



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

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE

**O ENSINO DE L2 NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL: UMA ANÁLISE
SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS NA PERSPECTIVA
DOS KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES**

**ARAGUAINA
2015**

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE

**O ENSINO DE L2 NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL: UMA ANÁLISE
SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS NA PERSPECTIVA
DOS KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES**

Dissertação apresentada ao
PPGL – 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. Dr. Francisco
Edviges Albuquerque

**ARAGUAINA
2015**

L533e Leite, Marília Fernanda Pereira

O Ensino de L2 na escola indígena 19 de abril: uma análise sobre as políticas públicas e linguísticas na perspectiva dos Kraho da Aldeia Manoel Alves/ Marília Fernanda Pereira Leite. – Araguaína: [s. n], 2015.

140f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura)
– Universidade Federal do Tocantins, 2015.

1. Educação 2. Políticas Educacionais. 3. Índios I. Título

CDD 371.97981

MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE

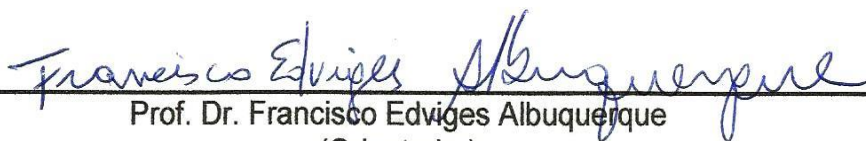
**O ENSINO DE L2 NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL: UMA ANÁLISE
SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS NA PERSPECTIVA
DOS KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES**

Dissertação apresentada ao
PPGL – 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. Dr. Francisco
Edviges Albuquerque

Aprovada em 11/02/2015

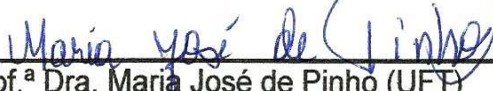
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque
(Orientador)



Prof.^a Dra. Raimunda Benedita Cristina Caldas (UFPA)
(Titular- Membro Externo)



Prof.^a Dra. Maria José de Pinho (UFF)
(Titular- Membro Interno)

Prof.^a Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
(Suplência)

*Aos meus pais Cupê,
Hildreth Leite e José Eurico Leite, por todo o amor que sempre me dedicaram.
Aos meus pais Meñĩ,
Amxôkwỳj Krahô e Haprakt krahô, por todo amor que me ensinaram a dedicar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Deus** pelo dom da vida e pela presença constante em cada passo da minha jornada. À **Nossa Senhora de Nazaré**, padroeira dos paraenses, pelas bênçãos alcançadas.

Aos meus pais **Hildreth Leite** (Deta) e **José Eurico Leite** (Zeca) com todo o meu amor, por me educarem através do exemplo e com teorias e práticas sempre em harmonia. Meus primeiros e eternos professores. Obrigada por me ensinarem que a maior arma de quem está em nossa posição social é o conhecimento. Devo tudo o que conquisto a vocês. Obrigada por me fazerem acreditar que possuo asas, por isso eu sempre “voou” em frente.

À minha irmã **Bárbara Leite**, por se preocupar comigo, pelos sacrifícios que também fez para que eu conseguisse me manter em Araguaína, por tudo que vivemos e ainda vamos viver. Minha melhor amiga, um exemplo de mãe e bondade.

À **Maitê Isadora**, minha sobrinha e afilhada querida, por ter o sorriso na cor capaz de acalmar as paredes do quarto e da minha alma. Teu sorriso é a minha fonte de motivação desde o feliz ano do teu nascimento, em 2011. Logo você lerá essas frases. Te amo.

Às minhas amigas/irmãs de pele/irmãs de alma **Francisca Barros** e **Quélvia Tavares**, por todo o apoio que me deram nessa jornada, por me considerarem digna de dividir sonhos e momentos das suas vidas. Aos meus amigos/irmãos de alma **Marcos Gama** e **Pedro Bertulino Junior**, pela presença durante toda essa trajetória, pelo apoio, pelo cuidado e encorajamento. Agradeço especialmente ao Júnior, por comprar velas para que eu não ficasse com medo caso faltasse energia. Com amigos como vocês eu nunca estarei no escuro.

À **Zenilde Vieira**, minha amiga querida, por todo o cuidado, pelos conselhos, por estar presente em momentos difíceis sempre com uma palavra amiga, por se preocupar, por ligar. Às minhas amigas professoras que tanto me alegram e motivam: **Aliane Alencar** (comadre querida), **Darques Silva**, **Carol Leite** e **Nilva Cavalcante**. Obrigada pelo apoio e amizade. Vocês são muito importantes em minha vida.

Aos meus familiares de Marabá-PA, Belém-PA, Conceição do Araguaia-PA, Macapá-AP, Goiânia-GO e do Estado do Maranhão, muito obrigada pelo apoio, incentivo e carinho.

À minha amiga conterrânea **Aurinete Macedo**, parceira de pesquisa e de vivências na aldeia e em Araguaína, por tudo que vivemos durante o processo de nossas pesquisas, pelos sábios conselhos, pelo exemplo de profissional e amiga. Obrigada por tudo! Sem você e o nosso “grupo de estudos” tudo teria sido bem mais difícil. Nós conseguimos! Obrigada mais que especial à **Luzinete Macedo** e **Lucatone** pela companhia, por serem minha família em Araguaína.

Ao **Bruno Gomes** meu amigo conterrâneo, pelos momentos de alegria que tanto me acalentaram em terras tocantinas, pela presença (no G.G.D.), pela

amizade sincera e pelos almoços alegres. Te admiro muito. Você é um verdadeiro “xuxexo”.

Aos amigos: **Ricardo Rao** (poeta e indigenista), pelo apoio no início dessa pesquisa e por todo o carinho; **Nelinho Carvalho** (professor excepcional), por dividir saberes da docência e por fazer da sua postura profissional um exemplo a ser seguido.

Ao **Marco Aurélio Mello**, pela companhia em momentos tão difíceis durante a etapa da pesquisa, pela presença ao telefone, por me motivar, por me ver como não me vejo, pelo carinho e compreensão.

Agradeço aos meus professores da UFPA-Marabá (atual UNIFEESPA), especialmente aos professores **Nilsa Brito Ribeiro** e **Cláudio Fonseca**, por me inserirem na prática da pesquisa no âmbito de seus projetos sempre comprometidos com a formação docente no curso de Letras.

Ao **PPGL- UFT** e todos os profissionais que tornam possível a existência de um programa de pós-graduação no norte do país pautado na proposta do ensino de língua e Literatura. Agradeço aos colegas da **Turma PPGL-2013** pelas calorosas discussões e enriquecimento intelectual.

Ao meu orientador **Francisco Edviges Albuquerque** pela oportunidade de fazer parte de um projeto tão importante como o OBEDUC, por ter me proporcionado ressignificar minhas práticas profissionais, intelectuais e pessoais através dos aprendizados com os Krahô da Aldeia Manoel Alves.

Às professoras **Maria José de Pinho** e **Raimunda Benedita Cristina Caldas** pela leitura e contribuições preciosas para a construção do texto da dissertação.

Agradeço especialmente ao **Povo Krahô da Aldeia Manoel Alves** nas pessoas do cacique **Piikên Krahô** e do diretor da escola **Yahé Krahô** por consentirem com nossas pesquisas, pelo respeito e apoio incondicional durante nossas visitas à aldeia e por nos ajudar na compreensão da cultura e da educação indígena.

Aos professores indígenas e não indígenas da Escola Indígena 19 de Abril, por abrirem as portas das salas, nos auxiliarem em nosso estágio docente e compartilhar saberes: **Ariel Krahô**, **Roberto Krahô**, **Tais Pöcuhtô Krahô**, **André Cöhtát Krahô**, **Leonardo Tupen Krahô**, **Ovídio Krahô**, **Rosivânia Freitas**, **Patrícia Tavares**, **Éria Alves**, **Dilma Mendes** e **José Souza**. Agradeço também a todos os funcionários da escola.

À minha **Família Krahô** por me acolherem em sua casa, por se preocupar comigo, pela paciência de me ensinar sobre a cultura e pelo carinho. Agradeço em especial a minha *Tyj* (madrinha) **Pämprÿ Krahô**, pelo bem que me fez. Você é exemplo de mãe e aluna. Sou feliz por ter me escolhido.

À **Aldeli Guerra** da SEDUC-TO pela atenção e disponibilização dos documentos sobre a educação escolar indígena no Estado do Tocantins.

À **CAPES** por ter financiado essa pesquisa de mestrado junto ao programa do OBEDUC.

Muito obrigada a todos que contribuíram para que essa pesquisa fosse materializada! Na língua Krahô: **Ate ikrã cajpar crinare**.

Então é isso o meu pensar sobre a educação... esse educação diferenciada quem vai fazer é nós... que tá no papel... mas aqui não tá parecendo que tá no papel... mas agora nós tamo tomando iniciativa pra aparecer na PRÁTICA e assim vai voltar a escola... a escola tem que ter parceria com o pátio né? com nossa organização... o que acontece com todas as coisas... como vocês viram... a combinação... todo acontecimento cultural é lá... então lá quando tem cultura... acontecimento cultural vamo é:: parar a escola pra poder participarem... porque se não só na escola... só na escola vai ter conhecimento só dum lado e o outro lado vai ficando fraco cada vez mais... aí como aconteceu na Pedra Branca ((uma das 29 aldeias Krahô)) aconteceu e os velho falavam... eu também... na época não dava... não isso aí não vai enfraquecer... e agora eu tô vendo tá acontecendo... enfraquecendo... escola prendia os jovem né? para não ir para roça... não ir pra caçada... não ir pro pátio... aí aprenderam só as coisas do cupê... não aprendeu... decorou né? Decorado... esses coisas não é da gente né? é uma segunda... tem que ter muito cuidado... não é porque vamo parar... NÃO... agora só na língua de novo... NÃO... vai ser os dois conhecimentos... tem um momento que é só na escola e tem um momento que É liberado... né? isso que nós queremos que vai que seja feito agora daqui pra frente... então é isso que eu vejo... É como eu falei... não é pra nós ganhar dinheiro... ser funcionário... mas é/porque eu falo que não dá pra:: mas sim pra defender os direito... pra conhecer as leis... é muito importante... porque hoje nós mesmo tem que FAlar sobre o que a gente quer... não mais representado pela FUNA::/ pelo Estado qualquer etnia qualquer instituição... é nós... e quando a gente mesmo FAla... é mais original...

(Piikên Krahô, Cacique da Aldeia Manoel Alves/ Excerto da transcrição da entrevista realizada no dia 26/05/2014).

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida no período de 2013 e 2014 por meio do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Tocantins - PPGL-UFT e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES através do projeto do Observatório da Educação - OBEDUC em desenvolvimento com a Escola Indígena 19 de Abril do povo Krahô da Aldeia Manoel Alves, localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, na região noroeste do Estado do Tocantins. Nossa pesquisa objetivou identificar e refletir sobre as práticas educativas realizadas pela Escola Indígena 19 de Abril no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – L2, com o intuito de compreender de que forma as políticas públicas e linguísticas voltadas para os povos indígenas brasileiros refletem no contexto dos Krahô da referida aldeia. Fundamentamo-nos em leituras sobre Educação Escolar Indígena (ALBUQUERQUE, 2013; CAVALCANTI & MAHER, 2005; LUCIANO, 2006; D'ANGELIS, 2012), políticas públicas e políticas linguísticas (PALADINO & ALMEIDA, 2012; ALBUQUERQUE, 2011; GRUPIONI, 2006; OLIVEIRA, 2006; MONSERRAT, 2006; ALTENHOFEN, 2013; MAHER, 2013) voltadas para os grupos minoritários brasileiros (CAVALCANTI, 1999), especificamente as voltadas para os povos indígenas, em leituras sobre bilinguismo (GROSJEAN, 1989; MAHER, 2007) e interculturalidade (CANDAUI, 2012; LOPEZ, 2013; COLLET, 2006; FLEURI, 2001), mobilizamos também discussões acerca da transculturalidade (COX & ASSIS-PETERSON 2013; DAMAS, 2009) e transdisciplinaridade (D'AMBRÓSIO, 1997; NICOLESCU, 1999; SUANNO, 2014; ALBUQUERQUE, 2009). Nossa pesquisa é do tipo etnográfico com observação participante e vincula-se a abordagem qualitativa, utilizamos como técnicas para a obtenção dos dados a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Para o seu desenvolvimento realizamos entrevistas com alunos e professores indígenas, participamos das atividades culturais do povo Krahô, das atividades realizadas na escola, do processo de elaboração de livros didáticos referentes ao projeto do OBEDUC e realizamos o Estágio docente com a disciplina Língua Portuguesa como Segunda Língua para as Escolas Indígenas nas turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio da Escola Indígena 19 de Abril. A vivência com o povo Krahô e a análise do corpus gerado revelam a importância do protagonismo indígena na construção de seus próprios processos de ensino e da política linguística adotada pela comunidade com relação ao ensino de línguas na escola presente na aldeia.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Ensino de L2; Políticas Públicas e Políticas Linguísticas; Interculturalidade.

ABSTRACT

This research was developed in the period from 2013 to 2014 through the post-Graduate Program of the Universidade Federal do Tocantins - UFT-PPGL and of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - CAPES through the project named Observatório da Educação - OBEDUC in developing with the indigenous School 19 de Abril of the Kraho people of the village Manoel Alves, located between the towns of Goiatins and Itacajá in the northwest of the state of Tocantins. Our research aimed to identify and reflect on educational practices undertaken by the Indigenous School 19 de abril in the teaching and learning process of the Portuguese Language - L2 in order to understand how the public and language policies for the Brazilian indigenous peoples reflect Kraho in the context of the tribe Krahô of the referred village. We base ourselves in readings about Indigenous school Education (Albuquerque, 2013; Cavalcanti & MAHER, 2005; LUCIANO, 2006; D'Angelis 2012), public policy and language policies (PALADINO & Almeida, 2012; Albuquerque, 2011; Grupioni, 2006; OLIVEIRA, 2006; MONSERRAT, 2006; Altenhofen, 2013; MAHER, 2013) focused on the Brazilian minority groups (Cavalcanti, 1999), focused specifically on the indigenous peoples in readings about bilingualism (Grosjean 1989; MAHER, 2007) and interculturalism (CANDAUI, 2012; LOPEZ, 2013; COLLET, 2006; FLEURI, 2001), we also mobilized discussions about transculturality (Cox & Assis-Peterson 2013; Damas, 2009) and transdisciplinarity (D'Ambrosio, 1997; NICOLESCU, 1999; Suanno 2014; ALBUQUERQUE, 2009). Our research is of the ethnographic type with participant observation and binds itself to the qualitative approach, as used as technique to obtain the data, the participant observation, field diary and the semistructured interview. For its development we conducted interviews with indigenous students and teachers, we participated of the cultural activities of the Kraho people of the activities carried out in school, of the process of preparation of the textbooks related to the OBEDUC and we accomplished the teaching Internship with the subject of Portuguese language as Second Language for the Indigenous Schools in the classes of the 7th year of elementary school to the 3rd year of high school in Indigenous School 19 de Abril. Living with the Kraho people and the analyzing of the corpus generated reveal the importance of the indigenous leadership in the construction of their own processes of teaching and of the language policy adopted by the community in relation to the language teaching at this school in the current village.

