



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

MARTA VIRGINIA DE ARAÚJO BATISTA ABREU

**SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS KRAHÔ DE MANOEL ALVES E
PEDRA BRANCA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

ARAGUAÍNA – TO

2012

MARTA VIRGINIA DE ARAÚJO BATISTA ABREU

**SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS KRAHÔ DE MANOEL ALVES E
PEDRA BRANCA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

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

**Orientador: Prof^o Dr. Francisco
Edviges Albuquerque.
Co-Orientadora: Prof^a Dra.
Karylleila dos Santos Andrade**

ARAGUAÍNA - TO

2012

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista

MARTA VIRGINIA DE ARAÚJO BATISTA ABREU

**SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS KRAHÔ DE MANOEL ALVES E
PEDRA BRANCA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

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

Orientador: Prof^o Dr. Francisco
Edviges Albuquerque.
Co-Orientadora: Prof^a Dra.
Karylleila dos Santos Andrade

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
(Co-orientadora)

Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão (UFPA)
(Titular – Membro Externo)

Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
(Titular – Membro Interno)

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (UFG)
(Suplência)

Ao meu amado esposo Roberto, pela sabedoria, paciência e apoio nos momentos difíceis dessa jornada. Teu sorriso, teu amor e dedicação, com certeza, tornaram meus dias mais coloridos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, por conceder mais esta importante vitória em minha vida. A Ele seja dada toda honra e glória!

Meus agradecimentos especiais ao povo Krahô, que possibilitou a realização deste estudo, participando da pesquisa e respondendo aos questionários com paciência. Por terem sido tão receptivos e me mostrado com simplicidade, grandes conhecimentos. Sem a colaboração e o sorriso de vocês, eu não teria conseguido.

Ao Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pelas orientações, incentivos e conselhos dados durante a realização desse trabalho. Minha eterna gratidão ao senhor, pelo carinho e confiança depositada em mim. Muito obrigada!

À minha co-orientadora, professora Dra. Karylleila dos Santos Andrade, pelo apoio e por tudo o que aprendi com você durante o mestrado. Você é sensacional!

Às professoras Dra. Jane Beltrão e Dra. Maria José de Pinho por terem aceitado participar deste trabalho. É uma honra poder receber as suas considerações e sugestões.

Ao meu esposo Roberto, por ser meu amigo e minha fonte inspiração. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial e ser meu maior admirador. Te amo !!!

Aos meus pais, José Raimundo e Maria José, pelo amor incondicional que me trouxe até ao Tocantins para que eu pudesse realizar os meus sonhos e, dessa forma, sentirem-se também realizados. Amo vocês!!!

À minha irmã Márgela e ao meu cunhado Marcos pela torcida e hospedagem em Araguaína, durante o tempo que cursei as disciplinas. Vocês são bênçãos de Deus em minha vida. Obrigada pelo carinho e amizade! Amo demais!

Ao meu irmão, Marllon, meu amor, que mesmo distante, sempre me deu palavras de incentivo. Obrigada por fazer parte da minha vida!

Aos meus queridos sogros, Pr. José Neri e irmã Helena, pelas constantes orações.

Aos funcionários da Escola 19 de abril, especialmente, Renato Krahô, Dilma, Patrícia, Roberto Krahô, Joel Krahô, Roré Krahô e Michel Krahô. Não tenho

palavras para agradecer por tudo o que fizeram por mim. Vocês são exemplos de determinação e compromisso.

Aos funcionários da Escola Taro Hacro, em especial, ao Ataúlio Krahô que nos recebeu tão bem na escola, e se dispôs a nos ajudar com alegria.

Ao Pahí Dodanin Krahô, por ter nos dado grandes ensinamentos sobre o povo Krahô. Minha admiração e respeito a você.

Aos abençoados missionários Pr. João Lucas e Dilma, por terem me recebido de forma tão amorosa. Que Deus dê o melhor dessa terra para vocês!

Aos meus professores Wágner, Peel, Hilda, Luiza, Dernival, Ana Cláudia, pela convivência e pela oportunidade de aprendizado constante.

Ao Aloísio, pela amizade e pela disposição em me ajudar todas as vezes em que precisei.

À minha querida amiga Jane, pelo companheirismo e por poder dividir com você todas as minhas dúvidas e angústias. Você é especial!

Aos meus colegas da II turma do MELL, Hilaíne, Alline, Denyse, Carlos, Francisco, Edna, Miriam, por tudo que compartilhamos nesse tempo juntos. Jamais os esquecerei.

À querida Sissi, pelo apoio e presteza. Que Deus te recompense por tudo!

À Prof. Dra. Valéria Gomes Momenté. Sempre vou me lembrar de tudo o que fez por mim, conte com minha amizade e carinho eternamente.

Aos meus amigos da UFT que me incentivaram e torceram por mim, em especial, Elaine, Mônica, Vanessa e Valéria. A vocês, o meu carinho e admiração sempre.

À FUNAI, por conceder-me autorização para acesso a Terras Indígenas.

À equipe da SEDUC, em especial Aldeli, por sempre se dispor a me ajudar, dando informações essenciais à minha pesquisa.

“Posso todas as coisas naquele que me fortalece.” (Fp 4.13)

RESUMO

Este trabalho integra o Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins e nele apresenta-se um estudo sobre a situação sociolinguística e escolar do povo Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca. O objetivo consistiu em verificar, a partir da realidade sociolinguística do povo Krahô, os usos e funções da língua materna nos diversos domínios sociais da comunidade e as práticas pedagógicas dos professores indígenas, analisando a sua contribuição para a manutenção da língua materna Krahô nas escolas desses povos. Assim sendo, foi feito um levantamento sociolinguístico que descreveu e analisou aspectos da situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca. Foram observados a atitude e o conhecimento dos Krahô com relação às duas línguas, Krahô e Português, a facilidade linguística e os usos e funções das línguas de acordo com os domínios sociais. A pesquisa é do tipo etnográfica, utilizando-se do método fenomenológico e da abordagem metodológica quali-quantitativa. A análise foi realizada com base na pesquisa de campo, que teve como instrumentos a observação participante, o diário de campo e a aplicação de questionário, este último foi elaborado baseado em pesquisas de Fishman (1967, 1980), extraído de Braggio (1992) e de Muñoz (1991), adaptado por Albuquerque (1999). Como fundamentação teórica, foram citados, dentre outros, os autores que trabalham com Sociolinguística como Labov (1968), Bagno (1997) e Bortoni-Ricardo (2002) e com Educação Escolar Indígena como Albuquerque (1999) e Maher (2005). Os resultados apontam que a sociedade Krahô, mesmo diante da situação de conflito linguístico e intercultural em que se encontram, tentam resistir às influências culturais e linguísticas, mantendo sua língua, suas atividades culturais e seus saberes tradicionais. Na escola, constatou-se que a proposta educacional ressalta valores, princípios e especificidade pertencentes ao contexto indígena e que dialoga com a interculturalidade, com o bilinguismo e com a etnicidade. Espera-se que este trabalho possa contribuir como forma de manutenção da língua materna e da cultura Krahô nas escolas indígena do Estado do Tocantins.

Palavras-chave: Povo Krahô; Situação Sociolinguística; Língua materna; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This paper is part of the Master Program in Language and Literature Teaching from the University of Tocantins and it presents a study on the school and sociolinguistic situation of the Krahô people in the cities of Manoel Alves and Pedra Branca. The objective was to verify, from the sociolinguistic reality of the Krahô, the uses and functions of their language in various social fields in the community as well as the pedagogical practices of indigenous teachers, analyzing their activity to keep their native language in schools of these Krahô people. Therefore, a sociolinguistic survey was made that described and analyzed the aspects of the sociolinguistic situation of the Krahô people in Manoel Alves and Pedra Branca. The attitude and knowledge of Krahô was observed in respect with both Portuguese and Krahô languages, as well as the ease of linguistics and the uses and functions of languages according to the social domains. The research is ethnographic, using the phenomenological method and the qualitative-quantitative methodological approach. The analysis was based on field research, which used participant observation, field diary and questionnaires as instruments; the latter was created based on research by Fishman (1967, 1980), extracted from Braggio (1992) and Muñoz (1991), and adapted by Albuquerque (1999). As a theoretical basis, the authors working with Sociolinguistics such as Labov (1968), Bagno (1997) and Bortoni-Ricardo (2002) and Indigenous Education like Albuquerque (1999) and Maher (2005) were cited, among others. The results show that the Krahô society, even before the situation in which linguistic and intercultural conflict meet, try to resist the cultural and linguistic influences, maintaining their language, cultural activities and their traditional knowledge. At school, it was found that the proposal emphasizes educational values, principles and context specificity belonging to indigenous and intercultural dialogues with bilingualism and ethnicity. It is hoped that this work can contribute as a way of maintaining the language and culture in indigenous Krahô schools in the state of Tocantins.

Key-words: Krahô People; Sociolinguistics Situation; Native language; Indigenous Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização da Área Indígena Krahô.....	30
Figura 2. Tronco Macro-Jê.....	42
Figura 3. Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil.....	43
Figura 4. Livro de Alfabetização Krahô.....	153
Figura 5. Livro Português Intercultural.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação das línguas indígenas do Brasil por região.....	37
Quadro 2. Relação das línguas indígenas do Brasil por estado.....	37
Quadro 3. Relação das línguas indígenas brasileiras e número de pessoas por grupo.....	38
Quadro 4. Relação das Escolas Indígenas Krahô.....	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: População Pesquisada - Manoel Alves.....	67
TABELA 2: População Pesquisada - Pedra Branca	68
TABELA 3: Facilidade de entender uma conversação em Krahô – Manoel Alves/Masculino.....	68
TABELA 4: Facilidade de entender uma conversação em Krahô – Manoel Alves/Feminino.....	69
TABELA 5: Facilidade de entender uma conversação em Krahô - Pedra Branca/ Masculino.....	69
TABELA 6: Facilidade de entender uma conversação em Krahô - Pedra Branca/Feminino.....	69
TABELA 7: Facilidade em falar a Língua Krahô - Manoel Alves/Masculino.....	70
TABELA 8: Facilidade em falar a Língua Krahô - Manoel Alves/Feminino.....	71
TABELA 9: Facilidade em falar a Língua Krahô - Pedra Branca/Masculino.....	71
TABELA 10: Facilidade em falar a Língua Krahô - Pedra Branca/Feminino....	71
TABELA 11: Facilidade de ler em Língua Krahô - Manoel Alves/Masculino.....	72
TABELA 12: Facilidade de ler em Língua Krahô - Manoel Alves/Feminino.....	73
TABELA 13: Facilidade de ler em Língua Krahô - Pedra Branca/Masculino.....	73
TABELA 14: Facilidade de ler em Língua Krahô - Pedra Branca/Feminino.....	73
TABELA 15: Facilidade de escrever em Língua Krahô - Manoel Alves/Masculino.....	74
TABELA 16: Facilidade de escrever em Língua Krahô - Manoel Alves/Feminino.....	75
TABELA 17: Facilidade de escrever em Língua Krahô - Pedra Branca/Masculino.....	75

TABELA 18: Facilidade de escrever em Língua Krahô - Pedra Branca/ Feminino.....	75
TABELA 19: Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa - Manoel Alves/Masculino.....	77
TABELA 20: Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa - Manoel Alves /Feminino.....	77
TABELA 21: Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa - Pedra Branca /Masculino.....	78
TABELA 22: Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa - Pedra Branca/Feminino.....	78
TABELA 23: Facilidade de falar em Língua Portuguesa - Manoel Alves / Masculino.....	79
TABELA 24: Facilidade de falar em Língua Portuguesa – Manoel Alves / Feminino.....	79
TABELA 25: Facilidade de falar em Língua Portuguesa - Pedra Branca/ Masculino.....	80
TABELA 26: Facilidade de falar em Língua Portuguesa - Pedra Branca/ Feminino.....	80
TABELA 27: Facilidade de ler em Língua Portuguesa- Manoel Alves/ Masculino.....	81
TABELA 28: Facilidade de ler em Língua Portuguesa - Manoel Alves/ Feminino.....	82
TABELA 29: Facilidade de ler em Língua Portuguesa - Pedra Branca/ Masculino.....	82
TABELA 30: Facilidade de ler em Língua Portuguesa - Pedra Branca/ Feminino.....	82
TABELA 31: Facilidade de escrever em Língua Portuguesa - Manoel Alves/ Masculino.....	83
TABELA 32: Facilidade de escrever em Língua Portuguesa - Manoel Alves/ Feminino.....	84
TABELA 33: Facilidade de escrever em Língua Portuguesa - Pedra Branca/ Masculino.....	84
TABELA 34: Facilidade de escrever em Língua Portuguesa - Pedra Branca/ Feminino.....	84

TABELA 35: Língua mais fácil de aprender - Manoel Alves /Masculino.....	86
TABELA 36: Língua mais fácil de aprender - Manoel Alves/Feminino.....	86
TABELA 37: Língua mais fácil de aprender - Pedra Branca /Masculino.....	86
TABELA 38: Língua mais fácil de aprender - Pedra Branca/Feminino.....	87
TABELA 39: Primeira língua aprendida na infância - Manoel Alves/ Masculino.....	89
TABELA 40: Primeira língua aprendida na infância - Manoel Alves/ Feminino.....	89
TABELA 41: Primeira língua aprendida na infância - Pedra Branca/ Masculino.....	89
TABELA 42: Primeira língua aprendida na infância - Pedra Branca/ Feminino.....	89
TABELA 43: Língua usada em casa para falar com adulto - Manoel Alves/ Masculino.....	90
TABELA 44: Língua usada em casa para falar com adultos - Manoel Alves/ Feminino.....	91
TABELA 45: Língua usada em casa para falar com adultos - Pedra Branca/ Masculino.....	91
TABELA 46: Língua usada em casa para falar com adultos - Pedra Branca/ Feminino.....	91
TABELA 47: Língua que fala mais confortavelmente - Manoel Alves/ Masculino.....	92
TABELA 48: Língua que fala mais confortavelmente - Manoel Alves/Feminino.....	92
TABELA 49: Língua que fala mais confortavelmente - Pedra Branca/ Masculino.....	92
TABELA 50: Língua que fala mais confortavelmente - Pedra Branca/ Feminino.....	93
TABELA 51: Língua usada em casa para falar com crianças - Manoel Alves/ Masculino.....	93
TABELA 52: Língua usada em casa para falar com crianças - Manoel Alves/ Feminino.....	94

TABELA 53: Língua usada em casa para falar com crianças - Pedra Branca/Masculino.....	94
TABELA 54: Língua usada em casa para falar com crianças - Pedra Branca/Feminino.....	94
TABELA 55: Língua usada em casa para escrever - Manoel Alves/Masculino.....	95
TABELA 56: Língua usada em casa para escrever - Manoel Alves/Feminino.....	96
TABELA 57: Língua usada em casa para escrever - Pedra Branca/Masculino.....	96
TABELA 58: Língua usada em casa para escrever - Pedra Branca/Feminino.....	96
TABELA 59: Língua usada no trabalho para falar com os colegas - Manoel Alves/Masculino.....	98
TABELA 60: Língua usada no trabalho para falar com os colegas - Manoel Alves/Feminino.....	98
TABELA 61: Língua usada no trabalho para falar com os colegas - Pedra Branca/Masculino.....	98
TABELA 62: Língua usada no trabalho para falar com os colegas - Pedra Branca/Feminino.....	98
TABELA 63: Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança - Manoel Alves/Masculino.....	100
TABELA 64: Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança - Manoel Alves/Feminino.....	100
TABELA 65: Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança - Pedra Branca/Masculino.....	100
TABELA 66: Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança - Pedra Branca/Feminino.....	100
TABELA 67: Língua usada nas preces em casa - Manoel Alves/Masculino.....	100
TABELA 68: Língua usada nas preces em casa - Manoel Alves/Feminino.....	101

TABELA 69: Língua usada nas preces em casa - Pedra Branca/ Masculino.....	102
TABELA 70: Língua usada nas preces em casa - Pedra Branca/ Feminino.....	102
TABELA 71: Língua usada nas preces quando vai à igreja - Manoel Alves/ Masculino.....	103
TABELA 72: Língua usada nas preces quando vai à igreja - Manoel Alves/ Feminino.....	103
TABELA 73: Língua usada nas preces quando vai à igreja - Pedra Branca/ Masculino.....	104
TABELA 74: Língua usada nas preces quando vai à igreja - Pedra Branca/ Feminino.....	104
TABELA 75: Língua usada durante as cerimônias na aldeia - Manoel Alves/ Masculino.....	105
TABELA 76: Língua usada durante as cerimônias na aldeia - Manoel Alves/ Feminino.....	105
TABELA 77: Língua usada durante as cerimônias na aldeia - Pedra Branca/ Masculino.....	105
TABELA 78: Língua usada durante as cerimônias na aldeia - Pedra Branca/ Feminino.....	106
TABELA 79: Língua usada no trabalho para falar com o chefe - Manoel Alves/ Masculino.....	106
TABELA 80: Língua usada no trabalho para falar com o chefe - Manoel Alves/ Feminino.....	107
TABELA 81: Língua usada no trabalho para falar com o chefe - Pedra Branca/ Masculino.....	107
TABELA 82: Língua usada no trabalho para falar com o chefe - Pedra Branca/ Feminino.....	107
TABELA 83: Língua falada com mais frequência entre as crianças - Manoel Alves/Masculino.....	108
TABELA 84: Língua falada com mais frequência entre as crianças - Manoel Alves/Feminino.....	108
TABELA 85: Língua falada com mais frequência entre as crianças - Pedra Branca/Masculino.....	109

TABELA 86: Língua falada com mais frequência entre as crianças - Pedra Branca/Feminino.....	109
TABELA 87: Língua falada com mais frequência entre os velhos - Manoel Alves/Masculino.....	110
TABELA 88: Língua falada com mais frequência entre os velhos - Manoel Alves/Feminino.....	110
TABELA 89: Língua falada com mais frequência entre os velhos - Pedra Branca/Masculino.....	111
TABELA 90: Língua falada com mais frequência entre os velhos - Pedra Branca/Feminino.....	111
TABELA 91: Língua usada para troca de bens - Manoel Alves/Masculino.....	112
TABELA 92: Língua usada para troca de bens - Manoel Alves/Feminino.....	112
TABELA 93: Língua usada para troca de bens - Pedra Branca/Masculino.....	112
TABELA 94: Língua usada para troca de bens - Pedra Branca/Feminino.....	112
TABELA 95: Língua mais bonita - Manoel Alves/Masculino.....	114
TABELA 96: Língua mais bonita - Manoel Alves/Feminino.....	114
TABELA 97: Língua mais bonita - Pedra Branca/Masculino.....	115
TABELA 98: Língua mais bonita - Pedra Branca/Feminino.....	115
TABELA 99: Língua usada quando está bravo - Manoel Alves/Masculino.....	116
TABELA 100: Língua usada quando está bravo - Manoel Alves/Feminino.....	116
TABELA 101: Língua usada quando está bravo- Pedra Branca/Masculino...	116
TABELA 102: Língua usada quando está bravo - Pedra Branca/Feminino.....	117
TABELA 103: Língua que deve ser ensinada na escola - Manoel Alves/Masculino.....	118
TABELA 104: Língua que deve ser ensinada na escola - Manoel Alves/Feminino.....	118

TABELA 105: Língua que deve ser ensinada na escola - Pedra Branca/Masculino.....	118
TABELA 106: Língua que deve ser ensinada na escola- Pedra Branca/Feminino.....	118
TABELA 107: Língua mais importante - Manoel Alves/Masculino.....	120
TABELA 108: Língua mais importante - Manoel Alves/Feminino.....	120
TABELA 109: Língua mais importante - Pedra Branca/Masculino.....	120
TABELA 110: Língua mais importante - Pedra Branca/Feminino.....	121
TABELA 111: Língua preferida para leitura - Manoel Alves/Masculino.....	122
TABELA 112: Língua preferida para leitura - Manoel Alves/Feminino.....	122
TABELA 113: Língua preferida para leitura - Pedra Branca/Masculino.....	122
TABELA 114: Língua preferida para leitura - Pedra Branca/Feminino.....	122
TABELA 115: Língua preferida para escrita - Manoel Alves/Masculino.....	124
TABELA 116: Língua preferida para escrita - Manoel Alves/Feminino.....	124
TABELA 117: Língua preferida para escrita - Pedra Branca/Masculino.....	125
TABELA 118: Língua preferida para escrita - Pedra branca/Feminino.....	125
TABELA 119: Língua falada com as pessoas das outras aldeias - Manoel Alves/Masculino.....	126
TABELA 120: Língua falada com as pessoas das outras aldeias - Manoel Alves/Feminino.....	127
TABELA 121: Língua falada com as pessoas das outras aldeias - Pedra Branca/Masculino.....	127
TABELA 122: Língua falada com as pessoas das outras aldeias - Pedra Branca/Feminino.....	127
TABELA 123: Língua usada quando vai ao posto de saúde - Manoel Alves/Masculino.....	128
TABELA 124: Língua usada quando vai ao posto de saúde - Manoel Alves/Feminino.....	128
TABELA 125: Língua usada quando vai ao posto de saúde - Pedra Branca/Masculino.....	128

TABELA 126: Língua usada quando vai ao posto de saúde - Pedra Branca/
Feminino.....129

CHAVE DE SIGLAS

ASPIT - Associação dos Professores Indígenas do Tocantins

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEI-TO - Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CIPAMA - Companhia Independente de Polícia Militar Ambiental

CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa Científica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

DRE - Diretoria Regional de Ensino

DSEI-TO - Distrito Sanitário Especial Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agrária

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional da Saúde

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

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LALI – Laboratório de Línguas Indígenas/UFT

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura

SIL - Summer Institut of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UFG - Universidade Federal do Goiás

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNEIT - União dos Estudantes Indígenas do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
Capítulo 1: Aspectos históricos e linguísticos Krahô	28
1. O povo Krahô.....	28
1.1 Contato dos Krahô com a sociedade brasileira	31
1.2 Visão preliminar sobre as Línguas Indígenas no Brasil	36
1.2.1 A Língua Krahô	44
1.3 Situação atual da Aldeia Manoel Alves	45
1.4 Situação atual da Aldeia Pedra Branca.....	46
Capítulo 2: Bases teóricas e metodológicas	48
2. Sociolinguística como base teórica em estudos linguísticos: breves considerações	49
2.1 A Sociolinguística e a sua contribuição para pesquisa em educação	52
2.2 Bilinguismo e aquisição de segunda língua	55
2.3 Metodologia	60
Capítulo 3: Aspectos da situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca	65
3. Diagnóstico sociolinguístico: Descrição e análise dos dados.....	66
3.1 Facilidade Linguística em Língua Materna Krahô	68
3.2 Facilidade Linguística em Língua Portuguesa	77
3.3 Uso da língua de acordo com os domínios sociais	88
3.4 Levantamento formal da receptividade de Língua Portuguesa	113
Capítulo 4: Educação escolar indígena e as práticas pedagógicas dos professores Krahô	130
4. Educação escolar indígena no Brasil	130
4.1 A educação escolar indígena no contexto bilíngue e intercultural.....	136
4.2 Educação escolar indígena no Tocantins	140

4.3 Situação escolar das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca	143
4.3.1 Escola Indígena 19 de Abril	147
4.3.2 Escola Indígena Taro Hacro	149
4.4 Material de apoio pedagógico usado nas escolas das aldeias Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca.....	151
4.5 As práticas pedagógicas dos professores da Escola Indígena 19 de Abril e da Escola Indígena Taro Hacro.....	155
REFLEXÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	165
ANEXO	176

INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho, analisamos e discutimos a situação sociolinguística do povo Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca, bem como a educação escolar desse povo, evidenciando uma educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. A pesquisa em tese está ligada ao Laboratório de Línguas da UFT (LALI) e ao Projeto de Apoio Pedagógico, que desenvolve ações nas Escolas Indígenas Krahô.

O objetivo principal de nosso trabalho é verificar, a partir da realidade linguística do povo Krahô, o uso da língua materna e do português nos diversos domínios sociais da comunidade, as práticas pedagógicas dos professores indígenas, assim como o modelo de bilinguismo adotado por eles, discutindo a sua contribuição para a manutenção da Língua Krahô nas escolas desse povo, tanto na modalidade escrita, quanto oral. Propomos, também, descrever e analisar a situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca, observando a facilidade linguística em Língua Krahô e em Língua Portuguesa, bem como o uso dessas línguas de acordo com os domínios sociais e a receptividade da Língua Portuguesa pelos falantes da Língua Krahô.

Pretendemos, com o nosso trabalho, contribuir com a educação escolar Krahô de maneira que os professores conheçam a situação sociolinguística do povo Krahô e, dessa forma, promovam ações de manutenção e uso da sua língua materna em todos os domínios sociais. Assim, esses professores podem proporcionar ao povo Krahô uma educação bilíngue, específica e diferenciada, que valoriza a sua língua, a sua cultura e que contemple as necessidades desse povo.

O referencial teórico desse trabalho traz autores da área da Sociolinguística, como Labov (1968, 1983, 1994, 1995), Weinreich (1953, 1968) Herzog (1968), Bagno (1997, 2002, 2004, 2007), Bortoni-Ricardo (2002, 2004, 2005), Tarallo (1997) e Albuquerque (1999, 2007, 2008). Como embasamento teórico, no que diz respeito ao Bilinguismo, destacamos os autores Mackey (1968), Fishman (1967), Grosjean (1982), Weinreich (1953), Ferguson (1959), Almeida e Albuquerque (2011) e Maher (2005). E para o levantamento, descrição e análise de dados, os estudos de Fishman (1967, 1980), Braggio

(1992), Triviños (1987), Albuquerque (1999, 2008), Angrosino (2009) e Marconi e Lakatos (2007) serviram de subsídios.

Os aspectos sociolinguísticos foram utilizados em nossa pesquisa, também, para descrevermos os aspectos socioculturais da comunidade Krahô e a situação das escolas indígenas das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca. Buscamos registrar um pouco do dia a dia desse povo, observando os seus usos, costumes e saberes tradicionais, a fim de conseguirmos os dados e informações sobre a realidade desse povo. Para isso, organizamos-nos e nos planejamos nas nossas idas às aldeias que realizamos a pesquisa. Aplicamos um questionário sociolinguístico, participamos das aulas nas escolas, das festas tradicionais, reuniões e demais atividades do cotidiano desse povo. A análise dos dados colhidos nesses momentos foi feita de forma qualitativa, com base na pesquisa de campo, e teve como instrumentos a observação participante, questionários e diário de campo. Dessa forma, foi possível observar fatores sociolinguísticos importantes para manutenção da língua materna Krahô na escola, destacando as características linguísticas e culturais próprias do povo Krahô.

A estrutura do trabalho é composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo retratamos o povo Krahô, sua cultura e sua língua. Buscamos fazer algumas considerações sobre as línguas indígenas faladas no Brasil e, ainda, um pequeno histórico do contato dos indígenas Krahô com a sociedade majoritária. Apresentamos, também, o cenário atual das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca.

O segundo capítulo dedicamos à descrição das bases teóricas e metodológicas que nortearam esse trabalho. Tendo como base estudos de Bortoni-Ricardo (2005), tratamos sobre a teoria Sociolinguística como referencial em pesquisas na área da linguística e as contribuições da Sociolinguística Educacional para estudos sociais e linguísticos direcionados à escola. Apresentamos, neste capítulo, alguns conceitos sobre bilinguismo e aquisição de segunda língua, bem como, os procedimentos metodológicos adotados para descrever os aspectos sociais e os elementos da cultura e língua do povo Krahô em diversos domínios sociais.

No terceiro capítulo descrevemos e analisamos a situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca, observando a

facilidade linguística em Língua Krahô e em Português, bem como o uso dessas línguas de acordo com os domínios sociais e a receptividade da Língua Portuguesa pelos falantes da Língua Krahô.

No quarto e último capítulo apresentamos os aspectos da educação escolar indígena no Brasil e no Tocantins, mais precisamente das escolas das aldeias Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca. Nesse capítulo, destacamos a educação indígena no contexto bilíngue e intercultural, enfocando também o material utilizado nessas escolas e as práticas pedagógicas dos professores indígenas.

Capítulo 1: Aspectos históricos e linguísticos Krahô

Neste capítulo, apresentaremos a sociedade Krahô, seus aspectos linguísticos e culturais. Faremos também algumas considerações acerca das línguas indígenas no Brasil e a história do contato dos indígenas Krahô com a sociedade brasileira, para então compreendermos as consequências do contato para a realidade desse povo. Por último, apresentaremos o cenário das aldeias que fizeram parte de nosso trabalho: As aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, demonstrando as características sociolinguísticas, os saberes tradicionais e os aspectos culturais do povo Krahô.

1. O povo Krahô

Os Krahô habitam entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. A Terra Indígena Krahôlândia foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990 e fica localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no nordeste do Estado do Tocantins. A Terra Indígena Krahôlândia tem uma extensão de 320mil hectares e fica entre as longitudes 46°54' W e 51°18' W e as latitudes 8° S e 9° S. É composta por vinte e cinco aldeias, dentre estas podemos destacar: Manoel Alves, Pedra Branca, Forno Velho, Santa Cruz, Aldeia Nova, Bacuri, Serra Grande, Pedra Furada, Cachoeira, Galheiro, Rio Vermelho, Lagoinha, Morro do Boi e Mangabeira. Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010), a população Krahô é constituída de aproximadamente 2.463 indígenas.

A terra ocupada pelos Krahô tem como vegetação predominante o cerrado, porém há matas fechadas. As casas das aldeias Krahô são organizadas de forma circular, sendo que há um caminho que sai de cada casa ao centro do pátio. A arquitetura das casas é semelhante à da população regional: essas casas são feitas, em sua maioria, de palha de palmeira e rebocada com barro, desenhada no modelo de duas águas, sem janelas e sem divisão no seu interior.

O povo Krahô sobrevive da produção de mandioca, milho, banana, arroz, fava, feijão, inhame, abóbora, dentre outros. Estes indígenas plantam,

ainda, urucum, cabaça e algodão. Alguns criam porcos, galinhas e também utilizam a caça para completar a alimentação. As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos e estas acontecem geralmente no período da seca. Ultimamente as caçadas têm sido menos frequentes devido à escassez de animais.

O povo Krahô fabrica muitos artefatos e dentre os mais conhecidos temos as cestas, pulseiras, bolsas, brincos e colares. As palhas de coqueiro e sementes variadas do cerrado são os materiais utilizados na produção desses artefatos.

Entre os Krahô existem várias associações com sede em diversas aldeias. Dentre essas associações, podemos citar a Associação Mãkrare, que foi fundada em 1988 e fica situada na Aldeia Nova. Dessa associação fazem parte também as aldeias Serra Grande e Lagoinha. A Kapéj, associação civil sem fins lucrativos, que fica situada dentro da terra indígena e é composta pela maioria das aldeias Krahô. Outra associação atuante entre os Krahô é a Aukêré, que foi fundada em 2003, situa-se na aldeia Cachoeira e contribuiu imensamente na apresentação de projetos que beneficiam o povo Krahô dessa aldeia.

Há, ainda, as associações Wôkrã situada na aldeia Rio Vermelho; a Inxêcati, que reúne todas as aldeias Krahô localizadas ao sul do Riozinho, a Kyiré na Pedra Branca e também a Wyty-Catë, que fica situada em Carolina, estado do Maranhão. Nessas associações os indígenas Krahô discutem sobre os problemas encontrados nas aldeias e organizam-se para poderem alcançar suas reivindicações e lutar pelos seus direitos. São organizadas, por essas associações, feiras de sementes que têm como objetivo divulgar e distribuir as sementes que estão sendo plantadas em terras indígenas Krahô.

A seguir, encontra-se a localização da Terra Indígena Krahô, mais conhecida como Krahôlândia.

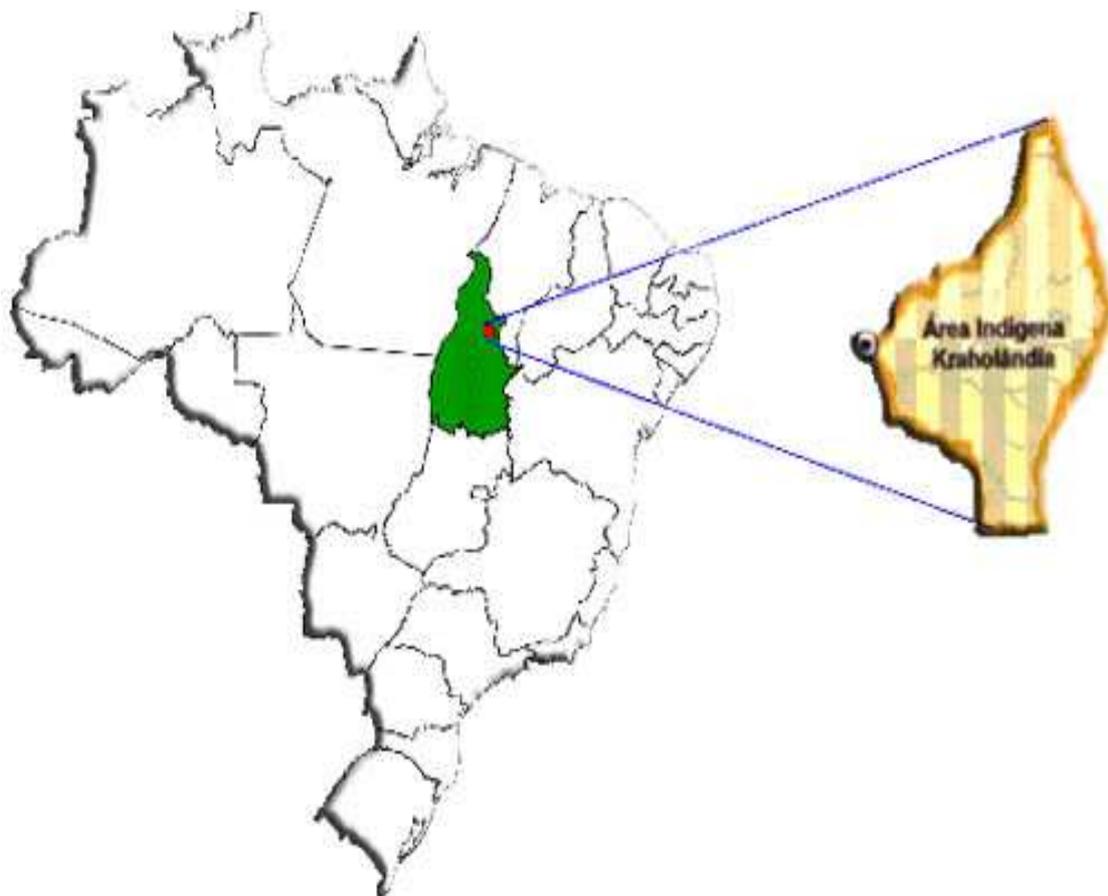


Figura 1. Localização da Área Indígena Krahô¹

Melatti (1967) afirma que há cerca de cinquenta rituais e cerimônias dentre as festas realizadas pelos Krahô, entretanto, algumas há muitos anos não são realizadas. Os Krahô, de modo geral, gostam de realizar festas e aproveitam esses momentos também para se confraternizarem com os indígenas das outras aldeias.

