos de 2007 a 2010. Em 2007, o número total de matrículas chegou a 208.205, sendo 18.389 na educação infantil, 112.673 nos anos iniciais do ensino fundamental, 38.650 nos anos finais do ensino fundamental, 14.987 no ensino médio, 103 na educação especial, 23.403 na educação de jovens e adultos e 0 (zero) na educação profissional.

Esses dados são importantes, pois apontam, por meio de números, como se deu o processo da educação escolar indígena em nosso país ao longo desses 04 anos. Vale destacar que no ano de 2008 houve uma pequena queda no total de alunos matriculados se comparado com o ano anterior, pois em 2007 totalizou-se 208.205 alunos matriculados, já em 2008 esse número caiu para 205.871. Essa queda vinculada ao número de alunos matriculados foi sanada no ano seguinte, com um número significativo de 229.945 matrículas no ano de 2009. Os dados mais

atuais são os de 2010, que comparado com os de 2009 apresentam um crescimento de 16.848 alunos matriculados.

Os números apontam que houve momentos em que a quantidade de alunos matriculados caiu e em outros, essa quantidade aumentava, mas que apesar desse acontecimento, a educação escolar indígena está caminhando rumo à inclusão de mais alunos indígenas em suas escolas. Esperamos que essa educação promova cada vez mais a interculturalidade das diferenças indígenas através do ensino “bilíngue, específico, intercultural e diferenciado”. Nesta seção, foram apresentadas as leis, resoluções e decretos que contribuíram e contribuem para que a política educacional indígena se fortaleça.

### **3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS**

O Brasil é um país multilíngue e multicultural onde vivem vários grupos étnicos com crenças, línguas, histórias e saberes tradicionais. De acordo com os dados do DISEI (2011), no Estado do Tocantins há aproximadamente 9.704 indígenas. Esse Estado, segundo Sousa (2009), “é um estado sociocultural e multicultural onde a diversidade linguística se faz presente por meio das etnias: Karajá, karajá-Xambioá, Javaé, Xerente, Apinayé, Krahô e Krahô-Canela”.

Albuquerque (1999) afirma que Braggio realizou um levantamento sociolinguístico em 1989 com os povos indígenas do Goiás e Tocantins. Segundo o autor, este estudo foi de grande valia para a implantação do Projeto de Educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins.

Após o estudo realizado por Braggio em 1989, a política de educação escolar indígena do Estado do Tocantins iniciou em 1991, por meio de um convênio entre os órgãos: FUNAI, Universidade Federal do Goiás e Governo do Estado do Tocantins. Foi por meio desse convênio que foi elaborado o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins.

Em 1991, foi assinado um convênio tripartite entre Governo do Estado do Tocantins, a Universidade Federal do Goiás e a FUNAI. O ato foi a resposta que o governador Moisés Avelino deu a pedido de oito líderes indígenas que em 19-04-91, Dia do Índio, haviam solicitado ao então governador o desenvolvimento de ações e promoção à saúde, Educação, Auto-Sustentação, Meio Ambiente e Proteção das comunidades indígenas localizadas no Estado do Tocantins. (ALBUQUERQUE, 1999, p. 18).

Segundo Albuquerque (2007), a partir da implantação desse projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, as políticas Governamentais do Estado do Tocantins, com relação aos povos indígenas, voltadas para os fatores educacionais, têm sido definitivas, não só em relação ao estado linguístico, mas também em relação à sobrevivência da língua e da cultura dos povos indígenas: visam a uma prática pedagógica que contemple os anseios dos povos indígenas, entre os quais está o de manutenção das escolas dentro de suas próprias comunidades, para assim garantir que essas escolas tenham professores de sua própria etnia. (ALBUQUERQUE, 2007).

Albuquerque (2007) afirma que, de acordo com os relatórios da SEDUC/2004, a maior parte das aldeias indígenas do Estado do Tocantins naquela época possuía em suas escolas, apenas turmas de 1ª a 4ª série<sup>24</sup>, com corpo docente constituído por professores indígenas e não indígenas (os professores indígenas atuavam nas quatro primeiras séries: alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª séries escolares). Sendo que, nas séries iniciais, o ensino de leitura e escrita era ministrado em língua materna. A Língua Portuguesa era introduzida a partir da 4ª série, na maioria dos casos, ministrada também por professores indígenas.

Nesse sentido, vale ressaltar que, segundo o MEC (2002, p. 31), “a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios”. Sendo assim,

é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades devem ocorrer em serviço e concomitantemente a sua própria escolarização. Isto exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios. (BRASIL, 2002, p. 31)

Ainda de acordo com o referido documento, a formação dos professores indígenas deve capacitar esses docentes para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas de suas comunidades, para o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico que contemple a escrita da língua materna, para a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das

---

<sup>24</sup> Atualmente 2º ao 5º ano.

sociedades indígenas e a elaboração de materiais didático pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

Devido à necessidade em realizar cursos de formação de professores indígenas, o Governo do Estado do Tocantins, juntamente com a SEDUC-TO e a Universidade Federal do Goiás “estabeleceu diretrizes para a oferta de um curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas<sup>25</sup>”. Além desses órgãos, o curso conta com a colaboração de professores/pesquisadores indigenistas para atuarem em sala de aula e contribuir juntamente com os indígenas para uma educação diferenciada. Nesse curso, os professores indígenas participam de aulas, minicursos e preparação pedagógica para atuarem em sala de aula. Assim, Andrade (2006) afirma que

Esse programa de formação em magistério para os professores índios conta com uma carga horária de 2.700 horas em disciplinas específicas, atendendo à proposta educacional, diferenciada, bilíngue e intercultural. A escola indígena no Tocantins tem como princípio básico a conquista da autonomia sócioeconômico-cultural de cada povo, a partir da recuperação de sua memória histórica, da reafirmação de sua identidade étnica e do estudo e valorização da sua própria língua. (ANDRADE, 2006, p. 96).

O desenvolvimento das políticas educacionais indígenas no estado do Tocantins também se faz mediante várias leis que regem a educação escolar indígena bilíngue e de qualidade. A Lei nº 2.139, de 3/09/2009, apresentada no Diário Oficial do Estado do Tocantins de nº 2.970, estabelece que o ensino fundamental seja ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No entanto, esta Lei de Nº 2.139 estabelece não só o ensino da língua materna, também o ensino bilíngue, assim no artigo 53 esta lei institui que “O Sistema Estadual de Ensino oferece às comunidades indígenas, dentro das possibilidades, o ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sócio-cultural”.

A Resolução n.º 3, de 10/11/1999, do Conselho Nacional de Educação, gerou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil. O 3º artigo desta resolução destaca alguns elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento de uma escola indígena: o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo

---

<sup>25</sup> Almeida (2011, p. 144).

indígena. Mesmo diante de tantas diretrizes e leis que buscam qualificar a educação indígena, esta passa por muitos agravantes estruturais relacionados ao material didático-pedagógico, Calendário Escolar, Projeto Político Pedagógico, dentre outros. E este problema relacionado à educação escolar indígena não é enfrentado somente no estado do Tocantins, mas em todos os estados brasileiros. Com base nessa premissa, Albuquerque (2011, p. 25) afirma que:

De modo geral, o que vem acontecendo nas escolas indígenas do Tocantins é o mesmo que acontece na maioria das escolas indígenas brasileiras: o uso frequente de material escrito em língua indígena, que são as cartilhas pedagógicas e os livros de História, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, dentre outros. As cartilhas, de uma forma geral, foram elaboradas há mais de trinta anos, porém, o maior agravante é o fato de essas cartilhas não terem sido produzidas pelos professores indígenas e, por isso, não refletirem a realidade sociocultural e linguística das comunidades, em vista de terem sido formuladas tomando como base apenas alguns informantes. (ALBUQUERQUE, 2011, p.25).

Essas questões levantadas por Albuquerque (2011) nos levam a refletir se realmente as escolas indígenas estão tendo o apoio necessário para se tornarem escolas “diferenciadas e específicas”. A julgar pela nossa experiência, parece que não, pois a falta de materiais didáticos específicos para cada comunidade resulta muitas vezes na desmotivação, tanto do professor quanto do aluno. O professor indígena encontra dificuldade na elaboração de suas aulas, pois o único suporte acessível é o material didático “nacional”. O aluno indígena, na maioria das vezes, não encontra sentido nas disciplinas fornecidas pela escola, por não encontrar nada que vá ao encontro da sua realidade. Por isso, que muitas escolas indígenas estão adaptando a realidade do livro da escola à realidade da aldeia, para que, dessa forma, os alunos possam se sentir mais familiarizado com esse ensino intercultural.

Segundo Albuquerque (2011), para que essas escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação para o indígena que seja verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano desses povos, deveria seguir os moldes do RCNEI (1998). Todavia, para que isso ocorra, é necessária a criação de categoria de escola indígena nos sistemas de ensino do País. Com base no que foi exposto, Albuquerque (2011) afirma que mediante essa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, no que se refere ao projeto político pedagógico e ao uso de recursos financeiros públicos para a

manutenção do cotidiano escolar, garantindo plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Para Meliá (1996), a educação Escolar indígena enfrenta um problema relacionado à existência de duas culturas e de duas línguas que não se correspondem e que vivem em confronto. Para este autor, as comunidades indígenas estão buscando investigar seus próprios processos de aprendizagem para poder assegurar a continuidade de seus processos educacionais.

Nesta seção, discutimos sobre a Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins. Na seção seguinte, apresentamos a Educação Escolar Krahô, mais precisamente da escola da aldeias Manoel Alves.

### **3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ**

A educação escolar indígena Krahô foi implantada há muitos anos, mas não podemos precisar exatamente quando. Melatti (1978) afirma que em 1968 houve a substituição do SPI pela FUNAI. Essa substituição não gerou grandes mudanças na comunidade Krahô. Segundo o autor, a maior mudança se deu na implantação da Guarda Rural Indígena. Ainda conforme Melatti (1978), vinte e oito jovens Krahô se tornaram soldados dessa Guarda e começaram, todos eles, a prestar serviços no território de sua própria comunidade.

De acordo com Melatti (1978), a presença da Guarda resultou em muitas modificações na aldeia,

os vinte e oito guardas começaram a ganhar um salário equivalente ao salário mínimo, mas não podiam trabalhar em suas roças, por causa do serviço que tinham que prestar ao Posto. Por isso, o Posto criou uma cantina, onde os guardas passaram a comprar para alimentar suas mulheres e filhos. (MELATTI, 1978, p. 26).

Ainda conforme o autor, como os guardas eram todos jovens e, portanto, os melhores corredores nas corridas de tora, o encerramento dos rituais e das corridas mais importantes passaram a ser deixados para os domingos, dia de folga dos guardas. Com relação à escola, Melatti (1978) afirma que, esses guardas passavam os dias úteis no Posto e assim podiam frequentar a escola, já que havia tempo disponível para isso.

Segundo Melatti (1978), a escola quando mantida pelo antigo SPI funcionava intermitentemente e nunca ensinou a ler nenhum aluno indígena. E isso ocorria porque os professores só sabiam o português e como as crianças só sabiam a língua indígena, era impossível aprender qualquer coisa. Ainda de acordo com Melatti (1978), os guardas, ao iniciarem seus trabalhos na FUNAI, tinham todos a idade de aproximadamente 17 anos, e todos já falavam português; com eles, a escola teve então resultados, pois as crianças começaram realmente a aprender a ler e escrever.

A educação escolar indígena era uma responsabilidade da FUNAI até o final da década de 90. Atualmente, é o Ministério da Educação (MEC) que se responsabiliza pela implantação e administração das escolas indígenas no país. No ano de 2000, o Governo do Estado do Tocantins implantou várias escolas indígenas nas aldeias da reserva indígena Krahô. A Secretaria de Educação do Estado atribuiu às Secretarias do município de Araguaína e Pedro Afonso a responsabilidade da administração e supervisão das escolas Krahô. O município de Araguaína ficou com a responsabilidade educacional de 07 escolas, enquanto Pedro Afonso ficou com 05 (Diário Oficial do Estado do Tocantins de 27 de junho de 2001).

Em 2011, durante o curso de Magistério Indígena, ministrado pela SEDUC-TO, conversamos com muitos professores Krahô a respeito da implantação das escolas em suas aldeias. Esses professores nos afirmaram que as escolas de suas aldeias vêm utilizando, ao longo dos anos, estratégias pedagógicas que contribuem para o ensino, fortalecimento e manutenção das práticas culturais e tradicionais do povo Krahô.

Durante a nossa pesquisa de campo, constatamos que a língua portuguesa é ensinada na escola Krahô a partir da primeira fase do ensino fundamental, mas que o contato com esta segunda língua ocorre antes mesmo da fala. Diferentemente de alguns povos indígenas que têm a língua portuguesa como língua dominante, na comunidade Krahô, a língua que predomina na cultura deste povo é a língua materna, ou seja, a língua Krahô.

Sanchez (2006) afirma que uma escola indígena com calendários, livros didáticos, projeto político pedagógico, currículo diferenciado, específico e intercultural “significa o profundo respeito à identidade étnica e racial” dos povos indígenas.

A prática pedagógica dos professores Krahô possui um papel fundamental na manutenção e no registro da Língua e da cultura do seu povo, mas apesar desta estar sendo um meio de fortalecimento da língua e da cultura Krahô, a escola da aldeia Manoel Alves luta pela elaboração do projeto político pedagógico, uma vez que este aproximará a educação escolar Krahô à realidade do povo Krahô, pois atenderá as necessidades da aldeia; o calendário respeitará suas festas culturais e os livros didáticos contemplarão a língua e a cultura deste povo.

As escolas Krahô não dispõem de um PPP (Projeto Político Pedagógico) diferenciado que vai ao encontro de suas realidades linguísticas e culturais. Essa dificuldade relacionada à ausência de um PPP não é enfrentada apenas pela comunidade Krahô e sim por todas as comunidades indígenas do estado do Tocantins. Durante nossa pesquisa na aldeia Manoel Alves, constatamos que o PPP e o Calendário Escolar fornecidos pela SEDUC-TO (Secretaria da Educação do Estado do Tocantins) são os mesmos usados nas escolas da cidade. Com relação ao calendário escolar, observamos que os professores, coordenação e direção dessa escola indígena não deixam de realizar suas atividades culturais devido às exigências com o cronograma enviado pela Secretaria da Educação.

No entanto, apesar dos materiais didáticos não serem diferenciados/bilíngues, o PPP não refletir a realidade deste povo e os calendários não serem específicos para cada aldeia, pois estes seguem o cronograma cultural da sociedade brasileira, constatamos que a falta dessas políticas educacionais não tem acarretado grandes problemas educacionais para a escola 19 de Abril.

Os rituais, as caçadas, e as corridas de tora fazem parte da cultura do povo Krahô. Independente de ser aluno, professor ou diretor, todos devem participar das atividades da aldeia. Muitos funcionários indígenas reclamam do calendário imposto pela SEDUC, pois para eles as atividades da aldeia devem ser inseridas no calendário escolar.

A falta de entendimento por parte da Secretaria com as atividades do povo Krahô, segundo Giraldin (2010), faz com que a comunidade da aldeia viva em uma situação de conflito entre as atividades tradicionais e aquelas que são postas pelas escolas. Em algumas aldeias, as lideranças indígenas conseguem fazer prevalecer a autoridade que emana do pátio e fazem a escola interromper suas atividades durante a realização de festas e rituais. Em outras, as escolas conseguem impor o ritmo e o calendário das atividades da comunidade. Mesmo naquelas aldeias onde

as escolas atendem o comando da autoridade do pátio, algumas atividades tradicionais como caça, pesca, coleta, agricultura, corrida diária de toras, são deixadas de lado para não interromper as atividades escolares (GIRALDIN, 2010). Cumpre destacar que já presenciamos muitas atividades da escola 19 de Abril serem substituídas pelas atividades da aldeia, mas isso, segundo os próprios professores indígenas, não tem prejudicado as atividades “normais” da escola, pois tudo que é realizado na aldeia reflete nas ações da escola. “Quando a aldeia toda quer fazer uma festa não pode né, entrar na escola não” (PROFESSOR INDÍGENA KRAHÔ).

De acordo com Albuquerque (1999), é necessário pensar em uma escola que parta das concepções do mundo, do homem e das formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa desses povos, uma vez que as culturas e as línguas indígenas são frutos da herança de gerações anteriores, mas que estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento.

Diante do que foi exposto, é necessário pensar numa escola com um Projeto Político Pedagógico que apresente um calendário e um currículo diferenciado, o qual deve contemplar as particularidades linguísticas e culturais de um povo indígena. Este é um dos anseios do povo Krahô, aliás, de todas as comunidades indígenas do estado do Tocantins. Diante disso, algumas lideranças Apinayé e Krahô, bem como professores e diretores da escola 19 de Abril, pediram apoio ao Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar indígena Apinayé/Krahô. O Professor Francisco Edviges Albuquerque, o qual aceitou o pedido desses povos e, desde então, muito tem contribuído para as discussões a respeito das ações a serem tomadas para sanar esse problema relacionado à produção de Materiais Didáticos, calendário, currículo e o PPP escolar indígena Krahô.

O Projeto de Apoio Pedagógico tem como proposta auxiliar os professores indígenas Apinayé/ Krahô nas discussões a respeito do calendário diferenciado, currículo, PPP e produção de material didático. É importante destacar que as discussões/ações do Projeto de Apoio Pedagógico já estão acontecendo nas escolas das aldeias Krahô e Apinayé. Esse projeto é de fundamental importância para os Krahô, pois além de auxiliar na discussão e elaboração do calendário, currículo, PPP e material didático, o mesmo está contribuindo, também, para que a cultura tradicional Krahô seja efetivamente levada para sala de aula, por meio de

oficinas que contemplam as atividades Krahô: corrida de tora, mitos, cantigas, rituais, artesanatos e pinturas corporais.

O Coordenador deste programa de Apoio Pedagógico Indígena, conta com a colaboração também do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT, Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI, Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/SECAD/INEP, Edital 001/2009, Projeto 014. Assim, tanto o programa do Observatório Indígena quanto as comunidades Krahô e Apinayé esperam colher os frutos dessa nova etapa escolar indígena.

### **3.4.1 SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES**

A Educação Escolar Indígena Krahô da aldeia Manoel Alves cumpre com as prerrogativas da Constituição Brasileira de que a educação deve ser “bilíngue, intercultural e diferenciada”. O Governo do Estado do Tocantins, no uso da atribuição que lhe confere o art.40, inciso II, do Diário Oficial do Estado do Tocantins, com fulcro no art. 50º, inciso I, da Lei 1.124, de 1º de fevereiro de 2000, em seu artigo 1º, são criadas e denominadas as unidades escolares. Dentre as escolas prescritas no Diário Oficial, destacamos as escolas do povo Krahô localizadas nas cidades de Itacajá e Goiatins, sendo que no município de Goiatins foram criadas e denominadas as seguintes escolas indígenas;

1. Escola Indígena 19 de Abril;
2. Escola Indígena Água Branca;
3. Escola Indígena Crokroc;
4. Escola Indígena Nova;
5. Escola Indígena Wapxi;
6. Escola Indígena Tarô Hacro;
7. Escola Indígena Txualet;

No município de Itacajá foram criadas e denominadas as seguintes escolas indígenas:

1. Escola Indígena Forno Velho;

2. Escola Indígena Lagoinha;
3. Escola Indígena Mankraré;
4. Escola Indígena Morro de Boi;
5. Escola Indígena Santa Cruz;

Essas escolas Krahô estão localizadas na reserva indígena Krahô e se distribuem entre os municípios de Itacajá e Goiatins. Algumas escolas Krahô ficam sob responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína e outras na Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso. A escola pesquisada por nós é a escola indígena 19 de Abril. Essa escola pertence à Diretoria Regional de Pedro Afonso e está localizada no município de Goiatins. Essa escola conta com uma matriz curricular que contempla “muito mais” os saberes da sociedade envolvente do que os conhecimentos tradicionais/ locais Krahô.