Keywords: Indigenous school Education; Teaching of L2; Public and Linguistic Policies; Interculturalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1	Alunos krahô observando o cartaz que ilustra o massacre de 1940.....	Pg. 21
Fotografia 2	Cartaz sobre o massacre de 1940.....	Pg. 21
Fotografia 3	Ritual de batismo Krahô (início).....	Pg. 26
Fotografia 4	Ritual de batismo Krahô (fim).....	Pg. 26
Fotografia 5	Família da madrinha Krahô.....	Pg. 27
Fotografia 6	A metade <i>Catàmjê</i> gritando e imitando o gavião.....	Pg. 28
Fotografia 7	<i>Wakmêjê</i> e <i>Catàmjê</i> se encontrando no centro do pátio.....	Pg. 28
Fotografia 8	Cartaz no mural da escola representando as metades <i>Wakmêjê</i> e <i>Catàmjê</i>	Pg. 30
Fotografia 9	Visão panorâmica do centro do pátio.....	Pg. 31
Fotografia 10	Presentes (cofo, pulseira, cordão).....	Pg. 33
Fotografia 11	Cordão (artesanato Krahô).....	Pg. 33
Fotografia 12	Confecção de cofo.....	Pg. 33
Imagem 1	Desenho ilustrativo do texto 1 (Gerado no Estágio docente).....	Pg. 84
Imagem 2	Desenho ilustrativo do texto 2 (Gerado no Estágio docente).....	Pg. 86
Imagem 3	Desenho ilustrativo do texto 3 (Gerado no Estágio docente).....	Pg. 88
Imagem 4	Desenho ilustrativo do texto 8 (Gerado no Estágio docente).....	Pg. 97
Imagem 5	Desenho ilustrativo do texto 12 (Gerado no Estágio docente).....	Pg. 102

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GT-TLE	Grupo de Trabalho/ANPOLL – Transculturalidade, Linguagem e Educação
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LALI/UFT	Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGL	Programa de Pós Graduação em Letras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/TO	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
I CAPÍTULO: O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO DO POVO KRAHÔ E A ALDEIA MANOEL ALVES.....	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES UTILIZADAS SOBRE OS KRAHÔ.....	18
1.2 O PERCURSO SÓCIO HISTÓRICO DOS KRAHÔ NOS PRIMEIROS SÉCULOS DE CONTATO.....	20
1.2.1 As relações entre o catolicismo e o rito de nomeação krahô.....	24
1.3 ASPECTOS CULTURAIS DO POVO KRAHÔ.....	30
1.3.1 Aspectos culturais evidenciados na atualidade.....	33
1.4 A ALDEIA MANOEL ALVES E OS PROJETOS DE VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA KRAHÔ.....	36
1.5 PROPOSTA DE PESQUISA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	37
II CAPÍTULO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	42
2.1 PESQUISA QUALITATIVA: ABORDAGEM, MÉTODO, CLASSIFICAÇÃO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	44
2.2 A RELEVÂNCIA DAS PESQUISAS DE CUNHO ETNOGRÁFICO COM OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ÁREA EDUCACIONAL.....	47
2.3 O PERCURSO DE GERAÇÃO DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	49
III CAPÍTULO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS MINORIAS LINGUÍSTICAS E AS POLITICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	57
3.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	57
3.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PÚBLICAS NO CONTEXTO INDÍGENA.....	63
3.3 BILINGUISMO, INTERCULTURALIDADE E TRANSCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	71

3.4 TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA.....	76
3.4.1 A transdisciplinaridade como princípio metodológico da educação escolar indígena e do ensino de línguas.....	79
IV CAPÍTULO: ESCOLA E ENSINO DE L2: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO.....	84
4.1 O ENSINO DE L2 NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA.....	84
4.1.1 Análises de textos em l2.....	86
4.1.2 Reflexões.....	106
4.2 O PAPEL DA ESCOLA: O DISCURSO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM PERSPECTIVA.....	107
REFLEXÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	131
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

O Tocantins é o estado mais novo da Federação Brasileira e está localizado na região Norte do país. Situa-se na região Amazônica e como os demais estados amazônicos, apresenta uma imensa diversidade social, cultural e linguística. Estima-se que a população indígena no Estado do Tocantins seja de 13. 233 pessoas que compõem sete povos, e estes contribuem para a formação de uma diversidade linguística no estado composta por três famílias linguísticas e sete línguas do Tronco Macro-jê (Rodriguês, 1986): Akwẽ (Xerente); Timbira (Apinajé, Krahô e Krahô-Kanela); Yny (Karajá, Javaé e Xambioá). Há, em todo o estado, 165 aldeias. No aspecto educacional indígena a diversidade linguística é latente e requer uma política de valorização da língua materna desses povos. Conforme a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO) há 92 escolas indígenas com 5.568 alunos indígenas matriculados no ano letivo de 2014.

Essa dissertação integra uma das ações previstas no âmbito do Observatório da Educação – OBEDUC, Projeto nº 11395/Título: A educação escolar Indígena bilíngue e intercultural - Edital 049/2012/CAPES/INEP coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. O projeto está em fase de desenvolvimento com o povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno e a Escola Indígena 19 de Abril. A aldeia está localizada entre os municípios de Itacajá e Goiatins no estado do Tocantins. Os Krahô são bilíngues, falam Krahô e Português. A língua Krahô/língua materna pertence à família Jê do tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 1986) e faz parte da língua dos grupos/sociedades minoritárias presentes no território brasileiro. Cavalcanti (1999) denominou de sociedades minoritárias, independente da quantidade numérica de seus membros, as sociedades e comunidades que estão distantes do poder hegemônico e de sociedades majoritárias, as que detêm o poder hegemônico. Os grupos minoritários brasileiros possuem respectivamente línguas minoritárias, que estão à margem da língua elegida pelo grupo dominante, a língua portuguesa.

A partir da Constituição de 1988 as comunidades indígenas brasileiras obtiveram o direito à educação bilíngue. Entretanto, somente com o decreto de

26/04/1991 e a Portaria Interministerial 559 que direciona a responsabilidade e garantia da educação escolar indígena ao Ministério da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais de educação, é que a temática, antes presente somente na Constituição, começa a ter um espaço de discussão e reflexão quanto às políticas públicas e linguísticas voltadas para as comunidades indígenas

Na referida Aldeia realizamos a pesquisa intitulada O Ensino de L2 na Escola Indígena 19 de Abril: uma análise sobre as políticas públicas e linguísticas na perspectiva dos Krahô da Aldeia Manoel Alves, nesta pesquisa objetivamos fazer um paralelo entre as práticas pedagógicas utilizadas na Escola Indígena 19 de Abril (situada na Aldeia Manoel Alves) para o Ensino da Língua Portuguesa – L2 e as políticas públicas e linguísticas voltadas para os povos indígenas brasileiros. Buscamos perceber de que forma tais políticas refletem no processo de Ensino das línguas utilizadas pelos Krahô nas práticas pedagógicas, no discurso dos professores indígenas e da comunidade.

No Capítulo I relatamos o percurso sócio-histórico do povo Krahô e da Aldeia Manoel Alves, neste capítulo, contextualizamos as informações utilizadas sobre os Krahô em nossa pesquisa, fazemos uma análise sobre os primeiros séculos de contato desse povo com a sociedade não indígena e o resultado dessa relação. Ainda neste capítulo, expomos os aspectos culturais do povo krahô, os projetos de valorização da língua e da cultura desenvolvidos pela comunidade da Aldeia Manoel Alves, e ressaltamos as contribuições de nossa pesquisa na construção da Educação Escolar Indígena.

No Capítulo II descrevemos os pressupostos metodológicos de nossa pesquisa. Para tanto, nossos estudos teóricos nesse campo tiveram apoio em André (2012), Ninin (2011), Aguiar e Bock (2011), Gil (1994) como suporte teórico na discussão sobre a pesquisa qualitativa, para a fundamentação de pesquisa etnográfica na educação com observação participante pautamo-nos em Angrosino (2009) e Ludke e André (1986), Ezpeleta e Rockwell (1989), quantos às técnicas utilizadas nos apoiamos em Rosa e Arnoldi (2008). Ressaltamos neste capítulo a importância das pesquisas de cunho etnográfico com observação participante na área educacional, os instrumentos utilizados e o percurso de geração de dados.

No Capítulo III abordamos os pressupostos teóricos que direcionaram nossa pesquisa, destacamos as concepções teóricas Sobre Educação Escolar Indígena com base em Albuquerque (2013), Cavalcanti & Maher (2005), Luciano (2006) e D'angelis (2012). Sobre as políticas públicas e linguísticas voltadas para os povos indígenas e grupos minoritários brasileiros no baseamos em Cavalcanti (1999), Paladino & Almeida (2012) Albuquerque (2011), Grupioni (2006), Oliveira (2006) Monserrat (2006), Altenhofen (2013) e Maher (2013). Na discussão sobre bilinguismo e interculturalidade nos pautamos respectivamente em Grosjean (1989), Maher (2007), Candau (2012), Lopez (2013), Collet (2006) e Fleuri (2001). Nas discussões acerca da transculturalidade no baseamos em Cox & Assis-Peterson (2013) e Damas, (2009), e nas discussões sobre transdisciplinaridade utilizamos como referencial D'Ambrósio (1997), Nicolescu (1999) Suanno (2014) e Albuquerque (2009).

No Capítulo IV analisamos os textos dos alunos escritos em L2 produzidos no âmbito do desenvolvimento de nosso Estágio Docente na Escola Indígena 19 de Abril, destacamos nesta análise as práticas pedagógicas de ensino em L2 com foco na manutenção da cultura Krahô desenvolvidas pela Escola. Ainda neste capítulo, analisamos também as falas da comunidade indígena e da escola representadas pelo cacique, pelo diretor da escola, por um dos velhos da comunidade e por ex-alunos da escola, sobre o ensino de L1 e L2 na Escola Indígena 19 de Abril e a relação entre o processo de ensino com as práticas culturais do povo.

CAPÍTULO 1: O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO DO POVO KRAHÔ E A ALDEIA MANOEL ALVES

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES UTILIZADAS SOBRE OS KRAHÔ

Atualmente, as principais fontes de pesquisa sobre o povo Krahô¹ possuem como referência os estudos do pesquisador Júlio Cezar Melatti. Foi como membro de dois projetos coordenados por Roberto Cardoso de Oliveira (que na década de 60 era membro da Divisão de Antropologia do Museu Nacional) que segundo Melatti (1978), proporcionou-lhe o contato com o povo Krahô, e como resultado a redação de uma tese de doutoramento.

Os projetos que impulsionaram a pesquisa de Melatti com o povo Krahô denominam-se *Estudos de Áreas de Fricção Interétnica no Brasil* e *Estudo Comparativo das Sociedades Indígenas do Brasil*, sendo que o último, conforme o autor, posteriormente se fundiu ao Harvard-Central Brasil Research Project - HCBP de David Maybury-Lewis da Universidade de Harvard que tinha como objetivo fazer uma revisão etnográfica das sociedades indígenas analisadas pelos pesquisadores Curt Nimuendaju e Lévi-Strauss. Dentre os resultados obtidos, os novos estudos contribuíram para modificar de forma significativa a visão que anteriormente se tinham dos povos Jê com relação ao sistema de parentesco e o dualismo.

O percurso de revisão etnográfica do projeto que ocorreu de 1962 a 1967 por meio de um convênio entre a Universidade Americana de Harvard e o Museu Nacional e foi dividido da seguinte forma entre pesquisadores por povos: Maybury-Lewis realizou a pesquisa entre os Xavante e os Xerente; Terence Turner e Joan Bamberger Turner entre os Kayapó; Roberto da Matta entre os Apinayé; Anthony Seeger entre os Suyá; Jean Carter Lave entre os

¹ Segundo Maher (2006) Em 1953 linguistas e antropólogos por meio de uma convenção estabeleceram que o substantivo gentílico referente ao nome de um povo indígena seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado: tal substantivo além de muitas vezes já estar no plural na língua indígena de referência, é designativo de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única – e não apenas de um conjunto de indivíduos. Daí nos referirmos aos Palikur, e não aos Palikures; aos Guajajara, e não aos Guajajaras.

Krikati; Christopher Crocker entre os Bororo e Júlio Cezar Melatti² entre os Krahô.

O povo Krahô é um povo Timbira. Os Timbira pertencem ao tronco linguístico Macro-jê conforme Rodrigues (1986). Habitantes do cerrado brasileiro, localizado no noroeste do estado do Tocantins, o povo Krahô vive atualmente em uma reserva que possui 302.533 hectares entre os rios Manoel Alves e Manoel Alves Pequeno que são afluentes da margem direita do rio Tocantins. A reserva Krahô é denominada de Krahôlândia e habitada por 2.799 indígenas distribuídos em 29 aldeias (DSEI-TO, 2014).

Neste capítulo em que nos propomos a descrever os aspectos culturais e o percurso sócio-histórico do povo Krahô, bem como nos demais capítulos em que o referenciamos, utilizamos como base teórica de pesquisa a bibliografia clássica disponível sobre o povo, bem como artigos científicos, dissertações e teses mais recentes publicadas. Mesclamos as informações fornecidas por estas pesquisas à nossa experiência enquanto pesquisadores bolsistas e integrantes do Programa do Observatório da Educação – OBEDUC, Projeto nº 11395/Título: *A educação escolar Indígena bilíngue e intercultural* coordenado pelo Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque³ e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Enquanto bolsistas do OBEDUC, tivemos a oportunidade de presenciar e vivenciar a cultura Krahô durante nossas visitas técnicas à aldeia, e é essa trajetória que buscaremos descrever com base em nossas notas no diário de campo, entrevistas e registro fotográfico realizados na Aldeia Manoel Alves nos períodos em que realizávamos as atividades consonantes ao projeto. Esperamos que a soma de nossas experiências às informações de

² Júlio Cezar Melatti nasceu em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, em 1938. cursou o bacharelado e a licenciatura em Geografia e História nas Faculdades Católicas Petropolitanas, fez o "Curso de Especialização em Antropologia Cultural", pela Universidade de São Paulo em 1970, e doutorado em Antropologia pela Universidade de São Paulo em 1970. Foi professor na Universidade de Brasília de 1969 a 1994 onde continuou colaborando após sua aposentadoria.

³ Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína. Membro do Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Tocantins, criador e coordenador do Laboratório de Línguas indígenas da UFT-Araguaína, coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI e do Programa de Monitoria Indígena – PIMI, professor no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da UFT-Araguaína e do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFT-Araguaína.

pesquisadores que estudaram e/ou estudam o povo Krahô, em especial os da mencionada aldeia, enriqueçam as informações desta pesquisa bem como das pesquisas posteriores a serem desenvolvidas sobre esse povo.

1.2 O PERCURSO SÓCIO HISTÓRICO DOS KRAHÔ NOS PRIMEIROS SÉCULOS DE CONTATO

Em sua tese intitulada *O sistema social Krahô* Melatti (1970) informa que o primeiro contato do povo Krahô com a sociedade não indígena foi por volta do século XIX. Nesse período conforme o autor, os Krahô viviam no estado do Maranhão na região banhada pelo curso inferior do rio Balsas (um dos tributários do Parnaíba) e seus afluentes. Os krahô foram migrando aos poucos para o oeste na direção do rio Tocantins, conforme a área em que habitavam era ocupada por não indígenas, devido à política de expansão e exploração do território brasileiro, com a ocupação dos estados do Maranhão e do Pará, promovida pelo governo português.

Segundo Melatti (1970) a relação desarmônica entre o povo Krahô e a sociedade envolvente é evidenciada no texto de Francisco de Paula Ribeiro de 1841 denominado “Memoria sobre as Nações Gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão: analyse de algumas tribus conhecidas: processo de suas hostilidades sobre os habitantes: causas que lhes tem dificultado a reduçãõ, e unico methodo que seriamente poderá reduzil-as”, em que o autor afirma que em 1809 os Krahô tiveram uma de suas aldeias invadidas e atacadas, resultando no aprisionamento de 70 indígenas que foram enviados a São Luís. Tal fato levou os Krahô a pedirem paz, concedida posteriormente sob a condição de “não mais hostilizar os civilizados” (MELATTI, idem, p.19). Este episódio fez com que os Krahô habitassem as margens do Rio Tocantins, o que os levou a disputar novos territórios com outros povos indígenas, os Xerente e os Xavante, na medida em que os criadores de gado avançavam.

Conforme Melatti (idem, p.20)

desde sua pacificação até sua transferência para Pedro Afonso, os craôs serviram de tropa de choque dos fazendeiros de gado contra os

demais índios, timbiras ou Akuen. Por isso os civilizados os toleravam, embora sua presença, do mesmo modo que a dos outros indígenas, fosse indesejada pelos criadores de gado, pois ocupavam as terras que os fazendeiros cobiçavam para a expansão de seus estabelecimentos pecuários e praticavam o furto de gado.

As atividades contra outros indígenas, segundo o autor, iniciaram quando em 1810 o comerciante goiano que morava em Natividade chamado Francisco José Pinto de Magalhães os encontrou, devido o transporte de mercadorias entre os estados de Goiás e Pará, pelo rio Tocantins e construiu uma relação amigável com os Krahô. Os criadores de gado do sul do Maranhão interessados na “pacificação” dos Krahô chegaram a oferecer gado para o comerciante que aproveitando a oportunidade iniciou a construção de um povoado que denominou de São Pedro de Alcântara, que hoje é a atual cidade de Carolina no Maranhão.

Com apoio da Carta Régia, Francisco José Pinto de Magalhães usou os Krahô em expedições contra outros indígenas que eram capturados e explorados. A Carta Régia⁴ de 5 de novembro de 1808 promulgada pelo príncipe regente Dom João de Portugal e dirigida a Antonio José da França e Horta, o então Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, foi o documento que deu poderes legais para a escravização dos povos indígenas no Brasil. Conforme o Príncipe os mesmos matavam cruelmente os fazendeiros e comerciantes que estavam buscando desenvolver e enriquecer o País, nesse sentido os indígenas eram considerados o avesso do progresso, e na busca de uma sociedade “pacífica e civilizada” o príncipe ordenou que:

Em primeiro lugar que logo desde o momento em que receberdes esta minha Carta Regia, deveis considerar como principiada a guerra contra estes barbaros Indios: que deveis organizar em corpos aquelles Milicianos de Coritiba e do resto da Capitania de S. Paulo que voluntariamente quizerem armar-se contra elles, e com a menor despeza possivel da minha Real Fazenda, perseguir os mesmos Indios infestadores do meu territorio; procedendo a declarar que todo o Miliciano, ou qualquer morador que segurar algum destes Indios, poderá consideral-os por quinze annos como prisioneiros de guerra, destinando-os ao serviço que mais lhe convier; tendo porém vós todo o cuidado em fazer declarar e conhecer entre os mesmos Indios, que aquelles que se quizerem aldeiar e viver debaixo do suave jugo das

⁴ Reproduzimos acima somente um trecho da carta, a Carta Régia de 5 de novembro de 1808 intitulada *Sobre os indios Botocudos, cultura e povoação dos campos geraes de Coritiba o Guarapuava* pode ser acessada na íntegra no site do Planalto brasileiro dentre as leis históricas do País no link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_19/CartaRegia_0511.htm.

minhas Leis, cultivando as terras que se lhe aproximarem, já não só não ficarão sujeitos a serem feitos prisioneiros de guerra, mas serão até considerados como cidadãos livres e vassallos especialmente protegidos por mim e por minhas Leis: e fazendo praticar isto mesmo religiosamente com todos aquellos que vierem offerecer-se a reconhecer a minha autoridade e se sujeitarem a viver em pacifica, sociedade debaixo das minhas Leis, protectoras de sua segurança individual e de sua propriedade.

O uso dos Krahô como tropa de choque de comerciantes e fazendeiros da região acabou quando os indígenas foram transferidos em 1848 para a cidade de Pedro Afonso. Sob a direção de Frei Rafael de Taggia os Krahô se deslocaram na direção nordeste e ocuparam o território compreendido entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, uma área bastante valorizada pelos fazendeiros.

Conforme Melatti (idem), em 1940 os Krahô foram acusados de roubar gados do fazendeiro que possuía terras ao lado do território ocupado pelos indígenas, e como represália duas aldeias Krahô foram atacadas, com essa ação 20 indígenas foram assassinados.

Em uma de nossas conversas com os velhos da aldeia sobre o massacre, anotamos a seguinte fala em nosso diário de campo, uma memória de um dos velhos que em 1940 era criança: *“Aí eu escondi mata fechada e cupê⁵ passando assim e mãe pensando é cupê, vai matar nós. Eu chorando e mãe ‘não chora que cupê mata nós’. É Santiago, fazendeiro rico de gado. Ele queria acabar nós pra não ficar nem o cimento.”*

Segundo Melatti (idem), o Governo Federal investigou o caso e dois fazendeiros foram julgados e condenados a sete anos de prisão, um dos fazendeiros era da cidade de Pedro Afonso e o outro de Carolina. Após o massacre de 1940 o Serviço de Proteção aos Índios – SPI estabeleceu um posto entre os Krahô e o Governo de Goiás concedeu-lhes o uso e gozo de uma área de terras. O massacre marcou a história do povo Krahô. Presenciamos a narrativa desse acontecimento no âmbito de uma culminância de projetos realizada pela escola no mês de agosto de 2013. Os alunos indígenas, sobre a orientação do professor da disciplina de História e Cultura Indígena, realizaram entrevistas com os membros mais velhos da aldeia e

⁵ Cupê é como os Krahô denominam todos os que não são indígenas. Os Krahô se autodenominam mehĩ.

apresentaram a narrativa com o auxílio de cartazes durante a culminância do projeto.

Fotografia 1 - Alunos krahô observando o cartaz que ilustra o massacre de 1940



Fotografia 2 - Cartaz sobre o massacre de 1940



Fonte: Marília Leite – 19/08/2013

Segundo Melatti (1970) a assistência prestada pelo SPI aos Krahô era mínima visto que não havia assistência médica de qualidade e o funcionário que vez ou outra aparecia no cargo de enfermeiro, por exemplo, não possuía formação adequada para exercer as atividades a ele destinadas. Com relação à alimentação eram os próprios indígenas que por meio de suas plantações tiravam o sustento, e em momentos de crise o SPI não possuía alimentos em quantidade necessária e não dispunham de pessoal técnico para ajudar os indígenas a cultivar suas plantações. A presença de não indígenas no território Krahô provocou o desaparecimento da caça, fazendo com que a produção agrícola dos Krahô já não fosse o suficiente para mantê-los durante todo o ano (MELATTI, 1970, p. 30).

Para Melatti (idem, p.31) as ferramentas agrícolas e os artigos industrializados que foram inseridos entre os Krahô foi um fator de mudança, visto que os instrumentos agrícolas facilitaram os trabalhos realizados na

lavoura, no entanto não se pode afirmar que isso tenha acarretado um aumento da produção agrícola. O autor avaliou que a cultura Krahô sofreu modificações em quase todos os seus aspectos entre o período do século XIX quando o povo teve seus primeiros contatos com a sociedade não indígena, até a década de 60 do século XX. No entanto Melatti avaliou que “em suma, a presença de elementos culturais de origem externa não afetou os princípios básicos do sistema craô e, portanto, sua coerência e sua identidade” (idem, p.37).

1.2.1 AS RELAÇÕES ENTRE O CATOLICISMO E O RITO DE NOMEAÇÃO KRAHÔ

O Frei Rafael Taggia (MELATTI, 1970) foi o missionário que acompanhou os krahô durante e após a mudança do povo para o território que hoje habitam, no entanto não obteve sucesso no sentido de converter os Krahô ao catolicismo, pois os indígenas acreditavam que tornando-se cristãos não seria mais possível morar em companhia de seus entes falecidos, que o batismo tinha o poder de fazerem viver menos, e que os medicamentos ou rezas oferecidas aos doentes eram feitiços.

Segundo Melatti (1970, p. 23)

o contacto prolongado com os civilizados durante mais de um século e meio trouxe sem dúvida, várias modificações ao sistema sócio-cultural craô. Tais modificações, em parte, foram conscientemente provocadas pelos civilizados. Entre os meios utilizados com o objetivo manifesto de operar mudanças nos costumes craôs figurou constantemente a catequese. O missionário seguinte que teve ação sobre os craôs foi o capuchinho italiano Frei Rafael de Taggia, que começou a trabalhar entre eles por volta de 1848, tendo permanecido o resto da vida na região, falecendo mais ou menos em 1890.

Conforme o autor, por volta de 1890 o Frei Gil Vilanova entrou em contato com os Krahô com o intuito de levar meninos para serem educados em Porto Nacional, mas também não obteve sucesso. Alguns indígenas permitiram a realização do batismo nessa época com o intuito de conseguir um padrinho e uma madrinha não indígenas para protegê-los dos habitantes da região e dar-

lhes presentes. Sobre o batismo Melatti (1970, p. 24) afirma que “se padrinho e madrinha morriam, o batismo era considerado sem efeito: *‘Morreu o padrinho, morreu também o batismo’*. Muitas vezes tentavam renovar o batismo mesmo antes de morrerem os padrinhos”.

De acordo com Melatti (1978) dentro da cultura krahô há duas maneiras de atribuir nomes pessoais, “uma para os indivíduos que nascem no grupo e outra para os estranhos que são incluídos no grupo tribal depois de crescidos ou que visitam durante algum tempo” (MELATTI, 1978, p.104). Atualmente, rito de nomeação com os não indígenas é denominado de batizado pelos Krahô. Em nossa entrevista com Haprakt Krahô um dos velhos de 72 anos e liderança na Aldeia Manoel Alves, perguntamos como foi que começou os indígenas a batizar os não indígenas, e o mesmo nos respondeu da seguinte forma:

H.K. agora o batizado do cupê já é assim... porque o:: CUPÊ não tem o nome do:: do mehĩ o cupê só tem nome só do cupê ... tem Pe::dro Mari::a num sei o que mais... e assim inventum... então o quê que nós tem também do cupê? nós tem o nome né? eu me chamo Ismael agora no mehĩ eu me chamo Haprakt...

Como podemos perceber pelo trecho acima, o ritual de batizar não indígenas entre os Krahô, é uma forma de estabelecer laços com os visitantes, um meio de demonstrar que o visitante é parte da comunidade, ele receberá um nome e esse nome os coloca em uma posição de igual respeito e estabelece laços de parentesco. Aos indígenas, possuir o primeiro nome em todos os seus documentos na língua não indígena não é uma opção, é uma imposição. Nossa equipe passou pela experiência do ritual de batismo Krahô durante uma das visitas técnicas previstas no plano de trabalho do OBEDUC. Passar por essa experiência foi uma decisão da comunidade e o diretor da escola foi quem nos comunicou que seríamos batizados, visto que nossa convivência com a comunidade seria longa, e nos falou da importância de receber um nome Krahô. Reproduzimos a seguir nossas anotações do diário de campo sobre essa experiência:

No dia 22/08/2013 na semana em que marca nossa terceira visita técnica do ano à Aldeia Manoel Alves Pequeno fomos

batizados conforme a tradição Krahô. Fomos acordados antes das seis horas da manhã com um som que vinha do centro do pátio, o canto de um dos velhos, que é uma das lideranças da aldeia. O canto era um chamado para que toda a comunidade despertasse para dar início ao ritual de batismo Krahô. Éramos uma equipe de 9 pessoas e todos seriam batizados e ganhariam nomes Krahô. Colocamos roupas despojadas e aguardamos.

Estávamos alojados na escola da aldeia e por volta das sete horas da manhã avistamos mulheres, homens e crianças vindos de todas as direções da aldeia e se concentrando na frente da escola. O cacique se dirigiu a nós, comunicou que o ritual iria começar e pediu que ficássemos alinhados um ao lado do outro de frente para a comunidade. Todas as lideranças da aldeia estavam presentes no ritual. Na língua materna o cacique falou com todos os presentes e de um a um fomos sendo escolhidos pelos indígenas que nos cercavam. Se a pessoa que seria batizada fosse homem ela ganhava um padrinho, e se fosse mulher, uma madrinha.

Após sermos escolhidos pelos respectivos padrinhos e madrinhas fomos carregados nos ombros pelo membro mais forte da família dos que nos escolheram, da escola até o centro da aldeia, o pátio. Quando chegamos ao pátio alguns membros da família dos nossos padrinhos e madrinhas começaram a nos preparar para o ritual, pintando-nos com urucum nos traços dos partidos a que nossos padrinhos e madrinhas pertenciam, por exemplo, se o padrinho é do partido do verão⁶ a pintura era em sentido horizontal e se o padrinho é do partido do inverno a pintura era em sentido vertical. E como prática cultural em cerimônias festivas, fomos enfeitados com artesanatos da cultura Krahô: brincos e cordões de tiririca e bolsas feitas com a palha de buriti.