A sociedade Krahô é dividida em duas metades sazonais: Catãmjê, que está relacionada ao período chuvoso (inverno) e ocupa o lado oeste do pátio e Wacmêjê que está relacionada ao período da seca (verão) e, por sua vez, ocupa o lado leste do pátio. Segundo Melatti (1967, p.65), a escolha do nome é que determinará a qual metade o indivíduo fará parte, sendo que existe uma lista de nomes pessoais pertencente a cada metade. Toda pessoa do gênero masculino, ao nascer, ganha o nome de um irmão de sua mãe ou mesmo de outro parente de sua mãe. Enquanto que as pessoas do gênero feminino ganham o nome de uma irmã do pai ou de outro parente de seu pai. As

¹ Fonte: Centro de Trabalho Indigenista [HTTP://www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br). Acesso em 15/07/2012

metades Catãmjê e Wacmêjê têm funções importantes dentro dos cerimoniais como também no dia a dia na aldeia. De acordo com Melatti (1967, p.64), os homens da metade Catãmjê, ao iniciar o período da seca, elegem dois homens para serem prefeitos durante essa estação que compreende seis meses. Esses indivíduos possuem várias tarefas para realizar durante o dia na aldeia e orientam, ainda, os outros indígenas sobre o que estes também devem fazer. Quando inicia o período chuvoso, é a vez dos homens da metade Wacmêjê elegerem novos prefeitos para governar durante seis meses e que vão desenvolver as mesmas atividades que a outra metade desempenhou durante a estação da seca.

1.1 Contato dos Krahô com a sociedade brasileira

O contato de duas sociedades de culturas diferentes pode causar intensos conflitos, como disputas entre si e também mudanças culturais. O contato da sociedade brasileira com a sociedade indígena ocasiona inúmeras alterações, principalmente, para a sociedade indígena. Essas mudanças podem ter consequências positivas ou negativas em vários aspectos, tais como: conflitos de identidade, relações de trabalho, hábitos alimentares, condições de saúde, aspectos econômicos, educação formal, concepções religiosas, dentre outros.

Sobre o contato dos Krahô com a sociedade brasileira, Melatti (1967, p.15) afirma que esse contato interétnico se deu por volta de 200 anos. O contato ocorreu em uma área entre a divisa do estado do Maranhão com o Goiás. Essa área mais ficava situada entre os rios Tocantins, Farinha, Alto-Itapecuru, Parnaíba, Perdido e Sono, sendo espaços que não forneciam especiarias, minerais preciosos, mas ofereciam vantagens aos criadores de gado daquela região. Nessas áreas havia duas frentes de povoamento vindas do Maranhão e do Pará que eram de tipo agrícola; e da Bahia que era do tipo pastoril. Essas frentes tinham por objetivo a exploração econômica das áreas em torno desses rios.

A frente agrícola, conforme Melatti (ibidem), ocupava as margens do Rio Tocantins perto da sua foz, o entorno de Belém, o vale de Guamá, o norte do Pará e do Maranhão, o Vale do Itapecuru e Caxias. Apesar dessa frente

agrícola não ter muito interesse na área ocupada pelos Krahô, por ser uma área sem grandes florestas, o que não era interessante para o cultivo de arroz e algodão, o contato interétnico dos Krahô teve sérias consequências decorrentes disso.

Entretanto, a frente pastoril, caracterizada pela pecuária, merece destaque no que concerne ao contato dos indígenas Krahô com a sociedade brasileira. De acordo com Melatti (1967, p.19), no Brasil Colonial, a criação de gado no Nordeste Brasileiro teve origem na Bahia e em Pernambuco. O gado do estado do Pernambuco tomou toda a costa da Paraíba e do Rio Grande do Norte e seguiu para o estado do Ceará. O gado baiano foi conduzido até o rio São Francisco, juntamente com o gado pernambucano e chegaram até ao rio Parnaíba. Por volta do ano de 1730, após atravessar este rio, adentraram ao estado do Maranhão e lá tiveram o primeiro contato com o povo Krahô.

Cumprе ressaltar que a frente agrícola cercava os povos indígenas pelo norte e nordeste e a frente pastoril cercava-os pelo leste e pelo sul. Segundo Melatti (ibidem) esses povos eram os Gamelas, Tupis, Timbiras (Txokamekra, Canela, Krahô, Pikóbye) e os Akwẽ (Xerente e Xavante). Aos poucos essas frentes foram ocupando a área que restava para os indígenas. Portanto, para que esses povos indígenas pudessem escapar aos ataques, eles fugiram para o oeste e tiveram que disputar terras com outros povos indígenas. Porém, com o aumento da navegação no rio Tocantins, essa saída para o oeste ficou mais difícil. Vale destacar que o rio Tocantins teve imensa importância no contato dos indígenas com a sociedade brasileira, por ter sido um grande recurso de ligação entre a área pastoril e a área agrícola, situadas norte de Goiás e no Pará, respectivamente.

Melatti (1967, p.27) afirma que para que possamos entender melhor a situação dos Krahô quando eles tiveram contato com a sociedade brasileira, é preciso que sejam apresentadas as características da área pastoril e da área agrícola. O autor destaca que mesmo os Krahô não tendo contato mais próximo com a frente agrícola, é importante fazermos algumas considerações a este respeito, para que se possa compreender a relação existente entre essas duas frentes e o deslocamento da mão-de-obra.

A primeira característica da área pastoril é sua baixa densidade demográfica. Isso acontecia porque o gado era criado alimentando-se apenas

da vegetação nativa e sendo que esta era de fraco valor nutritivo, eram necessários muitos hectares de pasto para manter esse gado. E, por isso, um grande número de gado poderia ser cuidado por apenas uma pessoa. Outra característica da frente pastoril, diferentemente da frente agrícola, era emprego de mão de obra livre, sem a necessidade do uso de mão de obra escrava. Como vimos anteriormente, a área pastoril não utilizava grande número de mão de obra, por isso era fácil encontrar um número suficiente de mão de obra livre. A terceira característica da área pastoril também entra em contraste com a área agrícola. Enquanto esta era dividida em senhores e escravos, aquela tinha uma relação de compensação pelo trabalho exercido e com oportunidade de melhoria considerável. Entretanto, para que esses vaqueiros pudessem ter essa ascensão, as fazendas tinham que conquistar mais espaços. Esses espaços eram tomados dos indígenas.

A esse respeito, Melatti (1967, p.32) afirma que para as frentes agrícola e pastoril, os indígenas eram empecilhos para expansão de seus territórios, pois os indígenas eram os proprietários das terras que eles precisavam. Embora a frente pastoril tentasse se livrar dos indígenas, por não necessitarem do trabalho deles, a frente agrícola tentava utilizar-se dessa mão de obra, logo após terem sido tirados do seu meio ou serem pacificados. Pohl (1976, p. 125) também relata sobre o uso de indígenas como mão de obra nessa região. Esse autor nos assegura que, como forma de conseguirem trabalhadores braçais para suas atividades, os fazendeiros se valiam da lei, que na época permitia que fossem tratados como escravos os indígenas capturados em guerra. Eles ainda usavam como pretexto a disseminação da doutrina religiosa cristã, para poderem adentrar as matas e aprisionarem indígenas.

Melatti (1967, p.33) relatando sobre o contato dos indígenas Krahô afirma que estes fizeram um acordo com os criadores de gado. Os Krahô não foram utilizados para o trabalho na pecuária, eles continuaram desenvolvendo suas atividades normalmente, porém para que estes pudessem viver em paz, eles deveriam ajudar a sociedade pastoril na guerra contra os outros Timbiras e contra os Akwẽ, para então apossar-se das terras deles.

De modo geral, todos os povos indígenas Gamelas, Tupis, Timbiras (Txokamekra, Canela, Krahô, Pikóbye) e os Akwẽ (Xerente e Xavante) tiveram conflito com os povos da sociedade brasileira. Melatti (1967, p.34) aponta que

por causa do grande avanço da frente pastoril, os indígenas Krahô deram trégua e começaram a lutar por novos territórios. Contudo, frequentemente eles ainda realizavam ataques àquelas terras das quais eles tinham sido retirados. Essa luta com os criadores de gado obrigaram o povo Krahô a mudarem e se refugiarem no ocidente, mais precisamente próximo ao rio Tocantins. Os indígenas Krahô fixaram habitação a cinco léguas de São Pedro de Alcântara (hoje Carolina – MA).

Ao chegarem a esse território, por volta do ano 1813, os Krahô fizeram amizade com fazendeiros de grande prestígio na região de São Pedro de Alcântara. A partir de então, os indígenas Krahô tornaram-se instrumentos para que os criadores de gado pudessem apossar-se de mais terras e, assim, aumentarem as fazendas desses criadores. De acordo com Melatti (1967, p.42), na segunda década do século XIX, os indígenas Krahô deixaram as aldeias que moravam e foram residir bem próximo a São Pedro de Alcântara. O número de indígenas Krahô que se deslocaram chegava a três mil e eram comandados por um chefe e sete cabos de guerra.

Melatti (1967, p.43) nos assegura que naquela época a frente pastoril ainda avançava sobre as terras indígenas, e ainda tinha o povo Krahô como forte aliado. Os indígenas Krahô continuavam se dirigindo ao povo Akwẽ, pois o restante do povo Timbira já não oferecia ameaça ou resistência aos Krahô. Com isso, os fazendeiros não tinham mais interesse em manter o povo Krahô como aliado e, dessa forma, foi projetada uma maneira de afastá-los da área pastoril, isolando-os juntos com os Akwẽ no povoamento de São Fernando, foz do rio do Sono. Aos poucos a aliança com a sociedade brasileira sofreu alterações e os conflitos contra os outros indígenas cessaram.

Para satisfazer a vontade dos fazendeiros, em 1848, o governo do Império criou o aldeamento de Pedro Afonso². Nessa época, o governo do Império enviou o missionário Frei Rafael de Taggia para catequisar os indígenas Krahô e Xerente. Então os indígenas Krahô foram transferidos para o aldeamento de Pedro Afonso e os Xerente, para o de Teresa Cristina (hoje

² Os registros informam que os Krahô não habitavam a atual área urbana de Pedro Afonso, mas fixaram morada em três aldeias que ficavam a quatro léguas dessa cidade. Estima-se que havia cerca de 3mil indígenas nessa época e que este número foi reduzido a apenas 620 indígenas, devido a epidemias que levaram muitos Krahô à morte.

Tocantínia). Entretanto, a missão religiosa não obteve muito êxito e apesar dos indígenas terem uma boa relação com o Frei Rafael, os indígenas não assimilaram bem a religião católica. Segundo Melatti (1967, p.45), até hoje não houve nenhum outro representante dessa religião habitando entre os Krahô, mas apenas algumas visitas de missionários católicos.

Já no final do século XIX, o missionário protestante William Azel Cook visitou o povo Krahô, depois que eles mudaram para as margens do rio Manoel Alves Pequeno. Ele chegou a percorrer pelas aldeias Gameleira e Serrinha com o objetivo de consultar os indígenas sobre a possibilidade de trazer um professor para aldeia, provavelmente com fins de evangelizar o povo Krahô. A partir de 1925, a Missão Batista adentrou às aldeias Krahô e trouxe o missionário Zacarias Campêlo que instalou-se na aldeia Pedra Furada, permaneceu até 1935 e foi para as aldeia Xerente. Outro missionário Batista que esteve entre os Krahô foi o Francisco Colares, este morou perto da aldeia Pedra Branca e ficou até 1940. Esse missionário foi quem transferiu a fazenda da Barriguda, que era distrito de Pedro Afonso, para Porto do Vau. Esse local ficava às margens do rio Manoel Alves Pequeno e a partir dele é que foi criado, em 1938, o núcleo urbano da Vila de Itacajá, atual cidade de Itacajá. Após a saída de Francisco Colares, os indígenas Krahô passaram muito tempo sem ter uma missão religiosa entre eles.

Com o fim da aliança entre os indígenas Krahô e os fazendeiros, iniciou-se uma relação conflituosa entre estes. Consta que em 1940, os Krahô sofreram um ataque comandado por dois fazendeiros da região em que moravam. Segundo Melatti (1967, p.48), calcula-se que morreram vinte e três indígenas nesse massacre. Alguns indígenas da aldeia Pedra Branca pressentiram o massacre e fugiram, com isso foi impedido que mais indígenas morressem. O autor considera que o contato dos povos indígenas Krahô com a sociedade nacional foi marcado profundamente por essa chacina. Por meio dela foram revelados quais eram as reais intenções dos regionais para com os indígenas que eles se aproximaram. Por fim, a aliança entre os indígenas e os fazendeiros foi aniquilada, aproximando os indígenas Krahô aos brasileiros, representados pelo Governo Federal.

É importante ressaltar, que foi a partir daí que o Governo Federal se fez presente em terras indígenas por meio do Serviço de Proteção aos Índios

(SPI). O assalto aos indígenas Krahô repercutiu de forma generalizada e causou grande comoção por parte da população regional, o que motivou a realização de três ações importantes. A primeira, foi o julgamento e condenação dos responsáveis pelo massacre ou que tinham relação com o crime, que eram num total de setenta e duas pessoas. Outra ação foi a instalação do SPI nas terras Krahô, que foi realizada com a ajuda de pessoas ligadas à missão Batista. E também a doação de 320 mil hectares de terras ao povo Krahô por meio do Decreto-lei nº 102 de 5 de agosto de 1944.

Após fazermos um estudo mais acurado sobre a história do contato dos indígenas Krahô, podemos afirmar que o convívio desses com a frente pastoril foi o responsável pelo extermínio de muitos desses indígenas e que se esse convívio tivesse durado por mais tempo, os povos Krahô poderiam ter sido drasticamente eliminados.

1.2 Visão preliminar sobre as Línguas Indígenas no Brasil

À época da chegada dos primeiros povos não indígenas em terras brasileiras, o número de línguas indígenas era de 1.175, segundo Rodrigues (1993, p.91). No Brasil, hoje, há cerca de 180 línguas indígenas distribuídas entre as etnias que habitam todo o Território Nacional. Rodrigues (2005a, p.2) explica que esse número é aproximado porque, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ainda existem mais 50 grupos indígenas isolados e, portanto, não é possível afirmar se a língua falada por eles é uma língua já documentada ou se é uma língua ainda não conhecida pelos linguistas. Quando falamos em 180 línguas indígenas, estamos nos referindo somente às línguas registradas pelos pesquisadores, pois há informações que esse número pode chegar a 200.

A seguir, apresentamos um levantamento realizado por Braggio (2000), sobre as línguas indígenas faladas no Brasil. Esta relação está dividida por região e apresenta os percentuais correspondentes ao número total de línguas.

RELAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL POR REGIÃO		
REGIÃO	LÍNGUAS	%
REGIÃO NORTE	155	71,42
REGIÃO NORDESTE	02	1,39
REGIÃO CENTRO-OESTE	40	18,43
REGIÃO SUL	09	4,15
REGIÃO SUDESTE	10	4,61

Quadro 1. Fonte: Braggio (2000)

Braggio (2001) também apresentou um quadro mais detalhado das línguas indígenas do Brasil, dividido por unidades da federação. No quadro nº2, podemos constatar conforme o quadro anterior, que os estados da Região Norte apresentam um número mais significativo de variedade de línguas indígenas.

RELAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL POR ESTADO			
ESTADO	LÍNGUA	ESTADO	LÍNGUA
ACRE	10	PARÁ	34
AMAPÁ	26	PERNAMBUCO	01
AMAZONAS	53	RIO DE JANEIRO	01
BAHIA	01	RONDÔNIA	13
ESPIRITO SANTO	01	RORAIMA	03
GOIÁS	02	RIO GRANDE DO SUL	02
MARANHÃO	09	SANTA CATARINA	03
MINAS GERAIS	03	SÃO PAULO	05
MATO GROSSO	32	SERGIPE	01
MATO GROSSO DO SUL	06	TOCANTINS	07
PARANÁ	04		

Quadro 2. Fonte: Braggio (2000)

As línguas indígenas integram o acervo de quase sete mil línguas faladas no mundo contemporâneo (ISA, 2009)³. Porém o número de falantes dessas línguas é bastante reduzido, sendo que algumas delas não chegam ao número de cem falantes.

Braggio (2001) fez um levantamento e demonstra, conforme quadro nº3, a quantidade de pessoas e o número de línguas correspondente. A autora explica que utiliza a nomenclatura pessoas e não falantes “pois salvo poucos casos, por falta de pesquisas sociolinguísticas, desconhecemos a real situação da maioria das diferentes comunidades indígenas” (BRAGGIO, 2009, p. 5). Segundo a autora, não se pode afirmar se essas línguas estão sendo preservadas, se já foram perdidas, se foram substituídas pela Língua Portuguesa, ou se esses indígenas têm transmitidos aos seus descendentes essa língua.

RELAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E NÚMERO DE PESSOAS POR GRUPO	
NÚMERO DE PESSOAS	NÚMERO DE LÍNGUAS
Até 20 pessoas	10 línguas
Entre 21 e 50 pessoas	15 línguas
Entre 51 e 100 pessoas	18 línguas
Entre 101 e 200 pessoas	29 línguas
Entre 201 e 400 pessoas	33 línguas
Entre 401 e 600 pessoas	16 línguas
Entre 600 e 1.000 pessoas	15 línguas
Entre 1.000 e 2.000 pessoas	19 línguas
Entre 2.001 a 3.000 pessoas	7 línguas
Entre 3.001 a 5.000 pessoas	6 línguas
Entre 5.001 a 10.000 pessoas	5 línguas
Mais de 10.000 pessoas	7 línguas

Quadro 3. Fonte: Braggio (2001)

³ Dados do portal Instituto Sócio Ambiental disponível no site: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introducao>. Acesso em 01/07/2012

Ainda de acordo com Rodrigues (2005, p.36), todas as línguas que têm menos de 100 mil falantes corre o risco de ser extinta, e por isso merece uma atenção especial. As línguas indígenas vivem sob grande pressão das sociedades não indígenas. A todo o momento, essas línguas são pressionadas em todos os aspectos, desde o primeiro contato com a sociedade não indígena, e com isso algumas dessas línguas estão até ameaçadas de extinção. Nettle e Romaine (2000, p.41) afirmam que, apesar de ainda existirem grupos com pequeno número de falantes, essas línguas são as que têm mais propensão a desaparecer, isso porque quanto menor for a comunidade, menor será a capacidade de resistir às forças tecnológicas e socioeconômicas sofridas por estas. Rodrigues explica o motivo de tal acontecimento:

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou (RODRIGUES, 2005b, p. 36).

Por outro lado, Seki (2000, p.245) aponta que o estudo das línguas indígenas tem importância tanto científica quanto social. Sob o aspecto científico, o estudo da língua torna-se fundamental, pois a linguística procura entender a natureza da linguagem humana em todas as suas formas. O conhecimento da linguagem humana depende dos estudos relacionados às suas diferentes manifestações. A autora esclarece que, no que diz respeito às línguas indígenas, as pesquisas científicas podem contribuir de muitas formas: elas podem confirmar hipóteses, instigando reajustes ou procurando novas propostas teóricas, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento científico. Nas palavras de Rodrigues:

Cada língua que se investiga traz novas contribuições à Linguística. Cada nova estrutura linguística que se descobre, pode levar-nos a alterar conceitos antes firmados e pode abrir-nos horizontes novos para visualização geral do fenômeno da linguagem humana (RODRIGUES, 1986, p.5).

Ainda de acordo com Seki (2000, p.245), ultimamente, a questão da diversidade linguística tem sido colocada de forma enfática nas discussões acerca da diversidade em geral, destacando a língua como parte essencial da sociedade e da cultura. De fato, a língua é o principal elemento cultural que comprova a identidade de um povo, e, portanto, consegue representar tudo o que a cultura possui.

Mattoso Câmara (1979) assegura que a língua é a demonstração em miniatura de toda a cultura de um povo. Ele explica que o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena coopera terminantemente para a solução de problemas educacionais, já que a língua é o caminho que nos permite ter acesso a todo o universo cultural de uma sociedade. Dentro dessa discussão sobre as línguas, Seki (2000, p.245) argumenta que a perda de uma língua pode acarretar no desaparecimento de todos os elementos que ela reflete e traduz. Nesse sentido, Mesquita (2009, p.9) adverte que quando uma língua morre, é como se aquele povo morresse junto com ela, “tendo em vista que todo o universo representativo de uma cultura singular deixa de existir, levando assim suas particularidades, ou seja, uma forma única de enxergar e categorizar o mundo que os rodeia”. Portanto, transmissão de uma cultura se dá essencialmente por meio da língua e, dessa forma, a morte da língua de um povo leva junto com ela a variedade cultural e intelectual daquele povo.

Para Seki (2000, p.245), o processo de perda de línguas pode acontecer por diversas razões de aspectos políticos e sociais, e obviamente os linguistas não tem domínio sobre isso. Esse fato tem sido utilizado como comprovação da importância dos estudos científicos das línguas indígenas para sua preservação.

O estudo da língua em seu aspecto social também é fundamental, posto que o estudo sobre as línguas, principalmente as minoritárias, pode contribuir terminantemente para a revitalização e manutenção da língua e cultura de um povo. Seki (2000, p.246) afirma, ainda que algumas ações podem ser realizadas para alcançar esse fim. Ela cita, como exemplos, a elaboração de materiais que são frutos da pesquisa linguística (dicionários, coletâneas, etc.); a observação e combate dos fatores que contribuem para o abandono da língua; a execução de atividades que resgatem e favoreçam a autoestima em

relação à língua e a cultura. A autora realça a relevância de atividades que contribuam para o fortalecimento da língua e para o reconhecimento e valorização da sociedade em relação a esta. Rodrigues (2005b, p.36) também corrobora com esse pensamento e argumenta que um dos maiores problemas que ameaça a sobrevivência das línguas indígenas é justamente a inexistência de estudos sobre essas línguas. Pois, se não há informações a respeito dessas línguas, nada poderá ser feito por parte das entidades ou organizações para que essas línguas sejam preservadas ou promovidas.

Segundo Rodrigues (2005 a, p.3), um dos primeiros levantamentos sobre as línguas faladas no Brasil moderno foi o mapa Povos Indígenas do Brasil, no ano de 1985, contendo as localizações geográficas, o número estimado de falantes dessas línguas e a divisão por famílias linguísticas. Ainda de acordo com esse autor, as informações que continham nesses documentos, embora incipientes, dão uma dimensão das línguas predispostas a extinguir-se por causa do pequeno número de falantes.

Para Seki (2000, p.238), há uma grande diversidade linguística entre as línguas indígenas brasileiras. As línguas, de maneira geral, são divididas em troncos e famílias. As línguas agrupadas em troncos têm origem há milhares de anos e têm características bastante diferenciadas. Já nas famílias, as línguas são bastante parecidas, sendo que a separação entre algumas destas, pode ter ocorrido há muito tempo.

Segundo Seki (2000, p.239), as línguas indígenas são divididas em dois troncos: o Tronco Tupi e o tronco Macro-jê. O Tronco Tupi é formado por sete famílias genéticas: o Tupi-guarani (com 33 línguas e dialetos no Brasil), o Monde (com sete línguas), Tuparí (com três línguas), Juruna, Mundurukú (com duas línguas) e Ramarána (com duas línguas também). Há, ainda, mais três línguas isoladas no nível de família: Awetí, Sateré-mawé e Puruborá. A figura nº 2 apresenta o tronco Macro-Jê.

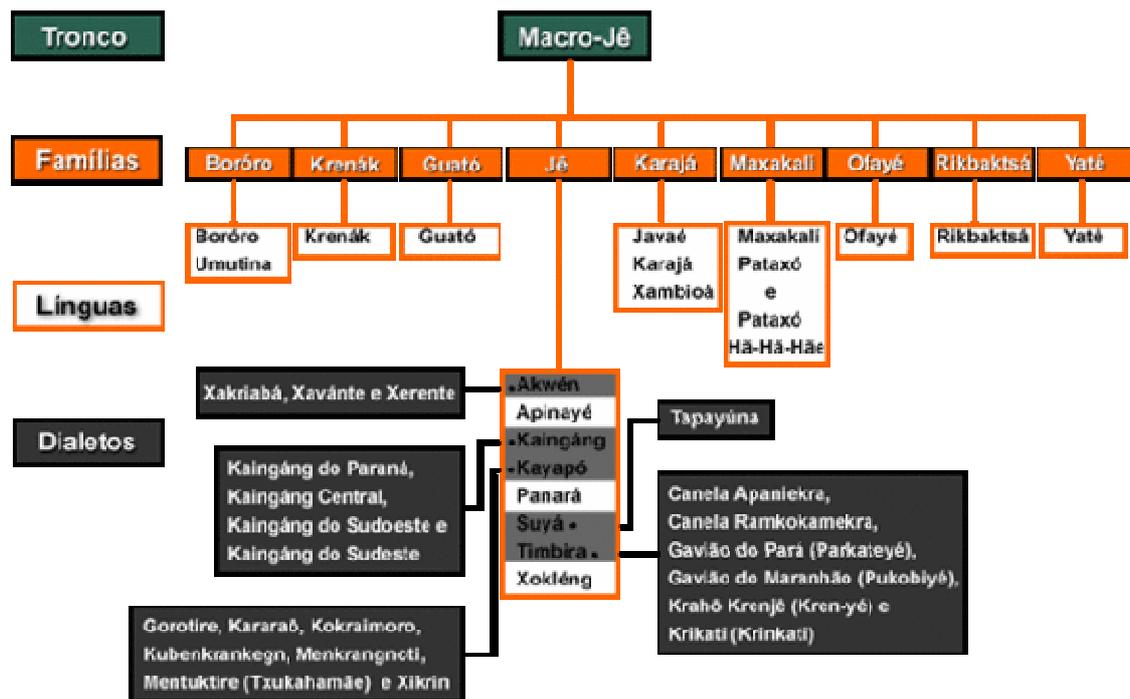


Figura 2: Tronco Macro-Jê⁴

Conforme podemos observar, o tronco Macro-Jê, tronco brasileiro, é constituído por cinco famílias genéticas: Jê (com 27 línguas, dentre elas a língua Krahô), Bororo (com duas línguas), Botocudo (com uma língua), Karajá (com três línguas) e Maxakali (com três línguas). Ainda segundo Seki (2000, p.239), existem também quatro línguas isoladas a nível de família: Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê ou Fulniô. As línguas agregadas ao Tronco Macro-jê são faladas principalmente no Maranhão, Pará, Tocantins, nos estados da região Centro-Oeste e alguns estados da região Sul.

Na figura a seguir, podemos observar uma distribuição, feita por estado, das línguas indígenas que são faladas no Brasil hoje. O mapa está dividido em famílias linguísticas. Ver figura 3.

⁴ Fonte: Povos Indígenas do Brasil, ISA. Disponível no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20/10/2012.

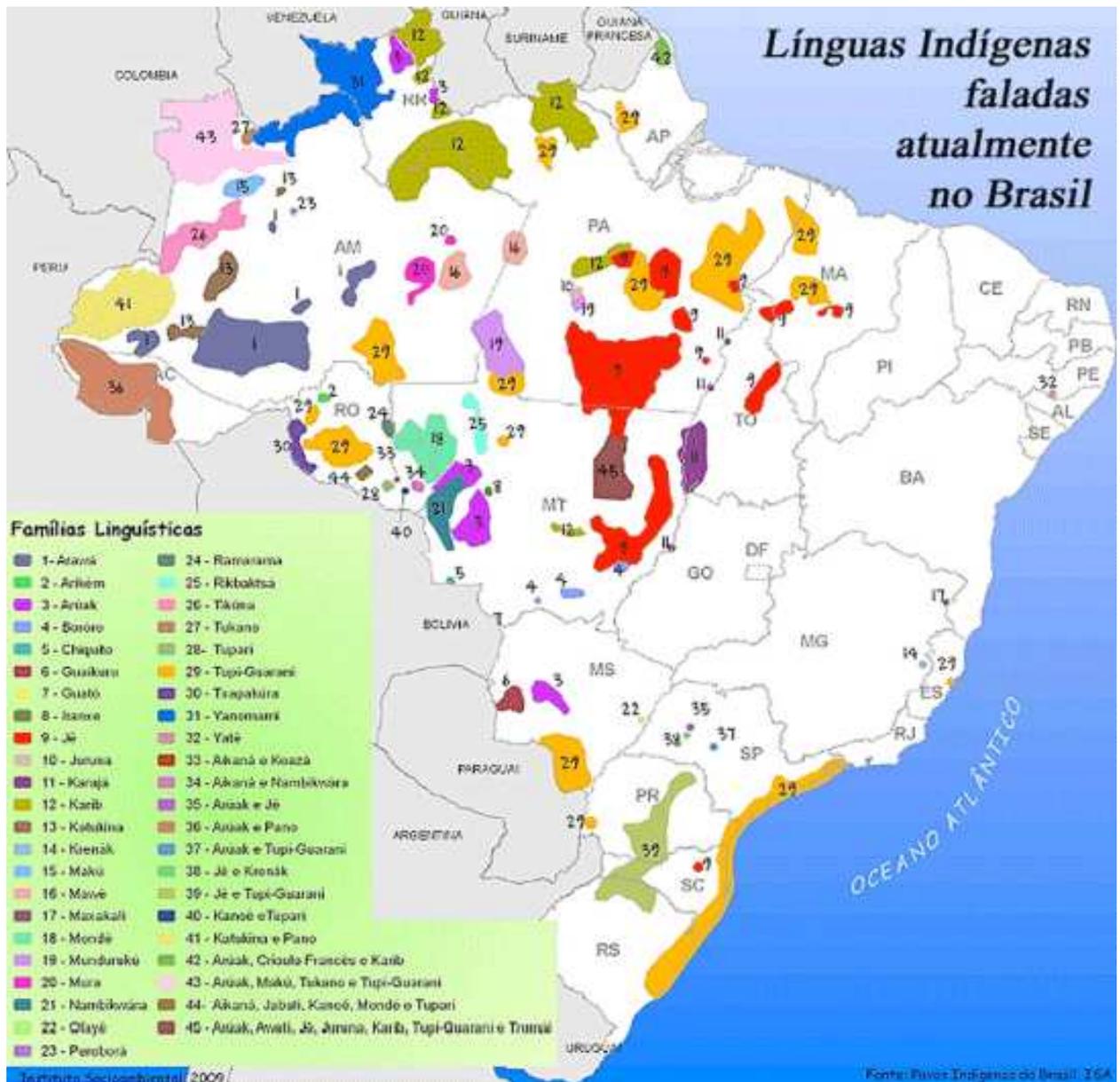


Figura 3 .Línguas Indígenas faladas atualmente no Brasil⁵

Essas línguas estão em número bastante reduzido se compararmos ao número existente há 500 anos. De acordo com Rodrigues (2005, p.35), isso é consequência do processo colonizador, impetuoso e vigente sobre as línguas indígenas no Brasil. Para o referido autor, essa ação sofrida pelas línguas ainda é real em nossos dias.

Rodrigues (2005, p.36) reconhece a Constituição de 1988, como primeiro documento oficial a considerar os direitos fundamentais dos povos

⁵ Fonte:Povos Indígenas do Brasil, ISA. Disponível no site <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em 20/07/2012

indígenas, até mesmo os direitos linguísticos. À promulgação da Constituição de 1988, deve-se muitas conquistas em relação à atenção às línguas indígenas, destacando-se os projetos de educação que valorizam as línguas nativas do Brasil. Por outro lado, segundo Rodrigues (idem), ainda são manifestas resistências e discriminações relativas às línguas indígenas, induzidas, muitas vezes pela falta de conhecimento sobre a diversidade cultural e linguística do Brasil. Dessa forma, não consideram a importância dessa diversidade para o Brasil, bem como para a humanidade em geral, e conseqüentemente para fazer valer os direitos primordiais das minorias étnicas.

1.2.1 A Língua Krahô

Os Krahô falam uma língua de mesmo nome, pertencente à família Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê. De acordo com Nimuendaju (1946, p.8), a integração do complexo Timbira com a família linguística Jê sempre foi considerada e nunca houve objeções sobre essa afirmação.

O complexo linguístico Timbira, o qual a língua Krahô faz parte, é formado também pelas línguas Canela Apãnjekra, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobyê, Gavião Parkatejê, Krinkati e Krejê (RODRIGUES, 1986, p.56). De acordo com Melatti (1993), esses grupos se subdividem em Timbiras Orientais (situados a leste do Rio Tocantins) e Timbiras Ocidentais (situados a oeste do Rio Tocantins).

Alves (2002) reconhece quatro subgrupos que compõem o complexo Timbira, sendo eles: Apaniekrá/Ramkokamekrá/Krahô, Parkatejê, Krinkati/Pykobjê e Apinayé. Ainda segundo Alves (idem), o povo Krahô, juntamente com outros povos indígenas Timbira tem um projeto de uniformização da Língua Timbira, pois existem algumas divergências de grafia entre as línguas faladas por esses povos.

Para Ferreira Netto (1997), do mesmo modo que ocorre na Língua Portuguesa, na Língua Timbira também há um gênero intrínseco que integra todos os objetos. A Língua Timbira tem classes nominais que não possuem marcas morfológicas, estas estão diretamente relacionadas à divisão étnica direcionada ao sol e a lua. Ainda segundo o autor, todos os objetos que fazem parte do léxico da Língua Timbira fazem parte de uma dessas duas classes de

gênero, todavia não podemos afirmar ao certo de que forma isso acontece na estrutura da língua, nem como essa nomeação é realizada.