A matriz curricular dessa escola está dividida por eixos temáticos e está organizada da seguinte forma, segundo relatórios da SEDUC/TO:

### **PRIMEIRA E SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º e 9º ano)**

#### **▪ Linguagens e Códigos**

Língua Indígena

Língua Portuguesa

Arte e Cultura

Educação Física

#### **▪ Ciências da Natureza e Matemática**

Matemática

Ciências

#### **▪ Ciências Humanas**

História

Geografia

Ensino Religioso

#### **▪ Parte Diversificada**

Língua Estrangeira Moderna – Inglês

### **ENSINO MÉDIO (1ª e 3ª série)**

- **Linguagens e Códigos**

Língua Indígena

Língua Portuguesa

Arte

Educação Física

- **Ciências da Natureza e Matemática**

Matemática

Biologia

Química

Física

- **Ciências Humanas**

História

Geografia

Filosofia

Sociologia

- **Parte Diversificada**

Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Por mais que a matriz curricular dessas escolas tenha sido desenvolvida para a nossa realidade (sociedade envolvente), os professores indígenas junto com sua comunidade escolar e, de modo geral, têm buscado, por meio de suas práticas pedagógicas, “direcionar” o currículo da sociedade envolvente com as especificidades do seu povo. Esses professores interligam os saberes tradicionais da aldeia à escola. Levam as histórias, cantigas, mitos, artesanatos do povo Krahô para a escola com o intuito de manter a diversidade cultural desse povo.

Assim, a prática pedagógica desses professores indígenas e não indígenas está pautada numa prática firmada pelo viés “diferenciado, bilíngue e intercultural”. Segundo o RCNEI (1998):

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas. (RCNEI, 1998, p. 60).

A escola 19 de Abril está buscando relacionar a educação escolar à cultura local, onde saberes linguísticos e culturais se inter cruzam. Assim, a prática pedagógica dos professores indígenas Krahô da Aldeia Manoel Alves contempla os anseios dos Krahô, pois mantém e registra a língua e a cultura deste povo.

Nesta subseção, apresentamos as escolas indígenas Krahô implantadas pelo Governo do Estado do Tocantins, a matriz curricular e as práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril. A seguir, apresentamos a estrutura física dessa escola e seu quadro de funcionários indígenas e não indígenas.

### **3.4.2 ESCOLA 19 DE ABRIL**

Segundo o relatório<sup>26</sup> produzido pelos funcionários da escola 19 de Abril e fornecido pela direção da escola, no ano de 1986 não havia nenhuma escola indígena na aldeia Manoel Alves. Então, no ano de 1987, o atual cacique Dodanin Alves Pereira, juntamente com a comunidade indígena Krahô e os missionários evangélicos que ali moravam, resolveram improvisar um lugar, ou melhor, uma casa provisória para alojar os alunos que desejavam estudar. Naquela época, a escola só funcionava à noite e somente os homens estudavam. Segundo um professor indígena Krahô, antigamente a escola “não era de tizolo, era só de palha e as parede era só de palha também”.

De acordo com os dados fornecidos pela direção da escola em 2012, o primeiro nome dado a Escola 19 de Abril foi “Escola Rural Indígena”. No ano de 1990, essa escola era regida pela FUNAI, e segundo a direção da escola, foi somente neste ano que a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) realizou uma pequena obra na aldeia, através da qual construiu duas salas de aulas. A FUNAI contratou o indígena Dodanin Alves Pereira para ser monitor bilíngue e mais dois professores não-indígenas para ministrarem aulas da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. As aulas aconteciam no período matutino e vespertino e eram direcionadas aos jovens e crianças Krahô. As aulas ministradas no período noturno

---

<sup>26</sup> Este documento descreve a trajetória da educação escolar indígena Krahô da aldeia Manoel Alves. Este documento não foi publicado por nenhuma instituição, mas fica a disposição de qualquer pessoa que tenha interesse em conhecer a história da escola dessa aldeia. Esse texto foi escritos pelos próprios professores indígenas.

eram direcionadas aos adultos e continuavam na casa provisória. Os dados fornecidos pela direção da escola em 2012 ainda relatam que somente a partir do ano de 2001 a escola passou a ser reconhecida e isso se deu devido o Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001. A escola recebeu o nome de “Escola 19 de Abril” em homenagem ao Dia do Índio.

Segundo o relatório fornecido pela direção da escola,

A FUNAI foi responsável pela Educação Indígena até o ano de 2003, passando então a responsabilidade ao Governo do Estado, que construiu um prédio com uma sala de aula, uma cozinha e uma secretaria. Mais tarde, a escola recebeu uma ampliação para atender ao número de turmas. (RELATÓRIO FORNECIDO PELA ESCOLA 19 DE ABRIL).

A Escola Indígena 19 de Abril situa-se na aldeia Manoel Alves e faz parte da rede estadual de ensino do Governo do Estado do Tocantins e possui 13 turmas. Essa escola fornece aos seus alunos o sistema de ensino fundamental e médio, os quais estão distribuídos no turno matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, são ministradas aulas para os alunos do ensino fundamental II (5º ao 9º ano), no turno vespertino, a escola atende os alunos do ensino fundamental I (1º ao 4º) e no turno noturno, os alunos do ensino médio.

Segundo os dados da SEDUC (2011), a Escola Indígena 19 de Abril possui um quadro de 10 docentes, 6 indígenas e 4 não indígenas. Além disso, a escola dispõe de 03 funcionários de serviços gerais (indígenas), 01 coordenadora (não indígena), 01 diretor (indígena) e 01 auxiliar administrativo (não indígena). Apesar do quadro de funcionários indígenas ser maior que o dos não indígenas, na somativa dos dados podemos perceber que ainda há um alto índice de funcionários não indígenas atuando nessa escola.

Essa escola dispõe em sua estrutura física de 01 cozinha, 01 depósito para merendas, 01 sala administrativa, 05 salas de aula, 02 banheiros, sendo, 01 feminino e 01 masculino.

#### **3.4.4 MATERIAL DIDÁTICO DA ESCOLA 19 DE ABRIL**

A utilização de um material didático específico é importante para que os valores de um povo seja representado e respeitado em sala de aula. Os materiais didáticos voltados para os povos indígenas não devem ser iguais para todos, estes

devem ser integralmente diferenciados, pois cada povo possui sua língua própria e sua cultura particular.

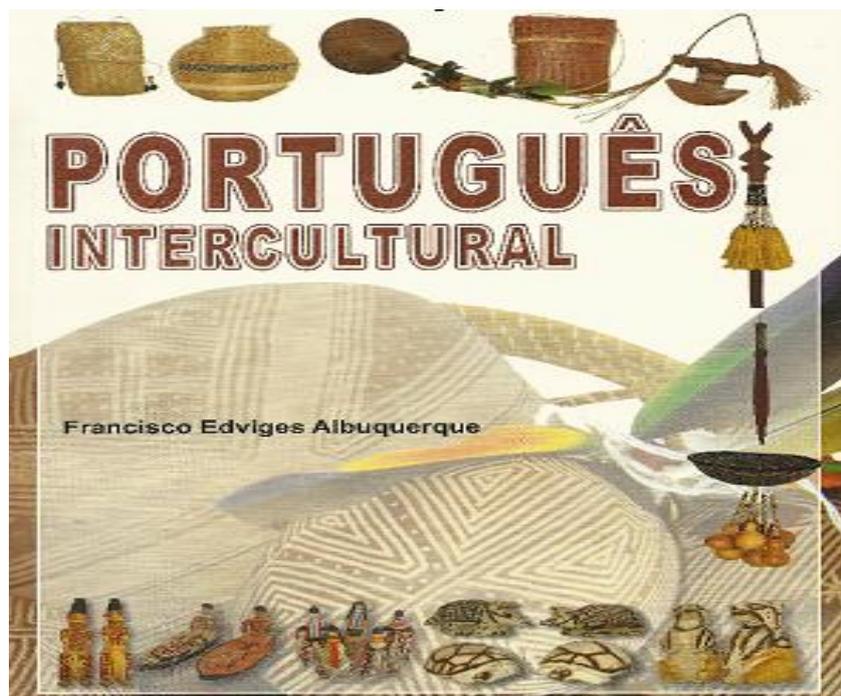
Segundo Albuquerque (2008, p. 61), “o material didático em língua portuguesa, adotado nas escolas do Tocantins após os três primeiros anos, é completamente dissociado da realidade sociolinguística dos alunos indígenas”. De acordo com Albuquerque (2008, p. 61), boa parte desses alunos ainda estão em fase do processo de aquisição da língua portuguesa oral e, ao se defrontarem com esse tipo de material didático, ficam desmotivados e sem vontade de estudar.

Grupioni (2008) afirma que

a produção de materiais didáticos para uso das escolas indígenas, em português ou em língua indígena, tem sido incentivada pela política governamental, que nos últimos anos mantém linha específica de financiamento para viabilizar tais publicações, e consta como diretriz nos principais documentos normativos do Ministério da Educação Indígena. A obrigatoriedade desta publicação encontra-se, inclusive, disciplinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e em outras subsequentes, que determinam sua finalidade (GRUPIONI, 2008, p.182).

O material didático utilizado nas escolas Krahô são os mesmos das escolas da cidade. A descontextualização destes materiais com a realidade local tem dificultado a realização das atividades em sala de aula por parte dos professores indígenas e não-indígenas. Diante disso, faz-se necessário a “adaptação” dos materiais vindos da cultura nacional para a cultura Krahô.

Nessa escola, a professora de L2 realiza atividades que envolvem os gêneros textuais existentes na aldeia. Ela faz o intercâmbio entre o livro fornecido para a escola 19 de Abril e o conhecimento cultural dos alunos. Essa troca faz das aulas de língua portuguesa uma aula direcionada para o alunado Krahô. Por exemplo, quando a atividade envolve leitura e produção de textos em L2, a professora introduz o conteúdo com o livro da escola e em seguida pede para os alunos produzirem variados textos: receitas Krahô, folhetos sobre a situação da água na aldeia, textos sobre questões culturais e outros. Além dos livros distribuídos pela SEDUC, são utilizados também outros livros que abordam a questão da nova ortografia brasileira e o livro elaborado pelo Professor Francisco Edviges Albuquerque, intitulado “Português intercultural”. Abaixo, reproduzimos uma foto do livro:



**Fig. VI. Livro: Português Intercultural<sup>27</sup>**

Este material, conforme Albuquerque (2008), partiu da iniciativa dos professores indígenas do Estado do Tocantins e tem por objetivo contribuir para a elaboração de uma educação escolar diferenciada, com materiais didáticos produzidos com a participação efetiva dos professores indígenas desse Estado.

O uso deste material nas escolas Krahô se tornou uma ferramenta importante em sala de aula, pois além de contemplar elementos interculturais, aborda também a cosmovisão do povo Krahô. Esse livro se subdivide em 03 partes, sendo que na primeira parte são apresentados os Aspectos Fonológicos e Ortográficos do Português padrão (falado em diversos países); na segunda parte do livro são abordados os Aspectos Morfossintáticos da língua portuguesa padrão e na terceira e última parte, cujo nome é “Texto: Leitura e Reflexão”, são apresentados diversos textos produzidos pelos professores indígenas Apinayé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé e Xerente.

Assim, esses textos, segundo Albuquerque (2008), constituem um banco de textos interculturais, os quais versam sobre temas relacionados ao dia a dia dos povos indígenas do Tocantins, bem como apresenta as narrativas e mitos desses povos. De acordo com Albuquerque (2011b, p.73), “a produção de textos elaborado por professores e alunos indígenas, mesmo que seja em língua portuguesa,

<sup>27</sup> Francisco Edviges Albuquerque (2008).

contribui também para que a sociedade não-indígena conheça e entenda melhor as sociedades indígenas e se enriqueça culturalmente”.

A utilização desse livro didático nas escolas das aldeias Krahô está contribuindo de forma efetiva para o ensino bilíngue e intercultural desse povo. Além disso, os textos contidos neste material didático partem da realidade sociolinguística deste povo e dos demais povos pertencentes ao Estado do Tocantins. Tanto os professores indígenas quanto os não indígenas que trabalham nas escolas Krahô estão utilizando nas aulas de língua materna e língua portuguesa o livro “Português Intercultural”.

Com relação aos materiais didáticos usados na disciplina de língua materna, somente os Anos Iniciais possuem um material didático “diferenciado”, o “LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO KRAHÔ”



**Fig. VII. Livro de Alfabetização Krahô<sup>28</sup>**

Segundo Albuquerque e Renato Yahé Krahô (2009), a produção deste material didático partiu da reivindicação dos professores indígenas Krahô que atuam nas séries iniciais, nas escolas de suas aldeias. A produção desse livro visa contribuir com uma prática pedagógica voltada para o processo de aquisição e

<sup>28</sup> Francisco Edviges Albuquerque & Renato Yahé Krahô (2009).

letramento pelas crianças Krahô, com o objetivo de incentivar essas crianças à valorização e luta pela manutenção da língua materna nas escolas de seu povo.

Através deste livro, os professores indígenas ensinam as vogais e consoantes da língua Krahô, a partir de atividades de escrita denominada *To capi xá*. Assim, como a escola possui apenas um livro voltado para a língua materna, as outras atividades dessa disciplina são criadas pelos professores indígenas, que escrevem textos, realizam produções textuais na língua materna, trabalham os mitos, os cantos, artesanatos e rituais.

Além desses materiais didáticos, Português Intercultural e Livro de Alfabetização Krahô, outros livros didáticos foram publicados para o povo Krahô (ver no capítulo IV), por meio das ações dos projetos de Apoio Pedagógico da Educação Escolar Indígena Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/ UFT/CAPEES.

Nesta seção, tratamos das questões referentes aos materiais didáticos utilizados na escola Krahô de Manoel Alves. A seguir, discutimos aspectos da Educação Escolar Indígena Krahô e suas implicações na manutenção da língua e da cultura do povo Krahô da Aldeia Manoel Alves.

### **3.4.5 PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ**

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô surgiu em 2009 e visa contribuir com o processo da educação escolar bilíngue e intercultural do povo Krahô.

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô é de extrema importância para a formação do professor indígena, pois cumpre com as prerrogativas da Constituição Federal que estabelece aos povos indígenas uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Ademais, este projeto contempla também os saberes tradicionais desses povos (mitos, cantigas, rituais) e a sua língua materna. O projeto de Apoio Pedagógico vem sendo desenvolvido nas escolas das aldeias Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca.

Este projeto faz parte de um projeto maior denominado Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, que tem como objetivo a garantia de que as escolas indígenas do Tocantins tenham professores da

mesma etnia que seus alunos, bem como a efetivação do acompanhamento pedagógico às escolas dando apoio à condução escolar de base diferenciada. (PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ).

Segundo os dados fornecidos pelo Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, a implantação deste projeto surgiu a partir de uma proposta dos professores Krahô, que atuam nas escolas dessas comunidades, no sentido de contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e alunos possuem em relação à escrita ortográfica Krahô, bem como na elaboração do material didático pelos próprios professores Krahô, contribuindo para a revitalização e manutenção da língua deste povo, levando em consideração seus aspectos socioculturais.

Este anseio também partiu dos professores indígenas Krahô que estavam em busca de parceiros que contribuíssem de forma efetiva para as discussões de temas referentes à escrita do seu povo e a publicação de materiais que estivessem de acordo com sua realidade sociolinguística, histórica, cultural e para suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Através das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô foram produzidos materiais didáticos direcionados aos Krahô: Livro de Alfabetização Krahô (publicado em 2009), Do Texto ao Texto: Leitura e Redação e, Arte e Cultura do Povo Krahô (a serem publicados em dezembro de 2012). A publicação destes materiais tem a finalidade de reverter a situação da educação escolar indígena Krahô no quesito produção de materiais didáticos, pois, segundo Albuquerque (2012a),

todos os livros didáticos que existem nas escolas de suas aldeias visam apenas à sistematização da Língua Portuguesa, assim professores e alunos Krahô sentem a necessidade de um subsídio didático adequado na sua língua materna (ALBUQUERQUE, 2012a, p. 7).

De acordo com um dos objetivos apresentados no art. 79 da Lei de Diretrizes e Bases, deve-se elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. Partindo desse pressuposto, o Projeto Pedagógico de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô está, por meio de suas ações, elaborando e publicando materiais didáticos, juntamente com a comunidade Krahô, com o propósito de manter e registrar a língua e a cultura desses povos.

Para a elaboração dos materiais didáticos publicados pelo Projeto de Apoio Pedagógico, os professores indígenas, velhos e comunidade Krahô realizaram nas

escolas de suas aldeias oficinas pedagógicas direcionadas para a produção de materiais didáticos. Os textos produzidos pelos alunos durante estas oficinas fizeram parte do material didático que será publicado.

A elaboração de material didático deve considerar as particularidades culturais e linguísticas do povo, independente deste ser minoritário ou não. Os materiais didáticos direcionados aos povos indígenas devem contemplar os aspectos próprios de cada comunidade, a fim de despertar o interesse dos alunos indígenas com temas referentes à sua vida social. Além disso, deve contribuir para a didática do professor indígena em sala de aula. Por isso, os materiais didáticos elaborados pelo Projeto de Apoio Pedagógico contemplam temas referentes ao dia a dia desses povos sendo: corridas de tora, roça, rituais, cantigas, mitos, dentre outros.

O livro “DO TEXTO AO TEXTO: Leitura e Redação” contou com a efetiva participação de diversos professores indígenas: Apinayé, Javaé, Karajá, Krahô e Xerente. Esses professores produziram diversos textos para a coletânea deste livro, a qual reflete aspectos referentes às línguas indígenas, culturas e particularidades de seus povos.



Fig. VIII. Livro Do Texto ao Texto: leitura e redação

Este livro está dividido em 06 partes. Sendo que a primeira contempla os aspectos relacionados à Comunicação e Redação, Exposições teóricas dos conceitos de atos de comunicação e tipos de textos. Esse livro possui uma linguagem simples que vai ao encontro da realidade linguística deste povo, uma vez que o português é a segunda língua deles.

As partes II, III, IV e V contemplam os textos produzidos pelos professores indígenas (Apinayé, Javaé, Karajá, Krahô e Xerente). Esses textos foram escritos na língua portuguesa, mas apesar de serem escritos em língua portuguesa, esses textos contemplam os aspectos culturais e específicos de cada povo. O livro possui ilustrações referentes aos textos produzidos pelos professores indígenas. Além disso, todos os textos possuem atividades relacionadas à produção textual.

Em cada texto há uma proposta de redação, com a finalidade de estimular os leitores indígenas à construção de um novo texto, utilizando os procedimentos e conceitos estudados na primeira parte do livro, mas sempre considerando os aspectos culturais e históricos de cada povo. (ALBUQUERQUE, 2012b, p. 8).