⁶ Melatti (1978) denominou de metades sazonais as metades *Wakmêjê* e *Catàmjê*. Segundo o autor, o que determina a qual metade um membro do povo Krahô pertencerá é o nome que receberá, "dado um grupo de irmãos, mesmo germanos, uns podem pertencer a uma dessas metades e outros à contrária. A cada uma corresponde um repertório de nomes pessoais" (MELATTI, 1978, p.81). Mais detalhes no tópico 1.3 que trata dos aspectos culturais do povo Krahô.

Enquanto as mulheres Krahô nos enfeitavam, percebemos em meio a conversas, que todos os que estavam nos aprontando para o ritual, após o batismo se tornariam nossos parentes e todos os laços parentescos que o indígena que nos escolheu possuía, também seriam nossos laços. Dessa forma: a tia, tio, primo, prima, filho, filha, irmão, irmã, marido, esposa dos nossos padrinhos e madrinhas também eram nossos tio, tia, primo, prima, etc. Vez ou outra um indígena se dirigia a nós e informava: “agora sou seu primo”, “agora somos irmãs”, “você agora é meu parente, irmã da minha prima”, etc.

Quando todos do grupo já estavam devidamente pintados e enfeitados, o velho que conduzia o ritual anunciou o próximo passo. Pediu para que todos os indígenas ficassem lado a lado em duas filas de forma que ficamos no centro ao final das filas. De um a um repetimos o seguinte ato: seguramos na mão do padrinho/madrinha e com a outra mão, seguramos a mão do velho; O padrinho/madrinha disse para o velho o nome krahô que escolheu para nós; o velho repetiu nosso nome caminhando conosco de uma ponta a outra entre as filas organizadas pela comunidade; o velho cantava bem alto e em meio às palavras na língua materna, vez ou outra era possível identificar o nome que nos foi atribuído enquanto íamos de norte a sul ao centro do pátio. Daquele momento em diante, para a comunidade Krahô, eu não seria mais a Marília, após o batizado me tornaram Amcôkwj, que segundo o cacique significa lagarto feminino, lagarta.

Depois que todos passaram pelo processo de receber o nome, os membros de nossas novas respectivas famílias nos carregaram nos ombros de volta para frente da escola. Depois que todos chegaram o cacique pediu para que nos organizássemos frente à comunidade, pois ele iria nos explicar o significado do batismo Krahô. O cacique nos disse que daquele dia em diante nós éramos parte dos Krahô e que devemos sempre nos lembrar deles, para não nos esquecermos da nossa família Krahô, pois depois daquele momento nós deveríamos trocar telefones e endereços para

que pudéssemos trocar presentes e cartas, pois mesmo distantes um não se esqueceria do outro.

Através da fala dos indígenas que nos informava nossa relação de parentesco na aldeia e o discurso final do cacique, percebemos que os Krahô ao longo do percurso histórico de contato se apropriaram do ritual que no século XIX fora utilizado para convertê-los ao catolicismo e no século XX para obter a proteção e ajuda material dos não indígenas com o intuito de agora, nos nossos tempos, século XXI estabelecerem laços de amizade e trocas culturais, não mais sendo batizados ou convertidos, mas sim fazendo o movimento inverso, batizando os não indígenas.

Fotografias 3 e 4 - Ritual de batismo Krahô (início e fim)



Fonte: Banco de dados OBEDUC – 22/08/2013

Fotografia 5 – Parte da família da Tyj (madrinha em Krahô)
(da esquerda para direita: Haprakt, pai; Tuncô, marido; e a madrinha Pàmprỳ.)



Fonte: Banco de dados OBEDUC – 22/08/2013

Em uma de nossas visitas a Aldeia Manoel Alves enquanto tirávamos fotos das ações desenvolvidas pela escola, um dos velhos da aldeia nos chamou e disse que devemos tirar muitas fotos e divulgar para o mundo que eles existem. Os Krahô não querem que a sua cultura e identidade sejam esquecidas, desejam que toda a sociedade indígena e não indígena lembrem-se deles, e fazem questão de que registremos em formato áudio e visual tudo que eles fazem, nos pedindo muitas vezes mesmo em conversas informais para ligar o gravador, pois desejam que não esqueçamos o que será dito, como podemos evidenciar na fala de um dos velhos da aldeia: *“O gravar tá ligado? Liga que eu vou contar o história do Lua”*. Narramos todo o processo do ritual de nomeação e refletimos sobre o seu significado, devido à importância que estabelecer esse laço, propiciou para o desenvolvimento dessa pesquisa conforme explicitamos adiante no capítulo metodológico.

1.3 ASPECTOS CULTURAIS DO POVO KRAHÔ

Os krahô dividem-se em duas metades/partidos que Melatti (1970) denominou de metades sazonais devido suas relações com as estações do ano: *Catàmjê* – Partido do inverno (associada a noite e a estação chuvosa) e *Wakmëjê* – Partido do verão (associada ao dia e a estação seca). Na estação do verão cabe aos *Wakmëjê* organizar as atividades a serem realizadas na aldeia e tomar decisões pelos Krahô, na estação do inverno cabe aos *Catàmjê* essas tarefas. Segundo Melatti (1970, p.207) “uma série de atos de caráter ritual ou simbólico distinguem os membros de cada uma dessas metades da contrária”, visto que nas reuniões realizadas no pátio, o centro da aldeia, os *Catàmjê* ficam a oeste e os *Wakmëjê* do lado leste.

Melatti (idem, p. 208) conta que

em muitos dos cerimoniais de que participam essas metades, um dos membros da metade Katamye produz uma série de gritos agudos e longos. Segundo um informante, trata-se do grito do gavião *irërëkateré*, que costuma gritar antes do sol sair. Segundo outro informante trata-se do gavião *hëk'tikti* (tradução literal: “gavião preto”), enquanto o grito dos *Wakmëye* seria o da rolinha *tutkapregre* (tradução literal: “pombo vermelho”). Os gritos dos *Wakmëye* são ouvidos na estação seca, enquanto os dos *Katamye*, na estação chuvosa; aos gritos de cada metade, a metade contrária responde com uma espécie de recitativo.

Evidenciamos essas diferenças ao presenciarmos uma das festas Krahô que se estendeu ao longo de três dias, a Festa da batata. Dois grupos de homens Krahô dividiram-se, um grupo cantava e dançava no pátio o outro cantava e dançava ao redor do pátio, e quando chegou o momento de se encontrarem no centro do pátio para organizarem o próximo ato relacionado à festa, eles soltaram gritos e fizeram gestos semelhantes aos descritos pelo autor conforme se pode visualizar nas fotos abaixo.

Fotografia 6 – A metade *Catàmjê* gritando e imitando o gavião



Fonte: Marília Leite – 22/05/2013

Fotografia 7 – *Wakmējê* (à esquerda) e *Catàmjê* (à direita) se encontrando no centro do pátio



Fonte: Marília Leite/22/05/2013

O que define a qual metade o indivíduo pertencerá é o nome que receber após o seu nascimento, dessa forma, na mesma família há pessoas pertencentes a metades distintas. Os traços das pinturas corporais feitas durante as festas/rituais também se distinguem conforme podemos observar na

foto abaixo que se trata de um desenho sobre as duas metades, fixado em um dos murais da Escola Indígena 19 de Abril.

Fotografia 8 – Cartaz no mural da escola representando as metades *Wakmêjê* e *Catãmjê*



Fonte: Marília Leite – 21/05/2013

Sobre a organização estrutural da aldeia Albuquerque (2013, p.149) afirma que “as aldeias Krahô seguem o ideal timbira da disposição das casas”, cada casa é ligada ao centro da aldeia por meio de um caminho. As casas Krahô abrigam todas as mulheres que ali nascerem, visto que os homens após se casarem deixam a casa de suas mães e passam a morar na casa da família de suas mulheres.

Fotografia 9 – Visão panorâmica do centro do pátio



Fonte: Marília Leite - 02/04/2013

1.3.1 ASPECTOS CULTURAIS EVIDENCIADOS NA ATUALIDADE

O Professor Francisco Edviges Albuquerque (2012) ao constatar que os alunos e professores Krahô da Aldeia Manoel Alves utilizavam métodos didáticos eficientes evidenciados na fala, leitura e escrita em língua materna e portuguesa, propôs com o auxílio dos professores e alunos da escola presente na aldeia, a organização de uma obra didática em língua materna específica para os alunos Krahô, visto que os livros didáticos presentes na aldeia até o momento, visavam apenas a sistematização da língua portuguesa. É o resultado desse projeto que utilizaremos como referencial teórico para falar dos aspectos culturais do povo Krahô na atualidade.

O livro *Arte e Cultura do Povo Krahô*⁷ é um livro de narrativas bilíngues (Krahô-Português) escritas pelos próprios indígenas, professores e alunos. O

⁷ Este livro foi publicado em 2012 com o apoio do Projeto de Extensão *Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô*. Fruto da experiência de 9 anos de convivência do Professor Francisco Albuquerque com o povo Krahô. Sob a organização do professor Albuquerque e autoria dos professores e alunos Krahô, o livro é uma das referências didáticas

livro é organizado em quatro partes: na primeira parte intitulada *Festas Krahô* em que é abordado todos os aspectos sociais e históricos sobre as festas Krahô ainda realizadas nas aldeias desses povos; na segunda intitulada *Mitos e narrativas Krahô* foram catalogados pelos alunos e professores indígenas Krahô todos os mitos e narrativas contadas pelos mais velhos e ainda preservadas e mantidas nas memória histórico-cultural dos indígenas; na terceira parte intitulada *Artesanatos Krahô* é apresentada a relação dos principais artesanatos do povo; na quarta parte intitulada *Pintura Krahô* é exposto os principais traços/tipos de pintura utilizadas distintamente pelos partidos do verão e do inverno.

A pesquisa de campo catalogou 10 tipos de festas Krahô⁸: *Kwÿrti* (paparuto grande), *Jât Jôh Pĩ* (festa da batata), *Pohy Jôh Crow* (plantar milho), *Amjĩ kĩn Têre mẽ Tep* (festa de Têre), *Wyhtÿ* (pensão), *Ahpynre*, *Pàrtere*, *Ahpynre*, *Catãmti* e *Catyti Jô Amjĩkĩn*.

Quanto aos Mitos e Narrativas Krahô foram catalogados 9: *Tokàhna Cwẽmcwẽ*, *Cukkôj mẽ Capran* (O macaco e o jabuti), *Um homem guerreiro sem medo:Hecahô*, *A onça e o menino*, *A história de Hôhpore*, *Hitôhkrere*, *Awkê*, *Caxêkwuj* (A mulher Estrela) e *Krãnhkrokrocre*.

Foram catalogados 24 artesanatos Krahô: *cuhkôn* (cabaça), *kẽnre* (miçanga), *càhà* (cofo), *mãco* (mocó), *côhtoj* (maracá), *kruw* (flecha), *cuhkônre* (cabacinha), *crat* (cuia), *xy* (cinto), *cora* (colar), *kôckrãhtuc* (borduna), *ihcapõnxà* (vassoura), *hàchô* (cocar), *càhà jôhkô* (a trança), *cuhtoj* (maraca), *cahtÿ* (estrela), *ihpakà* (pulseira), *patwy* (buzina), *Kàjre* (machadinha), *kôpo* (lança), *côpip* (abano), *mãhô* (espanador), *awhê mẽ cruw* (arco e flecha) e *tapti* (tapiti).

A pintura, pulseiras e cordões confeccionados pelos Krahô são peças indispensáveis durante as festas, especialmente entre as mulheres. Em nossas visitas técnicas à aldeia, percebemos que é comum a troca de presentes (as mulheres Krahô apreciam tecidos floridos que amarram na cintura e é o que caracteriza a vestimenta feminina Krahô) em que nos são ofertados pulseiras,

mais significativas para a educação escolar bilíngue e intercultural nas escolas presentes nas aldeias Krahô.

⁸ Para mais detalhes sobre as festas, mitos e narrativas, artesanatos e pinturas Krahô ver Albuquerque 2012 – *Arte e Cultura do Povo Krahô*.

cordões e o cofo, que trata-se de uma bolsa feita da palha do buriti muito utilizada pelos Krahô.

Fotografia 10, 11 e 12 – Presentes (cofo, pulseira, cordão)/Cordão-artesanato Krahô/
Confecção de cofo



Fonte: Marília Leite – 24/09/2013

Quanto aos tipos de pinturas utilizadas pelos partidos foram catalogadas 43 tipos/traços diferentes do partido do inverno/*Catàmjê* e 41 do partido do verão/*Wakmêjê*. Sendo que as do partido do inverno são todas organizadas em sentido vertical e a do verão em sentido horizontal.

Segundo Albuquerque (2013, p.148)

os krahô exploravam o cerrado através da caça e da coleta, associadas a uma agricultura de coivara complementar. A amplitude territorial portanto, foi sempre a condição básica de constituição e reprodução do grupo. Não é por acaso que a identidade masculina Krahô está associada diretamente à condição de 'bom caçador', 'andarilho' e 'corredor'. As atividades de caça, pesca e coleta, bem como da agricultura, estão intimamente associadas ao conhecimento que os Krahô possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites.

Essa relação dos krahô com a fauna e a flora é manifestada em todos os aspectos culturais desse povo, como podemos observar: nos seus ritos, mitos, festas e artesanatos. Com o intuito de relacionar os ritos Krahô aos elementos que compõem o sistema sócio cultural do povo, Melatti (1978) avaliou em seu livro *Ritos de uma tribo Timbira* o desaparecimento de alguns ritos praticados pelos Krahô como inevitável, visto que vaqueiros e moradores das áreas próximas ao território Krahô também passaram a caçar os animais utilizados

para subsistência dos indígenas e para a realização de seus ritos. O autor descreveu em seu livro cerca de quarenta ritos do povo krahô e destacou que alguns foram observados por ele e outros foram narrados pelos indígenas na ocasião de sua etapa de pesquisa de campo do ano de 1971 entre os Krahô.

Após três séculos de contato intercultural seria praticamente impossível acreditar que os aspectos culturais e sociais do povo Krahô permaneceriam inertes, e essa mudança não ocasiona a perda da identidade indígena, pelo contrário, esse processo ressalta a importância da criação de mecanismos e instrumentos de notoriedade e valorização da cultura indígena em todos os aspectos da vida humana, e aqui ressaltamos as dimensões intelectual, social e familiar.