1.3 Situação atual da Aldeia Manoel Alves

Fundada pelos indígenas Antônio e Secundo em 1985, a aldeia Manoel Alves possui uma população de 235 habitantes, sendo que 115 são homens e 120 mulheres. Essa aldeia é composta por 57 famílias que habitam 36 casas.

A aldeia Manoel Alves fica a 6 km da cidade de Itacajá, estado do Tocantins, e é cercada por cerrado e matas. Fica às margens do rio Manoel Alves Pequeno, onde há, ainda, alguns córregos e ribeiros que são utilizados para beber, cozinhar, tomar banho e pescar. As atividades de plantio de lavoura são realizadas na época da seca e também na época da chuva. Apesar de os indígenas dessa aldeia terem dificuldade em encontrar matas para fazerem suas roças.

A aldeia Manoel Alves possui um pátio (Kà), onde são realizadas reuniões, tomadas de decisões e lá também são realizados os rituais, festas e algumas cerimônias. Observamos que praticamente todos os dias as lideranças se reúnem no pátio para definirem as atividades que serão desenvolvidas durante aquele dia. Tais atividades podem ser desde a partilha de alimentos até mesmo capinar o pátio.

Na aldeia Manoel Alves são realizadas corridas de tora durante as festividades que podem ocorrer durante vários dias. As maiores festas realizadas por eles são festa do milho (põnhuprô), da tora (pàrti), da semente e da batata (jàtjõpin). Nas festas são servidas comidas em abundância, dentre elas merece destaque o paparuto, que é uma comida muito apreciada pelos Krahô.

Durante a pesquisa, observamos que a cultura é bem preservada e pode-se notar o empenho dos indígenas Krahô, que moram, nessa aldeia em continuar mantendo a cultura e os conhecimentos tradicionais de seus antepassados. Em nossa estadia nessa aldeia, pudemos participar de uma festa, onde o cantor entoava cantigas tradicionais, juntamente com um “coro” formado por mulheres enfileiradas. No cotidiano da aldeia, pudemos observar, ainda, que as atividades tanto dos homens, quanto das mulheres são bem

definidas: os homens ficam responsáveis pela caça, pesca, confecção de artefatos para as cerimônias, o preparo e o cultivo da roça. Já as mulheres cuidam das crianças, fazem artesanato, cozinham, colhem frutos. As mulheres dessa aldeia, como nas demais, trabalham de forma organizada tanto na preparação das festas quanto nas atividades laborais.

Os Krahô, de forma geral, assimilaram bem alguns costumes dos povos não indígenas. O contato com a sociedade civilizada trouxe consigo várias necessidades para os indígenas Krahô, portanto, também aos indígenas da aldeia de Manoel Alves. Para satisfazer essas necessidades, alguns indígenas dessa aldeia trabalham em órgãos federais, estaduais e municipais e, ainda trabalham em outras atividades no serviço privado na cidade de Itacajá. Na aldeia Manoel Alves, constatamos a utilização de aparelhos eletrônicos, sobretudo o celular. Isso revela que a presença de não indígenas e a ida dos indígenas às cidades influenciam, de certo modo, nas atividades, nas interações e até mesmo nos costumes dos indígenas dessa aldeia.

1.4 Situação atual da Aldeia Pedra Branca

Segundo os indígenas, o nome da aldeia Pedra Branca deu-se por causa da presença de um barro branco na área onde foi ocupada inicialmente essa aldeia. A aldeia Pedra Branca é a aldeia Krahô mais antiga e também uma das mais numerosas. Tem uma população aproximada de 315 habitantes, sendo 167 homens e 148 mulheres. A aldeia é composta por 188 famílias que residem em 62 casas. Fica situada no município de Goiatins, estado do Tocantins, apesar de ficar mais próxima do município de Itacajá, cerca de 25 km.

É banhada pelo Ribeirão dos Cavalos, tendo como maior abastecedor, o Rio Galheiros. A agricultura nessa aldeia é desenvolvida por meio de técnicas bem rudimentares, porém com alguns experimentos de técnicas agroecológicas. As plantações ficam um pouco afastadas da aldeia, com áreas de plantio medindo cerca de 1000m², onde são plantados arroz, feijão, milho, abóbora, mandioca, dentre outros alimentos.

A aldeia Pedra Branca, também já foi chamada de Aldeia do Posto e consta que o local inicial ficava a 10 km de distância de onde hoje ela está

situada. Nessa aldeia há dois pátios (Kà) onde são realizadas importantes cerimônias, recepção dos indígenas de outras aldeias, rituais, reuniões e demais festas. Geralmente esse ambiente é mais frequentado pelos homens, que são os responsáveis pelas tomadas de decisões da comunidade, e muitas vezes, somente nas casas, essas decisões são comentadas com as mulheres. Nessa aldeia como nas demais, os papéis masculinos e femininos são bem definidos.

Nessa aldeia, os aspectos culturais são bem conservados, assim como a prática permanente de rituais. As festas tradicionais dos indígenas da aldeia Pedra Branca, como na maioria das aldeias Krahô, são a festa da batata (jàtjõpin), do milho (põnhuprô), da tora (pàrti) e da semente. Alguns ritos também são praticados nessa aldeia, como por exemplo, o Pempcahàc, que é um rito de iniciação praticado pelos homens.

Durante a realização de nossa pesquisa na aldeia Pedra Branca, observamos que, além dos artefatos de fabricação indígena, há fogões a gás, aparelhos eletrônicos, como televisão, rádio e DVD. Esta situação é a mesma encontrada na aldeia Manoel Alves.

Neste capítulo apresentamos o povo Krahô e sua língua, destacando as características linguísticas e culturais próprias desse povo. Fizemos um breve histórico do contato do povo Krahô com a sociedade não indígena e também alguns fatores sociolinguísticos que são importantes para manutenção da língua e da cultura desse povo, tendo em vista que esses fatores interferem diretamente na situação linguística deles.

No capítulo a seguir, faremos algumas considerações sobre as bases teóricas e metodológicas que nortearam o presente trabalho.

Capítulo 2: Bases teóricas e metodológicas

Neste segundo capítulo descreveremos as bases teóricas e metodológicas de nossa pesquisa. A teoria Sociolinguística conduziu o nosso trabalho e contribuiu para que os resultados pudessem reproduzir de forma mais próxima da realidade a situação sociolinguística das aldeias Krahô Manoel Alves e Pedra Branca. A Sociolinguística como fundamentação teórica de nossa pesquisa nos possibilitou uma melhor compreensão acerca das relações existentes entre a sociedade e sistema linguístico, bem como as pressões sofridas por estes. Os conceitos e abordagens da Sociolinguística viabilizaram uma análise da situação sociolinguística do povo Krahô e dessa forma, pudemos apresentar resultados que refletem a realidade do comportamento sociolinguístico desse povo nos diversos domínios sociais da comunidade, especialmente na escola.

Expusemos, também, conceitos sobre Sociolinguística Educacional que torna-se um grande alicerce nos estudos sobre aspectos linguísticos e sociais dentro da escola. É possível afirmarmos que os princípios sociolinguísticos educacionais podem subsidiar ações de valorização e reconhecimento da língua e da cultura do povo Krahô dentro da escola. Apresentamos neste capítulo, ainda, alguns conceitos sobre bilinguismo e aquisição de segunda língua para podermos compreender a real situação linguística do povo Krahô.

Como abordagem metodológica, adotamos também a pesquisa qualitativa por entendermos que por meio delas, é possível garantir a confiabilidade dos dados obtidos durante a pesquisa. Para essa pesquisa optamos, ainda, pelo tipo etnográfico como forma de descrever os aspectos sociais e os elementos da cultura e língua do povo Krahô de forma fidedigna.

A fundamentação teórica e metodológica que deu sustentação ao nosso trabalho está centrada em autores que realizaram pesquisas sobre a Sociolinguística, como Labov (1968, 1983, 1994, 1995), Weinreich (1953, 1968) Herzog (1968), Bagno (1997, 2002, 2004, 2007), Bortoni-Ricardo (2002, 2004, 2005), Tarallo (1997) e Albuquerque (1999, 2007, 2008). Para os conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento de nossa pesquisa no que diz respeito ao Bilinguismo, destacamos os autores Mackey (1968), Fishman (1967), Grosjean (1982), Weinreich (1953), Ferguson (1959), Almeida e

Albuquerque (2011) e Maher (2005). Para o desenvolvimento da metodologia, apoiamo-nos nos estudos de Fishman (1967, 1980), Braggio (1992), Triviños (1987), Albuquerque (1999, 2008), Angrosino (2009) e Marconi e Lakatos (2007).

A seguir, faremos algumas considerações sobre a Sociolinguística e sua importância em trabalhos linguísticos.

2. Sociolinguística como base teórica em estudos linguísticos: breves considerações

Os estudos sociolinguísticos foram iniciados nos Estados Unidos, nos anos 60, por William Labov. De acordo com Bagno (2002), estes estudos tinham a intenção de comprovar que toda língua sofre mudanças e variações com o tempo e no espaço, como também de acordo com a situação social do falante. Os estudos que antecederam aos de Labov trabalhavam de forma separada, a língua e o meio social, pois acreditavam que não havia interferência mútua entre esses dois aspectos.

Posteriormente, Labov se une a Weinreich e Herzog (1968) e, assim, intensificaram os estudos sobre a descrição da língua e suas categorias sociais e linguísticas. Juntos, esses pesquisadores deram prosseguimento aos estudos iniciados por Labov buscando entender a ligação que há entre a sociedade e a língua. A questão fundamental levantada por esses estudiosos era justamente a relação sociolinguística existente entre as variáveis sociais gênero, idade, ocupação e comportamento linguístico de uma comunidade. Cumpre ressaltar que na concepção de Labov, Weinreich e Herzog (1968), para que seja possível conhecer as características sociais de uma comunidade, é preciso observar o caráter da linguagem no seu meio social. Um levantamento sociolinguístico tem, portanto, como principal fundamento a ideia de sistema linguístico como um grupo de normas sociais.

Esses autores dedicaram-se na pesquisa sobre a relação existente entre as classes sociais e a linguagem. Para eles, o uso dos elementos de uma língua não é estabelecido pela comunidade linguística, mas é determinado por um conjunto de normas instituídas por meio de comportamento avaliativo e de

modelos abstratos de variação. Para nosso estudo, compete-nos destacar o conceito de comunidade linguística para que, posteriormente, possamos entender melhor a análise sociolinguística da comunidade Krahô, apresentada no capítulo 3 desta dissertação. Portanto, comunidade linguística, segundo Guy (2000, p.18), é uma comunidade que compartilha das mesmas características linguísticas, avaliações sociais e variáveis linguísticas. De acordo com Alkmim a comunidade linguística “se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras” (ALKMIM, 2003, p. 31).

Alguns autores não acham tão fácil definir sociolinguística, haja vista a dimensão de fatores que a envolve. Para Bright (1974, p.34), a nomenclatura Sociolinguística é nova, por isso é bem difícil conceituá-la. Entretanto, de acordo com Mollica (2003, p. 9), a Sociolinguística é “uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Para as autoras Mollica e Braga (2003, p.9), a Sociolinguística preocupa-se com a relevância social da língua, não somente das grandes comunidades, mas também dos grupos tidos como minoritários.

A Sociolinguística, conforme nos assegura Bortoni-Ricardo, tem “três premissas básicas: o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguísticas” (BORTONI, 2005, p.114). Sobre o relativismo cultural, a autora desmitifica a ideia de língua e cultura primitivas ou inferiores e promove a igualdade de valor entre as línguas e culturas. Outro ponto básico da Sociolinguística sugere a homogeneidade das línguas. Aqui a variação linguística passa a ser vista como um processo natural de uma comunidade linguística. A última premissa da Sociolinguística, que é a relação dialética entre forma e função linguística, direciona os estudos da língua pra o seu uso e função e não mais para sua estrutura.

A propósito da divisão da Sociolinguística, Faraco (1991, p.60) aponta que Saussure (1986) considerava duas: a diacrônica e a sincrônica. Segundo este autor, os estudos sociolinguísticos diacrônicos se dedicam à análise das mudanças ou variações linguísticas durante um período de tempo. Já os sincrônicos observam os aspectos sociais, estilísticos e regionais.

No Brasil, somente a partir dos anos 70 é que os trabalhos sobre Sociolinguística foram intensificados. Temos como exemplo de destaque os trabalhos dos autores Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno, que são dois grandes nomes da pesquisa na área da Sociolinguística. Esses pesquisadores realizam estudos sobre linguagem, comunicação oral e escrita considerando as suas variações, e demonstraram, por meio dos resultados das suas pesquisas, que o sistema linguístico de uma sociedade é que proporciona a interação e o contato entre os seus falantes. A esse respeito, Benveniste (1989) apud Alkmim (2003, p.27) afirma que língua e sociedade são domínios de estruturas diferentes, porém são naturalmente interligadas. Segundo a autora a língua pode transformar as pessoas em uma sociedade e que essa tem a função de promover a comunicação entre os membros da comunidade.

De acordo com Bagno (2004), a Sociolinguística tem como objetivo analisar a língua falada pelos sujeitos, levando em consideração o seu uso e a interação social dos seus falantes. De fato, os estudos Sociolinguísticos têm como finalidade descrever e analisar os aspectos sociolinguísticos de uma determinada comunidade, buscando entender a relação existente entre esses aspectos e os falantes de sua língua nativa.

Em nossa pesquisa, utilizamos a Sociolinguística Quantitativa e Qualitativa para análise dos dados. A Sociolinguística Quantitativa trabalha com números e dados estatísticos, o que foi de grande importância para caracterizarmos e analisarmos a situação sociolinguística do povo Krahô. Por meio dela, compilamos e mensuramos os dados coletados em situações reais de uso.

Enquanto que a teoria Sociolinguística Qualitativa possibilitou a apresentação dos dados de forma mais próxima da realidade sociolinguística do povo Krahô. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.49), para que esse tipo de pesquisa tenha êxito, é necessário que o pesquisador se envolva totalmente no ambiente onde ele irá desenvolver seu trabalho. Para ela, a análise dos dados qualitativos deve ser feita de forma cuidadosa, pois ela é bastante subjetiva.

Os conceitos e teorias sobre a Sociolinguística nos mostram que esta é essencial em estudos na área da linguística, pois a relação existente entre sociedade e falante se dá desde o seu nascimento. Isto ocorre por meio das

interações verbais realizadas, essencialmente, no meio social que vive esse falante.

2.1 A Sociolinguística e a sua contribuição para pesquisa em educação

A Sociolinguística tem uma relação direta com a educação, assim consideramos que o estudo desta relação é relevante, pois nos leva a refletir sobre a contribuição da sociolinguística para a educação. A Sociolinguística Educacional pode nos proporcionar ideias sobre como contribuir no ensino de língua materna, tendo, pois a língua como fator social de uma comunidade. É urgente, portanto, considerarmos a realidade social da comunidade Krahô no campo da educação, principalmente no ensino de língua materna, para que sejam reconhecidas as diferenças socioculturais e as influências da língua desse povo Jê no meio social.

Nessa perspectiva, a Sociolinguística, conforme nos assegura Bortoni-Ricardo (2005, p.130), tem um lugar proeminente entre as ciências sociais que destacam a educação como foco de interesse em suas pesquisas, pois a mesma observa a língua dentro de uma realidade social, destacando seus aspectos funcionais, como também interacionais. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um lugar de aprendizado constante, onde haja espaço para a promoção de participação social, modos de falar e demais elementos presentes na cultura do aluno.

A autora define Sociolinguística Educacional como ações sociolinguísticas que têm o intuito de promover o desenvolvimento e melhoramento na área da educação, especialmente no ensino de língua materna. Nessa linha de pensamento, Luft (1985, p.33-34), considera que todo falante tem domínio sobre sua língua materna, e cabe ao professor tentar descobrir qual o meio social que seu aluno vem e quais são as suas características linguísticas.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p.130), a Sociolinguística Educacional tem como finalidade elaborar metodologias para subsidiar os professores no que concerne ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e competência comunicativa de seus alunos. Cabe observar que os alunos

desenvolvem e aperfeiçoam suas habilidades linguísticas baseados nas pessoas que eles interagem nos diversos domínios sociais. Bortoni-Ricardo (2004, p.7) denomina domínio social como “um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais”. Esses papéis, segundo a autora, são um conjunto de obrigações e de direitos que são determinados por princípios sociais e culturais, sendo construídos durante o processo de interação entre as pessoas.

Como observado anteriormente, a Sociolinguística tem somado esforços no que diz respeito à pesquisa educacional. A Sociolinguística Educacional vem, portanto, repensando os conceitos vigentes sobre a língua e a sua relação com os aspectos sociais de uma comunidade escolar. A esse respeito, Sgarbi e Roncália (2009, p.2) pontuam que o estudo e a aquisição de uma língua de acordo com os princípios da Sociolinguística proporcionam a percepção de quanto a linguagem é dinâmica, e, portanto que esta é imprescindível para os estudos educacionais. Estes autores acreditam que a Sociolinguística Educacional é relevante por promover pesquisas sobre a função e o uso das línguas e, dessa forma levando o professor e o aluno a refletirem sobre esta. A sociolinguística educacional, prevê em seus fundamentos, ainda, o incentivo aos professores na observação das influências que os falantes de uma língua recebem ao adquiri-la.

Dentro dessa conceituação, Bortoni-Ricardo (2005, p.130) considera que a Sociolinguística Educacional tem o intuito de promover, na sala de aula, interações onde se garantam o desenvolvimento de modelos de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas. Para esta autora, os sociolinguistas educacionais concluem que os problemas encontrados em sala de aula fazem parte da rotina e que eles podem ser estudados e explicados através do método etnográfico.

Podemos perceber, conforme Bortoni-Ricardo (ibidem) argumenta, que a Sociolinguística Educacional não se limita a somente tentar descrever a variação linguística e a divulgar os resultados de pesquisas a esse respeito. A Sociolinguística voltada à educação dirige sua atenção, também, para o desenvolvimento de métodos pedagógicos que percebam e considerem as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos. Para que isto ocorra, a autora acrescenta que é necessário que haja uma mudança nas atitudes da

escola, bem como da comunidade. Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) têm uma visão tão ampla acerca da função da Sociolinguística Educacional, que as autoras defendem a ideia de que ela “envolve questões abrangentes, e não mais aquelas restritas ao ambiente escolar” (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 218).

A Sociolinguística Educacional traz, ainda, grandes avanços no ensino da língua materna, bem como para aquisição de uma segunda língua. Para Albuquerque (2011, p.319), o contexto sociointeracional, no qual se adquire uma língua, determinará o sucesso ou fracasso dessa aquisição, independente da classe social em que o aprendiz está inserido. Ademais, a Sociolinguística na área da educacional, mais precisamente no ensino de língua materna, é de fato, indispensável, por promover aos alunos a compreensão do que seja a língua bem como a sua estrutura, sua função, sua influência e seu funcionamento.

Cabe observarmos que o ensino de língua materna na escola necessita de uma atenção especial, haja vista que existem inúmeras distinções entre o ensino de língua materna e o ensino das demais disciplinas que compõem o currículo escolar. O RCNEI diz que:

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).

Dada a importância do uso da língua materna indígena na escola, muitos autores já escreveram a esse respeito. Fought (2006) argumenta que a língua e a identidade estão intrinsecamente ligadas. Pois, diferentemente das demais disciplinas, o ensino de línguas proporciona ao aprendiz uma reflexão sobre sua identidade e é capaz de expressar as relações existentes entre a sua língua, a sua família, bem como entre seus amigos.

Segundo Braggio (1992), os indígenas só terão uma educação que vá ao encontro de suas expectativas e que seja, de fato, contextualizada contendo os elementos culturais, linguísticos, políticos, econômicos e sociais, quando for levado em consideração a realidade sociolinguística desses povos.

2.2 Bilinguismo e aquisição de segunda língua

Os estudos sobre bilinguismo foram iniciados por volta dos anos 70. Estima-se que o bilinguismo ocorre em praticamente todos os países do mundo, e atinge todas as sociedades, independente de classe social ou idade (GROSJEAN, 1982). Aqui no Brasil apenas uma pequena parte dos povos indígenas é monolíngue, sendo que a maioria é bilíngue em língua materna e em português (BRASIL, 2007).

Segundo Almeida e Albuquerque (2011, p.95), o termo bilinguismo nos remete à ideia de que numa sociedade existem sujeitos capazes de promoverem uma comunicação em duas línguas. Maher (2005, p.105) também corrobora com este conceito e afirma que “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Ainda de acordo com essa autora, o bilíngue “funciona em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2” (MAHER 1996, p.57).

Sobre o bilinguismo, Grosjean (1994, 1656-1658) afirma que, geralmente, o falante bilíngue não possui a mesma habilidade nas duas línguas e que o mesmo adquire a segunda língua em diversas fases de sua vida. Appel e Muysken (1992, p.2) apontam que o bilinguismo pode ser tanto social quanto individual. No bilinguismo social duas línguas são usadas em uma mesma comunidade. Ou seja, além da língua materna ou oficial, existe outra língua em conflito. Já no bilinguismo individual, o sujeito faz uso de duas línguas ao mesmo tempo. A proficiência nessas línguas não precisa estar no mesmo grau. O bilinguismo individual pode ser subdividido em ativo e passivo. Um bilíngue ativo é capaz de entender e falar duas línguas. Enquanto que o falante bilíngue passivo tem competência linguística para entender duas línguas em contato, mas fala somente uma.

Para esta discussão, trazemos também as ideias de Weinreich (1953, p.1) que considera o bilinguismo como “a prática de empregar duas línguas alternadamente”. Weinreich (idem) divide o bilinguismo em três tipos: coordenado, subordinado e composto. No bilinguismo coordenado, a aquisição da língua é feita em uma situação de interação, onde o indivíduo adquire a nova língua no convívio com os falantes nativos e em contextos diferentes.

Enquanto que no bilinguismo subordinado, o contato do falante com a língua se dá em um ambiente formal de aprendizagem. Nesse tipo de bilinguismo, o falante vale-se dos significados da sua língua materna para interpretar os da língua que está sendo adquirida. Já no bilinguismo composto, o indivíduo apreende as duas línguas no mesmo contexto e por meio das mesmas pessoas. No bilinguismo composto, o falante possui apenas um sistema linguístico.

De acordo com as proposições de Mackey (1968, p.26), ao discutirmos sobre bilinguismo, devemos observar quatro aspectos nos falantes: O grau de proficiência, a função e o uso das línguas, a alternância de código e a interferência.

Sobre o grau de proficiência, Mackey (ibidem) acredita que devem ser analisados a fala, a escrita, a leitura, a compreensão e demais elementos que possam definir o grau de bilinguismo do falante. Entretanto, o falante bilíngue não precisa apresentar a mesma proficiência em todas essas habilidades. Pois, de acordo com Mackey (idem), o falante bilíngue pode ter mais domínio em determinada habilidade linguística e ter menos facilidade em outra, devido a inúmeros fatores. Dentre esses fatores, podemos elucidar que o indivíduo usa as línguas que domina de acordo com o objetivo e a situação em que se encontra, por isso é muito difícil ele apresentar o mesmo nível de proficiência em todas as línguas que domina.

Outro aspecto que deve ser observado, de acordo com Mackey (1968, p.27), é o da função e uso das línguas. Do ponto de vista desse autor, as funções que as línguas exercem podem ser externas ou internas. As funções externas estão diretamente relacionadas às situações linguísticas que ocorrem nos ambientes, como também pela duração, pela frequência que acontecem e, até mesmo, pela pressão que o falante sofre pelo meio externo. Já as funções internas estão ligadas à idade, ao gênero, ao uso, à memória, à motivação e às atitudes que o falante tem a respeito de sua língua.

Quando é realizado um estudo sobre o bilinguismo, a alternância de código também deve ser considerada, de acordo com Mackey (1968, p.29). O autor acredita que é de suma importância observar em que situação ou frequência o falante alterna a língua que usa. A esse respeito, Grosjean diz que

as atitudes e os sentimentos dos falantes em relação ao bilinguismo e à alternância de código podem, de certa forma, influenciar no comportamento linguístico dos bilíngues, levando-os a ativar ou a desativar seus diferentes modos de falar. Assim, quando elementos de uma dada língua são inseridos na outra durante um mesmo evento de comunicação, quebra-se a expectativa de que uma única língua seja utilizada naquele momento (GROSJEAN, 1982, p. 231).

Sobre a interferência de uma língua sobre a outra, Mackey (1968, p.31) nos afirma que no fenômeno da interferência, um falante de uma língua recorre à outra língua no momento da fala ou da escrita de forma involuntária, utilizando-se de termos que não pertencem à sua língua. É na interferência que ocorrem os empréstimos e a mudança de código (*code-switching*), sobre esses temas discorreremos ainda nesse tópico.

A respeito do bilinguismo existente entre os povos indígenas, o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI) diz que ele está presente nos diversos domínios e manifestado de diversas formas:

As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política e a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua dos seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, desse modo, um quadro de bilinguismo simbólico (RCNEI 1998, p.25).

De acordo com D'Angeles (2007, p.13) para muitos povos indígenas o bilinguismo é algo inevitável devido ao aumento do contato com a população pertencente à sociedade majoritária e como também à dinâmica das culturas destes povos. Dessa forma, ao se ver sem alternativa, o povo indígena tem que se “adequar” e adotar a língua da sociedade emergente e ao mesmo tempo lutar para que sua língua materna não morra de fato. Para Maher (2005), o bilinguismo é algo quase que obrigatório e não facultativo aos povos que vivem esse fenômeno.

Outro fato que ocorre quando uma sociedade indígena tem contato com outra sociedade, é o deslocamento sociolinguístico. Segundo Guimarães (2002 p. 46), “o que começa como uma situação de bilinguismo pode evoluir para um

quadro de monolingüismo na língua dominante”. Isto é comum ocorrer na diglossia, que sobrevém quando duas línguas vivem em situação de conflito.

Fishman (1967, p.36) utiliza o termo diglossia quando se refere ao contato de duas línguas por um grupo social. O uso dessas línguas pode variar de acordo com a ocasião, ou seja, o uso de uma língua pode ocorrer numa situação mais formal e o da outra em ocasião mais informal. A este respeito, Meliá diz que

a noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilinguismo, sobretudo quando este é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, assim como para analisar a relação de duas línguas, conforme os seus diferentes usos sociais, fazendo ver que os campos de aplicação são diferentes e ordinariamente dependentes, numa relação de dominante-dominado, superior-inferior (MELIÁ, 1979, p.68).

Já para Ferguson (1959, p.435), diglossia é uma situação linguística de certa forma estável entre línguas (podendo ser também da variante padrão ou das normas regionais) que ocupam o mesmo lugar sem conflito. Ainda de acordo com este autor, nessa situação linguística há duas línguas divergentes uma da outra, podendo ser um dialeto e a outra uma língua altamente rebuscada. Esta última pode ser adquirida em um ambiente formal, e é usada somente na escrita ou no falar mais elaborado, porém não é usada no cotidiano. Segundo Ferguson (ibidem), cada variedade completa a outra, logo não há a valorização de uma variedade em detrimento da outra. O uso dessas variedades evidencia a utilidade das variantes em um processo de comunicação.

Ainda sobre o bilinguismo, Maher (2005, p.100) entende que um falante bilíngue pode apresentar um melhor desempenho em uma das línguas que ele domina. Isso vai depender de inúmeros fatores, dentre eles a autora cita: a necessidade de uso desta língua, a exigência estabelecida pelo povo e até mesmo por questões identitárias.

D’Angeles nos alerta que

a intensificação das relações também modifica as exigências do domínio bilíngue, de modo que, de um primeiro momento em que a comunidade basta ter um único “intérprete” chega-se ao ponto em que todo membro da aldeia precisa ser bilíngue (D’Angelis, 2007, p.13).

Essa afirmação nos leva a concluir que a necessidade dos povos indígenas em adquirir a Língua Portuguesa surge, principalmente, devido às situações de intercâmbio existente entre esses povos e a sociedade não indígena. Em decorrência disso, acontecem outros fenômenos linguísticos, próprios das sociedades bilíngues, tais como os empréstimos linguísticos.

Maher (2005, p.100) avalia que a linguagem do falante bilíngue prediz o uso de empréstimos linguísticos (*borrowings*) na estrutura de sua gramática. Dubois (1973) considera o empréstimo linguístico como o elemento sociolinguístico de maior valor no que concerne ao contato de línguas. Para este autor quando ocorre este fenômeno, entende-se que o falante é capaz de dominar duas línguas diferentes.

Do ponto de vista de Maher (2005, p.100) sobre a linguagem do falante bilíngue pode ser admitido, ainda, o uso de mudança de código (*code-switching*) na composição de sua gramática. Franceschini (1998, p.51) diz que *code-switching* é o fenômeno do uso de línguas diferentes, ou mesmo de variedades linguísticas dentro de um mesmo contexto ou interação. Essa alternância vai ser determinada pelo teor da conversa, ou mesmo do estado emocional em que se encontram os falantes. No momento da interação verbal, a mudança de código é realizada porque o falante pode entender que o assunto que ele quer abordar seja mais adequado em uma língua e não na outra.

Em algumas línguas indígenas que têm contato com o português é muito comum encontrarmos elementos que não fazem parte do léxico da língua materna indígena. E há que se considerar ainda, de acordo com Maher (2005, p.100), que não existe um sujeito bilíngue que ao falar na segunda língua não apresente elementos da estrutura de sua língua materna.

É fundamental compreendermos, como nos assegura Maher (1996, p.57), que para o sujeito ser um “bom bilíngue” ele pode e deve percorrer entre as duas línguas, pois o mesmo possui tal capacidade. Nas palavras de Maher:

O universo no qual o sujeito bilíngue transita não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele movimento, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngues variam de acordo com gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos

distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues (MAHER, 1996, p.57).

A autora conclui que quando um falante realiza a alteração dos componentes de uma língua para outra, ele demonstra que tem domínio linguístico sobre aquelas línguas. E, por isso, para que um indivíduo seja considerado bilíngue, não há necessidade de este ser proficiente e dominar as habilidades de fala, entendimento, leitura e escrita.

2.3 Metodologia

Para alcançarmos o nosso objetivo de verificar, a partir da realidade linguística do povo Krahô, o uso da língua materna nos diversos domínios sociais da comunidade e o modelo de bilinguismo adotado pelos professores indígenas, analisando a sua eficiência para a manutenção da língua materna Krahô nas escolas desses povos, tanto na modalidade escrita quanto oral, julgamos necessário o conhecimento e análise da realidade sociolinguística e cultural dessa comunidade. Em nosso trabalho, essa comunidade é representada pelas aldeias de Pedra Branca e Manoel Alves.

A nossa pesquisa é do tipo etnográfica, segundo Angrosino (2009, p.33), por meio dela podem-se descrever as crenças, línguas, tradições, comportamentos interpessoais, costumes e produções materiais desse grupo, na procura do significado de sua cultura. Para este autor (2009, p.34), a pesquisa do tipo etnográfica é uma narrativa sobre a sociedade pesquisada, que conta a experiência vivida nesta e, ao mesmo tempo, “convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas”. Rocha (2005) também aborda sobre etnografia e trata das características próprias desse método:

A etnografia possui características básicas, tais como: ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social particular; entrevistas em profundidade; observação participante; análise de discursos de informantes; investigação em detalhe; perspectiva microscópica; e interpretação de significados e práticas sociais, que assumem a forma de descrições verbais. Ademais, pode-se destacar como traço mais marcante do estudo etnográfico, a investigação por dentro da realidade de um grupo, sendo o conhecimento científico gerado a partir do ponto de vista do outro (ROCHA et al, 2005, p.3).

A propósito do pesquisador etnográfico, Triviños (1987, p.121) afirma que é imprescindível que se reconheça a “existência de um mundo cultural desconhecido”. É necessário também que o pesquisador etnográfico considere a importância de detalhar a maneira de viver do povo pesquisado, como forma de entender o cotidiano da sociedade em estudo. Com efeito, o olhar etnográfico observa os detalhes buscando dar significado a estes detalhes, numa proposta de descrever a realidade. E, por último, ainda de acordo com Triviños (1987), espera-se que o pesquisador, no momento da pesquisa, participe de forma ativa das atividades da sociedade para que possa conhecê-la de forma mais aprofundada.

No que concerne ao processo de investigação com base na etnografia, Wilcox (1993) orienta que deve haver uma relação com as pessoas que participarão da pesquisa e adianta que para isso é necessário ter habilidade. Além disso, é importante que sejam esgotadas todas as técnicas de pesquisa, a fim de conseguir o maior número de dados e informações a respeito da comunidade estudada. É necessário, ainda, utilizar-se de teorias para subsidiar os resultados, e somente depois levantar as hipóteses. Podemos acrescentar que para uma pesquisa do tipo etnográfica deve haver flexibilidade, planejamento e organização.

O nosso trabalho de campo iniciou-se em 2011 quando realizamos uma visita às aldeias de Manoel Alves e de Pedra Branca como ação do Projeto de Apoio Pedagógico Apinayé/Krahô. Na oportunidade aplicamos o questionário sociolinguístico e fizemos oficinas pedagógicas com a participação de alunos e professores. Participamos, também, de festas onde foram entoadas várias cantigas tradicionais e narrados alguns mitos referentes à história do povo. Outra etapa de nossa pesquisa foi a obtenção de dados sobre a escola, onde buscamos informações sobre os projetos desenvolvidos nas escolas.

Em 2012, continuamos nossa pesquisa e desta vez fizemos a verificação dos dados sociolinguísticos obtidos na primeira visita, desenvolvemos atividades junto aos alunos e professores nas escolas, participamos de reuniões no pátio e compartilhamos do cotidiano de algumas famílias indígenas Krahô.

A abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa é quali-quantitativa, pois de acordo com as proposições de Marconi e

Lakatos (2007, 165-174), na abordagem qualitativa o pesquisador analisa, interpreta e descreve os hábitos, atitudes e o comportamento humano de forma detalhada. Enquanto que na abordagem quantitativa, o pesquisador utiliza-se de instrumentos estatísticos, de amostras amplas e de informações numéricas. Em nossa pesquisa, a análise dos dados quantitativos foi feita concomitante à dos dados qualitativos, quando realizamos um diagnóstico do cotidiano dos indígenas Krahô, bem como sobre seu trabalho, sua escola e as diferenças de comportamento de gênero e de faixa etária, existente entre os Krahô.