Para o povo Krahô, a produção de um material didático que contemple suas especificidades linguísticas e culturais será um grande instrumento de apoio pedagógico para professores, alunos e comunidade Krahô de modo geral. Assim, o livro ARTE E CULTURA DO POVO KRAHÔ considera esses aspectos linguísticos e tradicionais dos Krahô, uma vez que, nesta obra, são destacadas suas festas, mitos, narrativas, artesanatos e pinturas corporais. O material didático apresenta os textos produzidos pelos alunos Krahô, por meio de diferentes esferas textuais, sendo: texto escrito em língua materna, texto visual e texto escrito em língua portuguesa.



**Fig. IX: Livro Arte e Cultura do povo Krahô**

Esse material didático é bilíngue, pois contempla a língua materna (língua de instrução do povo Krahô) e a língua portuguesa (língua de contato com a sociedade nacional). Os textos e imagens contidos no livro ARTE E CULTURA DO POVO KRAHÔ foram escritos e desenhados pelos alunos Krahô e selecionados pelos professores indígenas da aldeia Manoel Alves. O livro está dividido em quatro partes: Primeira Parte: Festas Krahô - Amjĩkĩn Krahô, Segunda Parte: Mitos e Narrativas Krahô – Mam mẽ ihtũm jũjãrẽn xà nẽ ihtyj hipẽr ampo jarẽn xà, Terceira Parte: Artesãos Krahô - Mẽ ipê Krahô Cukrêj itajê Cunẽa, Quarta Parte: Pinturas Krahô - Mẽ Ipê Krahô, Pihôc xá.

A produção desse livro partiu das reivindicações dos professores indígenas Krahô, que sofrem com a falta de material direcionado a seu povo. Diante disso, o Professor Francisco Edviges Albuquerque decidiu contribuir com as escolas deste povo, por meio das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô. Sobre a produção deste material Albuquerque (2012) relata que

este livro é fruto de uma experiência de 9 anos de convivência e pesquisa entre os povos Krahô, bem como através da implantação e extensão do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, que, ao longo desses anos, vem contribuindo significativamente para a educação escolar bilíngue e intercultural nas escolas, considerando seus saberes, culturas e

línguas próprias, de acordo com realidade sociolinguística Krahô, uma vez que durante a elaboração das aulas, os professores indígenas sentem a necessidade de apoio bibliográfico para prepararem suas aulas e conduzirem suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas. (ALBUQUERQUE, 2012a, p.7).

Diante do que foi exposto, pudemos notar que o Projeto de Apoio Pedagógico está trabalhando de forma bilíngue e intercultural, propondo ações voltadas para a manutenção da língua e da cultura indígena na escola. E é por meio das histórias dos mitos e cantigas contadas e cantadas pelos mais velhos que estão sendo levadas para as escolas os saberes e conhecimentos próprios dos Krahô, com a intenção de serem repassados para as crianças e jovens na escola, como política linguística de fortalecimento da língua e da cultura indígena.

Nesta seção, apresentamos o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô, o material didático elaborado por esse Projeto e a sua contribuição para o povo Krahô. A seguir, apresentaremos o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena e sua contribuição para nossa pesquisa.

### **3.4.6 PROGRAMA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA/ UFT/CAPES**

O Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena é um projeto financiado pela “CAPES” e tem por objetivo:

Fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, para os Territórios Etnoeducacionais<sup>29</sup>.

Segundo o Edital da Capes (2009), o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena pretende alcançar os seguintes objetivos:

Estimular a produção acadêmica, a formação de recursos graduados e pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado, e fortalecer a formação dos profissionais da educação básica intercultural indígena, por meio de financiamento específico, de maneira a contribuir para a ampliação e

---

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao-escolar-indigena>

consolidação do pensamento crítico estratégico e o desenvolvimento da educação pública.

Apoiar a formação de pesquisadores capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes da Educação Superior e da Educação Básica Intercultural Indígena;

Promover a formação dos professores dos cursos de licenciatura intercultural, visando ao fortalecimento da identidade, qualificação, valorização e expansão da carreira docente na Educação Básica e Superior Intercultural.

Estimular o estabelecimento de parcerias e consórcios interinstitucionais que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira e fontes estratégicas para a tomada de decisão de gestores e educadores comprometidos com a melhoria de qualidade da educação pública.

Considerando os objetivos apontados pelo Edital de nº 01/2009/CAPES/SECAD/INEP, podemos afirmar que através deste Programa, o Professor Francisco Edviges Albuquerque já “elaborou e publicou” diversos materiais didáticos para os povos indígenas do Estado do Tocantins. Ademais, promoveu também diferentes discussões a respeito de políticas Educacionais para as Escolas Indígenas Apinayé e Krahô. Dentre estas ações, destacamos: as discussões sobre o calendário escolar específico, a grade curricular diferenciada, produção de materiais didáticos bilíngues, dentre outros aspectos referentes à educação desses povos.

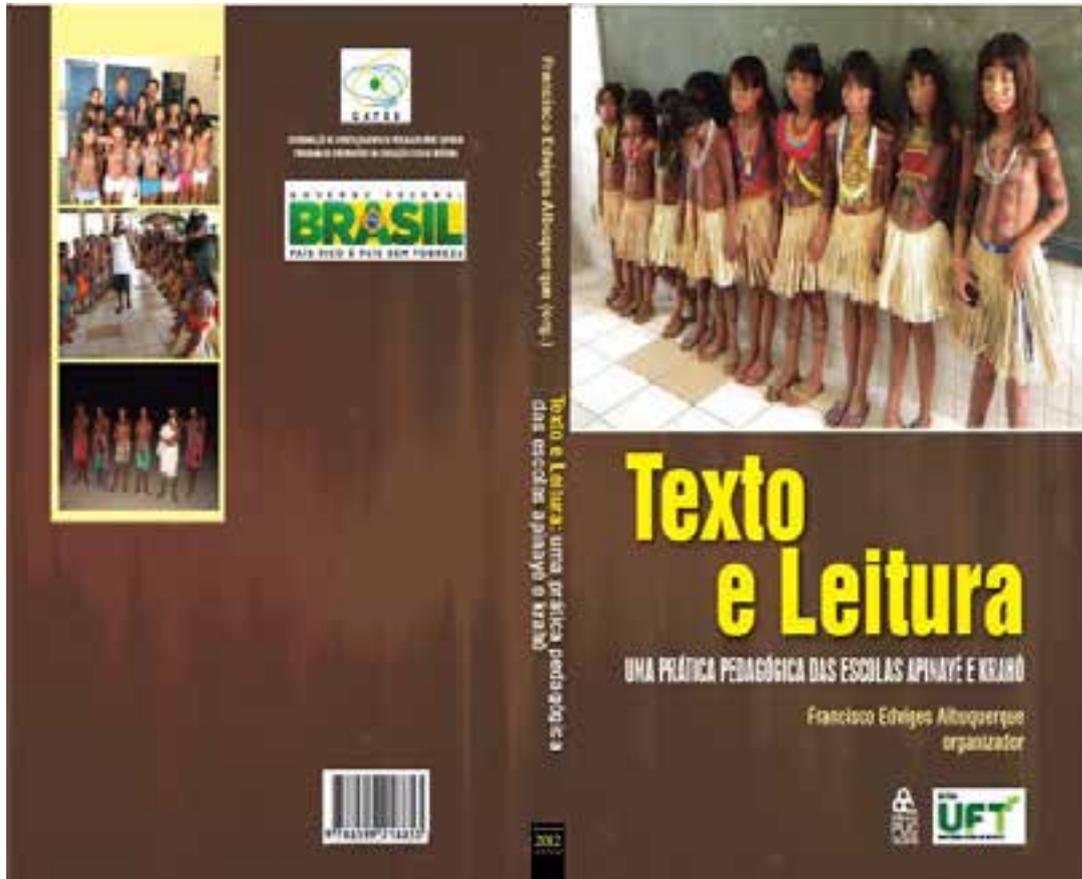
Através desse Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena foram concedidas 05 bolsas de graduação, uma bolsa de mestrado e duas bolsas para professores indígenas.

Os alunos bolsistas promovem diferentes debates quinzenalmente no “Laboratório de Línguas Indígenas” a respeito da Educação Escolar Indígena. Dentre as discussões promovidas, são realizadas também diferentes viagens às aldeias Apinayé e Krahô, com o intuito de realizar oficinas didáticas para a elaboração de materiais didáticos.

Foram realizadas também reunião com a comunidade escolar, a fim de discutir temas relacionados à Educação Escolar Indígena desses povos.

Este Programa contribuiu também para a realização desta pesquisa, uma vez que, através das ações deste projeto, pudemos realizar viagens às aldeias, a fim de colher os dados para a nossa pesquisa e desenvolver oficinas didáticas com os Krahô.

As oficinas realizadas pelo “Programa” visou à elaboração de um material didático publicado em 2012, sendo: TEXTO E LEITURA: uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô.



**Fig. X: Livro do Texto e Leitura**

Esse livro é bilíngue, específico e intercultural e nele os saberes tradicionais são apresentados tanto na língua materna quanto na língua portuguesa. Além disso, as produções textuais escritas em L1 e L2 são representadas também por imagens, as quais traduzem os textos escritos. A produção deste material didático, segundo Albuquerque (2012c):

[...] é resultado de uma experiência de trabalho, ao longo de quinze, anos com os professores indígenas Apinayé, através do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé/ Krahô e das ações do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/UFT/CAPES, Projeto 014/2009. (ALBUQUERQUE, 2012c, p.9)

Esse livro está dividido em duas partes. Na primeira parte são contemplados os textos culturais do povo Apinayé e na segunda, os textos do povo Krahô. Segundo Albuquerque (2012c), os aspectos presentes nos textos (Apinayé e Krahô) enfatizam

a necessidade de se trabalhar com o significado, com os aspectos linguísticos de significação, de produção de efeitos de sentido entre os interlocutores para a comunicação. É importante ressaltar também esses aspectos, porque temos conhecimento de que a tradição escolar vem privilegiando o trabalho apenas com a forma, com a estrutura gramatical, isto é, tem se centrado na classificação dos elementos linguísticos.(ALBUQUERQUE, 2012c, p.10)

Conforme o exposto, podemos afirmar que a produção de materiais didáticos contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade linguística e cultural desse povo. Assim, as ações promovidas pelo Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena estão contribuindo para a manutenção da língua materna desses povos e para o registro e resgate das narrativas tradicionais Apinayé e Krahô.

### **3.4.7 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES**

Nesta seção, apresentamos como a Educação Escolar da aldeia Manoel Alves está contribuindo para a valorização da língua e da cultura Krahô. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece em seu artigo 78 que:

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

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

Esta Lei 9394/96 apresenta como um dos objetivos da Educação Escolar Indígena a recuperação de suas memórias históricas. Diante disso, a escola 19 de Abril sai da sala de aula e vai em busca da recuperação de suas memórias

históricas através dos velhos, do pátio da aldeia, da roça e dos artesanatos como outras fontes de aprendizado da língua e da cultura local.

É por meio das práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas que a escola Krahô está registrando os saberes tradicionais Krahô e fortalecendo a política de manutenção da língua materna. Essa prática pedagógica contempla o saber intercultural e faz a relação dialógica e cultural de grupos distintos, ou seja, “indígena e não-indígena”. A esse respeito, Januário (2002) pressupõe que a educação intercultural

valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. Essa prática educacional está constantemente repensando as funções, os conteúdos e os métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar. (JANUÁRIO, 2002, p.18)

A interculturalidade presente na escola Krahô não interfere na língua e na cultura deste povo, uma vez que existe uma política linguística de fortalecimento da língua e da cultura nesta comunidade. Através das ações escolares, não somente os valores culturais da comunidade estão sendo inseridos na escola, mas principalmente os valores culturais Krahô estão sendo trabalhados na escola, como o conto dos mitos e entoação das cantigas.

A escola 19 de Abril desenvolve muitos trabalhos que contribuem para a política de manutenção da língua, dos saberes culturais e tradicionais indígenas Krahô. Os professores indígenas, bem como os alunos indígenas Krahô fazem uso da língua materna dentro e fora das escolas de suas aldeias. Isso acontece porque esta comunidade tem como língua materna a língua Krahô.

A direção, coordenação, professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril estão desenvolvendo um projeto chamado “Abrindo Novos Caminhos”. Segundo a escola descrita, esse projeto tem como eixo de atuação as teorias “Transdisciplinar, Interdisciplinar e Bilíngue”. De acordo com os dados fornecidos pela escola 19 de Abril, este projeto será desenvolvido por meio de

aulas expositivas e práticas, estudos em grupos, trabalhos individuais e coletivos, pesquisa de campo, atividades pedagógicas, oficinas de produção de materiais didáticos, filmes sobre alternativas educativas, seminários, palestras, entrevistas com os anciãos e pinturas. (RELATÓRIO DA ESCOLA 19 DE ABRIL, 2012).

Neste projeto, Abrindo Novos Caminhos<sup>30</sup>, a cada semana, os professores apresentam temas diferentes. Por exemplo, na semana anterior a nossa chegada à aldeia, o tema trabalhado foi os mitos. Neste projeto, todos os professores devem desenvolver suas práticas educativas enfatizando o tema semanal e relacionando suas disciplinas com essas temáticas. E em seguida, devem pedir aos alunos que façam pesquisa de campo e conversem com os velhos indígenas Krahô.

Além desse projeto, notamos que outras estratégias são usadas para fortalecer a cultura indígena no âmbito escolar indígena Krahô. Uma delas é levar os velhos cantadores e contadores de história para a sala de aula. Esses líderes sempre são bem recepcionados pelos alunos que prestam bastante atenção nos cantos, narrativas e encenações realizadas pelos anciões Krahô.

As ações da escola 19 de Abril estão despertando nos alunos indígenas o prazer de registrar e resgatar as histórias, os mitos, os ritos e os saberes tradicionais do povo Krahô. Atualmente, a educação escolar indígena Krahô da aldeia Manoel Alves, se comparada com outras aldeias Krahô vem ganhando destaque, ora por suas atividades diferenciadas, ora pela grande demanda de professores e profissionais indígenas estarem atuando na escola dessa aldeia.

Para Giraldin (2010, p.11), o ensino diferenciado e específico oferecido pelas escolas indígenas do estado do Tocantins ocorre com mais ênfase nas disciplinas de Língua Materna, Arte e Cultura. Segundo Giraldin,

O que temos observado na universalização do acesso a escolarização entre os povos indígenas que vivem no Tocantins é que a escola *diferenciada e específica* ocorre principalmente com o ensino da língua materna e arte e cultura. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, elas seguem toda a lógica disciplinadora de formação do *habitus* da escola não-indígena que se estende para as escolas indígenas. (GIRALDIN, 2010, p.11)

A Escola Indígena 19 de Abril diferentemente das afirmações do autor citado, está desenvolvendo atividades “diferenciadas e específicas” em todas as disciplinas e não apenas nas disciplinas de “língua, arte e cultura”. A Escola 19 de Abril segue o calendário escolar da secretaria de educação, mas em dias de *amjĩ kĩn* (festa), tanto a comunidade Krahô, de modo geral, quanto à comunidade escolar indígena devem participar das atividades do *Krĩ* (aldeia).

---

<sup>30</sup> Projeto escolar desenvolvido pela Escola Indígena 19 de Abril.

Mesmo com o currículo, calendário e projeto político pedagógico fora da realidade indígena Krahô, os professores, diretores e coordenação das escolas dessas aldeias buscam sanar esse problema com atividades que, por mais que envolvam conteúdos da sociedade brasileira, possam envolver os saberes da comunidade local. A escola 19 de Abril está desenvolvendo projetos que auxiliam no resgate cultural de alguns rituais, atividades de plantio, caça, roça e outros.

Segundo Melatti (1978), a comunidade Krahô possui inúmeros rituais. Dentre eles, há os ritos ligados ao ciclo de vida, ritos que acentuam as relações entre consanguíneos e entre afins, ritos do ciclo anual e ritos ligados à iniciação. Giralдин (2010) aponta que

momentos rituais como estes são parte das atividades de transmissão de conhecimentos tradicionais pelas músicas que são cantadas durante o dia todo na casa que patrocina a festa; pelas comidas tradicionais que são preparadas; pelos cestos que são confeccionados e pelas relações sociais que são estabelecidas ou reafirmadas pelos atos de presentear as pessoas que estão executando os cantos ou cortando os cabelos. Valores éticos e morais são transmitidos nestes rituais e que jamais o serão na sala de aula na escola. (GIRALDIN, 2010, p. 276).

Partimos da mesma convicção de Giralдин (2010) ao dizer que “valores éticos e morais são transmitidos nestes rituais e que jamais o serão na sala de aula na escola”, mas acreditamos que a escola pode também contribuir para que os valores apresentados no ritual sejam firmados e mantidos na vida social do aluno Krahô. Acreditamos que a escola 19 de Abril está desenvolvendo atividades, projetos e discussões que visam uma escola diferenciada e, assim, o fortalecimento da língua materna e da cultura Krahô.

Nesta seção, apresentamos aspectos da Educação Escolar Indígena Krahô e suas Implicações no Fortalecimento da Língua e da Cultura Krahô da aldeia Manoel Alves. No capítulo a seguir, discutimos sobre as possibilidades de Contribuição da Educação Escolar Krahô para o registro e manutenção do Mito de Tyrkrě.

## **CAPÍTULO IV**

### **A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ PARA O REGISTRO E MANUTENÇÃO DO MITO DE TYRKRÊ**

A escola indígena Krahô da aldeia Manoel Alves desenvolve um trabalho “diferenciado, bilíngue e intercultural” que contempla os saberes tradicionais Krahô e os leva para a sala de aula, a fim de aproximar as crianças e jovens Krahô dos aspectos culturais do seu povo. Visa também ao registro dos mitos através de produções textuais que contemplam as esferas textuais (visual e escrita bilíngue). Apresentamos uma breve discussão a respeito de alguns aspectos sociolinguísticos educacionais, visando à questão do bilinguismo no domínio escolar Krahô. Apresentamos também como a prática pedagógica dos professores indígenas da escola 19 de Abril está contribuindo para o processo de registro e manutenção do Mito de Tyrkrê. Para a apresentação do resultado dessa prática pedagógica, selecionamos alguns textos produzidos pelos alunos Krahô que contemplam os textos escritos bilíngues e visuais. Com esses textos, realizamos uma análise preliminar do processo que envolve a atividade de retextualização.

#### **4. O BILINGUISMO NO DOMÍNIO ESCOLAR KRAHÔ**

Nesta seção, apresentamos a situação do bilinguismo no domínio escolar Krahô da aldeia Manoel Alves, com a finalidade de constataremos os usos e funções que as duas línguas desempenham no domínio social apresentado. Nessa aldeia, diferentes interações acontecem entre os indígenas e os não indígenas. Assim, tanto a língua Krahô, quanto a língua portuguesa, possuem seus usos e funções sociais em determinados domínios da aldeia. Dentre essas interações, demos maior destaque as que ocorrem nos domínios da escola, uma vez que o nosso trabalho centra-se em questões de educação escolar do povo Krahô.

Com relação à língua, Bagno (2007, p. 36) pondera que esta pode ser vista como 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”. O povo Krahô, por exemplo, fala a língua Krahô, que pertence a família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). A língua Krahô é a língua

materna deste povo, mas essa não é a única língua falada por essa comunidade, pois a língua portuguesa também é falada pelos Krahô.