1.4. A ALDEIA MANOEL ALVES E OS PROJETOS DE VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA KRAHÔ

A aldeia Manoel Alves foi fundada em 1985 pelos indígenas Antônio e Secundo Krahô. Conforme o Censo FUNASA - 2013 vivem na aldeia 67 famílias distribuídas em 44 casas, com uma população de aproximadamente 300 pessoas. Após 29 anos de sua fundação os indígenas ainda não possuem as necessidades básicas de higiene e conseqüentemente de saúde garantidas, pois apesar de haver um posto de saúde instalado ao lado da escola, dentro aldeia, onde técnicas de enfermagem estão presentes, a presença do médico não é constante e não dispõe de remédios suficientes. Não há água encanada na escola nem na comunidade, e a aldeia não dispõe de energia elétrica. Os indígenas não dispõem de água potável para fazer comida ou beber. A água utilizada para tomar banho, lavar roupa, beber e fazer a comida é a de um pequeno córrego, um dos braços do rio Manoel Alves Pequeno que corta a aldeia.

A Escola Indígena 19 de Abril, situada na aldeia, destaca-se devido à prática de valorização e preservação da cultura indígena manifestada nos projetos pedagógicos em que os professores envolvem não somente os alunos, mas toda a comunidade. O projeto *A educação escolar Indígena bilíngue e*

intercultural contemplado com o apoio da CAPES pelo OBEDUC, que possui o objetivo de apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, é a materialização das ações pedagógicas desenvolvidas pelos Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno.

O projeto trata-se de um convênio entre a UFT - Campus Universitário de Araguaína e a Coordenação de Educação Indígena da Fundação Nacional do Índio FUNAI/Palmas e tem o objetivo de identificar e propor soluções para as lacunas na educação escolar ofertada pela escola da aldeia. Com o intuito de dar continuidade às ações do “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô”, e visa a realização de cursos de aperfeiçoamento que habilitem os professores indígenas Krahô a atuarem nas escolas de suas aldeias como professores de língua materna no Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, específica e intercultural, de modo que valorize os mitos, narrativas, a cultura e a língua do povo krahô.

A Escola Indígena 19 de Abril é um espaço que comporta tanto os alunos quanto a comunidade. Todas as ações realizadas pela escola possuem a comunidade indígena como espectadora. A escola possui um significado especial para os krahô visto que é a garantia de que a língua e respectivamente a identidade krahô será ensinada e materializada para as gerações futuras.

1.5 PROPOSTA DE PESQUISA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Considerando que a realidade linguística do Brasil é, ao contrário do que estabelece o senso comum, de um país multilíngue. A língua portuguesa é a língua oficial do Brasil, no entanto, outras línguas são faladas no território brasileiro, como é o caso das línguas utilizadas por indígenas e descendentes de imigrantes que compõem a nação brasileira. Segundo Rodrigues (1986), há mais de 180 línguas indígenas faladas no país, e os estudos nessa área dão visibilidade às colônias de imigrantes que vivem no território brasileiro. Portanto

o Brasil não é um país monolíngue, e sim um país que oficialmente não reconhece a existência de outras línguas naturais, e como consequência das políticas desenvolvidas há um apagamento das minorias linguísticas conforme denominou Cavalcanti (1999).

Nesse sentido, podemos avaliar que os países que prestigiam o monolingüismo contribuem para o apagamento da identidade linguística de seus habitantes; e neste apagamento identitário encontram-se os povos indígenas brasileiros, os quais, desde a colonização do país pelos europeus, sofrem as consequências desse contato, ou seja, a extinção de suas línguas nativas. Seki (1999) em um levantamento de instituições brasileiras nas quais são desenvolvidos estudos de línguas indígenas constatou que no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes causado por epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até os dias atuais.

A partir da Constituição de 1988 as comunidades indígenas brasileiras obtiveram o direito à educação bilíngue. Entretanto, somente com o decreto de 26/04/1991 e a Portaria Interministerial 559 que direciona a responsabilidade e garantia da educação escolar indígena ao Ministério da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais de educação, é que a temática, antes presente somente na Constituição, começa a ter um espaço de discussão e reflexão quanto às políticas linguísticas voltadas para as comunidades indígenas. Portanto, após a promulgação da Constituição Brasileira, há apenas 26 anos que os indígenas tiveram a existência cultural, social e histórica reconhecida pelo governo e há apenas 23 anos que a temática da educação escolar indígena ganhou um teor oficial. Dessa forma, constata-se que o processo de reconhecimento das línguas indígenas no país é recente, e essa realidade foi possível devido os estudos realizados por linguistas e uma intensa luta entre os representantes das comunidades indígenas e de movimentos sociais junto ao governo brasileiro.

Discutimos neste trabalho, com base nas políticas públicas e linguísticas brasileiras voltadas para os povos indígenas relacionadas à educação escolar

bilíngue, intercultural e diferenciada, o processo de construção da Educação Escolar Indígena na Escola Indígena 19 de Abril, e o tratamento utilizado às línguas em uso nas práticas educativas da escola.

Conforme a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO (2014), a população indígena no Estado do Tocantins é composta por 13. 233 pessoas divididas em sete povos distintos, e estes contribuem para a formação de uma diversidade linguística no estado composta por três famílias linguísticas e sete línguas do Tronco Macro-jê (Rodríguez, 1986): Akwẽ (Xerente); Timbira (Apinajé, Krahô e Krahô-Kanela); Yny (Karajá, Javaé e Xambioá). Há, em todo o estado, 165 aldeias. No aspecto educacional indígena a diversidade linguística é latente e requer uma política de valorização da língua materna desses povos.

De acordo com a SEDUC-TO/2014 há 92 escolas indígenas com 5.568 alunos indígenas matriculados no ano letivo de 2014. Desse total, são 27 escolas que atendem o povo Krahô com: 1.881 alunos, 51 professores indígenas, 59 professores não indígenas, 9 professores indígenas efetivos. Quanto à formação superior, 5 professores indígenas são formados pela Universidade Federal do Goiás - UFG no curso de Licenciatura Intercultural e 10 estão cursando o mesmo curso na UFG.

A SEDUC/TO elaborou uma Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena com a colaboração de professores e pesquisadores da área educacional indígena, o diretor da Escola Indígena 19 de Abril a propósito, fez parte da comissão de professores indígenas durante a construção dessa proposta que norteia as atividades nas escolas indígenas do estado. A proposta implantada em 2013 tem como objetivo geral “Ofertar um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins”.

Para D’Ambrósio (1997, p.9)

a transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia. Nem uma nova metafísica. Nem uma ciência das ciências e muito menos, como alguns dizem, uma nova postura religiosa. Nem é, como insistem em mostrá-la, um modismo. O essencial na transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento onde não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar – como mais corretos ou mais

verdadeiros – complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca.

O ensino transdisciplinar, portanto, visa desfragmentar as disciplinas e valorizar tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos culturais da comunidade a que se destina.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena, justifica-se a importância do ensino e aprendizagem da Língua Indígena enquanto disciplina na escola, por ser a língua de instrução dos alunos e como objeto de reflexão e estudo na modalidade oral e escrita, para contribuir também com o status da língua e o desenvolvimento de competências com o uso da mesma. Justifica-se também a importância do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa por ser a língua que rege todos os documentos legais do país, e como brasileiros, os alunos indígenas possuem o direito de conhecer a língua que regula seus direitos legais. O ensino da língua portuguesa conforme a proposta, também assume significativa importância por ser a língua franca utilizada por indígenas de etnias e línguas diferentes, utilizada para dialogarem e se organizarem na luta por seus direitos.

Em nossa pesquisa trabalhamos com a perspectiva da aprendizagem de L2/Segunda língua/Língua Portuguesa, visto que nossa pesquisa é realizada na escola presente na aldeia e que a língua portuguesa é ensinada unicamente nesse espaço, pois os Krahô da Aldeia Manoel Alves em suas comunicações entre o grupo sempre o fazem na língua materna. De acordo com Figueiredo (1995, p.44-45)

para fazer a distinção entre aquisição e aprendizagem, alguns autores utilizam os fatores formal/informal, consciente/inconsciente. Quanto ao aspecto formal/informal, o termo *aquisição de L2* é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência. No entanto, o termo *aprendizagem de L2* implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. (...) Podemos, pois, concluir que a *aquisição de L2* ocorre em um ambiente informal, sendo um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros. Em contrapartida, a *aprendizagem de L2* é um processo consciente, controlado; é ajudado pela correção de erros, e ocorre em um ambiente formal (a sala de aula).

Compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem de L2 utilizados pela referida escola refletem a concepção de Educação Escolar Indígena que a comunidade Krahô em questão possui, atrelada tanto às políticas públicas quanto às políticas linguísticas contempladas e elegidas pela comunidade.

Na Escola Indígena 19 de Abril estão atualmente matriculados 187 alunos divididos em turmas do Ensino Fundamental menor ao Ensino Médio. A referida escola foi o local de nossa pesquisa. Localizada na Aldeia Manoel Alves, a escola destaca-se devido à política de valorização da língua materna praticada no âmbito de suas ações pedagógicas. O processo de aquisição da língua escrita pelas crianças Krahô é conduzido por professores indígenas graduados ou graduandos e a escola trabalha com projetos pedagógicos que focalizam a manutenção e valorização da língua e da cultura krahô.

O resultado do trabalho desempenhado pela escola é a valorização da identidade indígena, sua língua, cultura, saberes, etc. Na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno a língua de prestígio não é a Portuguesa, a Inglesa ou a Espanhola (línguas presentes na grade curricular de ensino), e sim a Krahô. É na língua Krahô que as relações sociais são mediadas. Os Krahô, portanto, são bilíngues, uma vez que falam a língua materna e a portuguesa (ABREU, 2012).

Nossa pesquisa objetivou por meio da análise das políticas públicas e linguísticas voltadas para os povos indígenas brasileiros, contribuir com dados que demonstrem como a educação escolar indígena específica, bilíngue, intercultural e diferenciada garantida na Constituição Federal está sendo desenvolvida por meio das práticas educativas da Escola Indígena 19 de Abril e o ensino das línguas em contato, Krahô e Português.

No próximo capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa. Buscamos descrever de forma reflexiva nossa prática enquanto pesquisadores inseridos em uma comunidade indígena, bem como evidenciar as perspectivas teóricas que nos nortearam.

II CAPÍTULO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 PESQUISA QUALITATIVA: ABORDAGEM, MÉTODO, CLASSIFICAÇÃO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Segundo André (2012), a abordagem qualitativa de pesquisa originou-se no final do século XIX, como fruto da indagação de cientistas sociais sobre a eficiência da perspectiva positivista, e dos métodos utilizados nas ciências físicas e naturais nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Conforme a autora, Wilhelm Dilthey foi um dos pioneiros na busca de uma nova metodologia para as ciências sociais, sugeriu a utilização de uma “abordagem metodológica e hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo) (ANDRÉ, 2012, p. 16)” considerando tanto as mensagens do texto quanto suas inter-relações, ao investigar os problemas sociais.

A autora ressalta ainda a importância de Max Weber na configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa, pois para Weber o foco das investigações com abordagem qualitativa deve centrar-se em como os sujeitos significam suas ações, e aponta que essa compreensão só é possível quando os sujeitos são colocados dentro de um contexto. Os significados são, portanto, contextuais, subjetivos e complexos. Conforme a autora,

não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2012, p. 17).

Tais princípios fundamentaram o nascimento de uma nova abordagem, denominada por alguns autores de naturalística, pois “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural (ANDRÉ, idem, p.17)”, e de qualitativa por outros, devido a oposição à perspectiva quantitativa de pesquisa que se caracteriza por dividir a realidade, mensurá-la e estudá-la isoladamente. A nova

abordagem propõe uma visão holística da realidade e possui suas raízes teóricas na fenomenologia, segundo André (2012, p.18)

é, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

Conforme a autora, a abordagem qualitativa deu base ao surgimento de vários tipos de pesquisa: pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisação. Neste texto nos ateremos ao tipo de pesquisa por nós utilizada para a realização dessa pesquisa, a pesquisa do tipo etnográfico.

Nossa pesquisa inicialmente objetivou observar as metodologias do ensino da língua portuguesa como segunda língua, utilizadas pelos professores da Escola Indígena 19 de Abril. Compreendemos que a escola localizada na Aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno trata-se apenas de uma dentre as 29 aldeias Krahô que compõe a área denominada de Krahôlândia, portanto, ao analisar o corpus coletado durante as intensas visitas a aldeia nos anos de 2013 e 2014 consideramos o contexto específico em que eles foram gerados em nossas análises. A seguir classificaremos a metodologia empregada em nossa pesquisa e justificaremos nossas escolhas.

Conforme Ninin (2011, p.96)

muitos são os trabalhos que focalizam o papel da metodologia de pesquisa nos mais diferentes contextos em Ciências Sociais e Ciências Humanas. Em se tratando de pesquisa na área educacional, Husén (1999) afirma que um dos grandes conflitos presentes no século XX é o gerado pelos dois principais modelos paradigmáticos: por um lado as ciências naturais com ênfase nas observações quantificáveis empíricas, em que o pesquisador tem o papel de estabelecer relações causais para explicar fenômenos; por outro, o paradigma derivado das humanidades, com ênfase nas informações holísticas e qualitativas nas abordagens interpretativas.

Quanto à classificação de nossa pesquisa do ponto e vista de sua natureza trata-se de uma pesquisa aplicada, visto que possui o objetivo de gerar conhecimentos para aplicações práticas destinadas a soluções de problemas específicos. Nossa pesquisa ao buscar analisar as práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa na Escola Indígena 19 de Abril, proporciona uma discussão que envolve tanto as metodologias utilizadas para o ensino de línguas das escolas indígenas presentes nas aldeias Krahô, quanto

as políticas linguísticas e sociais voltadas para os povos indígenas brasileiros. Nesse sentido, os resultados das análises realizadas em nossa pesquisa podem servir de base para discutir, partindo de um contexto local, de uma educação voltada para um povo específico, os caminhos trilhados pela educação escolar indígena no Brasil, como apontam Aguiar e Bock (2011, p.158-159):

o conhecimento produzido pela pesquisa deve ser pensado como um conhecimento em movimento. Ou seja, não devemos nos relacionar com ele como algo que é descoberto pelo esforço investigativo e depois se mantém como uma verdade eterna. Assim, nossa preocupação inicial é com a relação que devemos manter com o objeto que investigamos e com o conhecimento que produzimos a partir desta relação. (...) Não há uma verdade posta para ser descoberta. Há uma produção do conhecimento que se tornará (ou não) referência para um coletivo por determinado tempo, constituindo-se em sua relatividade histórica como verdadeiro. O empírico é importante porque é com ele que o pesquisador se relacionará; é sobre ele que o pensamento e o conhecimento será produzidos.

Segundo Gil (1994) do ponto de vista da forma de abordagem do problema, nossa pesquisa insere-se em uma pesquisa qualitativa, pois consideramos que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser convertida em números, visto que a pesquisa é descritiva e o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente. Nossa pesquisa do ponto de vista dos objetivos é descritiva porque descreve as características do povo Krahô da Aldeia Manoel Alves bem como as práticas pedagógicas do ensino da língua portuguesa utilizadas pelos professores da Escola Indígena 19 de Abril. A pesquisa descritiva envolve técnicas de coleta de dados padronizadas (questionário, observação) e assume em geral a forma de levantamento.