A análise foi realizada, ainda, com base na pesquisa de campo, que teve como instrumentos a observação participante, o diário de campo e a aplicação de questionário. No entanto, em uma pesquisa etnográfica, como a nossa, geralmente várias etapas podem ser realizadas ao mesmo tempo e, muitas vezes no momento da aplicação do questionário pude observar e também fazer anotações no diário de campo.

No tocante à observação participante que foi realizada nas escolas das aldeias de Pedra Branca e Manoel Alves, cabe ressaltar que nos permitiu conhecer mais de perto a realidade destas. A respeito da observação participante, Angrosino (2009, p. 34) destaca que é um instrumento peculiar, “utilizado por pesquisadores em campo de pesquisa que são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”. O autor sugere que esse tipo de observação seja compreendida como um ato de perceber as atividades e interações das pessoas do universo da pesquisa. Isto exige registro objetivo e uma busca de padrões que são identificados nas vivências da cultura cotidiana do grupo participante da pesquisa. A observação participante, segundo Erickson (1988, p.1082), torna-se mais relevante ainda por proporcionar ao pesquisador ter um contato mais próximo e, assim, conviver e interagir com os participantes do estudo, o que facilita o conhecimento da cultura, da sociedade, dos saberes, das religiões e do modo de viver da comunidade pesquisada.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.131), para que a observação participante seja, de fato, eficaz, é preciso que o pesquisador apresente algumas habilidades como: relacionar-se de forma confiável com os participantes observados; conhecer bem as questões pesquisadas; elaborar

boas perguntas e saber ouvir. Considerando essa afirmativa, optou-se por tentar participar de diversas atividades nas aldeias pesquisadas como forma de observar as relações sociais do povo Krahô nos diversos domínios. O diário de campo foi usado para registrar essas observações e foi essencial para colocar em palavras as representações e interações destas comunidades após cada visita.

Essas anotações no diário de campo foram muito importantes durante a pesquisa e, posteriormente, na análise dos dados. No diário de campo anotei as atividades que foram realizadas pelos indígenas no período que estive nessas aldeias, fazendo um relato minucioso de todas as experiências vividas durante o período da pesquisa. O diário de campo foi um instrumento essencial na coleta de informações que foram obtidas durante as conversas. Nele registramos também as experiências e expectativas das pessoas que participaram da investigação. As informações do diário de campo nos levaram a refletir sobre significados, descobrir detalhes, capturar informações que poderiam fugir às questões de múltiplas escolhas e, assim, se distanciar da superfície de um assunto abordado. Por meio dessas anotações, constatamos aspectos relevantes da real situação de usos e função da língua Krahô dentro da escola, praticados pelos professores que lecionam nestas aldeias.

Finalmente, temos a aplicação de questionário, também como instrumento de análise empregado nessa pesquisa. Esse questionário foi elaborado baseado em pesquisas de Fishman (1967, 1980), extraído de Braggio (1992) e de Muñoz (1991) e, por conseguinte, adaptado por Albuquerque (1999). O questionário possui 44 perguntas de caráter sociolinguístico e foi aplicado em diversos domínios sociais, como escola, residências e outros. A faixa etária dos entrevistados varia entre a idade de 8 anos até mais de 40 anos, nas duas aldeias, sendo dividida dessa forma: de 8 - 12, de 13 - 18, de 19 - 39, e 40 ou mais. O objetivo da aplicação desse questionário foi fazer um levantamento sociolinguístico do povo Krahô que mora nas aldeias Pedra Branca e Manoel Alves. Com esse levantamento tínhamos o objetivo de descrever e analisar a situação sociolinguística desse povo, observando a facilidade linguística em Língua materna Krahô e em Língua Portuguesa, o uso da língua de acordo com os domínios sociais e a receptividade da Língua Portuguesa pelos falantes da Língua Krahô. Com a

aplicação desse questionário, nossa intenção era também de apresentar e analisar alguns fatores sociolinguísticos importantes para a manutenção da língua materna Krahô na escola, destacando as características linguísticas e culturais próprias do povo Krahô.

Além disso, podemos afirmar que este levantamento sociolinguístico nos permitiu fazer uma pequena descrição da situação linguística do povo Krahô. Acreditamos que um estudo sociolinguístico como esse é relevante como forma de registrar, contribuir com futuras ações de manutenção da língua materna deste povo, bem como com o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as diferenças sociolinguísticas, tradicionais e culturais do povo Krahô.

A amostragem representativa de nosso estudo de abordagem quali-quantitativa deu-se de acordo com critérios estabelecidos previamente para a seleção dos entrevistados, de várias faixas etárias e gêneros, dentre eles lideranças, comunidade indígena, alunos, pais de alunos e professores indígenas. O questionário e as observações proporcionaram uma descrição do modelo de bilinguismo adotado pela escola e pelos professores indígenas, demonstrando o efeito deste para a manutenção da língua materna Krahô. Proporcionaram também uma descrição das práticas pedagógicas realizadas pelos professores e, por fim, um traço da realidade sociolinguística do povo Krahô, especialmente, das aldeias Pedra Branca e Manoel Alves.

No próximo capítulo, por meio de levantamento sociolinguístico, apresentamos a situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca.

Capítulo 3: Aspectos da situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca

Neste capítulo descreveremos e analisaremos a situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca, observando a facilidade linguística em Língua Krahô e em Língua Portuguesa, o uso dessas línguas de acordo com os domínios sociais e a receptividade da Língua Portuguesa pelos falantes da Língua Krahô.

Pretendemos, com nossa pesquisa, contribuir para manutenção da língua materna escrita na escola e da cultura deste povo. A análise dos dados foi baseada em estudos Sociolinguísticos o que nos possibilitou compreender melhor a relação existente entre língua indígena e o português nos diversos domínios sociais Krahô.

Para Alkmim (2003, p.31), a Sociolinguística interage entre a língua e a sociedade, dando ênfase ao uso da língua, como também na heterogeneidade linguística. Para a sociolinguística, a linguagem é um sistema dinâmico que conecta o comportamento social ao comportamento linguístico. Sobre essa questão, Calvet (2002, p. 12) nos adverte informando que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”, o que comprova a importância de um estudo sociolinguístico para uma comunidade.

Segundo Tarallo (1997), o trabalho de investigação das línguas, por se tratar de análises, é conceituado por alguns pesquisadores como Sociolinguística Quali-quantitativa. Deve-se a isso, o fato de este tipo de investigação além de trabalhar com números e coleta de dados, ela busca entender os dados e os fenômenos estudados, a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa. Para o autor, os dados linguísticos integram o conjunto de informações que contribuirão no momento da análise a fim de alcançarmos o nosso objetivo.

A seguir, faremos a análise e a descrição dos dados coletados em nossa pesquisa.

3. Diagnóstico sociolinguístico: Descrição e análise dos dados

De modo geral, estudos Sociolinguísticos são realizados por meio de entrevistas com o auxílio de um questionário. A esse respeito, Tarallo (1997), afirma que em um diagnóstico sociolinguístico é imprescindível uma quantidade de dados e que estes sejam coletados por meio de pesquisa realizada diretamente com os falantes da língua estudada.

Nesse sentido, para levantamento de nossos dados, aplicamos um questionário que tem como fundamentação teórica a pesquisa de Fishman (1967, 1980). Esse questionário foi extraído de Braggio (1992) e de Muñoz (1991) e, por conseguinte, adaptado por Albuquerque (1999). Possui 37 perguntas de caráter sociolinguístico e é dividido em cinco sessões: informações pessoais, facilidade linguística em Língua Materna Krahô, facilidade linguística em Língua Portuguesa, uso da língua de acordo com os domínios sociais e receptividade da Língua Portuguesa. Os questionários foram aplicados em diversos domínios sociais, como escola, casa, pátios e outros.

As indicações percentuais dos resultados foram feitas por meio da quantificação das respostas. De forma manual, fizemos a contagem do número de respostas de cada questionário. Essas respostas foram agrupadas em tabelas que quantificaram os dados. No total, foram produzidas 126 tabelas, tendo em seu interior o número sequencial que cada uma corresponde. Cada tabela contém os dados referentes à aldeia pesquisada, questão a ser respondida, gênero e faixa etária. Para cada pergunta, foram construídas 4 tabelas, sendo duas para cada aldeia e duas para cada gênero.

A análise das tabelas forneceu os resultados que estão nos comentários e na conclusão do trabalho. As explanações, feitas após a apresentação de cada tabela, têm como objetivo descrever os dados e destacar os aspectos considerados mais relevantes para a pesquisa.

Sobre a população das aldeias Krahô que participou da nossa pesquisa, os dados da FUNASA (2010) demonstram que a Manoel Alves possui uma população aproximada de 235 habitantes, sendo que 115 são homens e 120 mulheres. Já a aldeia Pedra Branca possui uma população aproximada de 315

habitantes, sendo 167 homens e 148 mulheres. Em nossa pesquisa, entrevistamos 20% da população de cada aldeia. De ambos os gêneros, a faixa etária dos entrevistados varia entre 8 anos até mais de 40 anos, nas duas aldeias, sendo dividida da seguinte forma: de 8 a 12, de 13 a 18, de 19 a 39, e 40 ou mais. A amostra de indígenas pesquisados foi composta de forma bastante equilibrada no que diz respeito ao gênero, como veremos a seguir.

Na aldeia Manoel Alves foram entrevistados 47 indígenas, dentre estes 23 são do gênero masculino representando 49% e 24 são do gênero feminino, representando 51% do total da população pesquisada. Os entrevistados do gênero masculino, que têm entre 8 a 12 anos de idade, correspondem a 4%; os que têm idade entre 13 a 18 anos correspondem 13%; a porcentagem dos que têm entre 19 a 39 anos é de 61%, e dos entrevistados que têm idade de 40 anos ou mais é de 22% do total. As mulheres entrevistadas que têm entre 8 e 12 anos representam 8%; as que têm idade entre 13 e 18 anos correspondem a 21% , na faixa etária dos 19 aos 39 anos elas são 54% e com 40 ou mais representam 17% do total dos participantes da pesquisa.

Na aldeia Pedra Branca foram entrevistados 63 indígenas, desse número, 33 são do gênero masculino e 30 são do gênero feminino, representando 53% e 47% do total, respectivamente. A população masculina, que tem idade entre 8 e 12 anos, representa 3%; já os com faixa etária de 13 a 18 anos são 21%; dos 19 aos 39 temos um percentual de 52% e com 40 anos ou mais de idade, o percentual é 24% do total dos entrevistados. Já do gênero feminino, temos, na faixa etária de 8 a 12 anos, 26%; com a idade entre 13 e 18 anos representam 17%; já com a faixa entre os 19 e 39 temos um percentual de 47% e com a idade de 40 anos ou mais o percentual é de 10%.

As tabelas 1 e 2 refletem esses dados:

TABELA 1						
Aldeia Manoel Alves						
População Pesquisada						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino	01	03	14	05	23	49
Feminino	02	05	13	04	24	51
Total	03	08	27	09	47	100

TABELA 2						
Aldeia Pedra Branca						
População Pesquisada						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino	01	07	17	08	33	53
Feminino	08	05	14	03	30	47
Total	09	12	31	11	63	100

3.1 Facilidade Linguística em Língua Materna Krahô

Nesta seção, abordaremos as questões sobre a facilidade linguística em Língua Materna Krahô, tais como:

- Facilidade em entender uma conversação em Krahô
- Facilidade em falar Krahô
- Facilidade de ler em Krahô
- Facilidade de escrever em Krahô

Os dados revelam que os Krahô, independente de faixa etária ou de gênero, entendem e falam fluentemente sua língua materna, tanto nas interações intragrupo⁶, como no processo de leitura e escrita em sala de aula. Nos relatos dos indígenas entrevistados pudemos observar uma forte política linguística de incentivo à manutenção da língua e da cultura indígenas nos diversos domínios sociais Krahô.

Nas tabelas a seguir, podemos constatar essas informações.

I – Facilidade em entender uma conversação em Krahô

TABELA 3						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de entender uma conversação em Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	03	14	05	23	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

⁶ De acordo com Albuquerque (1999), interações intragrupos são relações que acontecem dentro de um determinado grupo, que se manifestam nas ligações internas com os membros desse grupo. Nas interações intragrupos os membros, geralmente, compartilham das mesmas normas, línguas, regras, crenças, valores, atitudes e papéis.

TABELA 4						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de entender uma conversação em Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02	05	13	04	24	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 5						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de entender uma conversação em Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	07	17	08	33	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 6						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de entender uma conversação em Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	08	05	14	03	30	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

De acordo com nossos dados, constatamos que 100% da população pesquisada entende perfeitamente uma conversação em língua indígena. Esses dados refletem numa política de fortalecimento de língua e da cultura Krahô nas duas aldeias pesquisadas, visto que estes povos mantêm sempre a língua materna nas interações intragrupos nos diversos domínios sociais da comunidade. Assim todos os indígenas pesquisados preservam a sua língua materna e lutam para que esta também seja preservada no futuro. De acordo com Spolsky (1998), os direitos linguísticos garantem aos falantes de uma determinada língua, o direito de lutar pela sua preservação e manutenção. A esses falantes também é assegurado o direito de se oporem a possíveis

mudanças linguísticas que porventura possam causar algum prejuízo ou dano à sua língua.

Entre os Krahô, existe uma política de manutenção de sua língua como forma de preservar a sua identidade e fortalecer a cultura. Notadamente, essa política é um dos fatores determinantes para que a Língua Materna Krahô tenha sobrevivido ao longo desses anos de contato com a sociedade brasileira. O povo Krahô consegue manter a sua língua fortalecida, mesmo em contato direto com as cidades mais próximas da reserva, além da entrada permanente de agências, como Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Companhia Independente de Polícia Militar Ambiental (CIPAMA), Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), FUNAI, FUNASA, Missões e pesquisadores não indígenas nas aldeias. Esse fator acontece porque há uma política de fortalecimento da língua indígena nessas aldeias e todos os conhecimentos e saberes tradicionais Krahô são transmitidos às crianças, em língua materna, garantindo, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

A seguir, analisaremos a facilidade dos Krahô em falar a língua materna.

II – Facilidade em falar Krahô

TABELA 7						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade em falar a Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	03	14	05	23	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 8						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade em falar a Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02	05	13	04	24	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 9						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade em falar a Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	07	17	08	33	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 10						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade em falar a Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	08	05	14	03	30	100
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

De acordo com nossos dados, os Krahô entrevistados das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca com idade entre 8 a 40 ou mais, tanto do gênero masculino quanto do gênero feminino, falam a língua materna. Embora haja muitos fatores que poderiam contribuir com a diminuição do uso da língua materna, tais como as relações com a sociedade brasileira, a população das aldeias que realizamos nossa pesquisa domina e fala fluentemente a Língua Krahô. Esse fator é positivo, tendo em vista que a sociedade Krahô mantém a tradição oral, na transmissão dos saberes tradicionais do povo, da cultura e dos afazeres do dia-a-dia, como o repasse dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos às novas gerações. As mulheres têm um papel importante no

ensino e manutenção da Língua Krahô, como também na educação dos filhos, buscando garantir que essa educação esteja dentro das tradições do povo Krahô.

Na concepção de Fishman (2006), o que também coopera efetivamente para a manutenção de uma língua, como no caso do Krahô, são os comportamentos sociolinguísticos que os falantes têm a respeito de sua língua materna. O que pode colaborar igualmente para que uma língua não desapareça são as ações, planejamentos e decisões tomadas pelos falantes como forma de assegurar a manutenção da língua. Para que essas ações sejam exitosas, é necessário um esforço do grupo étnico envolvendo toda a comunidade e toda a região falante dessa língua, chamando à atenção da sociedade nacional em todas as suas esferas e domínios sociais.

Com base nos dados das tabelas, podemos constatar que a sociedade Krahô das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca desenvolve ações permanentes de manutenção e fortalecimento de sua língua materna e da cultura, bem como a manutenção dos rituais praticados nas diversas aldeias. Os dados revelam também que nessa sociedade a língua e a cultura são bem preservadas no que diz respeito à manutenção da língua falada, na transmissão dos conhecimentos e dos saberes tradicionais desse povo, além dos aspectos linguísticos e socioculturais.

Nas tabelas, a seguir, apresentaremos a análise dos dados no que concerne à facilidade de leitura em Língua Krahô.

III – Facilidade de ler em Krahô

TABELA 11						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de ler em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	03	14	04	22	96
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	-	01	01	4
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 12						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de ler em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02	05	11	02	20	84
Não	-	-	01	01	02	8
Um pouco	-	-	01	01	02	8
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 13						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de ler em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	07	16	01	25	76
Não	-	-	01	04	05	15
Um pouco	-	-	-	03	03	9
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 14						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de ler em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	08	05	12	-	25	83
Não	-	-	02	03	05	17
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

De acordo com os dados apresentados na tabela 11, 96% dentre os homens entrevistados na aldeia Manoel Alves, afirmam que têm facilidade de ler na Língua Krahô, e 4% dizem ter um pouco de facilidade de ler na língua materna. O número de mulheres que tem facilidade na leitura em língua materna é representado por 84%, já as que não têm facilidade representam 8% e as que têm um pouco de facilidade também são 8%. Isso ocorre, principalmente, porque na escola dessa aldeia, os professores ministram as aulas de língua e cultura em língua materna Krahô, o que ocasiona um contato direto da leitura nessa língua. Nas aldeias Krahô, todas as crianças são alfabetizadas em Língua Krahô e, de acordo com o RCNEI (1998, p.119), isso começou a acontecer há pouco tempo. A língua indígena foi utilizada para

alfabetizar os alunos porque foi observada a dificuldade “de alfabetizar um aluno em uma língua que eles não dominavam: o português”. Com efeito, a alfabetização em Língua Krahô torna a leitura nessa língua bem mais viável e mais fácil de ser aprendida.

Na aldeia Pedra Branca 76% dos homens têm facilidade de realizar uma leitura na Língua Krahô, 15% afirmam não ter facilidade e 9% têm um pouco de facilidade. Já as mulheres que têm facilidade representam 83%, enquanto as que não têm facilidade são 17%. Com relação a esta questão, podemos destacar a importância e o papel da escola dessa aldeia no processo de aprendizagem da leitura em língua materna deste povo. Existem nas escolas alguns materiais produzidos em língua materna Krahô. De acordo com Albuquerque,

esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferenças culturais indígenas e suas tradições permitindo que, através deles, a diversidade cultural do Estado do Tocantins torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada e divulgada nacionalmente (ALBUQUERQUE, 2011, p.73).

Os materiais que estão disponíveis nas escolas que realizamos as pesquisas, apesar de em número bastante reduzido, tornam-se necessários para que os alunos possam ter acesso aos conhecimentos de seu povo, na forma escrita. Ademais, esse material, quando trabalhado adequadamente pelos professores, revela-se como instrumento de manutenção e divulgação da língua e da cultura do povo Krahô.

Após essas considerações, apresentaremos os resultados obtidos relacionados à facilidade do povo Krahô na escrita em língua materna.

IV- Facilidade de escrever em Língua Krahô

TABELA 15						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de escrever em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	03	13	03	20	87
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	-	01	02	03	13
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 16						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de escrever em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02	05	11	02	20	84
Não	-	-	01	01	02	8
Um pouco	-	-	01	01	02	8
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 17						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de escrever em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	07	15	02	25	76
Não	-	-	01	03	04	12
Um pouco	-	-	01	03	04	12
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 18						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de escrever em Língua Krahô						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	08	05	12	-	25	83
Não	-	-	02	03	05	17
Um pouco	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Com relação à facilidade de escrever em Língua Krahô, a maioria dos homens (87%) da aldeia Manoel Alves afirmou não ter dificuldade de escrever nessa língua. O restante dos entrevistados (13%) afirma ter um pouco de facilidade na escrita em Língua Materna. Entre as mulheres dessa aldeia não foi diferente, a grande parte (84%) considera que não apresenta dificuldade em escrever na Língua Krahô. As que afirmam ter um pouco de dificuldade representam 8%, e as que dizem ter dificuldade também aparecem com a mesma porcentagem (8%). Esses números demonstram que a comunidade

dessa aldeia domina a escrita em Língua Krahô e que uso da escrita é dinâmico, funcional e significativo. Podemos observar que a escrita em Língua Krahô configura-se como uma forma de motivar e estimular o aprendizado e a valorização da língua materna.

Na aldeia Pedra Branca esses números também não são tão diferentes: 76% dos homens afirmaram ter facilidade de escrever na Língua Krahô, 12% acreditam que não têm facilidade e 12% afirmam ter um pouco de facilidade. Já as mulheres dessa aldeia 83% declaram que têm facilidade para escrever em sua língua e 17% delas dizem não ter facilidade na escrita em Língua Krahô. Nos relatos dos entrevistados, podemos observar que a escrita em Língua Krahô não se dá somente na escola. O uso da escrita em Língua Krahô, apesar de não ser algo tradicional, é uma prática muito utilizada, também, na troca de correspondências entre eles, o que comprova que esta língua também tem uma função social para a comunidade.

Como se vê, o povo das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, em sua maioria, não apresenta dificuldades em escrever na Língua Krahô. Podemos afirmar que esse domínio da escrita possibilita a garantia da transmissão da cultura deste povo. Essa garantia é assegurada por meio do registro e documentação realizados pelos próprios indígenas. Na escola esse trabalho é importante, haja vista que nesse ambiente a escrita pode ser trabalhada de forma contextualizada. Sobre isso, O RCNEI diz que

para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, pois, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para comunicar alguma coisa como: apresentar-se e apresentar outras pessoas, cumprimentar e despedir-se, dar, pedir, e entender informações pessoais, convidar, aceitar ou recusar um convite, expressar verbalmente, sentimentos e sensações de alegrias, tristeza, dor, raiva, etc RCNEI (1998, p.34-35).

Dessa forma, o uso da escrita em língua materna Krahô deve ser estimulado na escola, porque esta pode representar a realidade e os elementos indispensáveis à cultura deste povo. Nesse sentido, a escola torna-se também um importante elemento de incentivo à manutenção da Língua Krahô.

Após termos feito considerações acerca da facilidade linguística em Língua Krahô, apresentaremos os dados referentes à facilidade linguística do povo Krahô em Língua Portuguesa.

3.2 Facilidade Linguística em Língua Portuguesa

Nesta sessão abordaremos questões sobre a facilidade linguística do povo Krahô em Língua Portuguesa. Os entrevistados responderam aos seguintes temas:

- Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa
- Facilidade de falar em Língua Portuguesa
- Facilidade de ler em Língua Portuguesa
- Facilidade de escrever em Língua Portuguesa
- Língua mais fácil de aprender

Nesta parte da análise enfocaremos a facilidade das pessoas entrevistadas em entender uma conversação em Língua Portuguesa.

I – Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa

TABELA 19						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	-	03	04	03	10	43
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	01	-	10	02	13	57
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 20						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	-	-	02	02	04	17
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	02	05	11	02	20	83
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 21						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	-	-	09	06	15	45
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	01	07	08	02	18	55
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 22						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade em entender uma conversação em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02		04	02	08	27
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	06	05	10	01	22	73
Total	08	05	14	03	30	100

As tabelas de números 19 a 22 apresentam os dados referentes à facilidade que o povo Krahô tem em entender uma conversação em Língua Portuguesa. Na aldeia Manoel Alves 43% dos homens dizem entender uma conversa em Língua Portuguesa, e 57% acreditam que entendem um pouco. Entre as mulheres, apenas 17% afirmaram que entendem bem, sendo que a maioria (83%) acredita que entende um pouco uma conversação em Língua Portuguesa. Os dados revelam que a Língua Portuguesa para o povo Krahô é funcional e que representa uma possibilidade de interação e conhecimento mais aprofundado da cultura e dos conhecimentos da sociedade dominante, por isso, eles têm grande interesse em adquiri-la e dominá-la. Essa situação reflete fatores socioculturais e políticos que podem ter influenciado esse pensamento.

Na aldeia Pedra Branca, 45% dos homens afirmam entender bem uma conversação em Língua Portuguesa, e 55% entendem um pouco. Enquanto que um pequeno número de mulheres (27%) afirma que entende bem, um número considerável (73%) diz entender um pouco uma conversa em Língua

Portuguesa. Muitos dos entrevistados afirmaram que têm um contato direto com o português desde pequeno e que a aquisição deste é importante para manter relações pessoais e de trabalho com os não indígenas.

O levantamento sociolinguístico demonstra que a maioria dos Krahô entende uma conversação em Língua Portuguesa, embora alguns tenham respondido que entendem apenas um pouco desta língua. Nenhum entrevistado afirmou não falar a Língua Portuguesa. Ao realizarmos as entrevistas pudemos constatar a facilidade que os Krahô apresentam em falar a Língua Portuguesa.

O elevado número de mulheres que entendem apenas um pouco da Língua Portuguesa ratifica a ideia de que elas são as guardiãs da língua, da cultura, dos conhecimentos tradicionais e demais elementos que integram o universo Krahô.

A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa no que diz respeito à facilidade em falar a Língua Portuguesa.

II – Facilidade de falar em Língua Portuguesa

TABELA 23						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de falar em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	02	03	01	07	30
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	01	11	04	16	70
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 24						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de falar em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	-	02	10	-	12	50
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	02	03	03	04	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 25						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de falar em Língua Portuguesa						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Sim	01	03	08	06	18	55
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	04	09	02	15	45
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 26						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de falar em Língua Portuguesa						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Sim	-	-	03	02	05	17
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	08	05	11	01	25	83
Total	08	05	14	03	30	100

Os dados indicam que 30% dos homens da aldeia Manoel Alves têm facilidade de falar em Língua Portuguesa, e que 70% acreditam que têm um pouco de facilidade de falar em Língua Portuguesa. Nessa aldeia, metade das mulheres (50%) tem facilidade em falar em Língua Portuguesa, e a outra metade (50%) apresenta um pouco de facilidade em falar a língua majoritária. Assim, podemos afirmar que o português é uma língua presente e o contato dos membros dessa comunidade com a Língua Portuguesa, se dá muito cedo, de forma generalizada.

Dentre os entrevistados do gênero masculino que residem na aldeia Pedra Branca, a maioria (55%) tem facilidade em falar a Língua Portuguesa. O outro grupo (45%) diz ter um pouco de facilidade de falar em Língua Portuguesa. Entre as mulheres esse número é bem diferente, pois 17% afirma que tem facilidade de falar, e 83% dizem que falam um pouco em Língua Portuguesa. Nessa aldeia, o português só é falado nas interações intergrupos⁷,

⁷ Segundo Albuquerque (1999), interações intergrupos são relações que ocorrem externamente ao grupo, que se manifestam nas ligações com outros grupos, por vezes de natureza diferente. Quando os elementos de um grupo interagem coletivamente ou individualmente, com outro grupo ou membros dele, em termos da sua identificação grupal, temos uma instância de interações intergrupos.

assim justifica-se o grande número de indígenas que afirmou falar um pouco nessa língua. Assuntos variados, até mesmo os que não fazem parte da cultura desse povo, são falados em Língua Krahô entre eles. Os dados demonstram mais uma vez, que as mulheres desejam manter a identidade étnica e buscam preservar a Língua Krahô.

Verificamos, porém, por meio dos dados acima demonstrados, que o povo Krahô apresenta domínio da Língua Portuguesa no que diz respeito à fala, embora muitos tenham afirmado que têm pouca facilidade para falar nessa língua. O domínio oral do português é evidente nas construções das frases, concordância, dicção e demais elementos observados durante as entrevistas. Isso acontece, provavelmente, porque o contato com a Língua Portuguesa, em sua maioria, se dá oralmente. Aprender falar em Língua Portuguesa, para esses indígenas, é uma oportunidade de interagir nos ambientes públicos e oficiais. Assim, concluímos que o domínio dessa língua trata-se também de uma demanda social emergente, pois a mesma possibilita o acesso aos diversos domínios sociais fora da aldeia.

As tabelas de números 27, 28, 29 e 30 refletem a situação linguística dos Krahô com relação à facilidade de ler em Língua Portuguesa.

III – Facilidade de ler em Língua Portuguesa

TABELA 27						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de ler em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	01	07	01	10	43
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	02	07	04	13	57
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 28						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de ler em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02	03	03	-	08	33
Não	-	-	01	03	04	17
Um pouco	-	02	09	01	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 29						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de ler em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	-	01	03	02	06	18
Não	01	-	01	02	04	12
Um pouco	-	06	13	04	23	70
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 30						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de ler em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	-	-	04	-	04	13
Não	01	-	03	03	07	23
Um pouco	07	05	07	-	19	64
Total	08	05	14	03	30	100

Os dados relacionados à facilidade de ler em Língua Portuguesa na aldeia Manoel Alves indicam que 43% dos homens sabem ler nessa língua sem dificuldades, e 57% tem um pouco de facilidade de ler nessa língua. Enquanto que 33% das mulheres dizem que tem facilidade, 17% afirma que não têm facilidade e 50% que têm um pouco de facilidade na hora da leitura em Língua Portuguesa. Por meio desses dados, podemos constatar que o ensino do português desde as séries iniciais contribui significativamente para que os Krahô aprendam ler nessa língua. Nas escolas indígenas Krahô, apesar de as crianças serem alfabetizadas em língua materna, depois de serem

alfabetizadas, as aulas são ministradas, em grande parte, em Língua Portuguesa.

Esses dados são um pouco diferenciados dos que encontramos nas entrevistas na aldeia Pedra Branca. Nessa aldeia 18% dos homens indicaram que têm facilidade de ler em Língua Portuguesa, 12% dizem que não têm facilidade, e 70% afirmam ter um pouco de facilidade no momento da leitura na língua da sociedade nacional. Já entre as mulheres a diferença é bem menor: 13% não apresenta dificuldade, 23% não têm facilidade, e 64% acreditam que têm um pouco de facilidade de ler em Língua Portuguesa. As informações revelam que as mulheres dessa aldeia ainda apresentam um grau de dificuldade na leitura em Língua Portuguesa

Apesar disso, durante as nossas visitas nas casas e nos postos de saúde pudemos ver bastante material escrito em português, tais como cartazes, revistas, calendários, o que indica que muitos deles leem não apenas em Língua Krahô.

Com efeito, o número de indígenas Krahô que tem facilidade em ler na Língua Portuguesa é bastante considerável. De acordo com Grosjean (1982), o que explica tal fenômeno é o fato de que as crianças das sociedades minoritárias são ensinadas na escola em língua majoritária, elas assimilam facilmente a língua e a cultura da sociedade dominante. Nos relatos eles destacam a necessidade de saber ler bem na língua do “Kupẽ”, principalmente, por causa dos aspectos socioeconômicos. Eles acreditam que devem aprender a ler em Língua Portuguesa para entrar no mercado de trabalho e, assim, ter garantia de um futuro profissional.

A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa relacionados à facilidade de escrever em Língua Portuguesa.

IV – Facilidade de escrever em Língua Portuguesa

TABELA 31						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de escrever em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	01	01	07	02	11	48
Não	-	-	-	-	-	-
Um pouco	-	02	07	03	12	52
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 32						
Aldeia Manoel Alves						
Facilidade de escrever em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	02	03	03	-	08	33
Não	-	-	01	03	04	17
Um pouco	-	02	09	01	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 33						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de escrever em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Sim	-	01	05	02	08	24
Não	-	-	02	02	04	12
Um pouco	01	06	10	04	21	64
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 34						
Aldeia Pedra Branca						
Facilidade de escrever em Língua Portuguesa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Sim	-	-	03	-	03	10
Não	03	-	01	03	07	23
Um pouco	05	05	10	-	20	67
Total	08	05	14	03	30	100

Quanto à facilidade de escrever em Língua Portuguesa, 48% dos homens da aldeia Manoel Alves responderam que têm facilidade. Já os que acreditam ter um pouco de facilidade de escrever nessa língua representam 52% da população masculina pesquisada. O número de mulheres que afirmou ter facilidade de escrever é menor que o de homens, apenas 33%. A porcentagem das mulheres que acreditam não ter facilidade de escrever em Língua Portuguesa é de 17%, e 50% disseram que têm um pouco de facilidade de escrever nessa língua. Na aldeia Manoel Alves, portanto, a maioria dos entrevistados respondeu que escrevem em português, demonstrando que essa

língua exerce uma função dentro da comunidade e proporciona uma interação interétnica bastante significativa.

Na aldeia Pedra Branca os números são bem divididos e parecidos entre os do gênero masculino e do gênero feminino. Os homens que consideram ter facilidade em escrever na Língua Portuguesa somam 24%, os que acham que têm dificuldade representam 12%, e os que dizem ter um pouco de facilidade juntam um número de 64% dos entrevistados. Das mulheres da aldeia Pedra Branca, que responderam à pesquisa, 10% indicaram que têm facilidade de escrever em Língua Portuguesa, 23% entendem que não têm facilidade, e 67% afirmam que têm um pouco de facilidade de escrever nesta língua. Nessa aldeia, pudemos constatar que a população, em geral, escreve em português, embora alguns apresentem uma certa dificuldade. A aquisição do português, se dá essencialmente na escola, ainda que o contato com essa língua ocorra em outros domínios sociais, quando e onde há presença de não indígenas.

Diante desse panorama, podemos concluir que ainda existem alguns obstáculos que impedem a aquisição da escrita em Língua Portuguesa de uma forma plena. Um dos grandes obstáculos enfrentados pelos alunos, segundo Albuquerque (2011, p.72), é a falta de prática da escrita. De acordo com ele, para que os alunos indígenas desenvolvam a habilidade de escrita é necessário que estes pratiquem bastante a escrita, que façam observações da estrutura, comparações em todas as situações de contato com esta, tanto dentro quanto fora da escola. É imprescindível ainda, de acordo com este autor, que o aluno atente para o funcionamento da língua materna e da Língua Portuguesa em todos os domínios sociais da comunidade.

Sobre o desenvolvimento da escrita pelos alunos indígenas, Albuquerque nos afirma que

a produção de textos elaborada por professores e alunos indígenas, mesmo que seja em Língua Portuguesa, contribui também para que a sociedade não indígena conheça e entenda melhor as sociedades indígenas e se enriqueça culturalmente (ALBUQUERQUE, 2011, p.73).

Durante a realização das oficinas, os professores e alunos indígenas produziram vários textos em português e, por meio desses textos, eles retrataram de forma detalhada elementos da cultura e dos conhecimentos do povo Krahô. Na escola indígena, em geral, há, ainda, uma preocupação em

ensinar e valorizar a escrita em Língua Portuguesa, como forma de suprir uma demanda existente em todas as escolas indígenas do país.