A língua Portuguesa é usada em vários domínios sociais da comunidade Krahô. Segundo Abreu (2012), nos domínios sociais do trabalho, os Krahô podem alternar entre a língua Krahô e a língua portuguesa. De acordo com a referida autora, os Krahô afirmaram que não usam a língua materna com os colegas no trabalho (não indígenas), porque estes não entendem a língua Krahô. Ainda conforme Abreu (2012), entre os vizinhos, nos domínios sociais da aldeia, os Krahô falam exclusivamente a língua materna.

Em nossa pesquisa de campo, constatamos que nos domínios sociais da escola, os *alunos Krahô* usam a língua materna com mais frequência do que usam a língua portuguesa, já os *professores e funcionários Krahô* falam as línguas Krahô e portuguesa simultaneamente, devido à presença de indígenas e não indígenas no local.

Durante a nossa pesquisa, observamos a forma como a escola da aldeia Manoel Alves trabalha as interações sociais, culturais e linguísticas deste povo em sala de aula. Observamos também que língua (Krahô ou Português) é mais usada/atuante no ambiente escolar, se nas aulas ministradas pelos professores não indígenas os alunos indígenas conseguem compreender o que é ensinado, e se a não padronização da escrita Krahô dificulta a leitura dos textos ou a escrita na língua materna por parte dos alunos vindos de outras aldeias Krahô.

Essas constatações se deram mediante a pesquisa observacional, com registro no diário de campo. Diante dos apontamentos apresentados acima, constatamos que a língua predominante nos domínios sociais da escola desse povo é a língua materna, esta língua é usada dentro e fora da escola. Observamos também que mesmo diante da presença dos *Kupẽ (não indígena)*, na reserva indígena Krahô, o uso da língua materna predomina, isso ocorre em face das políticas de defesa e manutenção da língua e da cultura Krahô. Em determinadas situações, identificamos que os *mehĩ* (Krahô) tentam estimular os não indígenas a falarem a língua do seu povo.

No que se refere às aulas de língua portuguesa, constatamos que existe um grau de bilinguismo diferenciado entre os alunos, pois alguns falam o Português com mais facilidade que outros. Embora haja esta “diferenciação”, todos os alunos conseguem compreender a aula do professor de Língua Portuguesa. Cabe salientar

que, quando os alunos Krahô sentem dificuldade com a língua portuguesa, professores indígenas bilíngues auxiliam os alunos Krahô na explicação do conteúdo em língua materna.

Assim, na escola, tanto a Língua Materna quanto a Língua Portuguesa são ensinadas em sala de aula. Na Primeira Fase Ensino Fundamental, prioriza-se apenas o ensino da língua materna. A língua portuguesa é inserida nos currículos escolares Krahô, a partir da Segunda Fase do Ensino Fundamental. Identificamos que a padronização da escrita ortográfica Krahô ainda não foi efetivada, mas que isso não dificulta ou dificultou o desempenho dos alunos indígenas vindo de outras aldeias. Segundo Abreu (2012), a língua que prevalece nos domínios familiares e de amizade entre os mehĩ é a língua materna. Podemos afirmar que a língua Krahô é predominante nos diversos domínios sociais da aldeia, e que a língua portuguesa, por mais que seja a segunda língua deste povo, também possui uma função significativa, uma vez que essa é a língua de comunicação com a sociedade envolvente.

Para identificar a situação do bilinguismo no domínio social *escola*, observamos a prática pedagógica dos professores Krahô da escola 19 de Abril em sala de aula. Observamos que essa escola conta com o quadro de professores e funcionários indígenas e não indígenas e que o corpo discente é composto apenas por indígenas, sendo que a grande maioria é bilíngue. O quadro de alunos dessa escola se distribui entre crianças, jovens e velhos, tanto do gênero masculino quanto feminino da etnia Krahô.

Em toda cultura, seja ela indígena ou não, há diversos tipos de domínios sociais. Mello (1996, p. 36) aponta que “a caracterização dos domínios sociais é importante para a noção de bilinguismo porque permite identificar o indivíduo bilíngue em continuum situacional no qual ele alterna os seus modos de fala”. Para a referida autora, um domínio social pode ser definido como uma situação particular pela qual ocorre uma determinada interação verbal. Por exemplo: “uma interação entre pai, mãe e filhos ou entre irmãos e irmãs pertence ao domínio familiar; já uma interação entre professor e alunos pertence ao domínio escolar e assim por diante” (MELLO, 1996, p.36). Além desses, Abreu (2012) cita também como domínios sociais a casa, interação entre chefe e funcionário, cerimônias na aldeia, trabalho, igreja, escola, vizinhança, dentre outros.

De acordo com Romaine (1995), a relação de domínio social não se restringe apenas ao local, mas também abarca diversos aspectos relacionados à afetividade entre os participantes de uma conversação e o tópico a ser discutido. Assim, na escola Krahô, tanto os alunos quanto os professores indígenas e os velhos Krahô fazem o uso das línguas Krahô e portuguesa. Mello (1996) afirma que o uso de duas línguas por uma mesma pessoa está condicionado ao lugar onde se dá a interação (no trabalho, em casa, na escola, nas reuniões sociais etc) ou às pessoas com as quais ela interage (familiares, colegas de trabalho ou escola, amigos, chefes etc). Diante disso, a língua portuguesa é usada com mais frequência na escola, uma vez que a língua do domínio familiar e da vizinhança desse povo é a língua Krahô.

Vários fatores contribuem para o processo de aquisição da língua portuguesa na comunidade Krahô. Dentre eles, o contato frequente dos indígenas com os não indígenas, missionários que residem nas aldeias, pesquisadores, e diferentes agências de contato na aldeia como: FUNAI, CIMI, CTI, IBAMA, CIPAMA e SEDUC esta é uma das agências mais significativas. Esse contato ocorre tanto na cidade quanto na aldeia. Existem também outros fatores contribuintes para esse processo de aquisição da L2, como, por exemplo, o rádio, a televisão e os DVDs que contemplam as músicas da sociedade envolvente. Enfim, toda essa tecnologia influencia no processo de aquisição da língua portuguesa na sociedade Krahô. Nessa comunidade, além da aquisição da L2, há também o aprendizado desta segunda língua no domínio escolar. Com relação à diferenciação de aquisição de segunda língua e aprendizado de segunda língua, Sousa Filho (2000) aponta que

A aquisição de uma segunda língua refere-se à aquisição de segunda língua em um ambiente natural sem instruções formais, ou seja, não estaremos tratando aqui do aprendizado de segunda língua, o qual deixamos claro, é o processo que ocorre em um ambiente formal de aprendizado, como na escola, por exemplo. (SOUSA FILHO, 2000, p. 44)

O Bilinguismo, por sua vez, está relacionado, segundo Barreto (2009, p.127-128) como “uma situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso social de suas línguas”. Como já foi dito anteriormente, apesar do bilinguismo estar presente na comunidade indígena Krahô, a língua que prevalece nos diálogos do cotidiano desse povo é a língua materna.

De acordo com Barreto (2009), a permanência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngues, e isso deve ser caracterizado pelo contexto e idade de aquisição; pela variação de uso das línguas – função tópica – e, ainda, pela manutenção ou abandono das línguas em decorrência de diversos fatores sociais e comportamentais, relacionados à família, grupo social, escolaridade e ocupações profissionais.

Na educação escolar da aldeia Manoel Alves, o ensino é “bilíngue e intercultural”, pois no currículo destas escolas tanto a língua Krahô, quanto a língua Portuguesa são ensinadas. Segundo o RCNEI (1998), quando a língua materna é mantida como primeira língua em uma comunidade bilíngue, essa língua será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, e isso contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma.

Em 1989 foi realizado um levantamento sociolinguístico dos povos indígenas do estado do Goiás (atual Tocantins). Este levantamento sociolinguístico, segundo Braggio (1992), teve o intuito de observar o estado linguístico das comunidades indígenas e a partir dos dados obtidos, atuar nos seus programas educacionais. No referido trabalho sociolinguístico, foram pesquisados os seguintes povos: krahô, Apinayé, Karajá/Javaé, Xerente, Avá-Canoeiro e os autodenominados *Tapuia*.

Braggio (1992) relata que, naquela época, todos esses povos indígenas eram atendidos por 34 escolas. Ainda de acordo com Braggio, todos esses povos já possuíam escolas bilíngues, menos os Avá-Canoeiro e os Tapuia. Braggio (1992) ainda descreve que os Krahô, por sua vez, utilizou uma cartilha feita pelos Canela do Maranhão e isso acarretou problemas na manutenção do padrão sociolinguístico da comunidade. Vale pontuar que, atualmente, as escolas Krahô estão utilizando um livro no qual foi elaborado pelo diretor da escola 19 de Abril, Renato Yahé Krahô em parceria com o professor Francisco Edvigés Albuquerque (2009). O referido livro, *Livro de Alfabetização Krahô*, está contribuindo para a alfabetização da língua materna na escola 19 de Abril.

#### **4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ PARA O REGISTRO E A MANUTENÇÃO DOS MITOS KRAHÔ**

Iniciamos esta seção, afirmando que a educação escolar indígena Krahô é diferenciada porque realiza-se mediante um processo que envolve todos os aspectos relacionados às questões curriculares, culturais e particulares da referida sociedade indígena. O currículo, o calendário e o material didático específico, também fazem parte dessa política educacional diferenciada.

Acreditamos que a escola é um lugar onde interações sociais, culturais e linguísticas são tecidas e que através dela a vivência musical, ritual e mitológica pode ser inserida como forma de autoafirmação da identidade cultural de um povo. Segundo Albuquerque (1999), a escola não é vista apenas como único lugar de aprendizado, uma vez que a comunidade possui uma sabedoria própria para ser comunicada e transmitida a seus membros, ou seja, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Para Cavalcanti (2003), a escola indígena não deve ser concebida como único lugar de aprendizado, mas ainda como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Assim, a escola Krahô não define a sala de aula como o único lugar de aprendizado “fechado e estanque”, mas aponta o pátio, a roça, as ruas da aldeia, a casa do *Wýtỳ* e a mata em si como lugares de saberes tradicionais num viés “inter/trandisciplinar”.

A escola 19 de abril agrega os saberes tradicionais e linguísticos do povo Krahô juntamente com os conhecimentos linguísticos e culturais da sociedade envolvente e, assim, os transmitem em sala de aula, a fim de fortalecer suas práticas pedagógicas, o ensino bilíngue, diferenciado e intercultural. Segundo Candau (2011), a interculturalidade visa à promoção de uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Na escola Krahô, não há uma disciplina específica para os mitos, ritos e cantos, mas nas disciplinas de “Arte e Cultura”, “Língua Materna”, “Língua Portuguesa” são ministrados conteúdos relacionados a essas especificidades.

Os Mitos Krahô apresentam em suas narrativas valores, crenças, significados e particularidades advindas da cultura Krahô. É também por meio destes mitos que a relação entre avô e neto se estreita, é através dessas mitologias que o professor indígena Krahô apresenta um fato passado da vida desses povos e de suas raízes

culturais. Vale ressaltar que para o povo Krahô muitos dos seus mitos advêm de algo real e não imaginário, mas que outros vêm sim de coisas “inventadas”. O Mito de *Tyrkrë*, por exemplo, para este povo é uma história real que aconteceu há muitos anos, os *mehĩ* comemoram até hoje o ritual de *Pëp Cahàk* que foi passado por *Tyrkrë*.

A educação Escolar Indígena Krahô tem contribuído significativamente para o registro e manutenção dos mitos Krahô e em alguns casos não apenas a manutenção, mas a revitalização também. Os professores indígenas e não indígenas utilizam em suas práticas pedagógicas as atividades relacionadas à escrita bilíngue e o desenho como forma de registro dos mitos Krahô. Através destas atividades, os alunos têm a oportunidade de apreender os mitos de sua origem, da origem do pajé, da sua história, mediante diferentes esferas textuais. Na realização destas produções, os professores contam com a presença dos velhos contadores e conhecedores dos saberes tradicionais Krahô e isto tem valorizado ainda mais as questões de manutenção dos mitos, pois a presença de um ancião é algo muito valoroso e significativo para este povo.

Os Mitos indígenas Krahô são umas das práticas sociais mais usadas pelos *velhos e lideranças* Krahô. Também, é por meio destas que acontece a interação cultural entre crianças, jovens e velhos. Esses mitos fazem parte da vida cultural dos alunos, professores e comunidade Krahô. Assim, a atividade de escrita dessas narrativas mitológicas é uma das formas que os professores Krahô utilizam para que os alunos possam registrar tanto os mitos quanto as cantigas e a cultura Krahô de modo geral.

A educação escolar indígena Krahô resgata os valores culturais do seu povo, por meio de atividades e com a participação efetiva dos velhos cantadores e conhecedores da cultura tradicional. De fato, a escola Krahô vive numa busca incessante pela valorização de sua língua materna, saberes tradicionais e cultura local. Essa busca pode ser evidenciada pelas práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas.

A prática pedagógica, Segundo Veiga (1992), contempla uma prática social contextualizada por objetivos, finalidades e conhecimentos. A prática pedagógica dos professores Krahô visa às práticas sociais da cultura tradicional do seu povo.

Na escola, o professor indígena tem a missão de registrar e cultivar a língua do seu povo. Além disso, deve também buscar meios para que a cultura se

mantenha viva dentro e fora da escola. Com relação ao registro escrito dos Mitos, os professores Krahô, por meio de produções textuais, vêm tentando resgatar algumas narrativas míticas que não são mais contadas. Procuram atividades de vitalização e manutenção das narrativas que estão vivas na memória dos anciões.

Veiga (1992) evidencia que a prática pedagógica reflexiva se traduz por um trabalho a ser realizado pelo professor e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo em comum. Assim, acontece a prática pedagógica Krahô, pois os professores, juntamente com os alunos, buscam em conjunto o registro e a recuperação das narrativas mitológicas do seu povo.

Registrar, de forma escrita, esses conhecimentos em sala de aula pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando os professores indígenas são jovens. Mesmo diante desta problemática, esse fator não tem acarretado nenhum tipo de perda para essa escola Krahô, pois pudemos constatar em nossas visitas a escola 19 de Abril que, por mais que esses “jovens professores” *desconheçam ou conheçam pouco* os mitos de origem do seu povo, eles buscam/conseguem, com o auxílio dos velhos e por meio de suas práticas pedagógicas, sanar o problema relativo ao desconhecimento ou pouco conhecimento a respeito dos mitos.

Com relação ao registro escrito desses mitos, é válido pontuar que os esforços escolares de manutenção de elementos culturais possui suas limitações porque nenhuma instituição sozinha pode assegurar a manutenção da prática de uma cultura. Mesmo que a escola esteja inserida dentro da aldeia, sozinha ela não tem o poder de manter viva a cultura de um povo. As ações da escola 19 de Abril não garantem a manutenção desses mitos na prática. Mas, torna-se um elemento a mais que incentiva e favorece a manutenção desses mitos. É com o auxílio dos indígenas velhos que os professores estão registrando os mitos de origem Krahô. Os conhecedores dessas narrativas fazem parte de uma pequena minoria nessa aldeia. A presença deles é de extrema importância para a sociedade Krahô e comunidade escolar no resgate dos saberes culturais. Quando os professores inserem esses mitos na escola, eles estão, escolarizando-os, mas também estão divulgando, através da oralidade dos velhos e através da escrita, os mitos que fazem parte desta comunidade. Essas ações servem também para intensificar o interesse dos jovens Krahô em manter a narração dos mitos do seu povo na prática.

Diante desses apontamentos, constatamos que o professor possui um papel importante na construção do conhecimento do aluno. Segundo Silva (2011):

O professor é um provocador de situações que associadas à realidade dos educandos, contribuem para a geração de conhecimentos, mas não somente conhecimentos relativos ao conteúdo determinado pelo plano de aula, mas àqueles que os fazem refletir sobre o seu papel para com a sociedade em que estão inseridos. (SILVA, 2011, p.14)

Assim, podemos afirmar que na escola dessa aldeia tanto os professores Krahô quanto os alunos indígenas adquirem os saberes culturais Krahô e que professores e alunos adquirem por meio dos ensinamentos dos velhos os conhecimentos históricos do seu povo. Além disso, os professores e os alunos realizam um trabalho coletivo de registro dessas narrativas, este trabalho é feito através de gravações de áudio, de atividades de produções textuais, desenhos e recontos orais.

Como afirmamos no capítulo anterior, os professores indígenas estão propiciando aos alunos Krahô diferentes espaços de aprendizagem (pátio, roça, casa do Wýtỳ, ruas da aldeia, mata e outros). É oportuno frisar que os espaços de aprendizagem não estão limitados apenas às salas de aula, pois as atividades também são ministradas fora dela. Por exemplo, quando o trabalho está relacionado ao plantio, os professores escolhem a roça para que a atividade de plantio seja realizada. Quando esse trabalho está relacionado aos mitos e cantos, os alunos vão até a casa do Wýtỳ para ouvirem as narrativas míticas e os cantos Krahô.

Com base no que foi exposto, Albuquerque (2007) afirma que

A escola não é vista como único lugar de aprendizado, uma vez que se considera a sabedoria de cada comunidade, ou seja, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas ocupam lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem. (ALBUQUERQUE, 2007, p.16).

Na atuação dos professores indígenas nas aulas que contemplam a transmissão dos mitos, constatamos que os mitos não são ensinados pelos professores, mas sim pelos velhos. Isso ocorre em virtude da complexidade de se narrar um mito. Pois, narrar um mito não se restringe simplesmente a ação de contar algo, mas de ensinar a cultura, levar a cultura e viver a cultura, por meio dessas narrativas tradicionais. Quando se narra um mito na casa do Wýtỳ tudo se torna mais natural, a presença dos familiares, amigos, velhos, jovens e crianças. Além disso, o ambiente contribuiu para a efetivação dos fatos, pois ao narrar, o velho aponta o pátio, a aldeia, as casas como parte da história. A narração desses mitos provocam

diferentes ações nos membros da comunidade Krahô. Essas ações ocorrem de acordo com o mito narrado. Quando o mito se refere a iniciação dos jovens, ele transmite saberes específicos aos jovens que estão em fase iniciação. Esses mitos são construídos a partir da realidade sociocultural Krahô e são narrados em domínios sociais específicos: em casa ou na casa do Wýtỳ. Os mitos, na medida em que deixam de ser narrados e ritualizados pelos velhos vão se extinguindo e isso faz com que a comunidade perda uma parte de seus aspectos socioculturais. A manutenção desses mitos na prática só pode e deve ser realizada pelos líderes, somente eles e a sociedade Krahô têm o poder de recuperar e manter os mitos vivos na comunidade.

Quando falamos da contribuição da educação escolar Krahô para a manutenção dos mitos, estamos levando em consideração a política de preservação da cultura e da divulgação da diversidade cultural. De certa forma, quando a sociedade Krahô leva os velhos para a escola, para que os mitos sejam narrados por eles, o mito sai do âmbito da oralidade para o âmbito da escrita e isso faz com que o registro escrito do mito perpassa ao longo dos anos e a escola contribua para a manutenção desses mitos. Na escola, o mito perde a naturalidade por conta da escrita e do espaço físico, a sua simbologia devido os cortes feitos durante a transposição da oralidade para a escrita, mas apesar de tudo, a essência mítica continua.