Conforme Gil (1994), do ponto de vista dos procedimentos técnicos, nossa pesquisa trata-se de uma pesquisa participante visto que é desenvolvida pela interação entre pesquisadores e membros da situação investigada. O corpus que compõe esta pesquisa é resultado da interação entre nós, os professores indígenas e não indígenas da Escola Indígena 19 de Abril, e da comunidade da Aldeia Krahô Manoel Alves. Corroboramos com a postura conceitual de Aguiar e Bock (2011) quanto ao ato de pesquisar, visto que para as autoras

pesquisar é uma atividade que contempla diversas visões epistemológicas e procedimentos metodológicos variados. É vista, também, como uma atividade política, na medida em que implica em

diferentes visões e projetos para a vida coletiva. Busca-se, ao esclarecer a posição aqui apresentada, defender um determinado projeto, em que o pesquisador é, sem dúvida, uma maneira de se inserir na sociedade de forma crítica; contribuindo, assim, para um compromisso do pesquisador e do conhecimento com a produção de sujeitos democráticos que atuem de modo transformador na direção de condições dignas de vida para todos (AGUIAR & BOCK, 2011, p. 168-169).

Conforme Angrosino (2009) uma pesquisa etnográfica com observação participante é pautada pelos seguintes princípios: a comunidade reconhece e consente a presença do pesquisador; o observador esforça-se para ser aceito como pessoa e que seu estilo agrade a maioria dos componentes do grupo pesquisado, inserindo-se nas situações em que for convidado a participar. Nossa pesquisa é de cunho etnográfico com observação participante, pois utilizamos técnicas da etnografia para coletar os dados da pesquisa. Apesar de convivermos com os Krahô de forma intensa (no sentido de que ficamos todos os turnos na aldeia e na escola) durante nossas visitas e seguirmos todos os princípios listados acima por Angrosino (idem), não moramos na aldeia. Realizamos visitas técnicas à Aldeia nos anos de 2013 e 2014 permanecendo não mais que uma semana a cada visita.

Optamos por realizar uma pesquisa de cunho etnográfico com observação participante devido às especificidades do público de nossa pesquisa. Para realizar pesquisas nas aldeias, os pesquisadores devem fazer parte do coletivo, todos os membros da comunidade devem consentir com a proposta da pesquisa e os indígenas só aceitam em seus territórios pessoas que eles acreditam que gostam deles, gostar deles nesse sentido é fazer parte intensamente das atividades e costumes da comunidade sem preconceitos. Compreendemos que para a realização de uma pesquisa etnográfica é necessário que haja pessoas interagindo em cenários coletivos.

Em uma pesquisa etnográfica a observação participante é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados. Angrosino (2009) aponta que a observação participante não é uma técnica de coletar dados, ela é uma postura que o pesquisador assume para coletar dados. Estabelecer e manter vínculos são essenciais para a condução da pesquisa etnográfica realizada com base em observação participante. O autor conceitua observação como o ato de perceber as atividades e os relacionamentos internos das pessoas no cenário de campo

através dos cinco sentidos do pesquisador e aponta que uma boa pesquisa etnográfica é o resultado da triangulação/uso de múltiplas técnicas de coleta de dados para reforçar conclusões. Em nossa pesquisa utilizamos as seguintes técnicas: entrevistas, observação, análise de materiais de arquivo, imagens fotográficas e diário de campo.

Ludke e André (1986) afirmam que a observação é um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas, nesse sentido a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. Nas pesquisas qualitativas o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do objeto de estudo. Somente através da observação, o observador fica mais perto da perspectiva dos sujeitos, possibilitando conseqüentemente a descoberta de aspectos novos de um problema, pois a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

Conforme essas autoras, as pesquisas com observação participante têm sua tradição na antropologia e na sociologia. No campo da pesquisa educacional tais disciplinas adquirem um valor de precursoras, uma vez que suas técnicas se tornaram base para as pesquisas no âmbito educacional. No entanto, com relação ao período de observação nas pesquisas na área da educação, as autoras apontam que elas diferem dos estudos antropológicos e sociológicos que são sempre estudos mais prolongados e intensos, já os da área educacional são mais curtos.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a pesquisa etnográfica, a partir da observação participante e sua aplicabilidade na educação, se justifica pela constatação de que os métodos de investigação próprios das ciências naturais não serviam ao estudo dos fenômenos humanos e sociais. As autoras entendem que nessa perspectiva surge, então, o interesse pelo desenvolvimento de metodologias mais adequadas ao entendimento do complexo e dinâmico fenômeno humano, considerado não como uma relação de causa/efeito, mas, sobretudo, no que enseja à atividade interpretativa dos contextos nos quais se concretizam.

A pesquisa de cunho etnográfica na educação na medida em que descreve, analisa e interpreta eventos da vida social de um grupo ou uma comunidade dentro de um contexto educativo, é capaz de compreender como os acontecimentos pedagógicos se relacionam com base no contexto sociocultural da comunidade ou grupo em pesquisa.

2.2 A RELEVÂNCIA DAS PESQUISAS DE CUNHO ETNOGRÁFICO COM OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ÁREA EDUCACIONAL

Desenvolvida pelos antropólogos, a etnografia é um esquema de pesquisa que visa estudar a cultura e a sociedade. Para André (2012) há uma diferença de enfoque nas pesquisas dos antropólogos e dos educadores, uma vez que alguns procedimentos que caracterizam a etnografia não precisam ser necessariamente realizados pelos pesquisadores da área educacional, como por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Por essa razão André (2012) afirma que o que está sendo feito é uma adaptação da etnografia à educação, concluindo que o que os pesquisadores da educação fazem são estudos do tipo etnográfico, e não etnografia no seu sentido estrito.

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2012, p.28).

Segundo a autora, para que um trabalho seja caracterizado como do tipo etnográfico em educação ele deve fazer uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação participante é assim denominada por pressupor que haja por parte do pesquisador uma estreita interação com a situação e os sujeitos em estudo, de forma que o pesquisador tanto afeta essa situação quanto é afetado por ela. As entrevistas nesse sentido possuem o objetivo de aprofundar o que foi identificado nas observações, e os documentos

são utilizados para contextualizar o corpus obtido e completar as informações coletadas através de outras fontes. Conforme a autora,

subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2012, p.28).

De acordo com a autora, dentre as principais características da pesquisa etnográfica destacam-se: a *ênfase no processo*, a importância atribuída aos acontecimentos no âmbito da pesquisa e não no resultado final, o processo é mais importante e significativo do que as conclusões da pesquisa; a etnografia preocupa-se com o *significado*, em como as pessoas significam o mundo e tudo o que as cercam, nesse sentido cabe ao pesquisador tentar apreender e retratar a visão pessoal dos sujeitos que participam da pesquisa; a pesquisa etnográfica envolve um *trabalho de campo* em que “os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística” (ANDRÉ, 2012, p.29); a *descrição e a indução* também são características importantes na pesquisa etnográfica, visto que o pesquisador utiliza uma grande quantidade de dados descritivos, tais como “situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (ANDRÉ, 2012, p.29). Segundo a autora,

a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que o foco da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2012, p.30).

André (idem) afirma que um dos problemas identificados nas pesquisas do tipo etnográfico na área da educação, é a dificuldade de lidar com a objetividade-participação, pois a maioria dos pesquisadores acaba investigando situações que lhes são familiares, às vezes até no próprio ambiente de trabalho

e aponta como uma das formas de lidar com essa situação o estranhamento (esforço sistemático de analisar uma situação familiar como estranha). Em nosso caso, o estranhamento não foi um esforço, foi um componente presente durante toda a pesquisa, tudo no ambiente pesquisado nos era estranho e igualmente significativo.

André (idem) aponta para a preocupação com o público/clientela-alvo evidenciados nas pesquisas etnográficas, pois possuem a preocupação de fazer com que os resultados da pesquisa sirvam de alguma forma para os sujeitos ou o grupo a ela relacionado:

de forma geral, as novas direções da pesquisa etnográfica em educação vem sugerindo uma crescente preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou aos grupos investigados e ao 'consumidor' da pesquisa: enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre pesquisador e pesquisado, expondo a críticas estruturas e relações de poder (ANDRÉ, 2012, p.121).

Essa preocupação nos conduziu durante todo o processo da pesquisa. O desejo de contribuir com as ações desenvolvidas pela comunidade e pela equipe escolar nos possibilitou um envolvimento e acesso à informações de diferentes esferas que compõe a vida e a cultura do povo Krahô, sem essa disponibilidade e vontade de colaborar no desenvolvimento dos projetos educacionais, das festas culturais, dos momentos familiares, das conversas depois do pôr do sol na companhia dos velhos e das velas que iluminavam a aldeia, nossa pesquisa não teria alcançado seus objetivos.

2.3 O PERCURSO DE GERAÇÃO DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Teve um professor... uma professora que veio lá de Santa Maria uma cidadezinha que:: vizinha... veio e trabalhou com nós aqui dois anos e:: é uma pessoa muito:: e:: uma excelente professora mas... era muito estressa::da ela... né? muito estressa::da e:: ela veio aBERto... pra aprender um pouco sobre a nossa cultura aí eu disse "olha... pra você aprender sobre a nossa cultura você tem que vir aBERta" porque se você ir pra comunidade e:: começar a colocar/ você

*MESmo colocar as barreiras pra tudo assim você não consegue...
você tem que ir aberta...*

(Trecho da transcrição da Entrevista com Yahé Krahô, diretor da Escola Indígena 19 de Abril)

Nosso primeiro contato com o Povo Krahô ocorreu no ano de 2013, na semana dos dias 1-6 de Abril, no âmbito da primeira visita técnica da equipe do OBEDUC à Aldeia Manoel Alves Pequeno. Antes desse primeiro contato, as informações que possuíamos sobre os Krahô eram puramente conceituais, informações retiradas de sites do Governo Federal e Estadual, bem como de livros, dissertações e teses de pesquisas realizadas sobre esse povo.

O povo Krahô possui como uma de suas características a valorização de suas tradições culturais. Quando chegamos à Aldeia pela primeira vez, fomos recebidos por um grupo de crianças, pelo cacique e pelo pai do cacique, o ex cacique da aldeia que é um dos velhos sábios que fazem parte da liderança da comunidade. No princípio o olhar lançado a nós era um olhar de curiosidade, mas sempre à distância. Lembrando os primeiros momentos do nosso contato com o povo, reconhecemos o quanto fomos precipitadas com perguntas devido a nossa curiosidade naquele universo novo, naquele local, naquela cultura.

As mulheres dificilmente nos davam abertura durante suas conversas para iniciar um diálogo, em nossa presença faziam questão de conversar na língua materna, sorrindo, brincando umas com as outras enquanto faziam suas atividades. Às vezes quando nos aproximávamos delas, o silêncio era uma presença constante nas tentativas de obter informações simples como: *Você tem filhos? Quantos anos você tem? Você vai muito na cidade?* Etc. Nossas tentativas em nos aproximarmos, em dialogar com as mulheres na primeira visita foram um fracasso, o que nos desanimou muito, e evidenciou uma das dificuldades que provavelmente enfrentaríamos para desenvolver nossos projetos de pesquisa.

O diálogo com os homens da aldeia não foi no início muito diferente do das mulheres, poucos se aproximavam ou nos deixavam aproximar, às vezes quando passávamos perto de um grupo ouvíamos os risos e a conversa na língua materna, sabíamos que éramos o assunto, mas não entendíamos nada. Se por um lado a interação com o povo não foi satisfatória na primeira visita, por outro lado nos serviu para compreender a realidade com que o povo vivia e a dinâmica diária de sua cultura. Assim como os krahô, tomávamos

banho em um dos braços do Rio Manoel Alves que corta a reserva, a noite ficávamos sem energia, pois o gerador permanece ligado somente durante o período das aulas, não bebíamos água gelada e todas as nossas necessidades básicas que facilmente em nossas casas possuíamos, na aldeia era improvável. Ouvir falar de pobreza, fome, sede e de todas as mazelas que as mesmas acarretam é diferente de presenciá-las de forma tão intensa e íntima. A primeira visita nos deixou um sabor de impotência e desânimo diante daquela situação complexa que passaria a fazer parte de nós.

Na segunda visita que ocorreu no mês de maio de 2013 na semana de 20-25/05, havia a programação de uma festa durante a semana, a Festa da batata. A comunidade estava em clima festivo, todos estavam animados para o início da festa o que nos possibilitou uma melhor interação com todos: homens, mulheres e crianças. Observamos, registramos e participamos de todos os momentos dessa festa: a preparação das toras, a corrida de toras, a preparação do paparuto, a troca de paparutos entre os parentes, a festa da laranja, as brincadeiras do Hoxwa (palhaço), as brincadeiras no pátio com as crianças e as cantorias no pátio durante a noite. Nesse período dividimo-nos entre as atividades de acompanhamento do planejamento da produção de materiais didáticos, uma das ações do OBEDUC, e a participação na Festa da Batata junto com a comunidade.

Na última reunião da semana da segunda visita, no dia 24/05/2013, estavam presentes todos os bolsistas professores indígenas e não indígenas, o coordenador do projeto, o cacique da aldeia, o diretor da escola e uma das lideranças mais velhas, e ficou acordado que em nossa próxima visita seríamos batizados na cultura Krahô. Quem nos falou sobre o batizado foi o diretor da escola, explicando-nos que seria necessário realizá-lo já que estaríamos durante tanto tempo entre eles, deveríamos nos batizar. No momento em que o diretor nos disse isso, todos nos olhamos, e um misto de emoções poderia ser observado no olhar de cada um. Éramos um total de quatro pesquisadores da pós-graduação e cinco da graduação.

Na terceira visita técnica do ano de 2013, a semana de 19-24/08, fomos batizados pelo povo Krahô, toda a equipe do projeto recebeu um nome na língua Krahô e conseqüentemente ganhou uma família. Ressaltamos o percurso e a dificuldade de interação no princípio das nossas atividades de

pesquisa, para falar que nossa relação com o povo Krahô pode ser dividida em antes e depois do nosso batizado. É como se o ritual do batismo tivesse o poder de nos tornar um indígena, parte legítima daquela comunidade. Batizarmo-nos na cultura Krahô foi como mostrar para as pessoas da comunidade que gostamos deles, que nos importamos com suas causas, que queremos ajudá-los, que respeitamos-os, que queremos fazer parte e compreender o universo cultural deles. A comunidade nos aceitou quando aceitamos ser parte dela, enquanto nos viam como estudantes ou pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, não se sentiam a vontade para interagir conosco ou contar-nos sobre coisas tão íntimas como é o universo cultural de um grupo. Conforme Aguiar e Bock (2011, p.160)

a realidade estará sempre em movimento, pois a ação dos humanos não para de transformá-la. O método de pesquisa precisa acompanhar esse movimento; ser capaz de dar visibilidade ao processo de transformação e às determinações que constituem, temporariamente, o que denominamos objeto de pesquisa. A historicidade é então alçada a princípio fundamental deste pensamento metodológico, que deve dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos. 'O que é' deixa de ser pergunta principal para dar lugar à questão de 'como surgiu', 'como se movimentou e transformou'. Todos os objetos de pesquisa devem ser investigados a partir do seu movimento e de seu processo de transformação. A categoria da historicidade permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento. Assim, a metodologia que se utiliza deve ser capaz de incorporar essa noção e privilegiar o processo; o conhecimento que se produz deve ser pensado como provisório, dado o caráter histórico que possui.