A seguir, apresentaremos os dados da pesquisa relativos à língua mais fácil de aprender, de acordo com os entrevistados das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca.

V – Língua mais fácil de aprender

TABELA 35						
Aldeia Manoel Alves						
Língua mais fácil de aprender						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	13	01	18	78
Portuguesa	-	-	01	-	01	4
Ambas	-	-	-	04	04	18
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 36						
Aldeia Manoel Alves						
Língua mais fácil de aprender						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	04	09	-	14	58
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	01	01	04	04	10	42
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 37						
Aldeia Pedra Branca						
Língua mais fácil de aprender						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	16	08	32	97
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	01	-	01	3
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 38						
Aldeia Pedra Branca						
Língua mais fácil de aprender						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	05	12	03	21	70
Portuguesa	07	-	-	-	07	23
Ambas	-	-	02	-	02	7
Total	08	05	14	03	30	100

Na aldeia Manoel Alves, a amostra pesquisada evidencia que a maioria dos homens (78%) acha que a Língua Krahô é a língua mais fácil para aprender. Os que responderam que a Língua Portuguesa é a mais fácil de aprender são pouco representativos na pesquisa (4%). Enquanto que 18% não encontraram nenhuma dificuldade para aprender ambas as línguas. Entre as mulheres desta aldeia também há predominância (58%) da Língua Krahô como sendo a língua mais fácil de aprender e 42% afirma que ambas as línguas são fáceis de aprender. Os dados revelam que nessa aldeia a Língua Krahô é a mais fácil de aprender, e isso se deve, principalmente, pela relação de afeto existente entre os falantes e a sua língua materna.

Na aldeia Pedra Branca os homens que consideram a Língua Krahô como a língua mais fácil de aprender representam 97% do todo. Somente 3% dos homens entrevistados dizem que ambas as línguas são fáceis de aprender. Das mulheres que foram entrevistadas nessa aldeia, 70% acreditam que a Língua Krahô é a língua mais fácil de aprender. Um número considerável de mulheres (23%) disse que a língua mais fácil de aprender é a Língua Portuguesa, e um pequeno número (7%) considera que ambas as línguas são fáceis de aprender. Esses dados comprovam que a língua mais fácil de aprender é sempre a língua adquirida em casa com o contato dos pais e também do contato com a comunidade. É importante considerarmos que ao adquirir a língua materna, o indivíduo adquire também os valores sociais, a identidade e a cultura de seu povo, o que faz ele se sentir parte integrante e identificar-se com a primeira língua apreendida.

Em relação aos indígenas que entendem que a Língua Portuguesa é a língua mais fácil de aprender, a opinião deles é justificada pelo fato de que os

falantes que tem contato mais cedo com uma segunda língua, tendem a ter menos dificuldades para aprendê-la.

Após apresentarmos as considerações acerca da facilidade linguística em Língua Portuguesa dos Krahô, veremos o uso da língua de acordo com os domínios sociais.

3.3 Uso da língua de acordo com os domínios sociais

Esta seção aborda questões sobre o uso das línguas de acordo com os domínios sociais. Em uma sociedade bilíngue como a dos Krahô é comum o uso de línguas de acordo com o domínio social, dessa forma, os resultados de nossa pesquisa demonstram a função social que cada língua exerce nas relações dentro das aldeias.

Os dados também revelam que as interações dos indígenas nos diversos domínios sociais acontecem majoritariamente na língua materna Krahô. Identificamos o uso da Língua Portuguesa apenas nas relações interacionais que ocorrem na igreja, no trabalho e no momento da troca de bens, onde há uma considerável tendência de assimilação da língua da sociedade nacional.

As questões que nos direcionaram no diagnóstico do uso da língua de acordo com os domínios sociais foram estas:

- Primeira língua adquirida na infância
- Língua usada em casa para falar com adultos
- Língua que fala mais confortavelmente
- Língua usada em casa para falar com crianças
- Língua usada em casa para escrever
- Língua usada no trabalho para falar com os colegas
- Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança
- Língua usada nas preces em casa
- Língua usada nas preces quando vai à igreja
- Língua usada durante as cerimônias na aldeia
- Língua usada no trabalho para falar com o chefe
- Língua falada com mais frequência entre as crianças
- Língua falada com mais frequência entre os velhos
- Língua usada para troca de bens

Apresentamos, abaixo, os resultados da pesquisa no que diz respeito à primeira língua adquirida na infância.

I – Primeira língua aprendida na infância

TABELA 39						
Aldeia Manoel Alves						
Primeira língua aprendida na infância						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 40						
Aldeia Manoel Alves						
Primeira língua aprendida na infância						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 41						
Aldeia Pedra Branca						
Primeira língua aprendida na infância						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 42						
Aldeia Pedra Branca						
Primeira língua aprendida na infância						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Os dados demonstram que a primeira língua adquirida na infância de todos (100%) os entrevistados das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca foi a Língua Krahô. A Língua Krahô é a predominante entre todos os entrevistados dessas aldeias. A esse respeito, Braggio (1997) afirma que em grande parte das sociedades bilíngues também ocorre tal fenômeno. Geralmente, ainda de acordo com a autora, a língua materna indígena é apreendida em casa, como primeira língua e a Língua Portuguesa na escola, como segunda língua. A primeira língua em regra é adquirida de forma natural pela criança por meio da comunicação com os pais e demais familiares. Nas aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, antes de ingressarem na escola, o ambiente linguístico e social das crianças é reduzido à família e aos vizinhos, que são falantes da Língua Krahô.

Apesar disso, segundo Hamel (1988), os indígenas são pressionados diariamente nos aspectos econômicos, políticos, culturais e linguísticos que os forcem a se comunicarem em Língua Portuguesa. Apesar disso, os indígenas Krahô das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca continuam transmitindo a língua materna deste povo desde a infância, o que contribui para a garantia da continuidade e do desenvolvimento da primeira língua.

Na próxima seção, apresentaremos os dados acerca da língua usada em casa para falar com adultos.

II – Língua usada em casa para falar com adultos

TABELA 43						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada em casa para falar com adultos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 44						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada em casa para falar com adultos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 45						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada em casa para falar com adultos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 46						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada em casa para falar com adultos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Os resultados das tabelas 43 a 46 referem-se à língua usada em casa, pelos indígenas das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, para falar com adultos. Essas tabelas mostram que 100% dos homens e das mulheres da aldeia Manoel Alves conversam entre si na Língua Krahô. Com a comunidade que vive na aldeia Pedra Branca também não acontece diferente: a totalidade dela (100%) indicou que ao conversar com adultos em casa falam somente em língua materna Krahô. Essa atitude positiva em relação à língua materna pressupõe o interesse desses indígenas em mantê-la viva. A Língua Krahô, além de ter a sua função natural, ela configura uma representação social na vida do povo Krahô, por isso apresenta-se de forma bem preservada. Os

falantes dessa língua sabem da sua importância para a preservação da tradição do seu povo.

Feita essas considerações acerca da língua usada em casa para falar com adultos, apresentaremos os resultados relacionados à língua que os entrevistados falam mais confortavelmente.

III – Língua que fala mais confortavelmente

TABELA 47						
Aldeia Manoel Alves						
Língua que fala mais confortavelmente						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	13	05	22	96
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	01	-	01	4
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 48						
Aldeia Manoel Alves						
Língua que fala mais confortavelmente						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 49						
Aldeia Pedra Branca						
Língua que fala mais confortavelmente						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	07	17	07	32	97
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	01	01	3
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 50						
Aldeia Pedra Branca						
Língua que fala mais confortavelmente						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Quando questionados sobre a língua que falam mais confortavelmente, a maioria dos entrevistados respondeu que se sente mais à vontade em falar a Língua Krahô. Apenas 4% dos entrevistados do sexo masculino, que residem na aldeia Manoel Alves, dizem falar confortavelmente as duas línguas. Destes 4%, todos têm entre 19 e 39 anos de idade. Na aldeia Pedra Branca somente 3% dos que responderam falam confortavelmente as duas línguas. Todos são do gênero masculino e possuem idade de 40 anos ou mais. Podemos afirmar que esses números indicam a grande afetividade que os Krahô têm em relação à sua língua materna, o que faz com que esses indígenas apresentem resistência linguística, priorizando o uso da língua materna nas relações intragrupos. Dessa forma, eles se sentem mais confortáveis falando a língua materna e justificam esses resultados informando que a língua Krahô é a língua dos pais e que primeiro aprendeu.

Analisaremos, na seção seguinte, os dados concernentes à língua usada em casa para falar com as crianças.

IV – Língua usada em casa para falar com crianças

TABELA 51						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada em casa para falar com crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 52						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada em casa para falar com crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 53						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada em casa para falar com crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 54						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada em casa para falar com crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Sobre a língua usada em casa para falar com as crianças, a totalidade (100%) dos habitantes das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca respondeu que quando conversam com as crianças, de modo geral, eles falam na Língua Krahô. Portanto, podemos concluir que, nessas aldeias, o português é introduzido na fala das crianças somente em idade escolar. No domínio familiar, o português ainda não ocupa espaço e esse fato revela o caráter afetivo que os Krahô demonstram por sua língua, como citamos anteriormente.

Ao transmitir a Língua Krahô às crianças, os indígenas adultos estão contribuindo para conservação da sua língua materna. Albuquerque (2011, p.76) pondera que “as crianças indígenas refletem sobre sua língua. Desde

muito cedo as crianças indígenas contam com uma grande capacidade de analisar a linguagem, aliás, é isto que elas fazem o tempo todo quando estão aprendendo a falar”. Notadamente, os adultos dessas aldeias incentivam as crianças no uso, aquisição e manutenção da Língua Krahô. Esse incentivo por parte da família é, decerto, um dos principais fatores que contribuem para o fortalecimento da língua materna e para que esta faça parte do universo social das crianças. Não obstante, segundo Albuquerque (1999, p. 50), “a transmissão da língua às crianças está diretamente relacionada com as atitudes que se desenvolvem em relação aos dois grupos representados simbolicamente pela sua língua”. E há que se considerar, ainda, que a transmissão da língua materna leva junto consigo os valores culturais do povo.

No discurso dos pais entrevistados, estava sempre presente a preocupação em repassar para os filhos suas raízes culturais, como forma de defender sua identidade étnica. Com efeito, os números comprovam que o povo indígena Krahô tem buscado assegurar a transmissão da sua riqueza linguística e cultural aos seus descendentes.

Apresentaremos, a seguir, os dados da pesquisa relativos à língua usada pelos entrevistados para escrever quando estão em casa.

V – Língua usada em casa para escrever

TABELA 55						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada em casa para escrever						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	-	03	06	02	11	48
Portuguesa	-	-	02	-	02	9
Ambas	01	-	06	03	10	43
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 56						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada em casa para escrever						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	02	10	03	16	66
Portuguesa	-	02	02	-	04	17
Ambas	01	01	01	01	04	17
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 57						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada em casa para escrever						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	05	06	19	58
Portuguesa	-	-	03	-	03	9
Ambas	-	-	09	02	11	33
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 58						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada em casa para escrever						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	03	14	03	28	93
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	02	-	-	02	7
Total	08	05	14	03	30	100

Nas tabelas de números 55 a 58, os resultados obtidos mostram que 48% dos homens entrevistados na aldeia Manoel Alves usam a Língua Krahô para escrever quando estão em casa. Um número bem menor de homens (9%) escrevem em Língua Portuguesa, e o grupo restante (43%) utilizam ambas as línguas para escrever quando estão em casa. Enquanto isso, 66% das mulheres dessa aldeia escrevem em língua materna, 17% escrevem em Língua Portuguesa e 17% utiliza as duas línguas para escrever quando estão em suas casas.

Ao passo que na aldeia Pedra Branca, 58% dos homens, quando estão em casa, escrevem na Língua Krahô, 9% usam a Língua Portuguesa para escrever em casa, e 33% escrevem nas duas línguas. Um percentual bem significativo de mulheres (93%) indicou que, quando estão em casa, optam por escrever na língua materna, e apenas 7% preferem escrever nas duas línguas quando estão em casa.

Ao analisarmos esses dados, podemos constatar que os indígenas Krahô habitantes nas aldeias pesquisadas, valorizam a escrita na língua materna. É importante destacarmos aqui que o registro ortográfico é uma forma eficiente de conservação da língua, como também, de reconhecimento e valorização de um povo.

Alguns materiais didáticos foram produzidos em língua materna Krahô, e quando perguntados se eles já tiveram acesso a algum desses materiais eles afirmam que sim. O uso desse material na escola evita uma leitura descontextualizada, longe da temática indígena. Para Albuquerque,

textos desse tipo, além de despertar a vontade de aprender a ler escrever estimulam o aluno a observar melhor, a pensar, a tirar conclusões e a verificar se suas conclusões estavam corretas. Esses elementos são muito importantes para que mais tarde o aluno indígena seja capaz de compreender textos mais complexos Albuquerque (2011, p.74) .

O povo indígena Krahô das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca mostram, por meio desses resultados, que entendem a importância da escrita em língua materna e sabem que a grafia nessa língua contribui significativamente para o reconhecimento da identidade deste povo.

Apresentaremos abaixo, os resultados da pesquisa relacionados à língua usada no trabalho para falar com os colegas.

VI – Língua usada no trabalho para falar com os colegas

TABELA 59						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada no trabalho para falar com os colegas						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	-	11	-	11	50
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	03	03	05	11	50
Total	-	03	14	05	22	100

TABELA 60						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada no trabalho para falar com os colegas						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	-	03	13	04	20	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	-	03	13	04	20	100

TABELA 61						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada no trabalho para falar com os colegas						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	04	12	06	22	69
Portuguesa	-	01	01	-	02	6
Ambas	-	02	04	02	08	25
Total	-	07	17	08	32	100

TABELA 62						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada no trabalho para falar com os colegas						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	-	05	14	03	22	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	-	05	14	03	22	100

As tabelas acima revelam que metade (50%) dos homens residentes na aldeia Manoel Alves usa a Língua Krahô no trabalho para falar com os colegas.

Entre as mulheres, esse resultado é bastante diferenciado: 100% delas falam com os colegas na língua materna. Na aldeia Pedra Branca, 69% dos homens falam com os colegas em Língua Krahô, 6% falam em Língua Portuguesa e 25% falam em ambas as línguas. O número de mulheres que falam em língua materna com os colegas na aldeia Pedra Branca é igual ao da aldeia Manoel Alves: 100%.

Os resultados da pesquisa revelam que a língua falada em casa nem sempre é a mesma falada no trabalho com os colegas, isso comprova que a língua fora do ambiente natural pode perder um pouco da sua vitalidade. Muitos dos entrevistados justificaram as suas respostas dizendo que não usam a língua materna com alguns colegas no trabalho, porque estes não entendem a língua Krahô. Dependendo do domínio social, como nesse caso, o trabalho, os entrevistados podem alternar a língua, portanto, a língua a ser usada vai depender do interlocutor.

Esse fenômeno é bastante comum em sociedades bilíngues como a dos Krahô. Para Albuquerque (1999), a Língua Portuguesa está presente em diversos domínios indígenas, apresentando-se de diferentes formas, até mesmo naqueles locais onde a língua indígena é a predominante.

A sociedade indígena Krahô é uma sociedade bilíngue que apresenta vários níveis de competência em Língua Portuguesa. Para Vaid (2002), um falante bilíngue é aquele indivíduo que “conhece e usa duas línguas, as quais não seriam necessariamente utilizadas no mesmo contexto, nem dominadas com os mesmos níveis de proficiência” (VAID, 2002, apud ZIMMER, FINGER, SCHERER, 2008, p. 5) justifica-se, dessa forma, o número elevado de falantes que fala mais confortavelmente em língua materna Krahô.

A seguir, demonstraremos através da análise de nossos dados, qual é a língua escolhida pelos entrevistados para falar com pessoas da mesma idade na vizinhança.

VII – Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança

TABELA 63						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	13	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	01	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 64						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 65						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 66						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com as pessoas da mesma idade na vizinhança						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Nossos dados confirmam que 100% da população pesquisada nas aldeias Manoel Alves e Pedra Branca falam a Língua Krahô com as pessoas da mesma idade na vizinhança. A justificativa dada pelos entrevistados porque

eles se comunicam com os vizinhos apenas na Língua Krahô, foi que é a língua deles, que é a língua que eles aprendem em casa, que todos falam na aldeia, e que é a língua que eles mais gostam de falar entre si. O fato dos indígenas de Manoel Alves e Pedra Branca preferirem falar na Língua Krahô em interações com a vizinhança corrobora, inegavelmente, para manter a vivacidade dessa língua.

De forma geral, podemos concluir que o povo Krahô tem uma atitude positiva em relação à sua língua materna, e que eles a conservam como forma de preservar a sua identidade cultural. Essa atitude positiva é demonstrada pela disposição destes em manter uma comunicação oral em língua materna e evidenciada pelo interesse em preservá-la. Os entrevistados demonstraram uma forte ligação com a língua materna. Segundo Albuquerque, “se o grupo estiver emocionalmente ligado à língua e se sentir orgulhoso dela e de sua herança cultural, ele não medirá esforços para mantê-la e repassá-la para seus descendentes” (ALBUQUERQUE, 1999, p. 47).

Apresentamos, abaixo, os dados da pesquisa a respeito da língua usada nas preces em casa.

VIII – Língua usada nas preces em casa

TABELA 67						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada nas preces em casa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	13	05	22	96
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	01	-	01	4
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 68						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada nas preces em casa						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 69						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada nas preces em casa						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	04	12	08	25	76
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	03	05	-	08	24
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 70						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada nas preces em casa						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

As tabelas apresentadas revelam que para fazer as preces em casa, 96% dos homens entrevistados na aldeia Manoel Alves usam a Língua Krahô, ao passo que 4% utilizam ambas as línguas. Já entre as mulheres, 100% usam a Língua Krahô para fazer as preces em casa. Na aldeia Pedra Branca 76% dos homens realizam suas preces, quando estão em casa, na Língua Krahô e 24% em ambas as línguas. Enquanto que todas as mulheres (100%) que participaram da pesquisa nessa aldeia afirmam usar a língua Krahô para fazer as preces em casa.

Quanto às preces realizadas em casa, observamos que o uso da língua materna também é majoritário, assim como visto nos tópicos anteriores. Em relação aos que responderam usar ambas as línguas nas preces feitas em casa, a justificativa mais utilizada foi a que eles têm contato com artigos religiosos publicados em Língua Portuguesa, o que explica a necessidade do uso dessa língua quando está em casa. Outro fator também citado foi as músicas aprendidas na igreja, que são composições feitas em Língua Portuguesa, e que são cantadas em casa. Sobre isso, o RCNEI dispõe:

Práticas religiosas com cantos e rezas "importados" são uma das inúmeras outras portas de entrada através das quais a língua oficial vai expulsando a língua indígena de seus territórios tradicionais e vai ganhando cada vez mais força dentro da própria comunidade. Essas "invasões linguísticas", depois de algum tempo, podem fazer com que uma língua indígena acabe desaparecendo (RCNEI 1998, p.118).

Apesar disso, entre os Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca, as práticas religiosas não representam grandes riscos para o uso da Língua Krahô, tendo em vista que os missionários que se instalaram nessas aldeias preocupam-se em aprender e fazer uso da Língua Krahô em todos os domínios sociais. Alguns indígenas nos relataram que leem materiais religiosos traduzidos da Língua Portuguesa para a Língua Krahô e também cantam músicas compostas na Língua Krahô.

Na próxima seção demonstraremos os dados da pesquisa que versam sobre a língua usada em preces na igreja.

IX – Língua usada nas preces quando vai à igreja

TABELA 71						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada nas preces quando vai à igreja						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	13	05	22	96
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	01	-	01	4
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 72						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada nas preces quando vai à igreja						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	01	07	03	12	50
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	01	04	06	01	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 73						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada nas preces quando vai à igreja						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	05	07	07	20	61
Portuguesa	-	01	05	-	06	18
Ambas	-	01	05	01	07	21
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 74						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada nas preces quando vai à igreja						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	06	04	13	03	26	86
Portuguesa	-	01	01	-	02	7
Ambas	02	-	-	-	02	7
Total	08	05	14	03	30	100

Na aldeia Manoel Alves, os entrevistados do gênero masculino que indicaram a Língua Krahô como a língua usada nas preces quando vai à igreja formam o grupo numericamente mais expressivo (96%). Apenas 4% dos homens que participaram da pesquisa disseram que usam ambas as línguas na igreja. Já entre as mulheres dessa aldeia o número é bem dividido: 50% afirmam que usam a Língua Krahô para fazer preces na igreja e 50% que usam ambas as línguas.

Enquanto que na aldeia Pedra Branca, 61% dos homens afirmam que utilizam a Língua Krahô para fazer prece quando vão à igreja, 18% utilizam a Língua Portuguesa, e 21% ambas as línguas. As mulheres dessa aldeia apresentaram um número de 86% que usam a Língua Krahô na igreja para fazer preces, 7% usam a Língua Portuguesa, e 7% fazem preces em ambas as línguas.

Embora Hamel (1988) afirme que é bastante improvável garantir aos falantes de uma língua indígena que algumas atividades sejam realizadas em sua língua, independente do domínio em que eles estejam, podemos verificar que na igreja dessas aldeias isso é possível. O alto número de falantes, que indicaram a Língua Krahô como a língua usada na igreja, indica que nesse domínio social essa língua também é valorizada.

Após examinarmos os dados sobre a língua usada em preces na igreja, vamos analisar os dados referentes à língua que os entrevistados usam durante as cerimônias na aldeia.

X – Língua usada durante as cerimônias na aldeia

TABELA 75						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada durante as cerimônias na aldeia						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 76						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada durante as cerimônias na aldeia						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 77						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada durante as cerimônias na aldeia						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 78						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada durante as cerimônias na aldeia						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Os dados coletados revelam que em todas as cerimônias tradicionais realizadas nas aldeias Manoel Alves e Pedra Branca os entrevistados usam a Língua Krahô. Dessa forma, verifica-se que nas cerimônias, assim como em todos os domínios sociais, onde as atividades são direcionadas pelos próprios indígenas, a Língua Krahô é a língua privilegiada. Podemos concluir que isso acontece porque, entre os Krahô, a tradição oral integra a memória oral, como forma de guardar a língua e os elementos da cultura desse povo.

Ademais, inúmeras atividades cerimoniais são realizadas nessas aldeias e todas majoritariamente em língua materna. Rituais, cantos, funerais, reuniões no pátio e demais atividades todas são preservadas com vivacidade e representam a tradição desse povo.

Nas tabelas abaixo, faremos uma abordagem acerca da língua usada no trabalho para falar com o chefe no trabalho.

XI – Língua usada no trabalho para falar com o chefe

TABELA 79						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada no trabalho para falar com o chefe						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	-	03	12	05	20	91
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	02	-	02	9
Total	-	03	14	05	22	100

TABELA 80						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada no trabalho para falar com o chefe						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	-	03	13	04	20	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	-	03	13	04	20	100

TABELA 81						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada no trabalho para falar com o chefe						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	07	15	08	30	94
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	02	-	02	6
Total	-	07	17	08	32	100

TABELA 82						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada no trabalho para falar com o chefe						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	-	04	11	03	18	82
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	01	03	-	04	18
Total	-	05	14	03	22	100

As respostas da tabela 79 demonstram que na aldeia Manoel Alves a língua usada pelos homens no trabalho para falar com o chefe é, em sua maioria (91%), a Língua Krahô. Os 9% restantes têm a idade entre 19 e 39 anos e responderam que utilizam tanto a Língua Portuguesa, quanto a Língua Krahô para falar com o chefe. Já entre as mulheres, 100% delas usam a língua materna para falar com o chefe no trabalho. Enquanto que 94% dos homens da aldeia Pedra Branca falam em Krahô com o chefe, uma pequena parcela (6%) falam em ambas as línguas. Das mulheres que responderam à pesquisa, 82% falam na língua materna com seu chefe e 18% falam em ambas as línguas.

É fato que existe uma diferença entre o gênero masculino e gênero feminino na comunicação com o chefe. Essa diferença pode ser explicada se

considerarmos que uma parte dos homens entrevistados nas aldeias Manoel Alves e Pedra Branca trabalham nas escolas e em outros órgãos instalados nessas aldeias. Esse resultado comprova que a Língua Portuguesa para o povo Krahô é uma língua comercial. Os que trabalham em ambientes onde a língua do chefe é a Língua Portuguesa, tem uma necessidade maior em aperfeiçoar a sua segunda língua, o que prova que questões econômicas e sociais influenciam diretamente no uso da língua.

Hamel (1988, p.49) também trata desse assunto e considera que os próprios indígenas já estão conscientes de que as necessidades comunicativas deles chegaram ao ponto que somente as formas tradicionais de comunicação não contemplam todas as suas demandas, tanto de ordem linguística quanto de social e econômica. Ainda de acordo com o autor, essas formas tradicionais de comunicação podem, de certo modo, dificultar o desenvolvimento socioeconômico da comunidade. Podemos concluir que o uso da Língua Portuguesa dentro do âmbito do trabalho, para os indígenas, pode servir como instrumento que auxilia nas suas atividades econômicas, sociais e linguísticas.

Na próxima seção abordaremos sobre a língua falada com mais frequência entre as crianças.

XII – Língua falada com mais frequência entre as crianças

TABELA 83						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com mais frequência entre as crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 84						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com mais frequência entre as crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 85						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com mais frequência entre as crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 86						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com mais frequência entre as crianças						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

A respeito da língua falada com mais frequência entre as crianças, o resultado é igual nas duas aldeias. Todos os entrevistados responderam que, entre elas, a língua falada é a Língua Krahô. Nessas aldeias, tanto entre os adultos quanto entre as crianças, a Língua Krahô é a que predomina nas relações, nas interações, comunicação familiar e é a primeira adquirida. As crianças indígenas Krahô dominam oralmente a sua língua materna desde cedo, e por isso a comunicação com as outras crianças se dá, essencialmente, nessa língua. Na concepção de Albuquerque,

ao chegarem à escola, as crianças indígenas já contam com uma grande capacidade de análise de linguagem materna oral, uma vez que a fazem com exercícios constantes desde o momento em que começam a falar com seus pais, avós, irmãos e familiares, num esforço diário na organização dos elementos da fala para se comunicarem (ALBUQUERQUE, 2011, p. 76).

As crianças das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca são monolíngues em Língua Krahô até chegar à idade escolar. Braggio (1997, p.6) salienta sobre a necessidade de atentarmos sobre o período de aquisição das línguas pela

criança, pois isso é bastante relevante para as ciências da linguagem e para educação escolar indígena. Ainda de acordo com Braggio (ibidem), a educação escolar indígena pode prover “instrumentos vitais para melhor pensar, implementar ou renovar programas bilíngues/interculturais”.

Do ponto de vista de Albuquerque (2011, p. 79), “a interação social favorece a oralidade e conseqüentemente a escrita. Uma criança que não faz uso da linguagem oral terá bastante dificuldade na aquisição, pois uma complementa a outra”. É preciso, pois, criar mecanismos para que as crianças continuem preferindo falar em língua materna e que visualizem nessa língua a importância do seu uso, evitando dessa forma que a Língua Portuguesa alcance mais destaque nos domínios sociais dentro da aldeia.

A seguir, apresentaremos os dados relativos à língua falada com mais frequência entre os velhos.

XIII - Língua falada com mais frequência entre os velhos

TABELA 87						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com mais frequência entre os velhos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 88						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com mais frequência entre os velhos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 89						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com mais frequência entre os velhos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	17	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 90						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com mais frequência entre os velhos						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Conforme demonstrado nas tabelas acima, a língua falada com mais frequência entre os velhos é língua materna Krahô. Nessa pesquisa, 100% da população entrevistada das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca afirmaram que ao conversarem entre si, os velhos só utilizam a Língua Krahô. Também nas demais relações intragrupos, a língua usada francamente no dia a dia é a Língua Krahô. Eles falam em Língua Portuguesa apenas em algumas situações específicas, dependendo dos seus interlocutores e isso acontece, principalmente, com visitantes que vem a essas aldeias. Podemos concluir, que apesar do forte contato com a língua da sociedade dominante, o povo Krahô não sofre ainda um processo de aculturação, nem a sua língua corre o risco de morte.

Apresentaremos, a seguir, os dados relativos à língua usada para troca de bens.

XIV – Língua usada para troca de bens

TABELA 91						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada para troca de bens						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	02	14	05	22	96
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	01	-	-	01	4
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 92						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada para troca de bens						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	03	08	04	16	66
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	01	02	05	-	08	34
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 93						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada para troca de bens						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	14	08	30	91
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	03	-	03	9
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 94						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada para troca de bens						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

As tabelas de 91 a 94 refletem os resultados que dizem respeito à língua usada para troca de bens. Na aldeia Manoel Alves 96% dos homens disseram

que, no momento da troca de bens, eles falam em Língua Krahô, e 4% afirmaram que a realiza em ambas as línguas. Entre as mulheres, o número das que usam a língua é bem menor que entre os homens, apenas 66% enquanto que 34% indicaram que usam as duas línguas para troca de bens.

Já na aldeia Pedra Branca, o número de homens que usam a língua materna quando vão realizar troca de bens é muito expressivo: 91%, ao passo que apenas 9% disseram usar ambas as línguas. As mulheres dessa aldeia relataram que todas as vezes que vão trocar bens utilizam a Língua Krahô.

Muitos dos entrevistados afirmaram que a escolha da língua para realizar troca de bens, depende do contexto onde ocorre a conversa e de com quem está conversando. No entender de Grosjean (1982), este fenômeno é muito importante porque demonstra a habilidade que o falante tem em alternar as duas línguas que ele domina. De acordo com este autor, isto pode acontecer em várias situações e por diversos fatores, porém o principal é a interação. As interações mais recorrentes entre os indígenas dessas aldeias e os não indígenas, ocorrem com os funcionários da escola, funcionários do Posto de Saúde, funcionários da FUNAI e pesquisadores visitantes nessas aldeias.

Apresentaremos, a seguir, o levantamento formal da receptividade da Língua Portuguesa pelos indígenas entrevistados das aldeias Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca.

3.4 Levantamento formal da receptividade de Língua Portuguesa

Esta seção trata da receptividade da Língua Portuguesa pelos indígenas Krahô das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca. Em determinadas perguntas do questionário, os resultados apontam para uma boa aceitação dessa língua. Isso porque em alguns domínios sociais o português é bem aceito pelo fato de propiciar a comunicação com a sociedade não indígena e o acesso a informações e conhecimento dessa sociedade.

De forma geral, podemos afirmar que os indígenas entrevistados além de terem domínio oral da Língua Portuguesa e saberem que necessitam desta para ter contato interétnico, eles acreditam, ainda, que a Língua Portuguesa como um todo é imprescindível para a educação. Porém, sem esquecerem que

a Língua Krahô é o ponto de referência para conservação da cultura e tradição desse povo.

Sobre a receptividade da Língua Portuguesa, os entrevistados responderam às seguintes questões:

- Língua mais bonita
- Língua usada quando está bravo
- Língua que deve ser ensinada na escola
- Língua mais importante
- Língua preferida para leitura
- Língua preferida para escrita
- Língua falada com as pessoas das outras aldeias
- Língua usada quando vai ao posto de saúde

I – Língua mais bonita

TABELA 95						
Aldeia Manoel Alves						
Língua mais bonita						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	07	01	12	52
Portuguesa	-	-	02	-	02	9
Ambas	-	-	05	04	09	39
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 96						
Aldeia Manoel Alves						
Língua mais bonita						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	-	03	05	04	12	50
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	02	02	08	-	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 97						
Aldeia Pedra Branca						
Língua mais bonita						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	04	09	05	18	55
Portuguesa	-	02	-	-	02	6
Ambas	01	01	08	03	13	39
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 98						
Aldeia Pedra Branca						
Língua mais bonita						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	04	03	10	03	20	67
Portuguesa	-	-	02	-	02	7
Ambas	04	02	02	-	08	26
Total	08	05	14	03	30	100

Para a maioria dos homens entrevistados da aldeia Manoel Alves (52%), a língua mais bonita é a Língua Krahô. Apenas 9% elegeram a Língua Portuguesa como a mais bonita, e 39% acham as duas línguas bonitas. A população feminina dessa aldeia tem a opinião dividida: 50% acham a Língua Krahô mais bonita, e 50% acham que as duas línguas são bonitas.

O número de homens da aldeia Pedra Branca que indicaram a Língua Krahô como a língua mais bonita assemelha-se ao da aldeia Manoel Alves: 55%. Apenas 6% escolheram a Língua Portuguesa, e 39% escolheram as duas línguas. Já entre as mulheres a porcentagem ficou distribuída da seguinte forma: 67% escolheram a língua materna como a mais bonita, 7% a Língua Portuguesa e 26% escolheram as duas línguas como mais bonitas.

Analisando os dados podemos verificar a atitude do povo Krahô em relação à sua língua. Os resultados demonstram que esse povo tem muito zelo pela língua sua materna, o que evidencia a autoestima dos indígenas Krahô em relação à sua língua. Percebe-se de igual maneira que, apesar deles, em sua maioria, apresentarem fluência em Língua Portuguesa, isso não acarretou na perda da língua materna, tampouco no seu desgaste. Isso demonstra o

sentimento de igualdade linguística perante as outras línguas e, ainda, afetividade e lealdade linguística. Os valores identitários e culturais que a Língua Krahô representa para o seu povo, também foram determinantes para a escolha dessa língua como a mais bonita.

A seguir, analisaremos os dados referentes ao uso da língua dos entrevistados quando estão bravos.

II – Língua usada quando está bravo

TABELA 99						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada quando está bravo						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	-	10	05	16	70
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	03	04	-	07	30
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 100						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada quando está bravo						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 101						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada quando está bravo						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	05	07	07	19	58
Portuguesa	-	01	03	-	04	12
Ambas	01	01	07	01	10	30
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 102						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada quando está bravo						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	02	12	03	25	83
Portuguesa	-	02	-	-	02	7
Ambas	-	01	02	-	03	10
Total	08	05	14	03	30	100

Como mostram as tabelas acima, 70% dos homens entrevistados na aldeia Manoel Alves usam a Língua Krahô quando estão bravos, ao passo que somente 30% usam ambas as línguas. Enquanto que, 100% das mulheres da mesma aldeia relataram que quando estão bravos empregam a Língua Krahô.