A escola 19 de Abril, ao levar os velhos contadores e cantadores Krahô para o ambiente escolar ou levar os alunos até os velhos contadores e cantadores, busca diferenciar seu ensino, através de um modelo escolar diferenciado. Através dessa ligação entre os velhos conhecedores da cultura tradicional e a escola, a política de resgate dos valores culturais se efetiva na/pela escola. Essas ações refletem diretamente no contexto cultural da aldeia. Os professores tentam fazer da escola um lugar de aprendizado cultural. Diante disso, cabe ao professor realizar atividades que contemplem os mitos ensinados pelos indígenas velhos.

Em síntese, constatamos que os mitos são narrados pelos velhos Krahô e que os professores indígenas desenvolvem atividades que contemplam os mitos narrados pelas lideranças. Essas atividades revitalizam o conhecimento tradicional tanto dos alunos quanto dos professores, uma vez que os mitos não são mais narrados com tanta frequência como antigamente. Com base nisso, a escola busca

recuperar os traços culturais que estão se perdendo por meio da oralidade dos velhos e pelo registro escrito dos alunos.

Nesta seção, foram apresentadas as contribuições das práticas pedagógicas dos professores da escola 19 de Abril para a documentação dos mitos Krahô. A seguir, apresentamos o Mito de Tyrkrë, mostrando a sua importância na comunidade Krahô e na comunidade escolar.

## 4.2 O MITO DE TYRKRË

Os mitos Krahô possuem aspectos referentes às questões culturais, históricas e particularidades próprias do povo Krahô. O cenário escolar Krahô contribui na valorização das questões culturais, linguísticas e sociais desse povo. Os mitos, por sua vez, ganham destaque, pois são de extrema e fundamental importância para a construção da identidade Krahô, da formação cosmológica e linguística desse povo.

Segundo Melatti (1978, p. 234), “para se poder penetrar no ritual de Pëp Cahàk é preciso conhecer o mito de Tyrkrë, com o qual os índios explicam como aprenderam a realizá-lo”. Esse ritual faz parte de um rito ligado à iniciação guerreira dos jovens rapazes Krahô. Esse rito não é realizado na Aldeia Manoel Alves há quase 08 anos. Tivemos duas informações sobre a não realização do Pëp Cahàk nessa aldeia. A primeira é que as grandes festas são realizadas em períodos longos, a cada 5 anos ou mais. A segunda é que para a realização deste ritual é necessário que na aldeia haja uma boa quantidade de jovens/rapazes sem filhos (não sabemos informar a quantidade mínima de jovens neste ritual).

Para descrever o mito de *Tyrkrë* recolhemos algumas versões contadas por alunos indígenas da escola 19 de Abril, que narram o mito da seguinte forma:

### A HISTÓRIA DO TYRKRË

*Dizem que Tyrkrë sofria com dor de ouvido, não sabia o que tinha entrado no seu ouvido, não comia, e já estava muito magro e amarelo.*

*E o povo do Tyrkrë estava mudando para outra aldeia nova. A sua mulher disse: eu vou deixar a nossa mudanças, mais tarde voltarei, como os homens para ti levarem.*

*Tyrkrë esperou sua mulher e nada de ela aparecer, e os urubus estava pousando na aldeia, por causa das carniças, um urubu foi andando em circulo da aldeia, e viu alguém deitado na casa e ele voltou e contou para os urubus e todos os*

*urubus foram, chegaram e disse para Tyrkrě, aí tio tudo bem? E o Tyrkrě respondeu sim, eu não estou bem, por que faz muitos dias que alguma coisa entrou no meu ouvido, e eu não como nada, estou magro e amarelo.*

*Os urubus resolveram buscar o caçara para curarem seu ouvido, mas ele conseguiu tirar só o espírito da formiga. Depois os urubus resolveram levar Tyrkrě para o céu.*

*Lá no céu Tyrkrě ficou na casa dos urubus e os urubus resolveram novamente de buscavam o galinha d'água e ele tirou o verdadeira formiga do ouvido do Tyrkrě e o pus do ouvido do Tyrkrě saiu tudo, e ele o urubu mandou buscar o mosquitinho para limpar o seu ouvido.*

*Depois de tudo aquilo, o gavião levou Tyrkrě para sua casa, para alimentar com a carne dos pássaros como perdiz.*

*Tyrkrě voltou a engordar e ter coragem no seu corpo, voltou a sorrir e ter energia mais em você e ele ficou tão satisfeito com a sua saúde.*

*E o gavião fez essas festas para Tyrkrě aprender fez essas festas que são como: Pěp Cahàc, Pjéc re cà pê co nã ihcuhê ita, Kỳj cayj, cahtyti. Depois Tyrkrě aprendeu todas as músicas destas festas. Tyrkrě voltou novamente para essa terra.*

**Aluno H da escola 19 de Abril**

*Era uma vez, uma formiga havia entrada no ouvido de Tyrkrě, mas ninguém sabia o que tinha acontecido com ele.*

*E urubus aproximaram dele e ele estava sozinha na aldeia enorme. Urubus perguntaram:*

*- Qual motivos você está deitado? Tyrkrě havia respondido para os bichos. E beija-flor foi chamou Coan e Coan só tirou alma de formiga.*

*Urubus levou o Tyrkrě para o céu e lá todos aves tentaram tirar formiga, mas nem uns dos bichos conseguiram tirar. Mas a galinha-da-agua foi muito esperto e tirou formiga.*

*E Tyrkrě ficou lá no céu melhorou e engordou e comia normal e virou pajé e era sabido e guerreiro. E os bichos começaram a festejar a ele como festa que acontece atualmente (keyj caju, e as outras festa e ele estava lá prestando atenção na música deles, observava.*

*E na hora de descer para o terra, no despedido, cada animal fizeram os seus cantigo para ele, e ele tinha gravado tudo na memória dele. E desceu mas ninguém*

*descobriu, se era Tyrkrë ou não, as famílias e parentes ficaram comtemplado, por eles achavam que Tyrkrë estava morto.*

**Aluno I da escola 19 de Abril**

*Entrou alguma coisa no ouvido do Tyrkrë e tinha ficado lá dentro, e estava magro demais, e povos estava fazendo outra aldeia, e eles estavam fazendo mudança, a esposa não estava ligando.*

*Urubu juntaram na aldeia para comer os côcôs porque não tem mais ninguém. Viram Tyrkrë: comentou bom dia titio.*

*- Eles falou bom dia.*

*- Então urubu falou, porque seu corpo está assim?*

*E Tyrkrë falou não sei alguma coisa entrou no meu ouvido e esta dentro. Os urubus pensaram e chamaram Coan, eles veio e tirou o alma de formiga. Os urubus viram a alma de formiga e levou o paciente e pro céu. Daí o gavião providenciou, e Tyrkrë ganhou saúde.*

*Tyrkrë também viu o jeito da estrela cadente, o gavião também fez todas as festas. Então Tyrkrë voltou e contou todas as festa que aprendeu lá no céu.*

*Antes não tinha as festa. Através do Tyrkrë nós temos estas festas.*

**Aluno J da escola 19 de Abril**

Melatti (1978) apresenta duas versões<sup>31</sup> do mito de Tyrkrë (ANEXO 1) contada por narradores diferentes. Segundo o autor, ambas as versões foram colhidas na (antiga) aldeia do Posto, sendo que uma foi colhida em 1962 e a outra em 1963.

Um dos grandes desafios que envolvem as escolas indígenas de modo geral é tornar o ensino escolar significativo para os seus alunos. Diante disso, a inserção do mito de Tyrkrë na escola Krahô contribui bastante para a manutenção da manifestação mítica, que está se perdendo na vida cultural das crianças e dos jovens Krahô (para os velhos, esses mitos continuam vivos, pois estão presentes nas suas memórias). A narração de um mito é necessária, Eliade (1972, p.17) afirma que “ao recitar os mitos, reintegra-se àquele tempo fabuloso e a pessoa torna-se,

---

<sup>31</sup> Apresentamos apenas uma versão.

consequentemente, "contemporânea", de certo modo, dos eventos evocados, compartilha da presença dos Deuses ou dos Heróis”.

O mito, quando levado para a sala de aula, serve como uma ferramenta a mais na manutenção dos saberes Krahô. Esse tipo de prática é posta pelos velhos, professores e comunidade Krahô de modo geral, como um fator positivo na recuperação dos conhecimentos tradicionais na vida das crianças e jovens alunos Krahô. No momento em que o mito é levado para o âmbito educacional, abre-se um leque de possibilidades de manutenção dos saberes tradicionais. Mas é válido ressaltar que a escola contribui no registro e manutenção “da diversidade cultural” dos mitos, mas não garante a manutenção da prática, uma vez que a prática abrange uma complexidade muito grande e somente a sociedade juntamente com os velhos têm poder para isto.

A escola conta com a contribuição dos velhos que levam consigo os mitos, os cantos e os ensinamentos dos rituais, em língua materna. Diante disso, não só valores éticos e morais são fortalecidos, mas também os valores linguísticos também.

Constatamos que durante as aulas que contemplava o mito de Tyrkrẽ, um velho Krahô sempre iniciava as atividades narrando o mito para os alunos. Depois da narrativa oral, um professor indígena juntamente com uma professora não indígena solicitava aos alunos que escrevessem o mito de forma escrita na língua materna e em seguida desenhassem e, por fim, traduzissem o mito em língua portuguesa. A tradução do mito para a segunda língua contribui para o ensino da língua Portuguesa. O professor de segunda língua utiliza esses textos para trabalhar diferentes aspectos da L2 em sala de aula. Essa prática valoriza a cultura Krahô, uma vez que no lugar de textos descontextualizados da realidade Krahô, usa-se textos que tematizam a vida e a cultura desse povo.

Em sala de aula, não somente o mito de Tyrkrẽ, mas também as cantigas e os outros mitos Krahô perpassam diferentes esferas pedagógicas. Existem alguns mitos que foram registrados pelos professores Krahô na língua materna. Esses textos escritos em L1 estendem-se para as aulas de língua portuguesa. Com o auxílio desses mitos escritos, os professores de L1 trabalham a leitura e a compreensão dos textos, dentre outros aspectos. Na disciplina de L2, o professor aborda os aspectos gramaticais presentes nos textos: a escrita em L2, a ampliação do vocabulário, dentre outros.

Os mitos Krahô estão sendo trabalhados em várias disciplinas, tais como: geografia, história, língua indígena, arte e cultura e língua portuguesa. A Escola 19 de Abril está desenvolvendo um trabalho de campo com os alunos, onde os mesmos escutam os velhos conhecedores da cultura, gravam os mitos narrados por eles e depois levam os mitos gravados para a sala de aula.

Essas atividades contemplam os aspectos socioculturais deste povo, pois a escola vai para o pátio ou para a casa do Wýtỳ em busca de preservar os valores da cultura Krahô. Os professores também convidam os velhos para entoar cantigas e narrar os mitos em sala de aula e essas ações estão fazendo da escola um lugar de integração da “interculturalidade”, onde os saberes perpassam da escola para a aldeia, ou vice-versa.

#### **4.3 PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DO MITO DE TYRKRĚ**

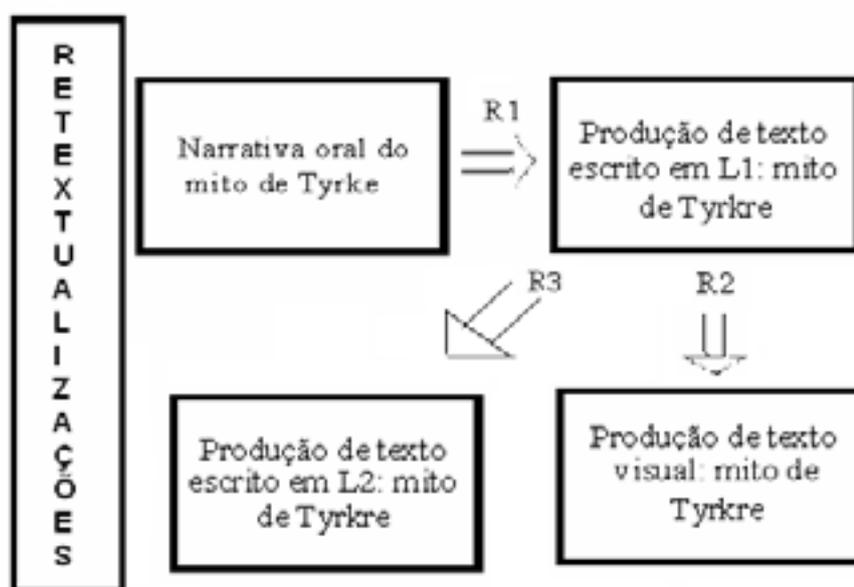
Apresentamos, nesta seção, o processo de retextualização, ou seja, a transposição de um texto escrito para outro texto escrito, mais precisamente da escrita em língua materna para a escrita visual e da escrita em língua materna para a escrita em língua portuguesa. Não nos pautamos em análise de gêneros discursivos/textuais e nem em análises linguísticas, pois pretendemos apenas apresentar o resultado de uma das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas e não indígenas da Escola 19 de Abril e a sua contribuição para o registro do mito de TyrkrĚ.

Os professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril solicitaram aos alunos Krahô 03 (três) tipos de produções textuais: escrita em língua materna, desenho e escrita em língua portuguesa. A partir dessas produções, constatamos que esse processo escrita-desenho-escrita está relacionado ao processo de retextualização de textos escritos e visuais. É importante destacar que antes das produções escritas, os alunos ouviram o mito sendo narrado por um ancião da aldeia. Foi após a oralidade do velho que iniciou o processo de retextualização, sendo:

- da oralidade do ancião para a escrita em Língua Materna;
- da escrita em Língua Materna para o desenho;
- da escrita em Língua Materna para a escrita em Língua Portuguesa;

Segundo Dell'Isola (2007, p. 37), a retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária. Ainda conforme a referida autora, a retextualização pode ocorrer de maneira bastante diversificada. Um exemplo do processo de retextualização na comunidade krahô ocorre quando em um ritual de iniciação um velho Krahô ensina um mito aos jovens e os mesmos retextualizam de forma oral aos velhos que lhes ensinaram. Esse processo de retextualização entre jovens e velhos acontece em um ritual de iniciação e serve para provar que o jovem aprendeu a narrativa constituinte do seu povo.

Apresentamos a seguir, o modelo do esquema extraído da obra de Dell'Isola (2007) *Retextualização de gêneros escritos* com a adaptação para esta pesquisa. De acordo com Dell'Isola (2007, p.37) “cada R representa retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala”. Em nosso esquema adaptamos cada R sendo: R1 é o processo da fala para a escrita em língua materna; R2, da escrita em língua materna para o desenho; R3, da escrita em Língua materna para a escrita em língua portuguesa.



Esquema 2: retextualização<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Adaptado de Dell'Isola (2007, p. 37)

Apresentamos aqui as operações de retextualização que envolvem a passagem<sup>33</sup> do texto escrito em língua materna para o texto desenhado e do texto escrito em Língua materna para a língua portuguesa. A atividade de transposição de um texto em língua materna para um texto em língua portuguesa contempla o ensino e a educação em todos os seus aspectos bilíngues e interculturais. Almeida e Albuquerque (2011, p. 95) apontam que uma “educação bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas, sendo uma língua materna e a outra, uma segunda língua”. A língua portuguesa para esse povo é muito significativa, pois essa é a língua de contato com a sociedade envolvente.

Esse processo de transpor um texto da Língua Krahô para a Língua Portuguesa também pode ser chamado de tradução<sup>34</sup>. Para Venuti (apud FERREIRA, 2009, p. 2723), “o processo transformativo da tradução não envolve apenas uma mudança em um contexto semiótico e interno, mas ocorre dentro de um contexto que deve ser concebido como social e externo”. De acordo com esses pressupostos, Ferreira (2009) afirma que a tradução constitui-se em “produto e processo, uma vez que exige a ativação de conhecimentos linguísticos, situacionais e culturais que combinados transformam sua intenção num produto verbal”.

Na seção a seguir, apresentamos como ocorreu o processo de retextualização do mito de *Tyrkrê*. É importante frisar que não analisamos “o grau de consciência dos usuários de língua a respeito das diferenças entre a fala e a escrita (MARCUSCHI, 2001). Observamos apenas como ocorreu a passagem de um texto para outro, analisando de forma preliminar algumas operações que envolveram a passagem do texto oral, para o texto escrito em L1, do texto escrito em L1, para o texto visual e do texto escrito em L1 para o texto escrito em L2.

#### **4.3.1 O REGISTRO DO MITO DE TYRKRÊ: UMA ANÁLISE PREIMINAR DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Apresentamos, nesta seção, os exemplos de retextualizações a partir dos textos produzidos pelos alunos Krahô. Esses textos refletem o resultado da prática pedagógica dos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril em sala de aula.

---

<sup>33</sup> Dell’Isola (2007, p. 38)

<sup>34</sup> Não iremos retratar a questão de tradução e retextualização.

É válido pontuar que a forma como os professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril vêm trabalhando os elementos culturais do povo Krahô em sala de aula nos despertaram interesse. Com isso, decidimos apresentar como se efetiva a prática desses professores em sala de aula e a contribuição dessa prática para o registro e a manutenção dos mitos desse povo.

Segundo o RCNEI (1998, p. 60), o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. A escola 19 de Abril realiza uma conexão entre a cultura Krahô e a cultura escolar. Essa ligação possui um valor fundamental no registro e na manutenção de rituais, mitos e cantigas que estão nesta comunidade. As ações dessa escola visam levar os saberes tradicionais existentes na cultura do seu povo e resgatar os valores tradicionais que não são mais repassados na aldeia.

Segundo um professor Krahô da escola 19 de Abril, tanto os alunos das fases iniciais quanto os dos anos finais estudam os mitos de origem do seu povo. As atividades que contemplam os mitos partem da esfera oral e se estendem ao texto escrito (bilíngue e visual, etc.). Na parte oral, estas atividades são iniciadas por um velho (na casa do Wýtỳ), pois é por meio deste que o mito é narrado. Essas atividades são divididas em atividades de campo (casa do Wýtỳ) e em atividade em sala de aula ou somente em sala de aula. Durante a narração do mito na casa do Wýtỳ, os alunos gravam e observam a fala do velho/narrador e ficam atentos aos gestos e expressões do velho. Assim que a narração se encerra, os alunos vão para a escola e o professor de Língua Materna inicia as atividades de escrita. Quando os alunos não vão para o campo (casa do Wýtỳ), o velho narrador vai até a escola (a narração do mito na casa do Wýtỳ é mais frequente que a narração na escola).

Em sala de aula, o professor pede para os alunos realizarem uma atividade de produção escrita em língua materna, produção visual e, por fim, a produção escrita em segunda língua. Chamamos essa atividade de Retextualização, pois a mesma envolve a passagem de um texto para outro.

Segundo um professor Krahô, a sequência didática “texto em língua materna, texto visual e texto em língua portuguesa” facilita a atividade dos alunos, pois os mesmo iniciam a atividade com a narrativa oral em língua materna, vão para o texto escrito em língua materna e quando vão para o texto visual, eles desenharam

pensando em língua materna, por isso, o texto em língua portuguesa é escrito por último.

Os textos que contemplam o uso do desenho podem ser chamados de textos visuais (SANTADE, 2011). Esses textos são produzidos pelos alunos Krahô com grande frequência e exige tanto a habilidade em desenvolverem seus desenhos, quanto o conhecimento tradicional adquirido pelos mesmos.