Na quarta visita técnica do ano de 2013, no período de 23-28 de setembro, cada membro do projeto que fora batizado na visita anterior ficou hospedado na casa de seu parente, da pessoa que o apadrinhou. Passamos uma semana comendo a comida preparada pela matriarca da família, bebendo na mesma cabaça que todos os membros da casa, indo tomar banho no mesmo horário que todos, acordando 5h da manhã conforme o costume e indo dormir às 22h. Essa vivência tão íntima com o povo nos proporcionou acesso a informações que nos possibilitaram compreender melhor a sua cultura que não está presente em nenhuma das bibliografias por nós estudadas, visto que a cultura não é algo estável.

Em uma de nossas apresentações sobre a pesquisa em um evento científico na Universidade Estadual do Pará, Campus de Conceição do Araguaia, uma das participantes do Seminário nos questionou sobre como

procedemos com os indígenas para conseguir tantas informações interessantes, pois a mesma havia visitado com outros pesquisadores uma aldeia de um dos povos com território no Pará e não havia conseguido estabelecer um diálogo com nenhum indígena, e que quando iam responder algo perguntado o faziam na língua materna. Foi um momento interessante dentro do auditório, pois contando para a participante como se deu os nossos primeiros contatos com o povo e a relação que com o tempo fomos estabelecendo, percebemos que a defesa nos primeiros contatos não é característica do povo Krahô, e que com a história e o processo de expansão colonial que tanto prejudicou os indígenas em nosso país, nos faltou sensibilidade no princípio para perceber os receios (com motivos) dos indígenas com esse envolvimento cultural, pois como aponta André (2012, p.46) “o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”.

Queremos com essa seção informar a natureza do corpus que apresentamos nessa dissertação, as falas do diário de campo, as entrevistas, as imagens e as anotações que compõem essa pesquisa, é fruto de uma relação construída com o povo Krahô, baseada em respeito, familiaridade, envolvimento e um desejo de colaborar com a construção de uma Educação Escolar Indígena binlíngua, intercultural e diferenciada. Corroboramos com o pensamento de Celestino Alves da Silva Junior (2010) em seu texto intitulado *A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese* em que o autor defende a postura de que a academia realize pesquisas que possam trazer um retorno para a sociedade que a sustenta:

na ‘vida real’ as relações entre indivíduos devem se marcar por um caráter necessariamente utilitário, que escaparia à compreensão ou ao interesse dos acadêmicos. É certo que ‘a cultura de ilustração’ e a própria origem social dos docentes universitários respondem pela imagem com que a universidade é captada além de seus limites específicos. A ‘religiosidade’ ancestral da universidade continua a se manifestar na ‘liturgia’ aparentemente inalterável a que as novas gerações de trabalhadores universitários prometem se submeter. Apesar disso, parece-me necessária a ‘dessacralização’ da atividade acadêmica. Não se trata de promover a iconoclastia ou de conclamar o suicídio simbólico. Trata-se apenas de sugerir a oportunidade da revisão de valores e de critérios. Uma tese não deve nem precisa ser apenas endereçada aos parceiros acadêmicos. Ao contrário, ela pode e deve se constituir em uma ponte entre o território ainda privilegiado

em que os acadêmicos se movimentam e o campo minado das relações sociais em que os 'homens comuns' se consomem (2010, p.189).

O objetivo maior de colaborar na construção de um processo educativo pautado na cultura do povo Krahô, respeitando suas tradições, foi o que nos levou a perceber ao longo do percurso da pesquisa que para compreender as metodologias de ensino da língua portuguesa utilizadas pelos professores da Escola Indígena 19 de Abril, deveríamos observar primeiro as relações entre os órgãos governamentais dos quais a Escola e a Aldeia estão submetidas, e como essa relação se manifesta nas ações cotidianas da Escola e da Aldeia, bem como tomar conhecimento de todos os documentos oficiais que regem essa relação. Percebemos que essas relações e ações locais possuem motivações de nível Federal e mundial, o que consequentemente nos levou a estudar os projetos e as ações afirmativas voltadas para os povos indígenas brasileiros. Segundo André (idem, p.47)

como em outros tipos de pesquisa, a teoria tem um papel fundamental na formulação do problema e na estruturação das questões orientadoras. Para isso, ao definir o tema a ser investigado, o pesquisador faz um amplo estudo da literatura pertinente para verificar que aspectos desse tema amplo já foram explorados e quais ainda carecem de estudo sistemático. Desse passeio pela literatura é que se originam os pontos críticos ou as perguntas que orientam a coleta de dados e as características iniciais de análise. Na fase posterior, de trabalho de campo, o pesquisador não segue hipóteses rígidas, fica atento ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise, novas hipóteses. É um momento que requer muita sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas de categorias e de formas de interpretação do objeto pesquisado. É o momento de fazer a mediação entre teoria e experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio e, então rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários. Na fase final do trabalho etnográfico, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria tem um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles.

Nosso foco foi redimensionado várias vezes durante o processo de coleta de dados devido às leituras motivadas pelas reflexões sobre o corpus que constitui essa pesquisa. Pois a cada visita à Aldeia, a cada conversa com os mais velhos, as mulheres e os homens, em cada festa e atividade cultural que participamos novos questionamentos e novas interpretações iam surgindo. A comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno nos permitiu entrar em suas casas, na sua escola, no pátio (onde toda a organização interna é planejada e

é palco de todas as festividades culturais), nas suas roças, nos seus rios e nas suas vidas, para que fazendo parte dela, déssemos o retorno do que fizemos durante o período de contato, o retorno de nossas pesquisas e de nossos aprendizados com eles. Em suma, a comunidade espera de forma justa nossa contribuição.

Afinal, a que interesses serve realmente o saber que não vem à luz? Descartar a solenidade e renunciar às pompas e às circunstâncias das teses convencionais pode, certamente, causar dificuldades de relacionamento no interior do sensível e conservador ambiente acadêmico. Mas talvez seja necessário optar entre os afagos benfazejos à vaidade pessoal que a Academia pode nos prodigalizar e o compromisso com o bem-estar da maioria desassistida da população que a consciência profissional nos obriga a perseguir. Pessoalmente, prefiro a segunda hipótese (SILVA JUNIOR, 2010, p. 192).

Objetivamos ao evidenciar o percurso metodológico de nossa pesquisa ressaltar a sua natureza social e a responsabilidade com a parceria estabelecida com o povo Krahô da Aldeia Manoel Alves. Os textos dos alunos e as aulas que fazemos menção e analisamos no 4º capítulo é fruto da interação com os professores e alunos no âmbito do desenvolvimento de nosso estágio docente na Escola 19 de Abril, uma de nossas atribuições enquanto bolsistas do OBEDUC. E as entrevistas utilizadas em nossa dissertação foram concedidas na ocasião em que ocorreu na Aldeia os I Jogos Tradicionais do Povo Krahô, que contou com a participação de nove aldeias Krahô e de mais de duzentos atletas competindo em modalidades diversas. Dentre os tipos de entrevistas qualitativas na educação, escolhemos a entrevista do tipo semi-estruturada, que conforme Rosa e Arnoldi (2008, p.30)

as questões, neste caso, são formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

A escolha dos entrevistados justifica-se devido à representação social que cada um possui na comunidade. Os indígenas possuem uma organização coletiva, por mais que quiséssemos escolher outra pessoa da comunidade para

entrevistar sobre a Aldeia e a Cultura, todos nos indicariam a pessoa da comunidade que os representa sobre essa questão. Certa vez perguntávamos sobre as rezas realizadas em uma pessoa doente para uma das alunas na escola, e a mesma imediatamente nos falou que quem era “boa” pra falar sobre esse assunto era a *Teptyc*, uma das velhas da Aldeia que rezava em todos os doentes e por isso sabia todas as rezas. Portanto, as entrevistas que compõem nosso corpus foram concedidas por pessoas que a própria comunidade reconhece como seu representante para falar sobre determinado assunto.

Escolhemos cinco pessoas da comunidade para realizarmos as entrevistas, em nosso texto utilizamos seus nomes na língua indígena com total consentimento de ambos. Como aponta Rosa e Arnoldi (2008, p. 53) “na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa”. Cada entrevistado ocupa um lugar dentro do coletivo que é a comunidade Krahô, segue os seus nomes e respectivamente a função social que ocupam: Piikên Krahô – cacique da Aldeia Manoel Alves; Yahé Krahô – Diretor da Escola Indígena 19 de Abril; Tuncô Krahô – ex-aluno da escola, membro da primeira turma a concluir o Ensino Médio na Escola Indígena 19 de Abril; Haprakt Krahô – um dos velhos sábios da Aldeia, uma das lideranças; Rorcatxa Krahô – ex-aluna da escola, membro da primeira turma a concluir o Ensino Médio na Escola Indígena 19 de Abril, se autodenomina “cacica” das mulheres, pois em todas as festividades ou decisões coletivas ela “organiza as mulheres”, em suas palavras.

Nossas entrevistas seguiram o seguinte roteiro: pedimos para que os entrevistados falassem do seu processo de alfabetização, bem como de suas experiências escolares; pedimos para que os entrevistados nos falassem sobre o significado/importância da escola dentro da Aldeia; pedimos para que os entrevistados nos falassem sobre a relação entre a escola e a cultura Krahô e pedimos para que os entrevistados nos falassem sobre o quê eles esperavam como resultado do ensino escolar. No total transcrevemos 3h16min de entrevistas. Buscamos interromper o mínimo possível a narrativa dos entrevistados, por isso o roteiro (nos apêndices) não seguiu a ordem prévia e nos baseamos nas convenções de Preti (2003) para a realização das transcrições das entrevistas (tabela em anexo/p.136).

CAPÍTULO III: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: AS MINORIAS LINGUÍSTICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

As ações humanas são essencialmente paradoxais, e no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, especificamente o processo de ensino-aprendizagem, a formação dos professores, a atuação de órgãos civis e associações, ONGs, etc., são temáticas que ainda não chegaram a um consenso quanto às opiniões presentes em textos das comunidades científica, governamental e não governamental, tanto devido à especificidade de cada povo indígena, quanto à complexidade que envolve o processo de ensino de línguas em sociedades linguisticamente minoritárias. Acreditamos que todas as concepções e metodologias presentes na bibliografia que trata da questão da escola como instituição ágrafa, em territórios habitados por sociedades historicamente e culturalmente orais merecem nossa atenção.

Neste capítulo, daremos destaque ao estudo teórico e documental por nós realizado quanto às concepções teóricas e metodológicas que dão base a Educação Escolar Indígena no Brasil. São concepções que ora convergem-se e ora confrontam-se no que diz respeito ao papel que a escola tem assumido nas aldeias, e quanto à forma com que o processo de ensino de línguas vem sendo conduzido nas diferentes realidades sociolinguísticas, que é a essência da diversidade linguística brasileira. Para esta discussão analisaremos as políticas públicas e as políticas linguísticas voltadas para os grupos minoritários brasileiros, especificamente as voltadas para os povos indígenas. Para a compreensão do que é e o que propõe a educação Escolar Indígena, alguns conceitos fundamentais foram mobilizados, são eles: bilinguismo, interculturalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

3.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Mas se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a

língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações (ALBUQUERQUE, 2011, p.303).

Para Albuquerque (2011) as Escolas Indígenas configuram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica. Com respaldo constitucional, os povos indígenas brasileiros podem transformar a escola, uma instituição antes da Constituição Brasileira de 1988 utilizada para homogeneizar a diversidade cultural indígena do país, em um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas. Segundo o autor a escola é um espaço em que a língua materna dos povos indígenas deve torna-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas, bem como do processo de ensino.

Conforme Maher (2006, p.17) “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico”. Nas sociedades indígenas o processo de ensino-aprendizagem é ininterrupto e atemporal, não restringe-se a momentos específicos e não está pautada em uma experiência solitária, o ato de educar nas sociedade indígenas é um ato coletivo e segundo a autora, é responsabilidade de todos.

Maher (2006) divide a história da Educação Escolar Indígena em dois paradigmas: Paradigma Assimilacionista e o Paradigma Emancipatório. O paradigma Assimilacionista prevaleceu até o fim da década de 70 do século XX, conforme a autora, o principal objetivo desse paradigma era transformar o índio em não índio, o paradigma pretendia, portanto, erradicar a existência dos indígenas no país. Dessa forma a educação pautava-se na proibição do uso da língua materna e da cultura indígena e no ensino do português. Na lógica desse paradigma, os povos indígenas brasileiros não eram considerados cidadãos brasileiros por terem aspectos culturais e linguísticos diferentes da sociedade majoritária, o discurso que norteava as ações dentro desse paradigma conduziam os povos indígenas a uma integração por meio da apropriação da cultura e língua do grupo detentor do poder hegemônico.

Por meio de um Modelo Assimilacionista de Submersão as crianças indígenas “eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes” (Maher, 2006, p.20). Um modelo brutal do ponto de vista humano, um modelo responsável pela dizimação de milhares de línguas indígenas, e

que fracassou em seu objetivo especialmente devido a dificuldade de alfabetizar crianças descendentes de uma cultura ágrafa, em uma língua totalmente desconhecida. Com o fracasso desse modelo surgiu o Modelo Assimilacionista de Transição. Segundo Maher, nesse modelo a escola torna parte da comunidade. Com o intuito de alfabetizar as crianças em suas línguas maternas para depois ensinar-lhes a língua portuguesa, tornando-a a língua privilegiada e marginalizando a língua materna,

em termos lingüísticos, esse modelo propõe um bilingüismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngüe em língua indígena, passa a um bilingüismo transitório nas duas línguas e termina monolíngüe na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única diferença é que a violência cultural e lingüística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006, p.22)

Contraopondo o Paradigma Assimilacionista e os modelos de submersão e de transição dele decorrentes, surgiu um novo paradigma denominado de Paradigma Emancipatório, que segundo Maher (idem) é construído sob os princípios de um Modelo de Enriquecimento Cultural e Lingüístico. Nesse modelo de Educação Escolar Indígena o bilingüismo é aditivo visto que esse modelo é pautado na valorização tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. O objetivo maior desse modelo é que os alunos indígenas utilizem sua língua materna em todo o processo de escolarização garantindo dessa forma a valorização de suas culturas.