Na aldeia Pedra Branca, o número dos homens que usam a Língua Krahô quando estão bravos representa 58% da população entrevistada. Os homens dessa aldeia que falam em português quando estão bravos são 12%, e os que usam ambas as línguas quando estão bravos representam um número de 30%. Já entre as mulheres, o número das que disseram usar a Língua Krahô é 83%, as que afirmaram usar a Língua Portuguesa representam 7%, e as que falam ambas as línguas, 10%.

De acordo com muitos pesquisadores que trabalham com bilinguismo, geralmente o falante de uma língua demonstra seus sentimentos mais intensos, sejam eles de raiva ou de carinho, em sua língua materna, ou seja, na língua que ele adquiriu primeiro. Na maioria das vezes, em língua materna, pode-se expressar com mais facilidade e intensidade os sentimentos que deseja demonstrar. Dependendo também da ênfase que o falante deseja dar ao usar expressões de humor, raiva, ironia, sarcasmo, ele pode optar por uma língua ou por outra.

Apresentaremos a seguir os resultados sobre a língua que deve ser ensinada na escola.

III – Língua que deve ser ensinada na escola

TABELA 103						
Aldeia Manoel Alves						
Língua que deve ser ensinada na escola						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	-	07	-	07	30
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	01	03	07	05	16	70
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 104						
Aldeia Manoel Alves						
Língua que deve ser ensinada na escola						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	01	04	02	08	33
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	01	04	09	02	16	67
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 105						
Aldeia Pedra Branca						
Língua que deve ser ensinada na escola						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	-	02	03	05	15
Portuguesa	-	01	-	-	01	3
Ambas	01	06	15	05	27	82
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 106						
Aldeia Pedra Branca						
Língua que deve ser ensinada na escola						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	06	03	03	-	12	40
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	02	02	11	03	18	60
Total	08	05	14	03	30	100

Os dados revelam que 30% do universo masculino da aldeia Manoel Alves posicionaram-se favoravelmente ao ensino exclusivo da Língua Krahô na escola e um número bastante expressivo (70%) disse que as duas línguas

devem ser ensinadas na escola. As mulheres também não se manifestaram de maneira muito diferente: 33% reponderam que a língua que deve ser ensinada na escola é a Língua Krahô, enquanto que 67% entendem que as duas línguas devem ser ensinadas em sala de aula. Como se vê, a maioria dos Krahô entrevistados na aldeia Manoel Alves entende que, para os alunos, o melhor é que eles tenham contato com as duas línguas na escola. As escolas das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca são escolas bilíngues, tendo em vista que, de acordo com Almeida e Albuquerque (2011, p. 97), “educação bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua”. E, por serem bilíngues, buscam exatamente o que a comunidade local deseja: uma educação que contemple as duas línguas presentes no meio deles.

Já os homens da aldeia Pedra Branca responderam em um reduzido número (15%), que a Língua Krahô deve ser a língua ensinada na escola, 3% responderam que é o português e 82% apontaram para o uso simultâneo de ambas as línguas na escola. Entre as mulheres, verificamos um número de 40% que acham que a língua que deve ser ensinada na escola é a Língua Krahô e 60% acham importante que o ensino das duas línguas na escola aconteça. Muitos dos entrevistados dessa aldeia acreditam que ao dominar a Língua Portuguesa, os jovens terão mais oportunidade de trabalho, ou até mesmo para passar no vestibular. Contudo, não abrem mão do ensino na Língua Krahô por entenderem que a escola é um espaço democrático e como tal deve garantir a preservação da língua e dos costumes deles, daí a importância do estudo nas duas línguas. Albuquerque (2011, p.74) considera que o “ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período de cinco anos e que seja implementado o uso funcional da língua escrita na comunidade”.

De acordo com Braggio (1997, p.6) os grupos minoritários, como é caso dos indígenas, precisam dominar a Língua Portuguesa não somente para ter contato com a sociedade majoritária, mas também para agir dentro dessa sociedade e poder participar dos “seus vários discursos, orais ou escritos”. Almeida (2011, p.129) apresenta ainda a questão da saúde como fator que contribui para a inserção da Língua Portuguesa nos diversos domínios sociais dentro das aldeias.

Por meio de relatos, alguns destes nos afirmaram que o ensino nas duas línguas é direito dos alunos. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos trata desse assunto e no seu Artigo 23º diz que o ensino nas escolas devem garantir a conservação e o desenvolvimento linguístico da sociedade em questão. Não obstante, esse ensino deve evitar que haja a valorização de uma língua em detrimento da outra. Acreditamos que a Língua Portuguesa possa ser ensinada na escola, porém, sem impedir que esta mesma escola seja um dos lugares em que o uso da língua materna Krahô seja mantido e incentivado.

Apresentaremos, a seguir, os resultados impetrados sobre a língua considerada como mais importante pelos entrevistados.

IV – Língua mais importante

TABELA 107						
Aldeia Manoel Alves						
Língua mais importante						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	12	-	16	70
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	02	05	07	30
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 108						
Aldeia Manoel Alves						
Língua mais importante						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	09	03	16	66
Portuguesa	-	01	03	-	04	17
Ambas	01	01	01	01	04	17
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 109						
Aldeia Pedra Branca						
Língua mais importante						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	01	03	04	09	27
Portuguesa	-	-	02	-	02	06
Ambas	-	06	12	04	22	67
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 110						
Aldeia Pedra Branca						
Língua mais importante						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	03	02	09	03	17	57
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	05	03	05	-	13	43
Total	08	05	14	03	30	100

As tabelas apontam que 70% dos homens entrevistados na aldeia Manoel Alves consideram a Língua Krahô como a língua mais importante para eles. Enquanto que 30% deles acham que as duas línguas são importantes. Entre as mulheres, um grande grupo (66%) avalia a língua materna como a mais importante, 17% acham que é a Língua Portuguesa e 17% assinalaram que as duas línguas são importantes. Os dados confirmam que o povo dessa aldeia considera a Língua Portuguesa importante, pois ela pode ser um meio de defesa, interação e acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena. Quanto ao ensino da língua materna na escola, para eles é importante pois a escola pode incentivar a manutenção dessa língua e o seu uso funcional.

Na aldeia Pedra Branca 27% do grupo masculino considera a língua materna mais importante, apenas 6% acreditam que é a Língua Portuguesa e 67% ponderam que tanto o Krahô quanto o português são importantes. Já entre as mulheres, a porcentagem é de 57% para a Língua Krahô como a mais importante e 43% acham as duas línguas importantes. Conforme podemos verificar, os Krahô dessa aldeia consideram sua língua importante. Nos relatos ouvimos muito sobre a importância da conservação da Língua Krahô como forma de preservar o saber tradicional e também de adquirir mais conhecimentos próprios do povo Krahô. A Língua Krahô e a Língua Portuguesa são funcionais e ocupam um espaço nos domínios sociais dentro dessa aldeia. É fato que a Língua Portuguesa é vista não somente como uma ferramenta de controle que tem que ser apreendida, mas também como instrumento que proporciona e traz melhorias para o povo Krahô.

A seguir, veremos as respostas dos entrevistados a respeito da língua preferida para leitura.

V – Língua preferida para leitura

TABELA 111						
Aldeia Manoel Alves						
Língua preferida para leitura						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	09	-	13	57
Portuguesa	-	-	01	-	01	4
Ambas	-	-	04	05	09	39
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 112						
Aldeia Manoel Alves						
Língua preferida para leitura						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	-	01	01	02	4	16
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	02	04	12	02	20	84
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 113						
Aldeia Pedra Branca						
Língua preferida para leitura						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	02	05	02	10	32
Portuguesa	-	01	-	02	03	10
Ambas	-	04	11	03	18	58
Total	01	07	16	07	31	100

TABELA 114						
Aldeia Pedra Branca						
Língua preferida para leitura						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	03	07	-	18	67
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	02	07	-	09	33
Total	08	05	14	-	27	100

As tabelas 111 e 112 referem-se à aldeia Manoel Alves e demonstram que 57% dos homens que moram nela preferem a Língua Krahô para leitura, enquanto que somente 16% das mulheres indicaram esta língua como preferida para ler. A Língua Portuguesa é a preferida para leitura somente por 4% da população masculina e nenhuma mulher indicou esta língua como preferida para fazer leitura. Enquanto que, o número dos entrevistados que optam por ambas línguas para leitura é bastante elevado: 39% entre os homens e 84% entre as mulheres. Os indígenas dessa aldeia têm preferência pelas duas línguas no momento da leitura. A Língua Portuguesa por proporcionar a aquisição dos saberes dos povos não indígenas tão importantes a eles e também para eles poderem conhecer as leis e defenderem os seus direitos. Já a leitura em Língua Krahô é incentivada na escola, onde eles têm acesso a materiais produzidos em língua materna.

Os dados das tabelas 113 e 114 refletem a realidade da aldeia Pedra Branca. Nelas podemos notar que os números são bem divididos e um pouco diferente da realidade da aldeia Manoel Alves. Do gênero masculino, 32% preferem a Língua Krahô para leitura, 10% preferem a Língua Portuguesa e 58% optam por ambas as línguas para leitura. Entre as mulheres a maioria (67%) prefere a Língua Krahô para fazer leitura, enquanto 33% preferem as duas línguas para leitura. A Língua Portuguesa, entre as mulheres da aldeia Pedra Branca, não foi citada em nenhum momento como a língua preferida para leitura. Por meio dos comentários feitos durante as entrevistas nessa aldeia, pudemos observar que a leitura em Língua Portuguesa é valorizada por possibilitar o acesso a documentos oficiais nacionais e outros tipos de informações. Outros ainda reconhecem a importância também da leitura em Língua Portuguesa como forma de aprofundar o estudo dessa língua. Já a leitura em Língua Krahô nessa aldeia é apreciada porque os textos escritos em língua materna demonstram e valorizam a identidade e a cultura deste povo. Alguns também indicaram a facilidade da leitura em língua materna e o fato de um material escrito na língua materna tornar a leitura mais atrativa, pois retrata a cultura deles.

Na escola, o uso da Língua Krahô pode configurar-se como um suporte na manutenção dessa língua. Segundo o RCNEI (1998, p. 119), nas aulas ministradas em língua indígena

os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar (RCNEI, 1998, p.119).

Essa é uma forma de garantir que os alunos que tenham dificuldades de falar em Língua Portuguesa, possam aprender os conhecimentos da sociedade brasileira, sem necessariamente precisar fazer uso dessa língua.

Analisaremos, a seguir, os dados que se referem à língua preferida para escrever entre os entrevistados das aldeias Krahô Manoel Alves e Pedra Branca.

VI – Língua preferida para escrita

TABELA 115						
Aldeia Manoel Alves						
Língua preferida para escrita						
Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	01	03	09	-	13	57
Portuguesa	-	-	03	-	03	13
Ambas	-	-	02	05	07	30
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 116						
Aldeia Manoel Alves						
Língua preferida para escrita						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	-	01	01	02	04	16
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	02	04	12	02	20	84
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 117						
Aldeia Pedra Branca						
Língua preferida para escrita						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	03	06	01	10	32
Portuguesa	-	-	02	02	04	13
Ambas	01	04	08	04	17	55
Total	01	07	16	07	31	100

TABELA 118						
Aldeia Pedra Branca						
Língua preferida para escrita						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	03	07	-	18	67
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	02	07	-	09	33
Total	08	05	14	-	27	100

Quando perguntados sobre a língua preferida para escrita, 57% dos homens da aldeia Manoel Alves afirmaram que a Língua Krahô é a preferida. Os que priorizam a Língua Portuguesa para escrever são 13% e os que dizem usar as duas línguas na hora de escrever representam 30%. Entre as mulheres, 16% disseram usar a Língua Krahô para escrever e 84% preferem as duas línguas. Na aldeia Manoel Alves, pudemos verificar que os professores realizam atividades de escrita tanto em português, quanto em língua materna. Nessa escola há materiais produzidos nas Línguas Krahô e Portuguesa, que refletem a cultura e os conhecimentos tradicionais dos Krahô. A produção escrita tem um valor significativo para esses indígenas, pois contribuem para o fortalecimento da língua e identidade Krahô.

Na aldeia Pedra Branca os homens que preferem a Língua Krahô para escrever representam 32%, os que preferem a Língua Portuguesa são 13% e os que preferem as duas são 55%. Enquanto isso as mulheres que dizem preferir a Língua Krahô para escrever representam 67% e as que preferem ambas as línguas são 33%. Tanto na aldeia Manoel Alves quanto na Pedra Branca nenhuma mulher disse priorizar a Língua Portuguesa para escrever. Alguns entrevistados dessa aldeia relataram que em Língua Krahô eles

escrevem cartas para indígenas e na escola eles gostam de escrever histórias sobre seu povo, como forma de expressão da cultura deles. Eles acham muito importante o registro escrito da língua materna como ferramenta de preservação dessa língua e disseram, ainda, acreditar que a língua registrada garante a valorização étnica do povo Krahô. Igualmente, a escrita em Língua Krahô possibilita o conhecimento mais acurado de sua língua materna e aumenta a capacidade de uso dessa língua.

Em Língua Portuguesa eles escrevem cartas para não indígenas e também realizam atividades de escrita no trabalho. A preferência pela escrita em Língua Portuguesa também foi justificada com o argumento de que ela é um meio para adquirir uma profissão.

Porém, de acordo com o RCNEI (1998, p. 119), na escola, a língua indígena deve ser a língua de instrução escrita, principalmente quando forem trabalhados os conhecimentos étnicos e científicos tradicionais. Pois, essa prática poderá contribuir com a ampliação das funções sociais da escrita em língua indígena, considerando que a escola é o espaço ideal e indicado para incentivar e fortalecer esse processo.

Na próxima seção discorreremos a respeito da língua falada com as pessoas das outras aldeias.

VII – Língua falada com as pessoas das outras aldeias

TABELA 119						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com as pessoas das outras aldeias						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 120						
Aldeia Manoel Alves						
Língua falada com as pessoas das outras aldeias						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 121						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com as pessoas das outras aldeias						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	07	16	08	33	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	01	-	-	-
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 122						
Aldeia Pedra Branca						
Língua falada com as pessoas das outras aldeias						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	08	05	14	03	30	100
Portuguesa	-	-	-	-	-	-
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	08	05	14	03	30	100

Quando perguntados sobre a língua que eles falam com as pessoas das outras aldeias, todos os homens e mulheres da aldeia Manoel Alves (100%) afirmam que falam somente em Língua Krahô. Na aldeia Pedra Branca ocorre da mesma maneira, todos os participantes da pesquisa afirmam que quando conversam com pessoas das outras aldeias falam em Língua Krahô.

Podemos verificar que a interação entre os falantes da Língua Krahô é bastante intensa e que ela ocorre na língua materna, até mesmo pelo fato desse contato ser feito com os parentes Krahô de aldeias vizinhas. A atitude do povo Krahô em relação à sua língua é positiva e corrobora com a afirmação de Albuquerque (1999) quando diz que por mais que um grupo tenha uma língua

minoritária, quando os seus falantes tem atitudes positivas referentes ao uso da língua materna e tem orgulho de sua cultura, todos os elementos dessa sociedade podem ser preservados. Esse contato entre os parentes Krahô contribui para que a língua seja mantida, que seja produtiva e que sejam preservadas as suas raízes culturais deste povo.

Na seção seguinte, analisaremos os resultados da pesquisa relacionados à língua usada pelos indígenas Krahô quando vão ao posto de saúde.

VIII – Língua usada quando vai ao posto de saúde

TABELA 123						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada quando vai ao posto de saúde						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	01	02	01	-	04	18
Portuguesa	-	-	02	02	04	18
Ambas	-	01	11	03	15	64
Total	01	03	14	05	23	100

TABELA 124						
Aldeia Manoel Alves						
Língua usada quando vai ao posto de saúde						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Feminino						
Krahô	01	02	03	02	8	34
Portuguesa	01	03	10	02	16	66
Ambas	-	-	-	-	-	-
Total	02	05	13	04	24	100

TABELA 125						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada quando vai ao posto de saúde						
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Masculino						
Krahô	-	01	-	-	01	4
Portuguesa	-	03	11	02	16	48
Ambas	01	03	06	06	16	48
Total	01	07	17	08	33	100

TABELA 126						
Aldeia Pedra Branca						
Língua usada quando vai ao posto de saúde						
Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 ou mais		
Krahô	06	05	06	03	20	67
Portuguesa	-	-	02	-	02	7
Ambas	02	-	06	-	08	26
Total	08	05	14	03	30	100

No que diz respeito à língua usada quando vai ao posto de saúde, dentre os homens entrevistados da aldeia Manoel Alves, 18% relataram que é a Língua Krahô, 18% disseram que é a Língua Portuguesa. A maior parte do grupo (64%) disse que fala nas duas línguas quando vão ao posto de saúde. Uma parte das mulheres dessa aldeia (34%) afirmaram que quando vão ao posto de saúde usam a língua materna e a outra parte (66%) disse que usa as duas línguas.

Dentre os homens da aldeia Pedra Branca, apenas uma pequena parte respondeu que fala em língua materna no posto de saúde: 4%. Ao passo que 48% relataram que usam a Língua Portuguesa e 48% usam as duas línguas quando vão ao posto de saúde. Enquanto que, 67% das mulheres entrevistadas afirmaram falar na língua materna quando vão ao posto de saúde, 7% falam em português e 26% falam nas duas línguas.

Diante do exposto, concluímos que a escolha da língua a ser usada no posto de saúde também vai depender da língua falada pelos funcionários do posto de saúde. Isso porque alguns funcionários podem não ter domínio, ainda, da Língua Krahô, e os indígenas tenham que recorrer à Língua Portuguesa para se comunicarem.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns aspectos da situação da educação escolar indígena no Brasil e no Tocantins.

Capítulo 4: Educação escolar indígena e as práticas pedagógicas dos professores Krahô

Neste capítulo, apresentaremos alguns aspectos da educação escolar indígena no Brasil, do Tocantins, mais precisamente das escolas Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca. Destacaremos a educação indígena no contexto bilíngue e intercultural, enfocando também o material didático utilizado nessas escolas e as práticas pedagógicas dos professores indígenas Krahô.

4. Educação escolar indígena no Brasil

Nos últimos anos aconteceram muitos avanços no que diz respeito à educação indígena no Brasil. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2010) indicam que há 2.698 escolas indígenas no Brasil, sendo que 94% delas estão situadas em terras indígenas. Essas escolas estão localizadas nos 26 estados, com um número mais elevado na Região Norte, onde há 1.677 escolas. As escolas indígenas da Região Norte representam 62% do total das escolas indígenas do Brasil. Nas escolas indígenas existem 246.793 alunos indígenas matriculados na educação básica, representando cerca de 0,5% do número de alunos em todo o Território Nacional. Destes, por volta de 22.000 estão matriculados na educação infantil, 175.000 cursam o ensino fundamental e 27.000 o ensino médio. Ainda temos 21.000 alunos que estão matriculados na EJA, 1.000 estão se qualificando na educação profissional e 3.000 fazem o curso de licenciatura indígena.

Na educação superior, o sistema de cotas tem buscado abarcar uma demanda que aumenta a cada dia. Algumas universidades brasileiras fomentam ações afirmativas, no sentido de contemplar um maior número de alunos indígenas, nos diversos cursos oferecidos por estas. Segundo relatórios da Universidade Federal do Tocantins (UFT), nessa universidade há 182 alunos indígenas matriculados, sendo que 2 desses são Krahô.

Porém, para que chegássemos ao cenário atual, muitas lutas foram travadas. De acordo com Albuquerque:

O cenário da educação indígena no Brasil, atualmente, reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos (ALBUQUERQUE, 2011, p. 41).

Antigamente a educação escolar indígena era de responsabilidade dos missionários jesuítas e tinha como um dos objetivos a evangelização dos povos indígenas. Porém, além de evangelizar, os padres jesuítas instalados aqui no Brasil, tinham o intuito de arrebanhar indígenas para mão de obra e exterminar a cultura e a língua desse povo (FERREIRA, 2000; 2001).

Acerca da elaboração e execução de projetos educacionais direcionados aos povos indígenas, Silva e Azevedo (2004, p.149), asseguram-nos que datam a mesma época do estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. Para estes autores “a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que tem, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade”.

A esse respeito, Pojo (2008, p.2) afirma que a partir do período colonial os indígenas que aqui habitavam “foram submetidos a um choque cultural produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas.” A autora garante, ainda, que os acontecimentos históricos revelam que a situação dos indígenas quase não mudou com a criação do estado nacional brasileiro, pois nos séculos XIX e XX a escola reservada aos indígenas permaneceu com a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora dada pela Coroa Portuguesa.

Dentro dessa conceituação, Freire (2004, p.23) revela que na época em que a escola foi instalada em terra indígena, a cultura, as línguas, a memória oral, o conhecimento e a arte dos povos indígenas foram eliminados da sala de aula. Segundo Meliá (1979), os indígenas nessa época eram coagidos a não falarem na sua língua materna, sob o risco de sofrerem agressões físicas e todo tipo de violência. Esse autor afirma, ainda, que o papel da escola era fazer com que os alunos indígenas esquecessem suas culturas, deixassem de ser indígenas e se integrassem à sociedade nacional. Atualmente, essa realidade tem se configurado de forma diferente, de acordo com Beltrão e Cunha:

Se historicamente as políticas públicas destinadas aos povos etnicamente diferenciados tinham por base ideias assimilacionistas e integradoras dos grupos à sociedade envolvente, hoje os povos indígenas têm demandado e lutado pelo direito à educação (desde o ensino básico até o ensino superior) como meio de participar ativamente da elaboração, definição e implantação das políticas públicas que dizem respeito as suas realidades (BELTRÃO; CUNHA, 2011, p.22)

A educação escolar indígena no Brasil foi consolidada, de acordo com Albuquerque (2008, p.10), somente a partir de 1970, quando o povo indígena começou a lutar e a buscar a garantia de sua escolarização. A partir desse momento, a educação indígena sofre grandes transformações, por meio dos movimentos indígenas, que começaram a se articular no Brasil para discutir os problemas e pensar em soluções para estes. Os participantes desses movimentos lutavam pelo direito à assistência médica de qualidade, valorização étnica e por uma educação específica, que atendesse às demandas locais destes povos.

De fato, após essas lutas, pensou-se em uma escola indígena com modificações na visão e nas práticas da educação escolar, com normas e regimentos que garantiam seus direitos na sociedade. A partir de então, o ensino bilíngue nas escolas indígenas foi pensado como forma de valorizar a língua indígena e levar para estas os conhecimentos próprios deste povo.

Para que a educação bilíngue fosse uma realidade nas escolas indígenas brasileiras, era necessária a contratação de profissionais que se dispusessem a realizar este trabalho nas aldeias. A FUNAI, que era a responsável pela educação escolar indígena, firmou um contrato com a organização americana *Summer Institut of Linguistcs* (SIL). Desde então, essa entidade ficou sendo a responsável por levar o ensino bilíngue às escolas indígenas. Em 1977 esse contrato foi anulado por diversos motivos à época divulgados. Em 1983 chegou a ser reestabelecido, para em 1999 ser cancelado definitivamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (cf. FERREIRA, 2001).

Ainda segundo Ferreira (2001, p.70), o Estatuto do Índio, elaborado pela Lei 6001/73, consubstanciou medidas para educação indígena, preceituando no seu título V, Art. 48, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte: “Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações,

o sistema de ensino em vigor no País”. Assegurando, tacitamente a criação de um sistema de ensino direcionado exclusivamente para a educação escolar indígena, que poderia estruturar-se de forma completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos à sociedade brasileira. Dessa forma, Ferreira (2001, p.71) nos assegura que foi o Estatuto do Índio que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino em Língua Indígena para estes povos.

Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, pretendeu-se garantir aos indígenas o direito a uma educação que reconhecesse suas línguas e culturas, que respeitasse seus modos de pensar, e que valorizasse os seus conhecimentos. Isto asseguraria o direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (Brasil, 1998).

Por conseguinte, no ano de 1991, o MEC foi designado como órgão responsável pela gerência das atividades relacionadas à educação indígena, por meio do decreto nº 24 de 04/02/1991. De acordo com esse documento, o MEC juntamente com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais devem trabalhar para que de fato as escolas indígenas sejam diferenciadas, específicas, bilíngues e que promovam a interculturalidade. Em seguida, a Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/1991 estabeleceu às secretarias estaduais que fossem criados os Núcleos de Educação Indígena (NEI' s) que deveriam ser compostos por integrantes das universidades e das comunidades indígenas para que estes pudessem articular ações para o desenvolvimento e melhoramento das escolas indígenas. Diante dessa realidade, através da Portaria nº 60 de 08/07/1992, o MEC instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena para tratar especificamente dos assuntos que envolviam a educação escolar indígena em todos os aspectos.

Em 1996 foi sancionada a lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei vem assegurar que a União garanta ao povo indígena o direito a uma educação bilíngue e intercultural. A LDB também versa sobre a memória histórica dos indígenas, identidade e a valorização das línguas, dentre outros. A criação desta lei impulsionou a implementação de programas direcionados aos povos indígenas principalmente no que diz respeito à educação escolar. De acordo com o Artigo 78 da Lei nº 9394/96, o seu estabelecimento tem como principais objetivos:

Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências. E garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB, 1996, p.27).

Como forma de tentar suprir inúmeras demandas da educação escolar indígena, em 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI). Trata-se de um documento que veio dar subsídios aos professores que trabalham nas escolas das aldeias, no que diz respeito às práticas pedagógicas adequadas e à alfabetização em língua materna. Nessa lei também são dispostos artigos sobre bilinguismo, sabedoria, identidade indígena e educação tradicional dos povos indígenas. O documento tem como objetivos, ainda, contribuir com o fomento e viabilização de programas voltados para educação escolar indígena, como forma de atender eficazmente aos interesses e anseios dos povos indígenas. Outro objetivo apresentado no documento é o de incentivar a formação de educadores que possam assumir as atividades e de técnicos capacitados para dar apoio e viabilização a esses programas (RCNEI, 1998, p.13).

A categoria escola indígena foi constituída como integrante do sistema educacional de ensino do nosso país somente em 1999 (Resolução CNE/CEB nº 03/99), quando o termo educação escolar indígena se tornou oficial. O funcionamento desta categoria se deu por meio da Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi baseada no parecer CNE/CEB nº 14/99. No conteúdo desse parecer contém orientações sobre o sistema de ensino quanto à atenção que deve ser empregada às escolas indígenas, conforme os dispositivos da LDB e da Constituição Federal do Brasil. A Resolução dispõe, ainda, sobre a importância da contribuição das sociedades indígenas na administração das instituições escolares e delimitação do modelo de organização dessas. Destacando, de igual maneira, a necessidade de atender às estruturas sociais, considerar as realizações socioculturais e religiosas desses povos e respeitar seus métodos próprios de aquisição e disseminação de conhecimentos (CNE, 1999).

A Educação Escolar Indígena também conta com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, que tem como meta, no capítulo que dispõe

sobre a educação escolar indígena, sistematizar e universalizar a oferta de programas educacionais aos alunos indígenas que cursam o ensino fundamental. A Lei prevê, ainda, o reconhecimento do magistério indígena, a criação da categoria específica do magistério, a definição de padrões flexíveis de infraestrutura escolar, a criação, estruturação e fortalecimento de instâncias de gerenciamento da educação escolar indígena e a execução de programas de formação continuada aos professores indígenas.

Por fim, trazemos a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, publicada com o intuito de estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica. O documento tem como um dos principais objetivos orientar as escolas indígenas na preparação, desenvolvimento e também na avaliação dos projetos educativos. Nesses projetos devem ser assegurados os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade de forma a valorizar as línguas e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

No cenário atual é urgente que seja dada uma atenção especial à educação escolar indígena, pois apesar desses documentos asseguraram a educação bilíngue e um profissional professor indígena, nem sempre isso é uma realidade nas aldeias. Almeida e Albuquerque (2011, p.100) também tratam desse assunto e elucidam que por mais que as leis tentem abarcar todas as demandas da educação escolar indígena, elas sozinhas não conseguem garantir que essa educação seja, de fato, diferenciada, intercultural e bilíngue.

De acordo com o MEC⁸, diversas ações têm sido desenvolvidas com vistas à garantia de um ensino de qualidade nas escolas indígenas. Com efeito, a modalidade de ensino indígena tem como meta oferecer um ensino baseado em um contexto bilíngue, onde se garanta a interculturalidade e a etnicidade. Estes elementos são essenciais para que a educação indígena no Brasil possa alcançar o patamar desejável e, de acordo com o que prevê a Constituição.

É necessário ratificar que todos os documentos citados, no que diz respeito à educação escolar indígena, são frutos das lutas dos povos

⁸ Informações do portal do MEC disponíveis no site www.mec.gov.br. Acesso em 24 de janeiro de 2012

indígenas. Sabemos que muito ainda há pra ser feito, porém, com a elaboração destes documentos, foi dado início a uma nova era no que diz respeito a esta modalidade de educação. Esses documentos visam garantir a defesa dos direitos de uma educação indígena de qualidade, com escolas diferenciadas e bilíngues, voltadas para a manutenção da língua e da cultura indígena.

A educação escolar indígena deve ser um dos aspectos fundamentais a ser cuidado dentre muitas responsabilidades que o Estado tem sobre as populações indígenas existentes no nosso país. Configura-se uma possibilidade de desenvolvimento, sem perder de vista, aspectos linguísticos, culturais e identitários que permeiam a vida dos povos indígenas brasileiros.

4.1 A educação escolar indígena no contexto bilíngue e intercultural

A educação escolar indígena precisa contemplar as especificidades abarcadas nas leis que fundamentam essa modalidade de educação nas suas diversas esferas. Essa modalidade de ensino deve ser específica, bilíngue e intercultural, como forma de garantir a pluralidade linguística e cultural dos povos indígenas. Uma educação dentro desses moldes confere aos alunos indígenas o direito a uma educação diferenciada que vise alcançar aos anseios e necessidades desse povo (BRASIL, 1998). Sabe-se que esse direito é assegurado pela Constituição, porém a realidade é que ainda existem muitos entraves que dificultam e impedem que o processo educativo nas escolas indígenas seja intercultural, bilíngue e, portanto diferenciado. Ao longo do texto discorreremos sobre essas limitações.

Almeida e Albuquerque (2011) afirmam que uma educação que seja, de fato, bilíngue, intercultural e, ao mesmo tempo, diferenciada deve observar as particularidades do povo a quem ela é ofertada, garantindo que haja uma relação de harmonia mesmo que em meio às diferenças. É preciso, ainda, que sejam consideradas as experiências históricas e as diversas realidades existentes em cada comunidade.

Dessa forma, para o RCNEI (1998, p.22), a participação da comunidade indígena é imprescindível nesse processo, tendo em vista que o processo pedagógico das escolas indígenas no que concerne aos objetivos, conteúdos

curriculares e nas práticas pedagógicas são fundamentais para que a educação desses povos seja específica e diferenciada.

Com base nesses pressupostos, inúmeros documentos oficiais já reconhecem a educação indígena como promotora de uma educação bilíngue e intercultural, ao mesmo tempo, outros buscam garantir esse direito àquelas escolas que ainda não passaram por esse processo educacional efetivamente. Como exemplo disso, temos a Constituição Federal do Brasil de 1988, Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, que conforme visto anteriormente, garantem aos indígenas o direito a uma educação que valorize e reconheça os seus conhecimentos e seus processos de aprendizagem. Apesar de sabermos que muito dos direitos conquistados ainda não são uma realidade em todas as aldeias, devemos considerar que estes documentos impulsionaram a educação indígena a pensar sobre um novo modelo de educação para os povos indígenas. A esse respeito, Grupioni (2004, p.2) afirma que

nos últimos anos, em toda a América Latina estão ocorrendo inúmeras experiências positivas de educação bilíngue e intercultural, que têm propiciado novas oportunidades educativas para as crianças e os adolescentes dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional, em que a escola valoriza a cultura e as línguas indígenas, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade e a autoestima desses indivíduos (Smith, s/d apud Grupioni, 2004, p.2).

O autor nos esclarece que tudo isso é muito novo, que as transformações neste cenário, aqui no Brasil, aconteceram há pouco tempo: data das últimas três décadas do século XX. Desde então, foi dado início a uma nova era no que diz respeito à educação escolar indígena o que possibilitou uma mudança de paradigma nessa educação. Essa mudança consiste em garantir a defesa dos direitos de uma educação indígena de qualidade, com escolas diferenciadas e bilíngues, voltadas para a manutenção da língua e da cultura indígena. Dentro dessa conjetura, o RCNEI (1998, p.20) considera que, mesmo antes da presença da escola nas aldeias, o povo indígena já utilizava complexos sistemas de pensamento e diversas maneiras de aferir, divulgar, conduzir, realizar e transmitir os conhecimentos próprios desse povo, bem como sua compreensão sobre todos os fenômenos existentes na natureza.

Precisamos refletir sobre o dever que temos de compreender e respeitar a visão do indígena sobre o mundo, sem esperar que eles ajam ou pensem de acordo com nossas normas de conduta. Cada povo indígena tem seus mitos, ritos, conhecimento empírico, conhecimento técnico e peculiar como também um pensamento racional e é nossa obrigação reconhecer esses saberes. E, desse modo, cooperando significativamente na integração dos conhecimentos científicos com os conhecimentos dos povos indígenas. Devemos considerar, ainda, que uma educação bilíngue e intercultural demanda uma compreensão por parte da sociedade majoritária no que concerne à diversidade que existe entre os povos indígenas. De acordo com Batista (2008, p.25), uma educação nesses moldes pode representar diversos aspectos da vida desses povos, tais como: “língua, história, demografia, organização política, social, econômica, espiritualidade, historicidade, intensidade de contato com não indígenas, ligação com a terra, relação com a água, etc”.

São vários os movimentos liderados pelos indígenas, a fim de assegurarem os direitos previstos pela lei. Eles lutam por direito à vida, pelo direito de viver com dignidade. Essa luta é constante e visa também garantia da Educação Indígena e o fim da Educação para o indígena. Segundo Meliá,

a educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. (MELIÁ, 1979, p. 10)

De acordo com Meliá (1979, p.11), a educação indígena toma como base a produção, a reprodução social do grupo e os saberes tradicionais, bem como se baseia nas transformações que o grupo transmite no que refere a língua, a cultura, a política, a espiritualidade, a vida em si. O RCNEI (1998) dispõe que a educação indígena tem sua própria sabedoria e que é transmitida pela sociedade indígena. Dessa sabedoria advêm habilidades e estruturas da

educação tradicional desse povo que cooperam terminantemente na criação de práticas educacionais apropriadas para a educação escolar indígena.