O mito de Tyrkrë, como foi apresentado anteriormente, conta à história de um indígena Krahô, chamado Tyrkrë, que sofreu porque uma formiga entrou no seu ouvido e por ter sido abandonado em sua aldeia. Este *mehĩ* ganhou poderes de um pássaro gavião. Além desse pássaro, muitos outros pássaros ensinaram o ritual de Pëp Cahàk para Tyrkrë e, com isso, Tyrkrë ficou considerado como um herói para o seu povo.

Os professores indígenas, juntamente com os professores não indígenas, trabalham com o registro escrito do mito de forma bilíngue (Português e Krahô), específica (narrativa direcionada ao seu próprio povo) e diferenciada (levam os alunos até os velhos e os velhos até os alunos).

O ensino do mito de Tyrkrë como elemento educacional e textual está contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, cultural, linguístico e motor dos alunos dessa escola, uma vez que se usa o desenho em sala de aula. Antes da escola, o único meio de ensino dos mitos Krahô era durante o ritual de iniciação, (durante o ritual os meninos ficavam reclusos e aprendiam cantos, mitos e saberes do seu povo), na casa do Wýtỳ ou em suas casas. Atualmente, a narração dos mitos diminuiu bastante, pois segundo os velhos Krahô, os jovens de hoje não se interessam muito por essas narrativas. De acordo com esses anciões, antigamente a narração dos mitos era um costume frequente entre os Krahô. Hoje, os netos ouvem as histórias sendo contadas em casa pelos seus avôs, com menos frequência que antes. Essas narrações, segundo os Krahô, geralmente acontecem ao anoitecer ou antes de dormir.

Nas atividades referentes aos mitos, os professores indígenas Krahô e não indígenas inseriram em suas práticas pedagógicas um tipo de sequência didática que contempla o registro dos mitos por meio de textos visuais e escritos em língua materna e língua portuguesa. Segundo Dolz e Schneuwly (apud Jesus, 2007), o uso de uma sequência didática contribui para o processo das aquisições, permitindo aos

alunos e professores o uso de uma linguagem apropriada, uma atitude reflexiva e o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se.

Muitos ritos, cantos e mitos Krahô não são mais realizados, entoados e/ou narrados. Assim, a escola 19 de Abril está tentando resgatar, por meio da memória dos velhos, os componentes culturais que não são mais executados e estão registrando os mitos, ritos e cantos que ainda fazem parte da cultura atual. Vejamos, abaixo, os nomes alguns mitos existentes na cultura tradicional Krahô:

- O MITO DE TYRKRÊ
- O MITO DO AUKE
- O MITO DO KHETWAYE
- O MITO DO WÛTÛ
- O MITO DO TÉPYARKWA
- O MITO DO FOGO

Esses mitos destacam temas referentes aos acontecimentos da vida deste povo: a sua origem, a origem do fogo, dos rituais, da pajelança, dentre outros. As crianças e os jovens Krahô necessitam aprender as narrativas de sua comunidade, uma vez que essas crianças e jovens de hoje serão os futuros velhos desta sociedade. Diante disso, é necessário que a escola, juntamente com a comunidade Krahô, desenvolva um trabalho coletivo para que tanto os mitos quanto os cantos e os rituais Krahô sejam mantidos tanto na escola como na aldeia.

É preciso salientar que, atualmente, a prática de narrar mitos está viva, mas, como já foi dito antes, essa prática não acontece com tanta frequência como antigamente. Diante disso, essa escola Krahô está desenvolvendo um trabalho de resgate dessas narrativas, com o objetivo de fortalecer as políticas culturais deste povo. As ações dessa escola estão servindo como um instrumento de manutenção dos mitos, pois além do registro gráfico dessas narrativas, os velhos estão levando os seus conhecimentos para a escola e/ou a escola vai até o velho em busca dos seus saberes tradicionais.

De acordo com os professores indígenas dessa escola, as atividades relacionadas a esses mitos são divididas em duas etapas: pesquisa de campo e atividade em sala de aula. Na pesquisa de campo, os alunos vão até a casa o WÛtÛ

para aprender as histórias, mitos, cantos e rituais do seu povo. Para isto, esses alunos fazem uso de gravador, câmera fotográfica e caderno de campo. Em sala de aula, o professor atua como mediador do conhecimento adquirido no campo, realizando atividades de escuta, escrita bilíngue e desenho.

Segundo o RCNEI (1998), o professor indígena deverá tornar a escola um espaço possível de interculturalidade.

Para isso, é fundamental que o professor considere sua comunidade educativa de origem. É como parte dessa comunidade que deve contribuir na busca de novas respostas e soluções para os problemas que ela enfrenta: colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais. Assim, toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns. (RCNEI, 1998, p. 43).

Os professores Krahô, em suas práticas pedagógicas, estão reconhecendo as identidades linguísticas e culturais do seu povo. E isso está possibilitando aos seus alunos Krahô diferentes espaços de transmissão de saberes escolares, culturais e linguísticos próprios da sua comunidade.

A seguir, apresentamos os resultados das práticas pedagógicas usadas pelos professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril e as classificamos de “retextualização”. Para a apresentação dos resultados, selecionamos dois textos em língua materna, dois textos visuais que ilustram como esses alunos expressaram suas ideias e pensamentos a respeito do mito de Tyrkrẽ e, por fim, dois textos em língua portuguesa. Veremos nos textos a seguir, como ocorreu o processo inicial das atividades textuais propostas pelos professores indígenas e não indígenas. As retextualizações escritas em Língua materna são apresentadas como **Texto Escrito 1 e Texto Escrito 2**. Os textos visuais são chamados de **Texto Visual 1 e 2**. Já os textos escritos em segunda língua são chamados de **Texto Escrito 1a e 1b**. Para a análise preliminar do processo de retextualização, destacamos algumas operações que envolveram a passagem dos textos escritos pelos alunos Krahô.

### **APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO**

#### **1º PROCESSO: DA ORALIDADE PARA A ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA**

1ª OPERAÇÃO:	Eliminação de marcas que apresentem as hesitações realizadas pelo narrador/ancião.
2ª OPERAÇÃO:	Introdução da pontuação e paragrafação no texto escrito em língua materna.
3ª OPERAÇÃO	Eliminação dos nomes de alguns animais presentes na narrativa

**Quadro 3: processo da oralidade para a escrita**

#### **2º PROCESSO: DA ESCRITA PARA O DESENHO**

1ª OPERAÇÃO:	Eliminação de signos gráficos.
2ª OPERAÇÃO:	Introdução de marcas visuais ao texto desenhado.
3ª OPERAÇÃO:	Eliminação de alguns animais presentes na narrativa escrita.

**Quadro 4: processo da escrita para o desenho**

#### **3º PROCESSO: DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA PARA A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

1ª OPERAÇÃO:	Tradução/versão da língua materna para a língua portuguesa.
2ª OPERAÇÃO:	Eliminação de animais presentes na narrativa.
3ª OPERAÇÃO:	Adição de alguns animais na narrativa.

**Quadro 5: processo da escrita em língua materna para a escrita em língua portuguesa**

Segundo Marcuschi (2005, p. 99), não é difícil obter dados de retextualização. Basta dispor de gravações e transcrições que o trabalho pode fluir de maneira bastante proveitosa. O método de passagem de um texto para outro, utilizado pelos professores indígenas e não indígenas serviu para o registro do mito de Tyrkrê sob diferentes esferas textuais: escrita bilíngue e escrita visual. O procedimento desta atividade foi regido sob dois aspectos:

- a) Autenticidade dos dados

b) Clareza na explicação da proposta<sup>35</sup>.

Conforme Marcuschi (2005), os textos quando são falados de forma autêntica e suas retextualizações quando são obtidas em processo de transformação claramente sugeridos evidenciam com riqueza de detalhes os fatos analisados. As retextualizações propostas pelos professores indígenas e não indígenas seguiram as seguintes etapas:

### 1ª ETAPA

*Texto Base → Narrado de forma oral por um ancião e em Língua Materna*

*Texto Final → Texto escrito em língua materna*

### 2ª ETAPA

*Texto Base → Texto escrito em língua materna*

*Texto Final → Texto visual*

### 3ª ETAPA

*Texto Base → Texto escrito em língua materna*

*Texto Final → Texto escrito em língua portuguesa*

A narrativa do ancião durou em média meia hora. Notamos que os alunos ficaram bem atentos com a maneira como o narrador relatava o mito. É interessante ressaltar a tonalidade usada na fala do velho/narrador que foi sempre baixa. Ao finalizar a narrativa, os alunos iniciaram suas produções textuais, ou seja, retextualizações. Desde então, todos escreviam sem pedir ajuda dos professores, ou até mesmo do narrador. Não houve a necessidade de repassar a narrativa para os alunos e isto facilitou bastante a atividade da fala para a escrita. Apresentamos a seguir, o primeiro resultado da prática dos professores indígenas da escola 19 de Abril.

---

<sup>35</sup> Procedimentos adotados do livro “Da fala para a escrita atividades de retextualiação” MARCUSCHI (2005, p. 99)

TEXTO ESCRITO 1- TYRKRE JAREN XÀ

Tyrkre jarên xà

Pô avahná tyrkre japac mã axun  
 xà kri tuv wjyr rainá me hy, nê má  
 tyrkre p. mã pî xõntu mã mã  
 jôjinti cukkytti mã pî cukkytti  
 mã junre kyãti mã pî te re  
 kyãre japró. mã pî tyrkre jape  
 te te axun carô capá, nê mã  
 tyrkre to api cõkuta wjyr.  
 Curi to cator, mã pî haeti tyr  
 kre to anjê ti sjo  
 cumã hãte, mã pî hãet,  
 mã pî haeti itajê cumã hõ  
 anjê kum itajê pjêrehãpê.  
 Kõmê ihcukhê itajê pipcãhãc  
 pom omjê kum itajê.  
 Ô tyrkre ita jarên xà ita te  
 hajyr.

Fig.XI. Texto Escrito 1 (Aluno A)

TEXTO ESCRITO 2- TYRKRE JAREÑ XÀ

Tyrkrë

Yhý, pè mē pangwētjé, nō ita hapir pè Tyrkrë,  
 pè axun hapuc xre mā axa, nē tahnã ajco tō  
 hikwa.

nē amoro ata xãm, mē xũ intuw tō mē,  
 nē mā mēkulyr me cator. Mā xentē mē jipin re,  
 mē hin kët, namã xũ xãm encimare. Nē cute hom  
 pur nē ajpîn mē harin, nē tahnã cuprôn.  
 nē harin tō:

mū jūm ita nō, marhã ra ihtyo, cumē hōmpu.  
 nē ihpîn ihulyr mē mō, mā ihtar tē hajyr,  
 Nē ahpân iharky tō, hapã quitti. Nē cute casuut  
 concotē japrôn, mā cute cumã axun carō casãr.  
 Nē mā tō hapir, mā tē ihpō tē xũ intuw pin  
 anji jascãr nē hapin.

Mã tō cator, nē xijj pè, cute casuut euhkôn  
 Carã tē japrôn, mā cute cumã ascion jã caçõr.  
 Lea mā ihcaric hea purõ. Mã hac tã mã  
 haprôn, nē cuma anji dîn cumia ton, mã  
 impxj jirõpê hicot, nē ihcaric, nē hac pý mã  
 ihryc.

pè hō hanē.

Fig.XII. Texto escrito 2 (Aluno B)

Para iniciar essa atividade textual, um velho conhecedor dos saberes tradicionais Krahô narrou o mito de Tyrkrë. Depois da narração, um professor indígena pediu para os alunos produzirem de forma escrita (L1) o mito de Tyrkrë narrado pelo velho Krahô.

Na passagem de um texto oral para um texto escrito, muitas ações são realizadas. Vale destacar que não realizamos análises de gêneros textuais/discursos e nem análise linguística desses textos. Uma vez que nosso objetivo é apresentar como a prática pedagógica usada pelos professores indígenas e não indígenas da

escola 19 de Abril está contribuindo para o processo de registro e manutenção (da diversidade cultural) do mito de Tyrkrë.

A retextualização deste texto partiu da oralidade de um velho indígena, não tivemos a oportunidade de descrever este mito na língua Krahô, mas esperamos em outro momento apresentar esta narrativa de forma integral, para que os leitores a conheçam na íntegra.

Nas duas retextualizações apresentadas, foram retiradas as marcas que expressavam hesitações por parte do narrador. Pudemos perceber também que o **aluno A** quase não utilizou pontuações em seu texto e que ao iniciar o parágrafo o mesmo não fez uso das letras maiúsculas. Enquanto o **Aluno A** não levou em consideração o uso das pontuações, o **Aluno B** se preocupou bem mais com as pontuações e paragrafações. Nessa atividade, o professor de língua materna não pediu para os alunos se atentarem para a forma do texto (parágrafo e pontuação). Neste caso, acreditamos que o conteúdo sobressaiu a forma.

Na passagem da esfera oral para a escrita, notamos que houve uma grande redução dos animais presentes na narrativa oral, mas a mudança mais significativa deu-se no enxugamento do mito, pois enquanto a narrativa oral é longa e cheia de detalhes, gestos, hesitações e complexidades formais do mito. A transposição da escrita apresentou uma redução bem grande. Dessa forma, destacamos algumas operações que apareceram, sendo:

1ª( operação) Eliminação das hesitações realizadas pelo narrador/ancião

2ª(operação) Introdução da pontuação e paragrafação no texto escrito em língua materna. (ponto final e vírgula).

3ª (operação) Eliminação de alguns animais presentes na narrativa do ancião.

- (1º texto) Eliminação de alguns animais presentes na oralidade: *Capuhti, Junre, Jõjênre, Kôpre, Krânre, Kryjre, Mãati, Pêphà, Tep.*
- (2º texto) Eliminação de alguns animais presentes na oralidade: *Capuhti, Cuhkryti, Hàcti, Junre, Jõjênre, Kôpre, Krânre, Kryjre, Mãati, Pêphà, Tep.*

Analisando essas introduções e eliminações nos textos produzidos pelos alunos, notamos que embora a redução das marcas da oralidade tenham sido retiradas, os alunos conseguiram expressar de forma escrita (conforme as normas da escrita em L1) a narrativa transmitida pelo velho.

Vale destacar que a escola realiza este trabalho como forma de fortalecer as políticas de preservação da língua e da cultura do seu povo. Uma vez que a tarefa de manutenção dos mitos na prática não é dever da escola e sim da comunidade e dos velhos. A escola 19 de Abril apenas reforça os ensinamentos dos velhos, e os registra para que na escola esses ensinamentos recebam tratamentos pedagógicos.

Utilizar as línguas indígenas por escrito, segundo o RCNEI (1998, p. 129), significa que essas línguas estarão fazendo frente às invasões da língua portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua *portuguesa e conquistando um de seus mais importantes territórios, ou seja, a escola.*

Apresentamos, a seguir, o resultado de outra da prática pedagógica utilizadas pelos professores Krahô, a utilização do texto visual. Este tipo de texto descreve o mito através de desenhos produzidos pelos alunos Krahô.

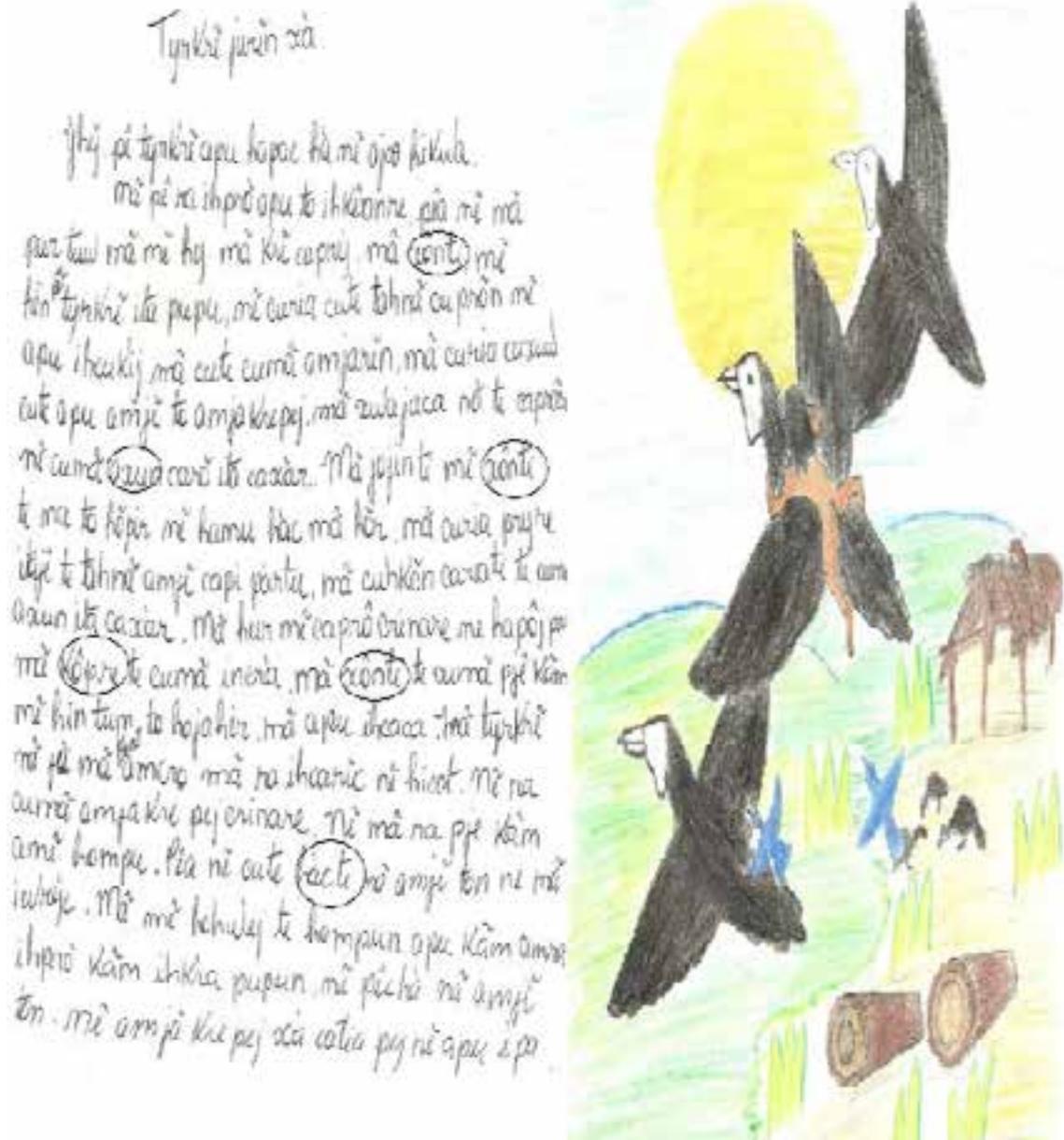
TEXTO VISUAL**TEXTO VISUAL 1- TYRKRE É LEVADO PELOS PÁSSADOS PARA UMA ALDEIA NO CÉU**

Fig.XIII. Texto Visual 1 (Aluno C)





**Fig.XIV. Texto visual 2 (Aluno D)**

Na retextualização relacionada à passagem do texto escrito para o texto visual, eliminam-se todos os signos gráficos presentes no texto. Nesta etapa, os alunos destacam um momento da narrativa que mais lhe chamou atenção, por meio do desenho (texto visual). A mudança nesta etapa deu-se na substituição dos signos gráficos, por traços, cores e formas. Enquanto os textos base apresentavam mais de 100 palavras, a versão final apresentou a eliminação total desses signos e passou a ter somente “ilustrações”, que, assim como o texto escrito, também descreve a narrativa (de forma mais resumida). No texto escrito foram citados alguns animais

que fizeram parte da narrativa. Já no texto desenhado, houve uma redução dos animais apresentados no texto escrito em língua materna. No Texto visual 1, o aluno optou por ilustrar apenas um animal *Xonti (urubu)* e eliminou três animais presentes no texto escrito. Já no Texto Visual 2, o aluno não desenhou nenhum dos animais citados no texto e preferiu desenhar o *Coan* (galinha d'água). As operações que apareceram nestas retextualizações foram as seguintes:

- 1ª (operação) Eliminação de signos gráficos.
- 2ª (operação) Introdução de marcas visuais ao texto desenhado.
- 3ª (operação) Eliminação de alguns animais presentes na narrativa escrita.
- 1º (texto visual) Eliminação de alguns animais presentes no texto escrito em língua materna: *Kôpre, Hàcti, Axun*.
- 2º (texto visual) Eliminação de alguns animais presentes no texto escrito em língua materna: *Cuhkryti, Xonti, Junre, Kôpre*,

Nessa atividade de retextualização, as marcas da oralidade e da escrita são excluídas e substituídas por desenhos. Como pudemos notar, através de traços, cores e formas, os alunos Krahô apresentam trechos do mito ensinado pelos velhos.

O uso do desenho como texto está contribuindo para que os alunos Krahô descrevam as narrativas do seu povo por outro viés, o visual. O ato de desenhar existe há muito tempo. Santade (2011) afirma que desde a antiguidade, os artistas eram instigados a desenhar nas igrejas para que os analfabetos pudessem compreender as mensagens bíblicas e seus relatos históricos. A autora ainda afirma que “o desenho e a arte visual de modo geral sempre acompanharam o homem, retratando em mensagens significativas o momento histórico dele” (SANTADE, 2011, p. 26).

A metodologia do texto visual adotada pelos professores Krahô da escola 19 de Abril não define idade nem série para ser executada, pois todos os alunos participam desse processo escrito visual. Destacamos 02 textos visuais produzidos pelos alunos Krahô. A primeira produção textual ilustra o momento em que Tyrkrê é levado pelos pássaros para uma aldeia no céu. É na aldeia dos pássaros que Tyrkrê aprende o ritual de Pêp Cahàk, recebe os poderes de um pássaro Gavião e se torna pajé. Já a segunda produção textual apresenta o momento em que a galinha d'água tira a formiga do ouvido de Tyrkrê.

Constatamos que este tipo de atividade fortalece a identidade cultural dos jovens Krahô aos saberes tradicionais do seu povo. A respeito disso, Candau (2011) descreve a importância do fortalecimento da construção da própria identidade cultural. Esta autora evidencia que:

A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim com a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas. (CANDAU, 2011, p. 26).

Vimos que as imagens apresentam o mito na esfera do texto visual. Nestas atividades, os alunos descreveram os momentos da narrativa que mais lhe chamaram atenção. E, assim, o texto escrito resultou em “imagens de cada enunciado que somadas formam a ideologia do texto<sup>36</sup>”. Esses exercícios abordam diferentes temáticas da vida cosmológica Krahô, valoriza a mitologia do povo, suas características e apresenta de forma lúdica suas particularidades.

A seguir, apresentamos o último processo de retextualização, sendo da escrita em língua materna para a escrita em língua portuguesa. É importante ressaltar a parceria existente entre os professores indígenas (de Língua Materna) e os não indígenas (de Língua Portuguesa) da escola da aldeia Manoel Alves. Essa parceria se faz presente mediante as atividades desenvolvidas em Língua Materna e Língua Portuguesa. Na atribuição dessas atividades, não só os alunos entram em contato com a cultura Krahô, mas os professores não indígenas também.

---

<sup>36</sup> Santade (2011, p.36)



TEXTO ESCRITO 2b - HISTÓRIA DO TYRKRE

Tyrkre

Ghij, pē mē panguitjē, nō ita hapij pē Tyrkre,  
pē axun hapac kre mā axa, nē tahnā ajco to  
hikuta.

Nē amero ata klām, mē kī intuu to mē,  
nē ma mēhuljē me cator. Mā axenti mē ajun nē  
mē kin klōt, namā kī kām incinare. Nē cūte hom  
pun nē ajpīn mā harin, nē tahnā euprōn.  
nē harin to:

mū jīm ita nō, marhā ra ihtyō, eumē hōmpu.  
Nē ihpūn ihuljē mē mō, mā ihtiar te hajjē,  
Nē ahpān ihukij to, hapā quitti. Nē cūte casuut  
cencoti japriōr, mā cūte cumā axun carō carān  
Nē ma to hapir, mā te ihpō te kī intuu pīn  
amij jascān mē hapin.

Ma to cator, nē kljij pē, cūte casuut eukhōn  
Cariti japriōr, mā cūte cumā axun pīa caxōn  
Pea mā ihcaric hea puro. Ma hac te ma  
hapriōr, nē cumā amij kīn curia ton, ma  
impj jirōpē hicot, nē ihcaric, nē hac pī mā  
iulijē.  
pē hō hanē.

Tyrkre

Um dia, um dia o índio estava doente, era cha-  
mada, Tyrkre, um dia a formiga entrou no  
ouvido, e mordeu lá dentro. Ficou doente.

É naquele dia, as comunidades se ajun-  
daram, outro aldeia para morarem. Foram  
embora todos, ai os arubus desceram de cima  
para comerem o coco dos índios. E já tinha  
muito. De repente viu o Tyrkre, pensaram que  
estava morto, viram de perto, ai comunicou  
seus amigos para ver. O homem estava vivo.  
Chegaram perto e todos chamaram de tio.

Então, perguntou a ele, o que estava  
doente para ele. Naquele instante, mandou o  
veja-flor, a chamar o coan curador. Depois  
da cura, tirou o espírito da formiga. Logo após  
levou-o o homem para o céu.

Ento céu, chamou de novo a golinha  
Água. Ai tirou formiga de uerdade. Em  
diante daquele dia o Tyrkre ficou bom e  
começou a comer.

Depois os gaviões fizeram muitas  
festa para ele. E voltou para a Terra.

Fig. XIII. Texto escrito 2b (Aluno B)

A passagem de um texto em uma língua, para outra língua, é mais conhecida por tradução. Travaglia (2003) afirma que a tradução é uma produção de um novo texto/mesmo texto. A autora considera a tradução como “processo de retextualização de um segmento linguístico (um texto) numa língua diferente daquela em que foi concebido” (TRAVAGLIA, 2003, p .63).

Nessa atividade de retextualização do texto escrito em língua materna, para o texto escrito em língua portuguesa, pudemos notar que nos dois textos, os alunos fizeram uso da paragrafação e da pontuação. Porém na produção do aluno A notamos que o mesmo utilizou somente vírgulas em seu texto e não fez o uso de letras maiúsculas no início dos parágrafos. No texto do aluno B, podemos notar a utilização de parágrafos, ponto final e vírgula. Além disso, o mesmo fez o uso adequado das letras maiúsculas no início de cada parágrafo. Considerando os animais presentes na narrativa escrita em língua materna, constatamos que na passagem para a língua portuguesa o Aluno A retirou os 4 animais citados no texto base e adicionou à retextualização apenas um dos animais presentes na narrativa “urubu”. E, citou de forma indireta a formiga como “alguma coisa”. A retextualização do aluno B, apresentou mais animais que o texto base, pois enquanto que no texto base esse aluno citou três animais, na retextualização ele citou cinco animais. Ao fazermos essa análise preliminar, constatamos que a passagem do texto em língua materna para a língua portuguesa não ocorreu de forma direta. O texto base (em língua materna) serviu para orientar os alunos na escrita da narrativa retextualizada. Diante disso, constatamos que nesta atividade os alunos podem realizar traduções diretas utilizando o primeiro texto (em L1), ou apenas escrever diretamente o mito em segunda língua. A operação que envolveu essa etapa foi:

1ª (operação) Tradução/versão da escrita em língua materna para a escrita em língua portuguesa.

2ª (operação) Eliminação de animais presentes na narrativa.

- 1º (texto) Eliminação de animais presentes no texto escrito em língua materna: *Axun, Xônti, Cuhkryti, Hàcti*.
- 2º (texto) Eliminação de animais presentes no texto escrito em língua materna: *Xônti, Jõjênre, Axun*.

3ª (operação) Adição de alguns animais na narrativa.

- 2º (texto) Adição de animais presentes no texto escrito em língua portuguesa: Formiga, Beija-flor, Galinha d'água (Coan), Gaviões.

De acordo com Dell'Isola (2007, p. 46), “é importante observar que o gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido”. Assim, pudemos observar que durante a atividade os alunos indígenas tentaram manter alguns elementos do texto escrito em Krahô de acordo com o texto escrito em Português.

As atividades foram iniciadas com a apresentação da situação de comunicação, por meio da narrativa oral do mito por um velho Krahô. Em sala de aula, a primeira etapa foi à produção do texto em língua materna. Esta etapa é a produção inicial “na qual o educando revela para si mesmo e para o educador os seus conhecimentos em relação à situação de comunicação definida” (JESUS, 2007, p. 81). Na segunda etapa, foram produzidos textos visuais que contemplam através do desenho a cosmovisão do mito de Tyrkrë. Já a produção final, ou melhor, a última retextualização, foi realizada por meio do texto escrito em língua portuguesa.

Considerando a produção dos textos indígenas Krahô em língua portuguesa, Albuquerque (2011) ressalta que essa produção contribuiu também para que a sociedade envolvente conheça melhor as sociedades indígenas e, assim, se enriqueça culturalmente. Desta forma, os textos produzidos em língua portuguesa, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma maneira privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação para as sociedades indígenas (ALBUQUERQUE, 2011).

Segundo o RCNEI (1998, p. 121), esses materiais escritos pelos indígenas fornecem dados importantes sobre as diferenças culturais indígenas e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa, assim, ser mais respeitada.

Com relação à produção de textos escritos pelos indígenas, o RCNEI (1998) afirma que além da produção de textos escritos, pode-se trabalhar também a produção de textos visuais. Segundo o referido documento,

esses textos podem ser bem explorados por meio do desenho: após a leitura, pode-se pedir que os alunos desenhem sobre o que leram e depois escrevam sobre o que desenharam. Alunos iniciantes podem aprender a sequenciar fatos, ordenar ideias, localizar eventos e caracterizar

personagens por intermédio, por exemplo, de histórias em quadrinhos. (RCNEI, 1998, p. 140).

Após a atividade de linguagem verbal e linguagem visual, Albuquerque (2011) sugere que

(...) uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em língua portuguesa, deve sempre preceder o trabalho com leitura e produção de texto. Deste modo, os alunos deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possíveis em ambas as línguas para que possam aprender, tirando deles o melhor proveito para sua necessidade e interesse (ALBUQUERQUE, 2011, p. 29).

Em todas as turmas, os professores indígenas e não indígenas utilizam o desenho como parte que integra as atividades textuais. Santade (2011) chama atenção para o fato de que, se associarmos a linguagem verbal à linguagem visual, tornamos a comunicação mais compreensível. Com relação a essa junção entre texto escrito e texto visual, o RCNEI (1998) afirma que exercícios desse tipo, além de despertarem a vontade de aprender a ler escrever, levam o aluno a observar, a pensar, a tirar conclusões, a fazer antecipações e a verificar se suas antecipações estavam corretas. Esses elementos serão muito importantes para que, mais tarde, ele se torne capaz de compreender textos mais complexos (RCNEI, 1998).

Na apresentação do resultado das práticas dos professores indígenas e não indígenas, mostramos como eles contribuem para o registro e manutenção do mito de Tyrkrê. Para a apresentação desse resultado, realizamos uma análise preliminar do processo que envolve a passagem de um texto para outro (retextualização). De modo geral, acreditamos que essa prática pode resultar também em organizações e elaborações de materiais didáticos produzidos pelos próprios professores indígenas e não indígenas dessa escola. Além disso, outros docentes de áreas diferentes também podem contribuir para a elaboração desses materiais, pois através desse material didático os professores de história, geografia, matemática, física e química também poderiam desenvolver um trabalho transdisciplinar.

A partir das atividades que envolvem as produções textuais relacionadas à cultura Krahô, os professores poderão trabalhar mais a questão da tradução de textos, apresentando a diferença entre a tradução direta do texto escrito e a tradução direta da oralidade<sup>37</sup>.

Acreditamos que as atividades de retextualização dos mitos Krahô contribuem para o ensino, registro e manutenção da diversidade cultural Krahô. Os alunos da

---

<sup>37</sup> Não iremos trabalhar com essas questões.

Primeira Fase do Ensino Fundamental aprendem as narrativas por meio da oralidade e do desenho. Esse tipo de exercício facilita tanto a apreensão dos mitos quanto o desenvolvimento lexical da língua materna. Através dessas atividades artísticas, os alunos apresentam o mundo Krahô, o formato de suas casas, aldeias, mitos e rituais. Na Segunda Fase do Ensino Fundamental, os professores indígenas adotaram a oralidade para transmitir as histórias e a linguagem visual para facilitar o processo de aprendizado. Todas as disciplinas referentes aos Anos Iniciais dialogam entre si e fazem com que a oralidade, o desenho e a escrita estejam presentes em todos os currículos. Os mitos, assim como todos os aspectos culturais Krahô, estão presentes em todas as turmas e em todas as disciplinas do currículo escolar.

Os professores realizam suas atividades textuais contemplando a oralidade, escrita e desenho. Segundo Santade (2011), “o educador quando utiliza a linguagem visual torna seus ensinamentos mais práticos, sua compreensão mais fácil em seus significados vários”.

## REFLEXÕES FINAIS

O povo Krahô, apesar do intenso contato com a sociedade envolvente, continua mantendo viva sua língua materna, cultura e saberes tradicionais como forma de fortalecimento da política linguística e cultural do seu povo. Com relação aos professores indígenas, esses estão realizando um trabalho junto aos conhecedores da tradição oral Krahô (velhos). Com isso, mitos, ritos e cantos estão sendo registrados de forma escrita, por meio de atividades de produções textuais, bilíngues e visuais (a qual chamamos de retextualização). Diante disso, professores indígenas, não indígenas e velhos estão desenvolvendo de forma significativa um trabalho coletivo de manutenção e até mesmo de revitalização de alguns mitos, de forma bilíngue, diferenciada e intercultural.

Durante o nosso trabalho, conhecemos um pouco da história do contato do povo krahô com a sociedade envolvente, seus aspectos culturais: formato das aldeias, disposição das casas, suas metades e língua. Apresentamos alguns estudos relacionados ao Bilinguismo, Mito e Retextualização. Relatamos sobre os nossos aspectos metodológicos: visitas à aldeia, à escola, coleta de dados, diário de campo, dentre outros. Vimos a questão da Educação Escolar Indígena no Brasil; discutimos o seu contexto histórico, impasses e conquistas desde a época dos jesuítas até os dias atuais; Tratamos de algumas políticas educacionais que envolvem o contexto educacional indígena, suas leis, decretos, resoluções e outros. Além do mais, ilustramos a situação da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, mais precisamente a Educação Escolar Indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves. Neste contexto, mostramos a estrutura dessas escolas e a situação do ensino da língua materna e da cultura no contexto educacional Krahô, bem como o material didático que está sendo utilizado pelos professores das referidas escolas.

Nosso trabalho apresentou os resultados da contribuição da Educação Escolar Indígena Krahô da aldeia Manoel Alves para o registro e manutenção do mito de Tyrkrê. Para a apresentação do resultado, realizamos uma análise preliminar do processo que envolveu a passagem dos textos (retextualização): da oralidade em (L1), para a escrita em (L1), da escrita em (L1), para a escrita visual e da escrita em (L1), para a escrita em (L2). Para a análise preliminar, apresentamos algumas operações que envolveram os processos de retextualização. Através dessas operações, constatamos que, em cada etapa textual, muitos elementos importantes

do texto base se perderam: enxugamento do texto, eliminação de elementos importantes do mito (como o caso dos animais), dentre outros. Apesar das perdas, observamos que os alunos Krahô compreenderam a narrativa iniciada pelo velho ancião, pois as atividades solicitadas pelos professores foram realizadas corretamente. Na escrita em língua portuguesa, constatamos que os alunos não realizaram a tradução direta do texto base em língua materna, acreditamos que isso deve ser mais trabalhado. Na análise preliminar, pudemos perceber que os alunos não têm muito domínio das pontuações, isso pode ser repensado, pois quando se deseja contribuir para o registro escrito, deve-se trabalhar todas as questões que envolvem a ortografia do texto.

Apresentamos também como resultado desta pesquisa, a situação do bilinguismo no domínio escolar Krahô e pudemos constatar que, no domínio social escolar, as línguas Krahô e portuguesa são utilizadas, mas que a língua predominante nos domínios da aldeia é a língua materna. E que por mais que a língua portuguesa esteja inserida no domínio escolar, o monolinguismo infantil ainda é predominante e a língua materna se configura como língua dominante dos domínios sociais desta comunidade.

No que se refere à prática pedagógica dos professores Krahô, os resultados desta pesquisa demonstram que essa prática está contribuindo no registro escrito e manutenção da diversidade cultural de muitas narrativas tradicionais deste grupo, pois esses professores estão levando para as suas aulas temas referentes aos saberes culturais do seu povo. Além disso, levam os velhos até à escola, ou os alunos até à casa do Wýtỳ, para que as histórias tradicionais sejam aprendidas primeiramente através da oralidade, a partir da contação dos mitos feita pelos velhos. A prática pedagógica desses professores contempla a interculturalidade, uma vez que as atividades relacionadas às narrativas deste povo sempre partem da oralidade dos velhos para depois serem trabalhadas por meio de textos: escrito em L1, de modo visual e escrito em L2. A metodologia utilizada por esses professores tem facilitado o processo de ensino e aprendizagem dos mitos e tem sido eficaz para os alunos, pois, diante dessas atividades, eles conseguem traduzir de forma oral, visual e escrita as narrativas do seu povo.

Os resultados desta pesquisa acentuam a importância da Educação Escolar Indígena Krahô no processo de resgate, registro e manutenção dos mitos Krahô e, principalmente, do mito de Tyrkrê. Os resultados também mostraram que a presença

dos velhos na escola possui um valor muito grande no resgate “natural” dos mitos, ritos e cantos Krahô. Cumpre destacar também que os resultados obtidos nesta pesquisa serão socializados na aldeia Manoel Alves. A socialização desses resultados ocorrerá mediante a apresentação deste trabalho nas escolas dessas aldeias.

As retextualizações apresentadas nesse trabalho podem contribuir para a elaboração de um material didático organizado e publicado pelos próprios professores indígenas e não indígenas da escola 19 de Abril. Além disso, pode contribuir também para uma análise mais profunda do processo de retextualização.