E há que se considerar, ainda, que os povos indígenas não querem uma educação que “não contribua com a sobrevivência deles, de seus valores, de seus princípios e de suas culturas, tampouco uma educação que catequize, inferiorize, que segregue e dizima as diferenças” (BATISTA, 2008, p. 25). Uma educação bilíngue e intercultural vai ao encontro de todos esses anseios, tendo em vista que esta se compromete a promover a integração dos conhecimentos. Essa visão está centrada numa concepção que realça a importância do pluralismo epistemológico e, sob nenhuma condição, a valorização de um conhecimento em detrimento do outro.

De acordo com Relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI⁹), o povo indígena almeja uma escola que forme os seus alunos nos moldes da sociedade emergente, porém que considere seus costumes e cultura. Uma escola que ao educar, volte sua atenção também aos elementos tradicionais da educação indígena, que prepare os seus jovens para a vida comunitária, para a partilha, para a naturalidade, onde as pessoas e a sociedade em geral sejam mais valorizadas do que as coisas, garantindo assim, o bem-estar de todos (CIMI, 2001, p.11).

Mais precisamente, a escola indígena hoje necessita de um processo educativo, cujo currículo integre a cultura como tema transversal e tenha como elementos norteadores o respeito à diversidade e a tolerância. A esse respeito, a LDB, em seu artigo 79, aponta que os programas de ensino para os povos indígenas devem aplicar currículos e programas direcionados a estes povos e devem compreender os conteúdos culturais adequados às comunidades a que se destinam.

Por fim, uma educação voltada para os indígenas e que esteja em um contexto bilíngue e intercultural é urgente. Como já citado, muitas ações têm sido desenvolvidas, mas o fato é que esse tipo de educação ainda é bastante irreal para muitos povos indígenas. Salientamos, além disso, a importância da promoção de uma educação escolar indígena bilíngue que não apenas garanta

⁹ CIMI é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Fonte: site <http://www.cimi.org.br> acesso em 28/01/2012

o ensino de duas línguas na escola, mas que valorize e reconheça culturas variadas, de forma intercultural.

Com base nessas premissas, a seguir apresentaremos o cenário da educação escolar indígena do Estado do Tocantins, no qual está inserido o povo Krahô.

4.2 Educação escolar indígena no Tocantins

A educação escolar indígena no estado do Tocantins tem como um dos principais aportes os programas de formação específicos para os professores indígenas. Dentre esses programas, podemos destacar o curso de formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins. Esse programa foi criado em 1998 e intitulado, primeiramente, como Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins. O objetivo deste é capacitar os indígenas das etnias Krahô, Krahô-Kanela, Xambioá, Karajá, Xerente, Javaé e Apinayé a trabalharem como professores nas escolas de Ensino Fundamental nas aldeias. De acordo com Albuquerque (2011, p.86), desde a sua criação o curso de Magistério Indígena do Estado do Tocantins “tem levado em consideração as práticas pedagógicas centradas na construção de saberes dos povos indígenas do Tocantins, considerando a especificidade, a realidade sociolinguística e cultural de cada povo”.

O Governo do Estado do Tocantins, por meio da SEDUC, buscou estabelecer diretrizes e normas a fim de regulamentar a Educação Escolar dos povos Indígenas do Tocantins. Dentre essas, podemos citar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO), que foi criado por meio do decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005. De acordo com o próprio documento, o CEEI - TO é um órgão consultivo, deliberativo e que está ligado à SEDUC do estado do Tocantins. Este órgão é composto, obrigatoriamente, por dois representantes de cada etnia indígena que habita o estado do Tocantins, por três representantes da SEDUC e por dois representantes do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO). Para compor o CEEI - TO também pode ser convidado, ainda, um representante da ASPIT, do CIMI, da DSEI - TO, da FUNAI, da UFT, do MEC como também da UNEIT.

O Decreto nº 4.533 de 16 de abril de 2012, publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.634 de 23 de maio de 2012, dispôs sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI - TO. Nesse documento foram decretadas e acrescidas novas competências ao CEEI – TO. Dentre elas, podemos destacar o poder de atuar na política, nas ações e programas educativos e pedagógicos, onde este deve discutir e apresentar ações pedagógicas. De acordo com este documento, ao órgão também compete avaliar o desenvolvimento das atividades pedagógicas dentro das escolas, considerando sempre os conteúdos do currículo, seja o de “base nacional comum e da parte diversificada”. Com a publicação desse decreto, os demais decretos que versavam sobre o CEEI – TO, publicados desde o ano de 2005 até o ano de 2011, foram anulados.

A Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial nº 2.970, dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins. A Educação Escolar indígena, como modalidade de ensino, tem um espaço reservado na Seção III, onde é afirmado que, dentro das possibilidades, é ofertado aos povos indígenas “o ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural”. Ainda de acordo com o documento, por meio dessa prerrogativa, pretende-se garantir que as comunidades indígenas tenham sua língua e sua cultura asseguradas e prepará-las para “compreensão e reflexão” sobre a realidade socio-histórica dos povos indígenas. Além disso, a oferta de um ensino bilíngue e intercultural pode possibilitá-los a gerir e conduzir suas escolas, como resultado dos programas de formação de professores indígenas.

No cenário atual, os indígenas não estão mais isolados nas suas aldeias. A educação é trabalhada em uma situação de contato, ou seja, transcultural. Assim, há uma necessidade de se pensar, também, o indígena fora da aldeia. Não de um modo isolado, mas como uma forma atual, natural e imprescindível criada pelo contato (ORLANDI, 1999, p.14-15).

No estado do Tocantins, hoje, os programas de formação voltados para professores indígenas, em sua maioria, são realizados nas maiores cidades do estado e atendem aos indígenas das sete povos do estado. Segundo Pinho (2009, p.212), “a importância dada à questão da formação, pelas políticas atuais, tem por objetivo elevar a qualidade da educação nos países em

desenvolvimento”. Dessa forma, podemos perceber o crescente número de programas de formação voltados à educação.

Estes programas são de responsabilidade do Governo do Estado e administrados pela SEDUC, conforme prevê a Lei 2.139/09. Tais programas capacitam e habilitam professores indígenas para o magistério indígena e visam garantir a valorização do profissional de educação das escolas indígenas. De acordo com Andrade, esse tipo de programa já existe há algum tempo, “antes mesmo da divisão do estado, a Universidade Federal do Goiás já desenvolvia um projeto de educação na região” (ANDRADE, 2006, p.18).

Vale ressaltar a importância dos programas de formação voltados para professores indígenas como um meio de manter a cultura dos povos indígenas, reafirmando, neste contexto político, a sua identidade em meio às diferenças. Salienta-se, portanto, a necessidade e a importância de garantir que a organização do currículo de todo curso destinado à formação profissional de indígenas seja intercultural. Nessa perspectiva, é fundamental que sejam evidenciados e apreciados a variedade cultural e linguística dos povos indígenas, a condição histórica e os níveis de bilinguismo dos professores indígenas a quem o curso é destinado (PROEJA, 2007).

No estado do Tocantins há ainda outros programas voltados para educação escolar indígena, como exemplo temos o LALI e o NEPPI que buscam proporcionar aos povos indígenas a valorização dos seus conhecimentos, bem como a construção de uma educação escolar de qualidade, diferenciada, específica e que atenda às expectativas dos povos a quem ela se destina.

O grupo de pesquisa Práticas em Pesquisas com povos Indígenas do Tocantins: Perspectivas Interdisciplinar e Intercultural, que integra o Laboratório de Línguas Indígenas, busca colaborar com as pesquisas realizadas pelos pesquisadores da UFT do campus de Araguaína no que concerne aos povos indígenas. Com esse projeto, os colaboradores têm a finalidade de promover ações do sistema de cotas para alunos indígenas que pretendem ou que já fazem os cursos de graduação na UFT. O projeto visa, ainda, cooperar com pesquisas sobre revitalização e manutenção de culturas e línguas dos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins. Dentre as atividades de maior destaque, podemos elucidar a elaboração de materiais didáticos, que são

publicados observando os elementos da educação bilíngue, específica e intercultural, assim como prevê a legislação.

O Projeto de apoio pedagógico à educação escolar Indígena Apinayé/Krahô tem como objetivo a capacitação e aperfeiçoamento dos professores indígenas que trabalham nas escolas indígenas Krahô e Apinayé, com vistas a habilitá-los para desenvolverem suas atividades no Ensino Fundamental e Médio. Para isso, são realizadas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes e aos discentes, sempre observando e reconhecendo os saberes próprios dos povos que participam dessas atividades. O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô também tem como finalidade produzir materiais pedagógicos em Língua Krahô e Apinayé. A elaboração e organização desses materiais são realizadas pelo coordenador do projeto, pelos colaboradores e pelos indígenas das comunidades que participam do projeto. Esse projeto surgiu como resultado da demanda que os próprios professores apresentaram, por entenderem a necessidade que existia em melhorar a escrita em língua materna, como forma de manter e/ou revitalizar essa língua.

Como se vê, a educação escolar indígena no estado do Tocantins passa por transformações consideráveis, levando em conta o empenho dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações direcionadas aos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins. De forma geral, podemos afirmar que ainda há muito que fazer para que a educação escolar indígena no Tocantins seja, de fato, diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Porém, acreditamos que os programas criados pela SEDUC e FUNAI, os projetos e núcleos instituídos pela UFT e, principalmente os próprios indígenas, que não medem esforços para lutarem pelo seu povo, têm contribuído imensamente para a melhoria da educação escolar indígena neste estado.

4.3 Situação escolar das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca

Segundo relatórios da SEDUC (2012), no Tocantins há 92 escolas indígenas, com 4.947 alunos matriculados e 353 professores atuantes, destes,

222 são indígenas e 131 não indígenas. Na Terra Indígena Kraholândia há 26 escolas, conforme podemos observar no quadro de número 4.

RELAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS KRAHÔ			
ALDEIA	ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE SERVIDORES
SERRA GRANDE	ESCOLA INDIGENA MANKRARÉ	94	08
MANOEL ALVES	ESCOLA INDIGENA 19 DE ABRIL	192	20
SANTA CRUZ	ESCOLA INDIGENA SANTA CRUZ	83	10
MORRO DO BOI	ESCOLA INDIGENA MORRO DO BOI	81	06
PEDRA FURADA	ESCOLA INDIGENA WAPXI	64	06
RIOZINHO	ESCOLA INDIGENA RIOZINHO	13	03
GALHEIRO	ESCOLA INDIGENA JUHKWYJ	19	02
AGUA BRANCA	ESCOLA INDIGENA AGUA BRANCA	31	03
AGUA FRIA	ESCOLA INDIGENA PRUPRU	28	03
MACAÚBA	ESCOLA INDIGENA MACAÚBA	16	02
LAGOINHA	ESCOLA INDIGENA LAGOINHA	41	04

FORNO VELHO	ESCOLA INDIGENA FORNO VELHO	36	06
MANGABEIRA	ESCOLA INDIGENA MANGABEIRA	212	20
CACHOEIRA	ESCOLA INDIGENA CROKROC	282	21
CAMPOS LINDOS	ESCOLA INDIGENA XEPJAKA	87	07
PEDRA BRANCA	ESCOLA INDIGENA TARO HACRO	270	23

Quadro 4. Relação das Escolas Indígenas Krahô. Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso (2012).

As escolas indígenas 19 de Abril e Taro Hacro são as escolas em que realizamos nossa pesquisa e, como visto no quadro acima, são escolas situadas nas aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca, respectivamente. Essas escolas são administradas pelo Governo do Estado do Tocantins e a SEDUC é o órgão do estado responsável pela criação de políticas educacionais para os indígenas, como também pelo funcionamento das escolas em terras indígenas.

Essas escolas apresentam-se, de forma geral, em bom estado de conservação. Embora insuficientes, nas duas escolas há recursos didáticos, como televisor, computador e DVD que são utilizados pelos professores como material de apoio em suas aulas.

O quadro de professores é formado por indígenas e não indígenas, sendo que a maioria é indígena que faz o Curso de Magistério Indígena. Alguns dos professores indígenas cursam graduação na Universidade Federal do Tocantins (UFG), onde estão concluindo o curso de Licenciatura Intercultural.

Nessas duas escolas, a Estrutura Curricular vigente para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano é composta pelas disciplinas: Ciências, Matemática, Língua Indígena, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Arte e Cultura, Educação Física, Geografia e História. No Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano constam as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Cultura, Educação Física, Geografia, História, Ciências, Matemática, Língua

Indígena e Ensino Religioso. No Ensino Médio são ofertadas as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Artes, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ensino Religioso e Biologia.

Sobre a Estrutura Curricular, sabe-se que ela é muito importante no processo de construção de uma escola bilíngue e intercultural, como forma de unir os conhecimentos da sociedade majoritária com os conhecimentos e tradições dos povos indígenas. A Lei Estadual nº 2.139/09 prevê que o currículo das escolas indígenas do Estado do Tocantins considere os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, bem como seus processos de avaliação, “que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas”. De igual forma, é imperativo que o currículo das escolas indígenas garanta a valorização da cultura e promova a interação entre as atividades de ensino. O PROEJA Indígena (2007) define o currículo das escolas indígenas como um processo que deve ser sempre repensado e estar em constante construção. Deve constar conteúdos que reflitam os saberes tradicionais indígenas e utilizar metodologias direcionadas à forma de transmissão dos conhecimentos desses povos.

Nas escolas 19 de Abril e Taro Hacro, várias atividades que ultrapassam os conteúdos pedagógicos são realizadas pelos professores, por meio das experiências escolares e experiências de vida, como veremos no tópico seguinte. Atividades em que há uma interação entre os conteúdos específicos e a realidade prática dos alunos, por meio de projetos de melhoria de vida e de transformação da sua realidade. Essas escolas buscam trabalhar de forma bilíngue e intercultural, onde as ações são voltadas para a manutenção da língua e da cultura. Isso se dá, geralmente, através das histórias dos mitos e cantigas cantadas e contadas pelos mais velhos. Os saberes e conhecimentos próprios do povo Krahô são transmitidos pelos mais velhos às crianças e jovens na modalidade oral e escrita como política linguística de fortalecimento da língua e da cultura indígena Krahô. Ao analisarmos o cotidiano das escolas 19 de Abril e Taro Hacro, notadamente, podemos encontrar peculiaridades dos costumes e tradições do povo Krahô, inseridos dentro da sala de aula e demais atividades realizadas nestas escolas.

Por fim, a situação escolar das aldeias Krahô de Manoel Alves e de Pedra Branca, de acordo com as considerações feitas, está em fase de desenvolvimento. O corpo docente das escolas tem unido esforços no sentido de realizar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os modos de vida, os conhecimentos tradicionais e a cultura do povo Krahô.

4.3.1 Escola Indígena 19 de Abril

A Escola Indígena 19 de Abril foi criada por meio do Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001. Fica situada na aldeia Manoel Alves e é uma das escolas que integram a Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Pedro Afonso. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e oferece o ensino aos alunos que habitam a aldeia Manoel Alves desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A primeira turma do Ensino Médio dessa escola concluiu o curso no ano de 2011, sendo que o credenciamento dessa escola foi publicado em 22 de março de 2012, por meio da Portaria – SEDUC nº 0628.

O corpo administrativo e docente da Escola Indígena 19 de Abril é formado por 20 funcionários, sendo que 10 são professores e 10 trabalham na administração. Desse total, somente 4 não são indígenas, e isto pode ser considerado uma das conquistas do povo Krahô no que concerne à educação escolar. Em relação à organização do ambiente físico, a Escola Indígena 19 de Abril é formada por 1 área livre; 1 cozinha; 1 depósito de merenda; 1 sala administrativa; 5 salas de aula e 2 banheiros. É um ambiente, de certo modo, pequeno, mas que é bem utilizado pela equipe escolar e pelos alunos da instituição.

Sobre a organização dos grupos e distribuição do alunado, a Escola Indígena 19 de abril conta com 14 turmas de alunos que estudam desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Essas turmas possuem um total de 192 alunos matriculados, dos quais 90 são do gênero masculino e 102 são do gênero feminino.

As aulas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano acontecem no turno vespertino, do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano no turno matutino e as aulas do Ensino Médio ocorrem no turno noturno. Há ainda uma classe especial, que é a sala de recursos, funcionando no turno matutino.

No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, há 72 alunos matriculados (31 são do gênero masculino e 41 do gênero feminino), distribuídos da seguinte forma: 20 alunos matriculados no 1º ano, destes, 8 são do gênero masculino e 12 do gênero feminino. Ao passo que no 2º ano há 17 matriculados, onde 7 são do gênero masculino e 10 são do gênero feminino. Já no 3º ano são 11 alunos matriculados, sendo 5 do gênero masculino e 6 do gênero feminino. Enquanto que no 4º ano existem 14 alunos matriculados dos quais 6 são do gênero masculino e 8 são do gênero feminino. No 5º ano há um número menor de matriculados, são 10 no total. Destes 5 são do gênero masculino e 5 são do gênero feminino. Na sala de recursos, de um total de 10 alunos matriculados 5 são do gênero masculino e 5 são do gênero feminino.

No Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, da Escola Indígena 19 de Abril, há 53 alunos matriculados, onde 24 são do gênero masculino e 29 são do gênero feminino. Desse total, 17 alunos matriculados estão cursando o 6º ano, sendo que 10 são do gênero masculino e 7 são do gênero feminino. No 7º ano há 10 matriculados, onde 5 são do gênero masculino e 5 são do gênero feminino. Já no 8º ano são 13 alunos matriculados, 5 são do gênero masculino e 8 do gênero feminino. Enquanto que no 9º ano existem 13 alunos matriculados, dos quais 4 são do gênero masculino e 9 são do gênero feminino.

No Ensino Médio desta escola, os números não apresentam diferenças consideráveis: há 57 alunos matriculados dos quais 30 são do gênero masculino e 27 são do gênero feminino, distribuídos da seguinte forma: 19 alunos matriculados na 1ª série, destes, 11 são do gênero masculino e 8 do gênero feminino. Na Escola Indígena 19 de Abril há duas turmas da 2ª série do Ensino Médio. Na 2ª série A há 12 matriculados, onde 8 são do gênero masculino e 4 são do gênero feminino. Já na 2ª série B são 11 alunos matriculados, 3 são do gênero masculino e 8 do gênero feminino. Enquanto que na 3ª série existem 15 alunos matriculados dos quais 8 são do gênero masculino e 7 são do gênero feminino.

Durante o período que ficamos na Escola Indígena 19 de Abril, pudemos presenciar inúmeras ações que trazem a comunidade para dentro da escola e, ao mesmo tempo, a comunidade trazendo seus conhecimentos para os domínios da escola. Como exemplo disso, Yahé Krahô, diretor da Escola

Indígena 19 de Abril, nos relatou que a primeira formatura de alunos do Ensino Médio aconteceu no dia 24 de novembro de 2011 e durou três dias. Na formatura havia cerca de quinhentas pessoas e foi realizada na tradição do povo Krahô. As roupas usadas pelos formandos eram vestuários tradicionais Krahô, e na ocasião da formatura houve corrida de tora, pintura corporal e comidas típicas.

4.3.2 Escola Indígena Taro Hacro

Criada e denominada por meio do Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001, essa escola fica localizada na aldeia Pedra Branca e faz parte da DRE de Pedro Afonso. A Escola Indígena Taro Hacro oferece o Ensino Fundamental e Médio, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A Resolução nº 176 de 19 de dezembro de 2008 autorizou o funcionamento da 1ª e da 2ª fase do Ensino Fundamental. Essa Resolução foi vigorada com base no Parecer nº 432/2008 do Conselho Estadual de Educação e seus efeitos legais retroagem a 1º de janeiro de 2008.

O corpo administrativo e docente da Escola Indígena Taro Hacro é formado por 23 profissionais, destes 13 são servidores administrativos e 10 são professores regentes. Em relação à organização do ambiente físico, a Escola Indígena Taro Hacro é formada por cinco áreas de circulação; uma cozinha; um depósito de merenda; dois depósitos de material de limpeza; duas salas administrativas; cinco salas de aula e cinco banheiros. A escola é bem ampla e arejada e representa um espaço de interações educacionais dentro do que é exigido.

Sobre a organização dos grupos e distribuição do alunado, a Escola Indígena Taro Hacro conta com 15 turmas de alunos. Nessas turmas há um total de 270 alunos matriculados, dos quais 146 são do gênero masculino e 124 são do gênero feminino. São alunos que estudam desde a Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

No turno matutino acontecem as aulas do Pré-escolar, do 2º ano B, do 3º ano B, do 6º ano e 7º A. No período vespertino funcionam as turmas com aulas do 1º ano, do 2º ano A, do 3º ano A, do 4º ano, do 5º ano. Já no período

noturno acontecem as aulas do 7º ano B, 8º ano, 9º ano, 1ª série e 2ª série do Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, há 99 alunos matriculados (são 43 do gênero masculino e 56 do gênero feminino). A distribuição dos alunos é feita da seguinte forma: 9 alunos matriculados no 1º ano, destes, 6 são do gênero masculino e 3 do gênero feminino. No 2º ano A há 15 matriculados, onde 8 são do gênero masculino e 7 são do gênero feminino. No 2º ano B tem 18 alunos matriculados sendo que 7 são do gênero masculino e 11 são do gênero feminino. Já no 3º ano A são 18 alunos matriculados, 11 são do gênero masculino e 7 do gênero feminino. No 3º B tem 12 alunos matriculados, onde 5 são do gênero masculino e 7 são do gênero feminino. No 4º ano existem a mesma quantidade de alunos matriculados: 12, dos quais 2 são do gênero masculino e 10 são do gênero feminino. No 5º ano há 15 alunos matriculados: 4 são do gênero masculino, e 11 são do gênero feminino.

Enquanto que no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, há 105 alunos matriculados (56 são do gênero masculino e 49 são do gênero feminino). Estes são distribuídos da seguinte forma: 26 alunos matriculados no 6º ano, destes, 14 são do gênero masculino e 12 do gênero feminino. No 7º ano A há 17 alunos matriculados, onde 9 são do gênero masculino, e 8 são do gênero feminino. No 7º ano B tem 20 alunos matriculados, destes 11 são do gênero masculino, e 9 são do gênero feminino. Já no 8º ano são 24 alunos matriculados, 13 são do gênero masculino e 11 do gênero feminino. Enquanto que no 9º ano existem 18 alunos matriculados dos quais 9 são do gênero masculino, e 9 são do gênero feminino.

No Ensino Médio os números apresentam diferenças bastante consideráveis: há 41 alunos matriculados (33 são do gênero masculino e 8 são do gênero feminino). Os alunos estão distribuídos da seguinte forma: 26 alunos matriculados na 1ª série, destes, 21 são do gênero masculino e 5 do gênero feminino. Na 2ª série há 15 matriculados, onde 12 são do gênero masculino e 3 são do gênero feminino.

Na escola Taro Hacro pode-se perceber que esta não é somente o ambiente onde se ensina ler, escrever ou realizar operações matemáticas, porém é um lugar onde os alunos se sentem parte integrante e convivem com elementos de sua cultura e tradição. Também é importante considerarmos que

o corpo docente e administrativo tem trabalhado no sentido de repensar o currículo vigente e de construir um currículo específico, voltado para a valorização e garantia do ensino bilíngue, intercultural e diferenciado.

4.4 Material de apoio pedagógico usado nas escolas das aldeias Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca

No que concerne a materiais de apoio pedagógico, o cenário das escolas indígenas no Tocantins é semelhante ao da maioria das escolas indígenas no Brasil: um número significativo de material escrito em língua indígena. A questão é que muitos destes livros foram elaborados há mais de trinta anos, por não indígenas que na verdade não conheciam e não consideraram a realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas (ALBUQUERQUE, 2011, p.25). A este respeito, ele afirma que a educação indígena tem como uma de suas propostas, uma alfabetização construtiva, que garanta a participação de professores e representantes das sociedades indígenas, com vista a assegurar uma educação que venha ao encontro das necessidades e anseios das comunidades indígenas.

Segundo Albuquerque (2011, p.25), o material didático publicado em Língua Portuguesa, utilizado nas escolas indígenas do Tocantins na primeira fase do ensino fundamental, não reflete a realidade sociolinguística dos alunos indígenas. Ainda de acordo com o autor, isto acarreta em alunos desmotivados, e contribui consideravelmente no crescimento do número de alunos evadidos das escolas indígenas. Isto acontece porque “esses alunos ainda estão em fase do processo de aquisição da Língua Portuguesa oral” (ALBUQUERQUE, 2011, p.26), e, possivelmente, a utilização destes materiais dificulta o aprendizado destes alunos.

Entretanto, vários pesquisadores se preocupam em assegurar para as comunidades indígenas, um ensino de qualidade, segundo o que o RCNEI propõe. Estamos nos referindo a materiais didáticos produzidos com o intuito de promover uma educação bilíngue e diferenciada, como também a interculturalidade entre os povos, no sentido de que a sociedade dominante tenha contato com os conhecimentos dos povos indígenas e ao mesmo tempo estes tenham acesso aos conhecimentos ditos universais. De acordo com a Lei

Estadual nº 2.139/09 é assegurado um recurso específico no Orçamento Geral do Estado do Tocantins reservado para publicação de material didático que seja produzido em língua materna indígena como também a produção de material bilíngue específico. E dessa, forma, buscar a “integração dos vários conteúdos curriculares.”

Como exemplos dos materiais didáticos utilizados nas escolas das aldeias Krahô que trabalham com a perspectiva do ensino na língua materna e também da interculturalidade, podemos citar: Livro de Alfabetização Krahô, Português Intercultural, Arte e Cultura do povo Krahô, Do texto ao texto: Leitura e Redação e Leitura e Escrita: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô.

O Livro de Alfabetização Krahô é um livro de alfabetização todo escrito na língua materna Krahô, e tem como intuito o incentivo aos alunos, que estão sendo alfabetizados, a valorizarem e manterem viva a língua materna. A este respeito, a Lei nº 2.139/09, que rege o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins, é muito clara e preconiza no parágrafo 3º que é “(...) assegurada às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (TOCANTINS, 2009, p. 7). O conteúdo do livro, por ser direcionado à alfabetização, apresenta as vogais e as consoantes e os grafemas da Língua Krahô e traz, ainda, vários exercícios de fixação, todos na língua materna. A utilização dessa obra na escola pode contribuir com o trabalho dos professores e alunos indígenas Krahô que tem a Língua Indígena como primeira língua e, ainda, promover uma reflexão acerca dos conteúdos e estratégias dos trabalhos nas aulas das escolas indígenas.

Já o livro Português Intercultural apresenta textos e desenhos produzidos pelos professores indígenas Apinayé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé e Xerente, durante o Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins. Este livro foi distribuído em todas as escolas das aldeias indígenas do Tocantins com o objetivo de contribuir para que a escola indígena seja diferenciada e que os professores tenham acesso a materiais pedagógicos produzidos por eles mesmos. A Lei Estadual nº 2.139/09 no Artigo 53, também versa sobre isso e incentiva a elaboração de materiais escritos pelos próprios indígenas que “(...) retratem seu universo sócio-histórico e cultural”.

O livro Português Intercultural está dividido em três partes: na primeira podemos ter acesso a aspectos fonológicos e ortográficos do Português padrão. Na segunda parte encontramos aspectos morfossintáticos da Língua Portuguesa padrão. Já na terceira parte são disponibilizados textos e desenhos produzidos pelos professores indígenas. Esses textos foram elaborados com base na proposta do português intercultural, tratam de vários temas e narram histórias do cotidiano do povo indígena e sobre seus mitos. A seguir, as imagens das referidas obras:

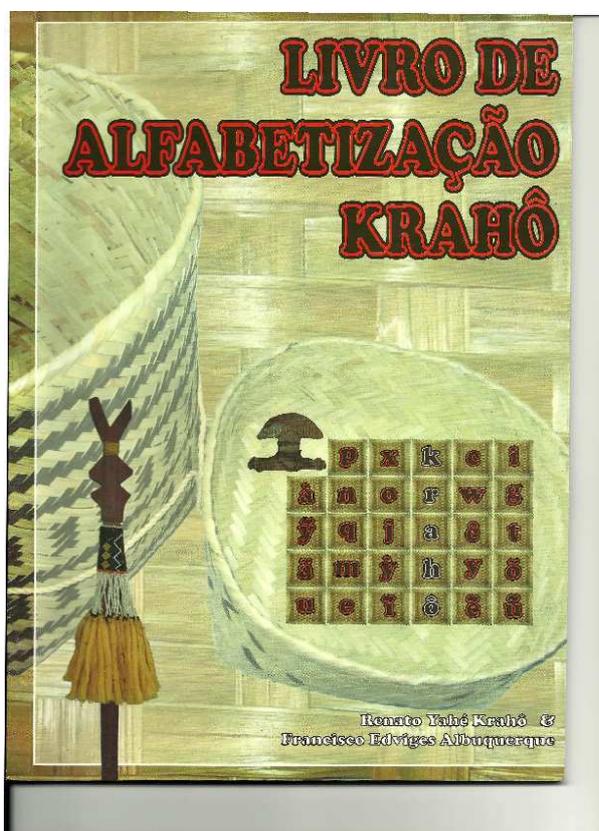


Figura 4. Livro de Alfabetização Krahô¹⁰

¹⁰ KRAHÔ, Renato Yahé. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (orgs.). **Livro de Alfabetização Krahô**. Fortaleza. Printcolor, 2009. 51p.

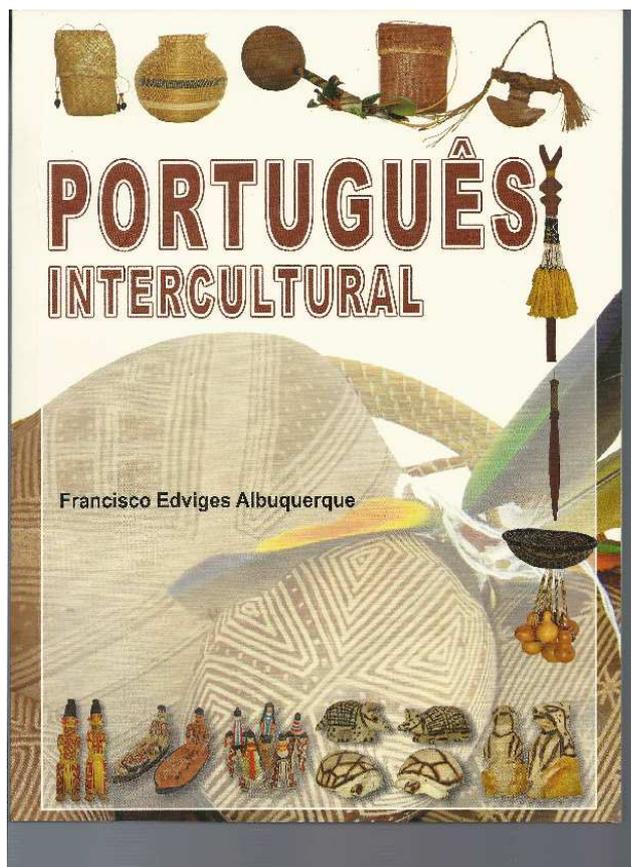


Figura 5. Livro Português Intercultural¹¹

Assim, os materiais didáticos bilíngues, produzidos pelos professores indígenas bilíngues além de motivá-los, pois reproduzem a realidade destes, também refletem aspectos culturais e identitários que valorizam os saberes tradicionais próprios destes povos. Ademais, estes materiais didáticos baseados na interculturalidade são instrumentos que contribuem para aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, pois os mesmos apresentam as estruturas gramaticais e os demais elementos necessários para a aquisição da leitura, da escrita e da fala em português.

A seguir, apresentaremos alguns aspectos mais relevantes das práticas pedagógicas dos professores das escolas 19 de Abril e Taro Hacro.

¹¹ ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Português Intercultural**. Printcolor. Fortaleza, 2008. 270 p.

4.5 As práticas pedagógicas dos professores da Escola Indígena 19 de Abril e da Escola Indígena Taro Hacro

Nesta parte de nosso trabalho, abordaremos um pouco sobre as práticas pedagógicas dos professores Krahô que atuam nas Escolas Indígenas 19 de Abril e Taro Hacro. Segundo Pinho (1995), prática pedagógica é:

teórico-prática e, nesse sentido, ela pode ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora. A prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Desse modo, a prática pedagógica é aquela que possibilita ao professor conhecer a importância social de seu trabalho (PINHO 1995, p.42).

As práticas pedagógicas configuram-se como aportes em meio a grande busca de mudança na educação de todos os povos. Beltrão (2008) faz referência a esse respeito quando diz que

a possibilidade de mudar é pensar que é dever de todos nós lutarmos de todas as maneiras e, com espírito de responsabilidade e de ajuda mútua, contribuirmos para a ampla difusão da(s) cultura(s) e da(s) forma(s) de educação da humanidade (BELTRÃO 2008, p. 2).

A necessidade de mudança na Educação Escolar Indígena é um assunto muito abordado ultimamente. Uma mudança que dê novas forças às definições que contemplem ações efetivas na prática dos professores. Estas ações devem tornar o indivíduo apto para a vida e para o mundo do trabalho, para conviver em grupo e contribuir com o crescimento do país. A educação escolar juntamente com a prática pedagógica dos professores têm sido apontadas como alternativas para que estas mudanças ocorram.

No entanto, essas mudanças têm ocorrido lentamente, tendo em vista o sistema educacional vigente nas escolas indígenas. Sobre isso, Giralдин (2010) nos afirma que

apesar das orientações para a oferta de uma educação diferenciada, na prática a educação escolar tem que se render às exigências dos três sistemas existentes até o momento: o sistema municipal, estadual ou federal. Em todos eles, segue-se mesmo princípio de haver um currículo mínimo de conhecimentos ditos universais (GIRALDIN, 2010, p. 17).

E, dessa forma, os professores indígenas vivem divididos entre o que Lei prevê, como a efetivação do currículo indígena específico, a garantia de uma educação bilíngue, diferenciada e intercultural, o ensino na língua materna e a valorização dos conhecimentos indígenas e, ao mesmo tempo, tendo que cumprir as diretrizes do sistema de ensino com suas disciplinas obrigatórias, com sua grade curricular fechada e com conteúdos totalmente distantes da realidade de seus alunos.