Por fim, esperamos contribuir de forma significativa com os estudos referentes à Educação Escolar Krahô. Por isso, apresentamos, relatamos, analisamos e descrevemos a situação educacional deste povo. Através deste estudo, esperamos que linguistas e antropólogos se interessem pela temática indígena e possam desenvolver diferentes estudos relacionados aos mitos existentes na cultura Krahô. Para concluir, afirmamos que esse estudo com o povo Krahô nos possibilitou conhecer outra cultura, suas particularidades e estabelecer uma relação intercultural de respeito e aprendizado com o Outro, com os Krahô.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos índios Apinayé de riachinho e Bonito Com o português: Aspectos da situação sociolinguística.** (Dissertação de Mestrado) Orientador: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás- UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé.** Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

\_\_\_\_\_. **Português Intercultural.** Fortaleza – CE, Printicolor, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Aquisição da escrita pelas crianças Apinayé de São José.** In: A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O Sentido e a função da leitura e da escrita para as crianças Apinayé de Mariazinha.** In: A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Arte e Cultura do Povo Krahô.** Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Do Texto ao Texto: leitura e redação.** Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.b

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitura.** Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012c.

\_\_\_\_\_. Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI.** Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Livro de Alfabetização Krahô.** Fortaleza – CE, Printicolor, 2009.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e conceitos.** Disponível em: <[www.estaçãodaluz.org](http://www.estaçãodaluz.org)>. Acesso em: ago. de 2010.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil.** Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

AMADO, R.S. Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil. In: TEIXEIRA, M.; SILVA,

I; SANTOS, L. (Orgs.) **Novos Desafios no Ensino do Português**. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico, 2011. p. 68-75.

ANDRADE, Ana Luiza, CAMARGO, Maria Lúcia de B. & ANTELO, Raúl (orgs.). **Leituras do ciclo**. Florianópolis: ABRALIC: Chapecó, Grifos, 1999.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas Toponímico de Origem Indígena do Estado do Tocantins – Projeto Atito**. (Tese de Doutorado). USP. São Paulo: 2006.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 4ª ed. Papirus, Campinas: 2000.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. **A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil**.

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

BASTOS, Rafael José de Menezes. **Música nas Sociedades Indígenas das Terras Baixas da América do Sul: Estado da Arte**. MANA 13(2): 293-316, 2007.

BOGDAN, Robert, C., BIKLEN, Sari . **A investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRAGGIO, S.L.B. **Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais**. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, (a), V.1, n. 1, p.1-76, jan./dez., 1992.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (orgs.) **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Helena N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAGA, Alzerinda de Oliveira. **A fonologia segmental e aspectos morfológicos da língua Makurap (Tupi). Estudos de línguas indígenas**. Moara: Revista dos Cursos de Pós- Graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 4, p.7-22, 1996.

BRAGGIO, Silvia Lucia B. SOUSA FILHO, Martins de. **Questionamentos diante do desafio da inclusão dos povos indígenas no atual cenário: os Xerente**. *Signótica* v. 18, n. 2, p. 215-230, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.196, de maio de 2001**- Cria e denomina unidades escolares indígenas do Estado do Tocantins.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para as Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária Nº 6001, de 19 De Dezembro De 1973.** Cria o Estatuto do Índio, Brasília, DF: 1973.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Transfere-se da FUNAI para o MEC a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena no país.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.** MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** São Paulo: SINPRO, 1996.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação, 2010.**

BRITO, Clebson Luiz de. **Uma abordagem semiótica de mitos indígenas: investigando narrativas de surgimento do fogo.** Revista Intercâmbio, volume XX: 64-78, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

BURGESS, Robert G. **A pesquisa em terreno: Uma introdução.** Tradução de Eduardo Freitas E Maria Inês Mansinho. Coleção Métodos e Técnicas. Celta, 1997.

BURKERT, W. **Mito e mitologia.** Lisboa: Ed. 70, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras.** 8ª Ed. Cortez Editora, 2000.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 7ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

COELHO, Maria do Carmo, **As Narrações da Cultura Indígena da Amazônia: Lendas e Histórias,** 2003.

CUNHA. Rodrigo Bastos. **Educar,** Curitiba. Editora UFPR, n. 32, p. 143-159 2008.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa .PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515,

jul./dez. 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso dia 12-mai-2012.

D'ANGELLIS, Wilmar. **Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani**. CGAEI/MEC Aldeia de Bracuí. Angra dos Reis. Mimeo. Fev/2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, (2004-2010)

ELIADE, Mircea. Mito e Realidade. São Paulo: Perspectiva, 1972

CÂMARA JR, J. Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. **Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003

CAVALCANTI, M. C. **Projeto vozes na escola**. Campinas: UNICAMP, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª Ed. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP: Autores Associados. 1999. Jan/fev/mar/abr, nº 10, p. 58-89.

GIRALDIN, Odair. **Coisa de Kupê? A escolarização e sociabilidades entre os Krahô**. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Indigenous School Education and specific teaching-learning processes: reflections based on particular cases of the Jê tribe**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, 2010. Vol. 2 , número 2, pp: 265-284

GUESSE, Érika Bergamasco. **Da oralidade à escrita. Os mitos e a Literatura Indígena no Brasil**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. F. Individual Bilingualism. In **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi.– Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete. Benzi. Org. **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de primeiro e segundo grau**. 2º ed. São Paulo. Global. Brasília. Mec, Mari – Unesco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo 2008.

HAMEL, R. E. La Política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In ORLANDI, Eni PULCINELLI. **Política Linguística na América latina**. São Paulo: Pontes, 1988.

JABOUILLE, Victor. **Iniciação à Ciência dos Mitos**. Portugal, Editorial Inquérito, 1986-1994.

JANUÁRIO, E. Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1, 2002.

JESUS, Nilma do Carmo. **Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim: uma experiência a ser socializada**. (Tese de Doutorado) Pontifical Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, 2007.

LÉVY-STRAUSS. **Aula inaugural: desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **As estrutura elementares do parentesco**. Editora vozes, 2003.

Lima, Paulo da Silva. **Gêneros, sequências didáticas e produção de textos no ensino médio**. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011, p. 3541 – 3552.

LIMA e SILVA, Moana. **Português Indígena Kaingang: uma questão de concordância**. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualizações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTOS, Cláudia Neiva de. A canção da serpente: poesia dos índios kaxinawá. In: ANDRADE, Ana Luiza, CAMARGO, Maria Lúcia de B. & ANTELO, Raúl (orgs.). **Leituras do ciclo**. Florianópolis: ABRALIC: Chapecó, Grifos, 1999.

MATOS, Francisco Gomes. **A gramática e as decisões linguísticas dos usuários. Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 1, pp. 19-23.

MAHER, Terezinha Machado. **O Ensino De Língua Portuguesa Nas Escolas Indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.

MELATTI, Júlio C. **Ritos de Uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. **Índios e Criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins**. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967. v3.

\_\_\_\_\_. **Índios do Brasil**. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **O sistema de parentesco dos índios Krahô**. Série Antropologia (Trabalhos de Ciências Sociais). Brasília: Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, n. 3, 1973. 29 p.

MARTINS, Andrébio. Camargos, Lidiane et al. **Causativização em Línguas do Tronco Macro-Jê: Primeiras Aproximações**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MELIÁ, B. Diglosia en el Paraguay – o la comunicación desequilibrada. In: ORLANDI, Eni. P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Codeswithing: Uma Estratégia Discursiva de Bilíngues**. (Dissertação de Mestrado). Goiás: Universidade Federal de Goiás, 1996.

MINDLIN, Betty. **Vozes da Origem, Estórias Sem Escrita, Narrativas dos Índios Suruí de Rondônia**. Editora Ática/Iamá, 1996.

\_\_\_\_\_. **Moqueca de Maridos, Mitos Eróticos**. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 1997.

MOLINA, Aurélio et al. **A ética, a bioética e o humanismo na pesquisa científica**. Recife: EDUPE, 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois.** Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2000, (p.118-133).

MONTARDO, Deise Lucy. **Através do “Mbaraka”: música e xamanismo Guarani.** Tese (Doutorado em Antropologia) – São Paulo. Universidade de São Paulo, 2002.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés(Orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola** Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma. repensar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MYERS-SCOTTON, C. **Multiple voices: an introduction to bilingualism.** Oxford: Blackwell, 2006.

NEGRÃO, Heber Fernandes. **Música na Mitologia Tenetehara. Escola de Música.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

NETTO, Waldemar Ferreira. **“Da língua que se tem a língua que se quer”: a educação escolar indígena e sua língua de realização.** Em aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set.1994

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil: Análise e História do século XVI ao XIX.** Campinas: Pontes Editores, 2006.

NIMUENDAJÚ, Curt - **The Eastern Timbira.** University of California Press, 1946.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107, de 24 de junho de 1957.** Cria medidas para a proteção das Populações Indígenas. Genebra:1957.

OLIVEIRA, Vanderlei Mendes de. **Turismo, Território e Modernidade: Um estudo da população indígena Krahô, Estado do Tocantins (Amazônia Legal Brasileira).** São Paulo, Universidade de São Paulo. 2006. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A Cultura na Escola ou a Escolarização da Cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá.** (Dissertação de Mestrado ).Belo Horizonte Faculdade de Educação – UFMG.2003.

ROCHA, Everaldo. **O que é mito?**. São Paulo, Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. **As Línguas Indígenas e a Constituinte**. In: ORLANDI, Eni. P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. D.E.L.T.A. 9(1):83-103. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **The Amazonian Languages**, org. por R.M.W. Dixon e A. Y. Aikhenvald, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia. In: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. (Org.). **Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta**, 1 ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.

\_\_\_\_\_. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. São Paulo, *Ciência e Cultura*, V. 57, nº 2, 2005.

SANTOS, Lilian Abran dos. **Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2011.

SANTOS, Maíra Cordeiro dos; MELO, Maria de Fátima. **A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 619 - 635, março de 2012.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. **Gramaticalidade de Pé-no-Chão**. Curitiba: Appris, 2011.

SCHULTZ, Harald. **Lendas dos Índios Krahó**. Revista do Museu Paulista. N.S. São Paulo, 1950. v.4, p. 49-164.

SILVA, Adriana Santos da. **A Tecnologia Como Nova Prática Pedagógica. Escola Superior Aberta do Brasil**. (Especialização). Pós-Graduação Lato Sensu. Vila Velha – ES, 2011.

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. Graus**, 4ª. ed. São Paulo:,2004.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O sentir das estruturas e as estruturas do sentir: a poesia que lévistrouxe**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 42, n. 1-2, p. 77-96, 1999.

SOUZA, Sueli Maria de. **O sistema de Referência Pessoal da Língua Krahô**.(Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás- UFG, 1990.

SOUSA Filho, Sinval Martins de. **Aquisição do português oral pela criança Xerente**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás- UFG, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aspectos morfossintáticos da língua akwen- Xerente**. Goiânia: UFG. 331 p, 2007.

TONIAZZO, Sonia Luzia Linhares. **Projeto tucum e formação de professores bororo em meruri**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco-MS, 2002.

TEIXEIRA, Raquel F. As Línguas Indígenas no Brasil. 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, 1998.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **Histórico da Educação Escolar Indígena. Perspectivas em Educação. Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**. Edição nº 7 – Ano 03, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

**ANEXOS**

## ANEXO - I

*Tirkrē foi à roça, arrancou mandioca, ralou-a e lá passou a noite. Uma formiga-de-mandioca (atxū) entrou-lhe na orelha, que inchou. A mulher de Tirkrē andava “vadiando” (namorando, tendo relações sexuais) com o irmão dele. E os habitantes da aldeia estavam se transferindo para outro lugar. E Tirkrē continuava com a orelha inchada, doente, porque a formiga estava dentro dela. A esposa lhe disse: “Espere, deixe-me fazer a latada (teto de palha plano, usado como prolongamento da casa; neste caso provavelmente uma choça provisória antes de se levantar a casa definitiva na nova aldeia), que depois venho buscar você.” Todos já tinham feito latada e Tirkrē continuava só, abandonado. Os urubus andavam na tapera (a aldeia abandonada) e viram Tirkrē. Um disse para outro: “Quem está deitado aqui sozinho?” “Não sei, vamos reparar.” E foram. Um deles falou a Tirkrē: “Hapë kederé (olá, meu “tio”)! O que está lhe doendo?” “Não sei, uma coisa entrou na minha orelha.” O urubu então chamou o beija-flor (yunté). Ele apareceu, tentou com seu bico, que é mole demais, e não conseguiu arrancar a formiga. O urubu-rei então falou: “O melhor é chamar o compadre (palavra geralmente usada como tradução de hōpin) socó.” E o chamou. O socó veio, mas seu bico não deu para nada, não. Então chamou o A?huaré (a ariramba-da-mata, LOBO, 1963: p. 213) que faz ninho na grotá. Mas seu biquinho não deu. Então chamou o kuorkugré (o gavião-belo, LOBO, 1963: pp. 120-21, foi chamado por Pedro Penō de Kiorkó, nome parecido com o citado por Messias). Seu bico também não deu. Foi então chamado o Wakōkoré, que conseguiu tirar a formiga. O urubu então chamou todos os outros lá de cima: urubus-reis, gaviões grandes, gaviões pequenos. Ajuntaram-se muitos. Então o urubu-rei falou a Tirkrē: “Kederé até pró (meu “tio” feche os olhos)!” O urubu-rei disse: “Eu vou ficar na frente e vocês vão ficar atrás.” Mas o urubu (iōinré) respondeu: “Você tem ombro grande e eu, pequeno, mas eu posso!” E o urubu ficou na frente, levou Tirkrē e o pôs em cima dos Txon (urubus). Os Txon voaram com Tirkrē, levando-o para o alto. Falou-se então com o gavião: “Vá caçar para akederé (seu “tio”) comer!” Então o gavião pegou um jaó grande. Diz-se que o gavião era curador (xamã) bom. Tirou as penas do jaó e depois jogou a carne dele na boca de Tirkrē. Este vomitou e o sangue do jaó saiu. Tirkrē perguntou: “Eu vou comer cru? Vai me fazer mal!” “Não,*

você come cru." O gavião pegou uma ema nova, pelou-a, tirou carne e deu-a crua, outra vez, para Tirkrē. Então o urubu falou para Tirkrē: "Kederé (meu "tio"), espere-me que eu vou buscar hāgan (fezes). O urubu desceu à terra, comeu fezes e tornou a subir. Então o urubu (txon) vomitou-a para Tirkrē, que disse: "Não, eu não como isso não; coma-o você!" E o urubu tornou a comer as fezes outra vez. Então o gavião (hë:) pensou: "Tirkrē já está bom. Vamos fazer festa para ele ver." Então fizeram a festa. Primeiro fizeram Hōpin-tohōtxire. Depois, Ka?tuti (esta parte é obscura e não dá para se entender se os gaviões fizeram mais alguma outra festa). Tirkrē as viu e depois contou aos outros índios quando voltou. Por isso é que os índios fazem essas festas. Então, o melhor dos gaviões curadores disse a Tirkrē: "Vamos até ao compadre A?khrāti (aerólito)." Este falou a Tirkrē: "Se o compadre quer me ver então eu vou jogar." Procurou um pedaço de buriti seco e o pôs no fogo. Quando este pegou fogo, tomou-o, balançou-o, caminhou dentro da aldeia dos txon e gaviões e o atirou dentro do rio, voltando em seguida. Falou com Tirkrē e só depois se ouviu o barulho da coisa (do impacto do tição). Então o pássaro Tép'kriti (martim-pescador, em LOBO, 1963: p. 148-49), esse pegador de peixe, falou: "Vamos experimentar se Tirkrē é mesmo bom curador." Então Tép'kriti foi buscar peixe e trouxe dois pacus, que colocou em cima de uma tora. Tirkrē se transformou em lontra, subiu em cima da tora, apanhou os pacus e comeu. Em seguida se transformou em pombo (Tututi). O gavião então disse: "Tirkrē está querendo descer." Mandou então os rapazes urubus (txon) e gaviões trazerem seus pertences para a terra. Tirkrē pensou: "Eu vou virar folha seca de sambaíba. E assim transformado desceu até ao chão. Os rapazes lá de cima deixaram os pertences de Tirkrē no lugar de onde este tinha sido ascendido. Ele pegou suas coisas e as levou para a aldeia. Ficou quieto na casa de sua mãe, comendo e bebendo. Então sua mulher soube que ele já tinha chegado. Ela veio junto com a mãe e a sogra dele falou: "Tirkrē está vendo que a mulher o está enganando com o irmão, porque é curador bom." Então a esposa falou: "Espere-me, deixe-me que vou buscar batatas." E ela foi; mas o irmão de Tirkrē foi atrás; e estava tendo relações sexuais com ela. Tirkrē arrancou a unha e mandou-a ir atrás da mulher para espiá-la. A mulher estava tendo relações sexuais com o irmão

dele. Então se transformou em formigão (*pephë*) e picou o pênis do homem e a vulva da mulher. Eles sentiram dor. A mulher voltou e disse: "Eu estava abrindo a rama da batata e não sei o que me picou." *Tirkrë* respondeu: "Agora você aprende." Apanhou uma flecha, cortou, fez um furinho, soprou por ele na vulva. Então o formigão saiu. *Tirkrë* apertou com a mão. Seu irmão já estava inchado e vinha atrás para se curar. A mãe dele lhe falou: "Chega até lá, que seu irmão está doente; o testículo dele está inchado. "Então *Tirkrë* lhe tirou o formigão também. *Tirkrë* não quis ter relações sexuais com a mulher dele, porque já estava grávida. Mas a mulher teimava: "Não, *Tirkrë*, você está dizendo que eu tenho filho?" "Você tem filho. Você duvida que eu lhe mostre? Tem filho. Você quer que eu o abaixe para você ver?" "Eu quero." Então ele apanhou uma flecha, fez buraco, soprou por ele e o filho caiu. Na outra aldeia havia um curador chamado *Khwök*, que falava: "Ah, *Tirkrë* não sabe nada não!" *Tirkrë* lhe disse: "Vem, para nós experimentarmos aqui mesmo. Se você prestar para você. . ." Então *Khwök* veio à aldeia de *Tirkrë*. Aí cedinho uma tora foi posta no pátio e *Khwök* subiu nela e bateu os braços (como se fossem asas). *Tirkrë* soprou na direção dele, cuspidando, para as penas não lhe saírem. Saiu só um pouquinho de penas (do corpo de *Khwök*), não foram muitas não. Então *Tirkrë* subiu na tora, mexeu com os braços e as penas lhe saíram; virou arara vermelha, e foi embora para outra aldeia. Nesta, de tardezinha, o dono de uma casa, rapaz que tinha casado há pouco tempo, estava comendo amendoim (*kahī*). *Tirkrë* estava com fome e pensou: "Eu vou virar outra coisa para poder comer." Virou papagaio. Então o rapaz falou: "Ei, mulher, vamos dar amendoim a este papagaio, para a gente lhe arrancar o rabo." E lhe deram amendoim. *Tirkrë* estava comendo, mas não queria que lhe arrancassem o rabo. Encheu o papô e foi embora. Era um papagaio esquivo. Passou a noite na aldeia. O dono do *hokho* (grande cocar de penas) estava cantando com ele. Depois o pôs no sol. *Tirkrë* virou grilo e foi roendo a trança do *hokho* até que ficou só um pouquinho. Então virou gavião, aquele que grita: *kri, kri, kri, kri!* Aí ele foi e soprou o *hokho*. Gritaram: "Olhe o gavião que lhe tira o *hokho!*" *Tirkrë* apanhou o *hokho* e foi embora com ele. Pousou numa árvore grande e lá em cima dobrou o *hokho*. Fez o embrulho e o levou. Pousou na sua própria aldeia, pôs o *hokho* na tora e dirigiu-se para

sua casa. *Khwök* não se transformou em coisa alguma. Ficou com vergonha e foi embora. *Tirkrë* ficou toda a vida na aldeia. Daí por diante ninguém sabe mais de *Tirkrë*.