Assim, em meio a essa grande e árdua demanda, os professores, de forma geral, se veem quase que obrigados a reavaliarem constantemente as suas práticas pedagógicas. A este respeito, Almeida e Albuquerque acrescentam que são cobradas do professor, ainda, inúmeras competências, tais como além de ser professor, ser pesquisador ao mesmo tempo, num “desafio que envolve, de um lado, investimentos na sua formação individual e específica, e, do outro, a comunidade que ele representa” (ALMEIDA E ALBUQUERQUE, 2011, p. 106).

Nessa perspectiva, a base pedagógica bilíngue e intercultural, pode ser propulsora de um novo olhar para educação escolar dos povos indígenas. Consideramos que escolas bilíngues, como as escolas das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca, podem contribuir para melhoria da educação e aperfeiçoamento do diálogo entre as populações indígenas e a sociedade não indígena, por meio das práticas pedagógicas dos professores e, dessa forma, garantir que a presença da escola nessas comunidades reflita a realidade dos povos a quem ela se destina.

Conforme afirma Tassinari (2001), quando um povo indígena de uma aldeia recebe uma escola, ele faz adaptações e a constitui com características próprias do seu povo, ou seja, com a sua identidade e tradição. A isto, soma-se, ainda, a expectativa que eles criam em relação à escola: a de preservar a sua língua, a sua cultura e os seus conhecimentos.

Com efeito, uma prática pedagógica que atenda às necessidades educacionais dos povos indígenas deve ter como princípio, também, a sociolinguística como forma de garantir a relação harmoniosa entre os conhecimentos apreendidos pelos alunos, tanto na escola quanto na comunidade. Albuquerque (2011) também trata deste assunto e avalia que os professores indígenas trabalham com práticas pedagógicas construtivas ou

socioconstrutivas nas escolas das aldeias, possibilitando aos alunos um aprendizado significativo e mais próximo de sua realidade. Segundo Pinho (1995):

A prática pedagógica que acontece na sala de aula tem como objetivo primordial a instrumentalização dos alunos, a partir do domínio do saber sistematizado, da construção do conhecimento, que lhes possibilita o apoderar-se desse saber, adquirido criticamente, fazendo com que eles tenham condições de viver numa sociedade onde o saber é fator de dominação (PINHO 1995, p. 43).

Corroborando com essa ideia, a Escola Indígena 19 de Abril tem como princípio transformar a escola e torná-la mais dinâmica por meio das práticas pedagógicas. Nesse sentido, eles buscam trabalhar a teoria com a prática trazendo os conhecimentos adquiridos na escola para a comunidade, como forma de estabelecer uma interação entre os conhecimentos. Seguindo o que propõe o RCNEI (1998, p. 120), esses professores trabalham a partir da premissa que a comunidade, assim como a escola, são os principais meios para manutenção da língua e da cultura de um povo.

No modelo de escola conjeturado pelos professores, a escola é um lugar livre, onde o aprendizado não precisa ocorrer, necessariamente, entre quatro paredes, mas ele pode advir de diversos ambientes e formas. Os professores indígenas, em suas práticas pedagógicas, trabalham para que o aluno seja um pesquisador. Subtende-se, portanto, que este não deve esperar um conhecimento “pronto”, “acabado”, mas buscá-lo e integrá-lo aos conhecimentos anteriormente internalizados.

Nas escolas 19 de Abril e Taro Hacro o trabalho realizado em torno da leitura e da escrita tem sido de grande importância, tendo em vista que o domínio de tais habilidades permite aos alunos indígenas conhecerem as leis e usá-las para defesa dos seus direitos. Percebe-se de igual maneira que o domínio destas possibilita o registro e divulgação dos conhecimentos do povo, como forma de manutenção da tradição e da cultura. O trabalho é voltado para atender também às expectativas da família e da comunidade, para que estas também possam contribuir no ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, na opinião dos professores indígenas da Escola Indígena 19 de Abril e da Escola Indígena Taro Hacro, a escola tem que se adaptar, ainda, às necessidades e

atividades da comunidade, contribuindo, com o fortalecimento dos fundamentos de cooperativismo e associação tão marcantes dentro das sociedades indígenas. A esse respeito o RCNEI (1998, p. 64), dispõe:

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela (RCNEI, 1998, p.64).

A Escola Indígena 19 de Abril desenvolve diversos projetos de pesquisa em educação, enfocando os temas transversais, e a realidade do seu povo. Observamos que essa prática torna as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos indígenas. Dentre os projetos desenvolvidos por essa escola, podemos ressaltar projetos como: Projeto Entender para Gostar de Ler, Reforçando a Aprendizagem, Leitura e Escrita, Vivendo a Diversidade na Escola, Aprimorando a Leitura e Produzindo Textos, Projeto Cultura Indígena e o projeto Resgatando a Cultura. Muitos desses projetos trabalham com a arte, utilizando a pintura corporal como forma de retratar diversos elementos da cultura do povo Krahô. Em relação à arte, Velthem (2003, p. 50) considera que ela representa “na vida indígena, uma expressão de conhecimento, de sabedoria que se exerce em muitos campos”. A arte nas escolas indígenas contribui para o desenvolvimento de potencialidades, bem como na disseminação e valorização da cultura e do conhecimento histórico dos povos indígenas. Vale destacar a habilidade em desenhar que os alunos das escolas pesquisadas apresentam. São desenhos feitos com muito capricho e que retratam a cultura, mitos e rituais desses povos.

Na Escola Indígena 19 de Abril o Projeto Esportes Tradicionais trabalha com temas como harmonia, corrida de tora, esporte sem violência, resguardo, nome, parentesco e a partilha entre o povo. Outro projeto desenvolvido nessa

escola é o projeto A História dos Antigos. O objetivo desse é promover a integração dos conhecimentos dos velhos com os saberes da sociedade envolvente, inserindo nos conteúdos a corrida de tora, o corte de cabelo, a pintura corporal, a comida tradicional, a música, a dança, a pescaria e a caçada. Todos esses são elementos da cultura e da tradição do povo Krahô, que são trazidos para escola como forma de manter e fortalecer a memória e os conhecimentos próprios desse povo.

Para o ano de 2012, a equipe desta escola, além dos projetos elencados, planejou, ainda, o trabalho com alguns temas que também são específicos e direcionados ao contexto indígena. Esses temas são trabalhados por módulos que incentivam os alunos à pesquisa e a autonomia. Nesse projeto, intitulado Projeto Abrindo Novos Caminhos, os professores intercalam conteúdo com sustentabilidade, comida típica, saúde e festas tradicionais. Ao final de cada módulo, como parte da culminância do projeto, os resultados são apresentados à comunidade, que avalia e acompanha o desenvolvimento escolar dos alunos indígenas.

A escola indígena representa para o povo indígena Krahô das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca a possibilidade da junção dos conhecimentos da sociedade com os conhecimentos próprios destes. Não obstante, ela assume o papel de formar alunos para desafios vindouros, seja na sociedade envolvente ou na sua comunidade.

Em suma, as escolas indígenas 19 de Abril e Taro Hacro são exemplos do que a comunidade escolar indígena Krahô tem realizado em prol da melhoria da educação escolar deste povo. O trabalho desenvolvido pela equipe dessas escolas é refletido na motivação e dedicação que podemos observar nos alunos, enquanto desenvolvemos essa pesquisa.

Por fim, a educação escolar indígena das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca, aqui representadas pelas escolas indígenas 19 de Abril e Taro Hacro, são instituições de ensino que buscam manter, apesar das dificuldades, a tradição oral e ir além do sistema disciplinar. A proposta destas escolas ressalta valores, princípios e especificidade, pertencentes ao contexto indígena e que, de fato, dialoga com a interculturalidade, com o bilinguismo e com a etnicidade.

REFLEXÕES FINAIS

Em nosso trabalho, analisamos e descrevemos os aspectos sociolinguísticos dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca. Por meio dos dados, que foram colhidos através de um questionário sociolinguístico, demonstramos a facilidade linguística em Língua Krahô e em Língua Portuguesa, o uso dessas línguas de acordo com os domínios sociais e a receptividade da Língua Portuguesa pelos indígenas Krahô. A análise dos dados foi realizada e fundamentada na Sociolinguística quali-quantitativa, para que pudéssemos melhor compreender e descrever as informações de forma mais próxima da realidade.

Em nosso estudo apresentamos, ainda, a situação da educação escolar indígena Krahô, evidenciando uma educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. A partir da análise da realidade sociolinguística Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca, pudemos analisar, também, as práticas pedagógicas dos professores indígenas e o modelo de bilinguismo adotado por eles e pela comunidade. Esses aspectos foram tratados no trabalho como forma de mostrar a contribuição que um levantamento sociolinguístico pode trazer para a manutenção da língua Krahô, tanto na modalidade escrita quanto oral, nas escolas desse povo.

Pretendemos, com o nosso trabalho, contribuir com a educação escolar indígena Krahô, proporcionando aos professores o conhecimento da situação sociolinguística de Manoel Alves e Pedra Branca. Acreditamos que o conhecimento dessa realidade pode cooperar com a promoção de ações de manutenção e uso da língua materna em todos os domínios sociais, em especial, na escola. Assim, esses professores podem buscar garantir ao povo Krahô uma educação bilíngue, específica e diferenciada, que valoriza a sua língua e a sua cultura e que contemple as necessidades desse povo.

Sobre a facilidade linguística em Língua Krahô, os resultados comprovam que esse povo apresenta vários graus de bilinguismo e nas relações intragrupos usam somente a língua materna. Os dados revelam a facilidade linguística em língua materna Krahô também no processo de leitura e escrita. A Língua Krahô está presente nos diversos domínios sociais e é falada no convívio familiar, nas reuniões, cerimônias da aldeia, funerais, festas, no

trabalho e também na escola. Em virtude disso, concluímos que a Língua Krahô é bastante profícua e os participantes são, portanto, bilíngues que têm na sua língua um importante marcador de identidade e de cultura. Constatamos, por meio dos dados e observações, que a população das aldeias que realizamos nossa pesquisa é fluente em Língua Krahô e que as crianças na faixa etária de 8 anos e algumas mulheres são monolíngues em língua materna Krahô. Em alguns momentos da pesquisa, inclusive, precisamos de um intérprete para que pudéssemos fazer as perguntas do questionário.

Nas aldeias Manoel Alves e Pedra Branca há uma política de fortalecimento da língua indígena e todos os conhecimentos e saberes tradicionais Krahô são transmitidos às crianças, em língua materna, garantindo, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

Apesar de constatarmos a facilidade linguística em Língua Portuguesa de uma parte dos Krahô, os dados nos mostram que, ao longo do processo de contato com a sociedade brasileira, eles vêm mantendo a sua língua fortalecida. A proximidade das cidades às reservas, a entrada permanente de agências, como FUNAI, FUNASA, CTI, IBAMA, SEDUC, Missões e pesquisadores não comprometeram o fortalecimento da Língua Krahô. O uso da Língua Portuguesa se restringe somente aos representantes desses órgãos, quando estes não dominam a Língua Krahô.

O grau de bilinguismo dos Krahô é revelado também no domínio da escrita e da leitura apresentado pelos entrevistados. Observamos que a leitura e escrita em Língua Krahô são consideradas mais fáceis que na Língua Portuguesa, o que é considerado natural, tendo em vista que é mais fácil expressar-se, seja de forma oral ou escrita, em língua materna. Os dados das tabelas de números 11 a 18 revelam que a maioria dos Krahô, tanto do gênero masculino, quanto do feminino, têm facilidade de escrever e ler em Língua Krahô. Enquanto que as tabelas de números 27 a 34 demonstram que alguns entrevistados ainda não dominam completamente a escrita e a leitura em Língua Portuguesa. Esse fator pode ser explicado pelo fato deles terem contato com a Língua Portuguesa apenas depois da entrada na escola, e por terem sido alfabetizados em Língua Krahô. Ressaltamos que as crianças Krahô, normalmente, chegam às escolas ainda monolíngues em Língua Krahô, tendo seu primeiro contato com a Língua Portuguesa nesse domínio social.

Os resultados da pesquisa sobre o uso da língua de acordo com os domínios sociais mostram que, mesmo diante da situação de conflito linguístico-intercultural em que se encontram as aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, os Krahô vêm tentando resistir linguisticamente e culturalmente, conservando sua interação verbal cotidiana em língua materna, bem como as atividades culturais tradicionais como: festas, rituais, reuniões, moradia, cantiga de pátio, cantiga de rua e corrida da tora. Nos domínios sociais das aldeias, a Língua Krahô é a língua privilegiada, embora os entrevistados tenham destacado que a Língua Portuguesa é, de fato, ainda a língua da escolarização.

Nossos dados comprovam, ainda, que o povo Krahô das Aldeias Manoel Alves e Pedra Branca têm uma boa receptividade em relação à Língua Portuguesa e que ele reconhece a importância da aquisição dessa língua. Alguns relatos evidenciam que, para os Krahô, a Língua Portuguesa não é somente a língua do poder ou uma ferramenta de controle, mas é um instrumento que pode proporcionar oportunidades e trazer melhorias para eles. Apesar disso, o reconhecimento do valor linguístico que a Língua Krahô representa para esse povo é bem marcante. O comportamento linguístico deste povo é intrinsecamente ligado à identidade étnica, e isso se deve à valorização e preservação da cultura e da língua materna.

Apesar disso, pudemos constatar que uma parte dos Krahô dessas aldeias tem uma relação muito próxima com as cidades vizinhas e, as idas e vindas para estas cidades são constantes. Para os Krahô, a intensificação do contato com a sociedade brasileira pode trazer inúmeras consequências degradantes, não somente à língua e à cultura, mas também a todo o universo que envolve os indígenas Krahô, inclusive à saúde. Essas mudanças podem afetar o modo de viver dos indígenas e, isso se deve, principalmente, pelas intensas relações sociais destes com os povos não indígenas, causando sérios prejuízos a estes.

Enquanto que na escola, por meio de nossas observações, constatamos que os professores se dedicam em desenvolver ações que valorizam a cultura, os conhecimentos tradicionais e a língua materna Krahô. Esses professores têm buscado trabalhar de forma a suprir todas as demandas educacionais dos indígenas das aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca no que diz respeito à interculturalidade e ao ensino diferenciado. Nossos dados comprovam a

efetivação da educação escolar indígena bilíngue e intercultural nas escolas dessas aldeias. Esse fator revela que a educação desse povo é pautada no ensino das duas línguas, sem privilégio de uma em detrimento da outra, demonstrando a valorização da pluralidade linguística e cultural.

No entanto, sabemos que as questões sociolinguísticas estão inseridas na escola e estas nem sempre são consideradas quando são planejadas as ações e projetos educacionais para seus alunos. Dessa forma, acreditamos que ao conhecer a realidade sociolinguística dos Krahô, os professores que trabalham nas escolas das aldeias, podem desenvolver ações que contribuam com suas práticas pedagógicas a fim de garantir que a língua materna não desapareça, mas continue sendo falada pela comunidade e praticada em todos os domínios sociais, inclusive na escola.

É necessário que seja promovida, por parte dos órgãos responsáveis, uma educação que venha ao encontro das perspectivas dos povos indígenas. Que seja feita uma avaliação aprofundada, repensando as teorias da educação que compactuam com a prática segmentada que existe na cultura das escolas, para que se possa reconstruir um projeto que contemple todas as demandas da educação escolar indígena. A escola indígena, hoje, busca a valorização dos saberes tradicionais do seu povo, da sua língua, da sua cultura e de todas as suas expressões, procurando garantir a libertação e transformação da realidade destes povos.

Em face dos resultados apresentados, é imprescindível que além das políticas linguísticas, a sociolinguística seja um suporte para os professores, como forma de garantir que haja uma relação intrínseca entre os fenômenos sociais, a cultura e a língua desse povo. Assim, esperamos que a escola compreenda o quanto que os fatores sociais podem determinar as atitudes em relação à língua e à cultura de um povo. E, dessa forma, que essa escola seja um apoio para que os Krahô continuem resistindo às ameaças que sua língua e sua cultura sofrem. É preciso, portanto, que os saberes tradicionais sejam reconhecidos, pois sabemos que o conhecimento produzido pelos indígenas não é nem inferior, nem está separado dos conhecimentos ditos universais. Mas eles devem ser resgatados e colocados em situação de igualdade. Quando a escola trabalha os aspectos da tradição e da cultura indígena, ela está, ao mesmo tempo, valorizando os conhecimentos indígenas, promovendo

o resgate da identidade e conseqüentemente respeitando as diversidades planetárias.

Reconhecendo a grande importância da participação dos Krahô na construção desse trabalho, pretendemos, ainda, disponibilizar cópias desse trabalho à comunidade Krahô para que eles possam aproveitar e utilizar esse material nos domínios sociais que eles entenderem ser necessário. A nossa intenção é que eles tenham acesso aos dados referentes à realidade sociolinguística e, partir desses, possam desenvolver ações de melhoria em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhoria para educação escolar Krahô. Esperamos que os professores, a par desse levantamento, possam desenvolver projetos e trabalhos, juntamente com seus alunos, sobre a importância da preservação da Língua Krahô. De acordo com RCNEI:

É possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua e, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar breçar avanços da língua dominante, criando estratégias para tanto (RCNEI 1998, p.119).

Portanto, esse levantamento sociolinguístico pode subsidiar essas estratégias, demonstrando por meio de dados, em quais domínios sociais o uso da Língua Portuguesa está mais presente, possibilitando o desenvolvimento de ações que garantam o uso da Língua Krahô em todos os domínios sociais da comunidade.

Embora ainda haja muitas outras questões que podem ser abordadas e observadas em um estudo sociolinguístico, acreditamos que os pontos levantados demonstraram em parte, a situação linguística do povo Krahô que habita as aldeias de Manoel Alves e Pedra branca. Ademais, no futuro, esses dados podem contribuir para explicação e entendimento de qualquer mudança linguística que, porventura, possa ocorrer na língua materna desse povo.

Encerramos este trabalho, portanto, com a certeza de que os resultados apresentados podem direcionar outros pesquisadores a continuarem e aprofundarem o tema aqui apresentado, como forma de contribuir futuramente para a manutenção da língua e da cultura Krahô em todos os domínios sociais, especialmente, na escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1999.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF - Niterói, 2007.

_____. **Português Intercultural**. Printcolor. Fortaleza, 2008. 270 p.

_____. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé**. UNEMAT. v.6, n.1, 2008.

_____. O sentido e a função da leitura e da escrita para as crianças Apinayé de Mariazinha. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.

_____. APINAYÉ, Ana Rosa Salvador. APINAYÉ, Maria Célia Dias Apinayé. **Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena: Relatos e experiências Apinayé**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística. Parte I**. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2003. p. 21-77.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação escolar indígena Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: Um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. Araguaína: UFT, 2011.

_____. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Educação Bilíngue, Bilinguismo e Interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.

AMADO, Rosane de Sá; SOUZA, Lílian de Carvalho de. **Notas sobre a fonologia da língua timbira**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel. V. 4, n. 7, agosto de 2006.

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

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

BAGNO, Marcos. **Português brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Por uma Sociolinguística Militante**. In: BORTONI-RICARDO. S. M. Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **A língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (1979). **Os gêneros do discurso**. In Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed, 2003.

BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.

BATISTA, Hildonice de Souza. **Bedzè Wò Hibatèdè – Conhecimentos Ressonantes: Diálogos entre a educação transdisciplinar e práxis indígena Kiriri**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2008.

BELTRÃO, Jane Felipe. **Diversidade Cultural ou conversas a propósito do Brasil Plural**. Disponível em: http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/mod_3_3.3.1b_diver_cultural_jane.pdf. Acesso em 30/07/2012.

_____. CUNHA, Mainá J. Sampaio da . **Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará**. Espaço Ameríndio (UFRGS), v. 5/3, p. 10-38, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. FREITAS, Vera A. de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. In ABRALIN: 40 anos em cena. João Pessoa. Editora Universitária, 2009.

_____. **O professor pesquisador**. São Paulo. Parábola, 2008.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Um modelo para análise sociolinguística do português do Brasil**. In Bagno, Marcos. Linguística da norma. São Paulo. Loyola, 2002.

BRAGGIO, S. L. B. Situação sociolinguística dos povos indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. **Revista do Museu Antropológico**. Goiânia, UFG, 1992.

_____. Aquisição e Uso de Duas Línguas: Variedades, Mudança de Código e Empréstimo. **Revista do Abralín**, número especial dedicado a Aryon D. Rodrigues, n. 20, UFAL, 1997.

_____. Contato entre línguas: subsídios para a educação escolar indígena. **Revista do Museu Antropológico**. v. 1, n. 1/2, Goiânia, p. 121-134, 2000.

_____. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção**. Texto resultante do Projeto “Contato entre línguas: línguas indígenas brasileiras em contato com o português”, realizado no Programa de Pós-Doutorado no Departamento de Linguística da University of New Mexico, 2001.

_____. **O papel da pesquisa sociolinguística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolinguísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu**. Liames 3, 2003.

BRANCO, R. A. (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Portugal: Campos das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei Ordinária Nº 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe Sobre o Estatuto do Índio. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 19/06/2012.

_____. **Resolução nº 05, publicada em 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. MEC/CNE, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos**. Educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. PROEJA – Documento base, 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 14/99.** In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC / SECAD, 2005.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03, publicada em novembro de 1999.** Estabelece a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica. MEC / SECAD, 2005.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PDE - Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.** MEC, 1993.

_____. **Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Atribui ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no Brasil, 1991.

_____. **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, 16 de abril de 1991.** Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Portaria MEC nº 60, 08 de julho de 1982.** Instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena. MEC, 1982.

BRIGHT, William. **As dimensões da Sociolinguística.** In Fonseca, Maria Stella. NEVES, Moema (org.). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: Uma Introdução Crítica.** Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CIMI/CNBB. Ensinar aprendendo. Aprendendo ensinando. **Revista Mensageiro.** Belém, 2001.

CORACINI, M. J. **Língua estrangeira e Língua materna – uma questão de sujeito e identidade.** In: CORACINI, M. J. R. (ORG). Identidade & Discurso – (des)construindo Subjetividades. Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahô**. São Paulo: Hucitec, 1978.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1997.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedade de tradição oral**. Campinas: Curt Nimuendaju, 2007.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ERICKSON, F. **Métodos Cualitativos de Investigación de la Enseñanza**. In M.Wittrock M.C. La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación. Madrid: Ediciones Ibérica. 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.

FERGUSON, Charles. A. **Diglossia**. Word, 15, april, Journal of linguistic, 1959.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2000; 2001.

FERREIRA NETTO, W. **O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em comunidades indígenas**. Ensino de Português Língua Estrangeira, 1, pp. 108-13, 1997.

FISHMAN, Joshua. A. **Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism**. Journal of Social Issues, 1967.

_____. **Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift**. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (Eds.). The handbook of bilingualism. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.

_____. **Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism**. Journal of Social Issues, v.23, n. 2, p. 29-37, 1967.

_____. A Sociologia da linguagem. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, p.25-39, 1974.

FOUGHT, Carmen. **Language and Ethnicity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

FRANCESCHINI, Rita. The notion of code in linguistics. In: P. Auer (Ed.) **Codeswitching in conversation: Language, interaction, and identity**. London: Routledge, 1998.

GIRALDIN, O. Educação Escolar Indígena e processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 2 , número 2, pp: 265-284, 2010.

GIROUX, Henry Armand. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

_____. "The Bilingual's Language Modes", in J. Nicol (ed.), **One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing**. Oxford, MA: Blackwell, 1-22, 2001.

GUMPERZ, J. John. **Discourse strategies**. Cambridge Harward University Press, 1982.

_____. **Introduction to part IV**. In: GUMPERZ, J. John; LEVINSON, C. Stephen (eds.), 1996.

_____. LEVINSON, C. Stephen. Introduction: Linguistic relativity reexamined. In: GUMPERZ, J. John; LEVINSON, C. Stephen (eds.) **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GRUPIONE, L. D. B, (2001). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena Na Escola. Novos subsídios para professores de 1° e 2° graus**. Brasília: 2004, p. 481 – 525.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grilo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

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.

_____. & SIERRA, M. T. Diglossia y conflicto intercultural - la lucha por un concepto o la danza de los significantes. **Boletín de Antropología Americana** 8. Instituto Panamericano de Geografía e História,(1983).

JAKOBSON, R . **Linguística e Comunicação**. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

KAUFMANN, G. Language Maintenance and Reversing Language Shift Spracherhalt und Umkehr von Sprachwechsel. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.; TRUDGILL, P. (ed.). **Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society**, 2006.

KRAHÔ, Renato Yahé. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (orgs.). **Livro de Alfabetização Krahô**. Fortaleza. Printcolor, 2009. 51p.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**. Oxford/Cambridge, Blackwell, 1994.

_____. The reflection of social process in linguistic structures. In: FISHMAN, J. (ed.) **Readings in the Sociology of Language**. The Hague: Mouton, p. 240-51, 1968.

_____. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. Sankoff, D. et alii (eds) **Language variation and change**, 2 (2): 135-56. Cambridge University Press, 1990.

_____. **Modelos sociolinguísticos**. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983

_____. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, Yonne; SOARES, Maria Faço; SOUZA, Tânia Clemente de. O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**. Ed. Marco Zero. Rio de Janeiro, 1987.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed.). **Readings in the sociology of language**. Haia: Mouton, 1968.

MAHER, Terezinha Machado. O Bilinguismo e o Aluno Indígena. In.: VEIGA. Juracilda. FERREIRA. Maria Beatriz R. (orgs.) **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. pp. 97 – 107.

_____. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, L.D.B. (org.) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38

_____. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1996. (Tese de Doutorado).

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOSO CAMARA, Joaquim Jr. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

_____. **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Índios e Criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais da UFRJ, 1967. Disponível em: <http://www.geocities.com/juliomelatti/livro67/cria.htm>.

_____. **O Messianismo Krahô**. São Paulo, Herder, 1972. Disponível em: <http://www.geocities.com/juliomelatti/livro72/mess.htm>.

_____. **“Reflexões sobre Algumas Narrativas Krahô”**, in Série Antropologia, n 8. Brasília, UnB–IH–CIS (atual UnB–ICS–DAN), 1974. Disponível como “Contos de Guerra dos Índios Kraôs”: <http://www.geocities.com/juliomelatti/contosum.htm>.

_____. **Curt Numuendajú e os Jê**. Série Antropologia, n. 49, Brasília: UnB, 1985.

_____. **O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô**, 1973. Republicado em *Dialectical Societies*, org. por Maybury-Lewis, Cambridge: Harvard University Press, 1979: 46-79.

MEISEL, J.M. “ The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars”, in J. Cenoz, F. Genesee (eds.), **Trends in Bilingual Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 11-41, 2001.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MESQUITA, Rodrigo. **Empréstimos Linguísticos do Português em Xerente Akwe**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “ Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. In **Cadernos de Educação Básica**, Série Institucional. V 2, 1993.

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

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. BRAGA Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

MUÑOZ, Hector. **Questionário (Manuscrito)**. Campinas, 1991.

MUSSALIN, Fernanda. BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. São Paulo. 3ª edição. Editora Cortez, 2003.

NAYSMITH, J. A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua. In.: MONIZ, António (Ed). **Professores de línguas face à mudança**. Lisboa: Edinova, 2002.

NETTLE, Daniel; ROMAINE, Suzanne. Vanishing Voices. **The Extinction of the World's Languages**. New York: Oxford University Press, 2000.

NIMUENDAJU, Curt. **The eastern Timbira**. Berkeley and Los Angeles, University of California Publications in American Archeology and Ethnology, vol. 41, 1946.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002): **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora.

PINHO, Maria José de. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – Aonde vamos chegar?. In GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

_____. **Prática pedagógica e conflitos de terra: um estudo junto aos professores de escolas públicas da região do Bico do Papagaio – TO**. Dissertação de Mestrado. UFPE: Recife, 1995.

POHL, Johann Emanuel. **Viagem no interior do Brasil**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

POJO. Eliana Campos. **Educação Superior Indígena: Perspectivas de uma Gestão Colegiada**. Pesquisado em 30 de julho de 2011. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC21.pdf>

Políticas Públicas relacionadas aos Povos Indígenas do Brasil/ PDPI – **Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas** – Documento de Trabalho Nº 1.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional par as Escolas Indígenas**. MEC Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, E.P.Q., BARROS, C, PEREIRA, C. **Perspectivas do Método Etnográfico em Marketing: Consumo, Comunicação e Netografia**. 2005. Disponível em: www.anpad.org.br/enanpad/2005/dwn/enanpad2005-mkta-2861.pdf. Acesso em 04/04/2011

RODRIGUES, Aryon. Tarefas da Linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada**, 1:1. 1966.

_____. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** Loyola. São Paulo, 1986.

_____. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas.** Delta, n. 9, p. 83-103, 1993.

_____. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção.** Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília. Brasília, 2005 a .

_____. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil.** São Paulo: Ciência e Cultura vol.57 número 2, 2005b.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1986.

SCHIAVINI, Fernando. **De longe toda serra é azul – histórias de um indigenista,** Brasília DF: Criativa Gráfica e Editora Ltda, 2006.

_____. **Diário de Campo,** Goiânia: Kelps, 2009.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI.** Impulso, volume 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil), p. 233-256, 2000.

SGARBI, N. M. F. Q.; RONCÁLIA, F. L. Sociolinguística educacional: teoria e prática nas aulas de língua portuguesa. **Revista Interletras**, v. 2, n.10. Unigran, Dourados. MS. Disponível em: http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_anteriores/n10/edicao/vol10/artigos/14.pdf. Acesso em 07/07/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – uma perspectiva social.** 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, M. S. **A sintaxe do verbo final em Krahô.** Editora CRV, 2011.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA Aracy L. da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação.** São Paulo: Global, 2001.

TOCANTINS, Governo do Estado do. **Decreto nº 4.533, de 19 de abril de 2012.** Dispõe sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do

Tocantins - CEEI-TO, e adota outras providências. Diário Oficial do Tocantins. 23 de maio de 2012.

_____. **Portaria – SEDUC nº 0628, de 22 de março de 2012.** Credencia a Escola Indígena 19 de abril, situada na Aldeia Manoel Alves Pequeno no Município de Goiatins, para oferecer o Ensino Médio, curso Médio Básico. Diário Oficial do Tocantins. 30 de março de 2012.

_____. **Resolução nº 176 de 19 de dezembro de 2008.** Autoriza o funcionamento do ensino fundamental, anos iniciais e finais, ministrado pela Escola Indígena Tarô Hacro. Diário Oficial do Tocantins. 30 de maio de 2009.

_____. **Lei nº 2.139, de 3 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Diário Oficial do Tocantins nº 2.970. 3 de setembro de 2009.

_____. **Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001.** Cria e denomina as unidades escolares que especifica. Diário Oficial do Tocantins. 28 de maio de 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VELTHEM, Lúcia Hussak Van. **O Belo é a Fera. A Estética da Produção e da Predação entre os Wayana.** Assírio e Alvim, Lisboa, Portugal, 2003.

WEINREICH, U. **Languages in Contact.** New York: Linguistics, Circle of New York, 1953.

_____. LABOV, W. e HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W. e MALKIEL, Y., ed. **Directions for historical linguistics.** Austin, University of Texas Press: 97-195, 1968.

WILCOX, Robert W. Os paraguaios na construção do extremo oeste do Brasil, 1870-1935. **Revista The Américas**, v. 49, n.4, p. 479-512, 1993.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: interseções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **Revista Revel.** Vol. 6, n. 11, agosto de 2008.

ANEXO**QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA E USO DA LÍNGUA****I - INFORMAÇÃO PESSOAL**

01 - Nome:

02 - Data:

03 - Local:

04 - Sexo: M() F()

05 - Idade: 8-12() 13-18() 19-39() 40 ou mais()

II - FACILIDADE LÍNGÜÍSTICA EM LÍNGUA MATERNA KRAHÔ

06 - Você pode entender uma conversação em Krahô?

Sim() Um Pouco() Não()

07 - Você fala Krahô?

Sim() Um Pouco() Não()

08 - Você pode ler em Krahô ?

Sim() Um Pouco() Não()

09 - Você pode escrever em Krahô?

Sim() Um Pouco() Não()

III - FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

10 - Você pode entender uma conversa em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

11 - Você fala Português?

Sim() Um Pouco() Não()

12- Você pode ler em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

13 – Você pode escrever em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

14 - Qual é a língua mais fácil de aprender? Por quê?

Sim() Um Pouco() Não()

IV - USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

15 - Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Krahô () Português() Ambas()

16 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com adultos?

Krahô () Português() Ambas()

17 - Que língua você fala mais confortavelmente?

Krahô () Português() Ambas()

18 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?

Krahô () Português() Ambas()

19 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?

Krahô() Português() Ambas()

20 - Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?

Krahô () Português() Ambas()

21 - Que língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?

Krahô () Português() Ambas()

22 - Qual é a língua das preces?

Krahô () Português() Ambas()

23 - Que língua você usa no trabalho para falar com seu chefe?

Krahô () Português() Ambas()

24 - Que língua você usa durante uma cerimônia de sua tribo?

Krahô () Português() Ambas()

25 - Que língua você usa quando reza na igreja?

Krahô () Português() Ambas()

26 - Que língua as crianças falam mais frequentemente?

Krahô () Português() Ambas()

27 - Que língua os mais velhos falam mais frequentemente?

Krahô () Português() Ambas()

28 - Que língua você usa frequentemente para troca de bens?

Krahô () Português() Ambas()

29 - Que língua você acha mais bonita? Por quê?

Krahô () Português() Ambas()

30 - Que língua você usa quando está bravo?

Krahô () Português() Ambas()

31 - É melhor para uma pessoa falar Krahô, Português ou ambas?

Krahô () Português() Ambas()

32 - Que língua deve ser ensinada na escola?

Krahô () Português() Ambas()

33 - Qual é a língua mais importante?

Krahô () Português() Ambas()

34 - Que língua você prefere para ler?

Krahô () Português() Ambas()

35 - Que língua você prefere para escrever?

Krahô () Português() Ambas()

V - LEVANTAMENTO FORMAL DA RECEPTIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA (L2)

36 - Qual é a língua que você costuma falar mais com pessoas de outras aldeias?

Krahô () Português() Ambas()

37 - Qual a língua que você costuma falar mais quando vai ao posto de saúde?

Krahô () Português() Ambas()