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade (MAHER, 2006, p.23).

Para Maher (idem) para garantir que o Modelo de Enriquecimento Cultural e Lingüístico norteie o processo pedagógico da Educação Escolar Indígena, é necessário que a escola seja conduzida pelos próprios indígenas. Somente garantindo a participação de toda a comunidade em que a escola

indígena está situada no processo de ensino e aprendizagem, criando um projeto político pedagógico consonante às necessidades do povo a que se destina, o modelo do atual paradigma poderá cumprir de fato o que se propõe, considerando que “o processo de ensino/aprendizagem, na Educação indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento. [...] O conhecimento tem que ser útil” (MAHER, 2006, p.18), caso contrário não passará de uma maquiagem moderna e politicamente correta dos modelos assimilacionistas do antigo paradigma.

Segundo Albuquerque (2009, p. 20)

os princípios contidos na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) (1998), dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas que vêm lutando por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normalização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos.

O autor ressalta o direito constitucional conquistado pelos povos indígenas a uma educação diferenciada, construída conforme a concepção de educação dos indígenas, e sem as burocracias referentes à educação escolar não indígena, apontando que a normalização excessiva do processo pode acarretar danos quanto a construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas. Conforme Matos e Montes (2006, p.74)

do ponto de vista político, o documento RCNEI se apresentou como um poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil. (...) O RCNEI foi muito utilizado, principalmente por lideranças e professores indígenas, como instrumento político, uma vez que nele estavam registradas as obrigações dos órgãos governamentais no atendimento aos direitos educativos indígenas. Muitos professores indígenas participaram de reuniões e atividades em defesa de seus direitos com o volume do RCNEI “debaixo do braço”, representando para eles um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular de suas escolas. No decorrer desses últimos anos, as conquistas acima relatadas vêm sendo regulamentadas por meio de vários textos legais: a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante às sociedades indígenas, em seus artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural.

Para Grupioni (2006) todos os documentos oficiais referente à Educação Escolar Indígena com base na Constituição de 1988 são as bases do movimento indígena, visto que conforme o autor

nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso ganham os índios e ganha também a educação brasileira na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente aqueles que precisam de respostas diferentes (GRUPIONI, 2006, p.56).

Por outro lado, alguns pesquisadores questionam a função cultural e funcional da escola nas comunidades indígenas. Para D'Angelis (2006) as comunidades indígenas possuem suas próprias metodologias de ensino, e o conhecimento não pode restringir-se a um único espaço. A escola nessa linha de pensamento, e a educação escolar, não são garantias de progresso quanto ao respeito às especificidades do processo educativo dos povos indígenas. O autor chama a atenção para o que denominou de *Ditadura da Escola*. Nessa concepção é atribuída a escola a responsabilidade de fazer valer os direitos indígenas garantidos na Constituição. Nas palavras do autor:

Rebelo-me, pois, contra a ditadura da escola. Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola. (...) Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção. Assim, qualquer agricultor entende que não faz o menor sentido ensinar numa sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura (sem intenção de fazer trocadilho), a melhor forma de seleção ou conservação de sementes, etc. (D'ANGELIS, 2006, p.157-158).

Segundo o autor, o ato de transpor os aspectos culturais indígenas para os currículos escolares não torna as escolas presentes nas aldeias efetivamente indígenas, tal prática resulta em uma “cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (D'ANGELIS, 2006, p.160). O autor ressalta a importância de que se considere que a escola enquanto Instituição, não deve e nem poderia ser igual a educação indígena, e ressalta que a construção de uma Educação Escolar

Indígena ainda não é uma realidade, e avalia que “em todos os casos conhecidos, o que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas), (...) são tentativas de ‘tradução’ da escola para o contexto indígena (p.160).

Para D’Angelis (idem, p.162)

o balanço do atual momento histórico aponta que, com nossa amizade sincera, mas às vezes ingênua, estamos embarcando os povos indígenas na nossa canoa furada da escola compulsória que inviabiliza, a longo prazo, a educação indígena, e fará dela uma mera lembrança nostálgica, à espera de outro genial Florestan Fernandes para descrevê-la, como já afirmei em outro lugar.

Nesse sentido, Oliveira (2006) aponta que a valorização da escrita em detrimento da oralidade são marcas dos grupos detentores do poder hegemônico. A positividade e aceitação da *literalização* das línguas indígenas, que possuem natureza oral nas propostas voltadas para a Educação Escolar Indígena, acentuam a dominação da cultura não indígena sobre a indígena, pois conforme o autor é

evidentemente que a “literalização” de uma língua antes ágrafa, isto é, a sua transformação em língua escrita, tem sido vista por amplos setores que atuam na área de educação escolar indígena como intimamente associada ao empreendimento escolar. A possibilidade de uma escola sem a língua escrita é fato difícil de conceber para a maioria das pessoas que trabalham com educação – indígena ou não – embora seja um empreendimento logicamente possível. Faz parte do pensamento majoritário a indissociabilidade entre escola e escrita, como é a prática no mundo dito ocidental (OLIVEIRA, 2006, p.178).

Para o autor, na medida em que dentro da proposta de uma escola indígena com uma educação bilíngue privilegia o “*escritismo*” ao invés da oralidade, torna-se um indício de que o discurso do grupo que detém o poder hegemônico, o grupo que decide as convenções ortográficas, as metodologias de ensino e os conteúdos consonantes a idades e séries, prevaleceu. Segundo Oliveira (idem) “considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é a visão que a cultura literária possui da oralidade” (p.179). Nessa concepção, a Escola Indígena que essencialmente é nomeada como bilíngue, intercultural e diferenciada se torna o local por excelência da desvalorização da cultural oral que é a cultural tradicional dos

povos indígenas, e conforme o autor, a oralidade acaba sendo atribuída “como analfabetismo”.

Considerando as especificidades que perpassam a Educação Escolar Indígena nas dezenas de aldeias e escolas presentes no território nacional, nossa pesquisa objetivou observar as concepções de Educação Escolar Indígena presentes na Escola 19 de Abril por meio dos discursos da direção, dos professores e dos alunos, bem como de toda a comunidade. Acreditamos que nos encontramos em um momento importante no que diz respeito a avaliação das políticas voltadas para a educação escolar indígena no intuito de perceber o que foi feito, o que está sendo feito e o que precisa ser feito.

3.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PÚBLICAS NO CONTEXTO INDÍGENA

Para Monserrat (2006) uma das justificativas para a existência no Brasil de uma política linguística é a existência de quase duas centenas de línguas indígenas faladas por brasileiros, e a necessidade de regular as relações entre essas línguas e a língua portuguesa de um modo diferente da existente antes da constituição de 1988, conforme a autora, “em suma, a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única língua ‘nacional’” (MONSERRAT, 2006, p.135).

Cavalcanti (1999) denominou de sociedades minoritárias, independente da quantidade numérica de seus membros, as sociedades e comunidades que estão distantes do poder hegemônico, e de sociedades majoritárias as que detêm o poder hegemônico. As sociedades majoritárias se mostraram ao longo da história brasileira, alheias à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Conforme Rodrigues (1993), quando Cabral chegou ao Brasil existiam no território nacional cerca de 1.078 línguas indígenas, no entanto, nos dias atuais segundo Rodrigues (1986) há pouco mais que 180 línguas somadas as 54 línguas registradas pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI de povos indígenas ainda não contactados.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL denomina o Brasil como um país multilíngue. Altenhofen (2013) apresenta um quadro em construção das línguas brasileiras de imigração ordenadas pelos seguintes grupos: Grupo Alemão (13 línguas), Grupo Italiano (12 línguas), Grupo Eslavo (3 línguas), Grupo Chinês (5 línguas), Grupo Japonês (3 línguas), Grupo Judeu (2 línguas), Grupo Cigano (2 línguas), Grupos imigrantes fronteiriços (4 línguas), Grupos Imigrantes Crioulo (4 línguas) e Demais grupos (Árabe, Armênio, Coreano, Francês, Grego, Holandês, Húngaro, Leto ou Letão e Sueco, contabilizando 9 línguas). Conforme o autor, há 56 línguas contabilizadas no território brasileiro. Tais línguas somadas às línguas indígenas de povos contactados e não contactados, e às línguas de sinais existentes, o Brasil possui uma estimativa de aproximadamente 300 línguas nacionais, pois são línguas faladas por brasileiros.

Os grupos minoritários brasileiros possuem respectivamente línguas minoritárias, que estão à margem da língua elegida pelo grupo dominante, a língua portuguesa. Se tratando dos povos indígenas a imposição de uma língua e o olhar negativo sobre a diversidade linguística resultou em uma verdadeira aniquilação de povos e conseqüentemente de culturas e identidades. As políticas linguísticas no período da colonização do Brasil resultaram no desaparecimento de quase mil línguas e seus falantes em um processo violento oficializado em 1758.

Segundo Maher (2013, p.122)

a propagação do nhengatu interessava ao projeto de evangelização dos jesuítas, ela não interessava ao projeto lusitano de instauração da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. E esse é o motivo pelo qual, em 1758, após a expulsão dos jesuítas do país pela Coroa Portuguesa, o Marquês de Pombal torna público o *Diretório dos Índios*, documento no qual se proibia o ensino de línguas indígenas, particularmente do nheengatu, e se estabelecia o português como língua oficial do país.

Considerando o período colonial, é recente a criação de políticas públicas e políticas linguísticas voltadas para a valorização das línguas minoritárias. Essa valorização é uma dívida nacional histórica com todos os povos que formam hoje a sociedade brasileira. Tais políticas incluem em suas

discussões os estudos sobre identidade, um tema muito atual e discutido por inúmeros pesquisadores de várias áreas da ciência, e acreditamos ser um conceito fundamental para as práticas dentro das perspectivas da transculturalidade e da transdisciplinaridade nas propostas voltadas para a educação escolar indígena.

Zygmunt Bauman e Stuart Hall ressaltam em seus estudos a natureza instável das nossas identidades, e que o processo de globalização na pós-modernidade não nos permite mais falar de identidade como algo nato e imutável. De acordo com Bauman (2005, p.38)

em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquidos – modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais.

Para o autor possuímos não uma identidade e sim várias que coabitam de forma conflituosa e “líquida”. Baseando-nos na concepção de identidade explicitada acima, corroboramos com a ideia de pensar cultura nas sociedades contemporâneas segundo Cox e Assis-Peterson (2013, p.33) assinalaram,

como conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito.

As políticas públicas e as políticas linguísticas para que obtenham sucesso em suas ações, devem articulá-las à essência mutável das identidades dos sujeitos que a elas se destinam, e à diversidade que é uma das características das sociedades contemporâneas.

Segundo Paladino e Almeida (2012) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação, atualmente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, foi criada em 2004, durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, como resultado das manifestações de

movimentos sociais e com o objetivo de que o Sistema Nacional de Ensino “reconhecesse a diversidade sociocultural como um princípio da política pública educacional” (p.9). Conforme as autoras, antes de 2004 o espaço que havia sobre a diversidade na estrutura do Ministério da Educação – MEC não era significativo, e apontam que como parte das reivindicações sociais, estão os conceitos de diversidade e interculturalidade. Tais conceitos orientam os fundamentos e os princípios das políticas públicas, e as autoras reconhecem que nos documentos oficiais os sentidos e os usos que lhes são dados nas políticas educacionais não são em sua maioria problematizados ou discutidos.

Para as autoras a abordagem intercultural que rege os documentos para a educação considerando a diversidade, representa um avanço importante com relação às políticas anteriores que possuíam o objetivo de fazer com que todas as culturas se subordinassem a uma única cultura. Nesse sentido ressaltam que

o conceito de *interculturalidade* traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da *diversidade* como riqueza. Este conceito começou a ocupar um lugar importante nos debates sobre educação a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, principalmente os europeus. Os governos de Espanha, França e Itália, por exemplo, incorporaram estas ideias em seus projetos de educação voltados aos imigrantes e a outras minorias presentes em seus territórios nacionais, como os ciganos. Na década de 1980, organizações, como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Européia, passaram a se preocupar com o aumento da imigração e propuseram medidas que objetivavam melhorar a relação desses grupos com as sociedades que os receberam. Assim, em 1983, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin, capital da Irlanda, foi formulada uma recomendação, no sentido de serem desenvolvidos programas visando à formação de professores, com ênfase na *interculturalidade* (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 16).

Portanto a preocupação com a diversidade em discursos oficiais iniciou-se a nível global nos anos 70 do século XX, o que desencadeou uma série de ações afirmativas em todos os continentes de acordo com o perfil e a situação social a que se destina. De acordo com Paladino e Almeida (idem) a nomenclatura *Ação afirmativa* tem origem nos Estados Unidos na década de 60, em um período histórico marcado pela luta por direitos civis iguais para todos, com oportunidades para todo e qualquer americano, especialmente os negros. Foi nesse período, segundo as autoras, que começou a serem revogadas as leis que discriminavam os negros. A implantação de ações

afirmativas tem início nesse contexto, com o objetivo de melhorar as oportunidades de desenvolvimento da população negra, bem como de revogar as leis que faziam menção a sobreposição de brancos a negros.

No Brasil, as ações afirmativas são alvo de intensas críticas, e as autoras apontam três tipos mais frequentes de posicionamentos existentes, pois há os que defendem políticas universalistas com o argumento de que o problema não pode ser tratado de forma imediatista e que se deve antes olhar a raiz do problema, há os que defendem políticas diferenciadas, com o argumento de que os grupos que historicamente sofreram e sofrem vítimas da desigualdade social e da discriminação, devem ser contemplados com políticas específicas, e há os que acreditam que deve haver uma combinação dos dois posicionamentos, tanto a melhoria da educação básica pública quanto a criação de políticas específicas para os grupos socialmente excluídos.

Para as autoras, as políticas de ação afirmativa “promovem o acesso a meios fundamentais como educação e emprego para as minorias étnicas, raciais ou de gênero que, de outro modo, estariam deles excluídas (...)” (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p.23). As autoras citam três componentes básicos que são utilizados na elaboração das ações afirmativas:

- Combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade.
- Reduzir a desigualdade entre certos grupos e a parcela da população com melhores indicadores socioeconômicos.
- Contemplar as especificidades e integrar os diferentes grupos sociais por meio da valorização da diversidade sociocultural. Esta ideia tenta conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos como inferiores e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias, além de essa convivência supor um fator de enriquecimento de conhecimentos e experiências para todos (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p.23).

As ações afirmativas são criadas como mediadoras no processo de desenvolvimento humano de forma igualitária para os grupos sociais que historicamente são discriminados na sociedade. Segundo as autoras,

quando começaram a ser criadas as políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, negros, indígenas e outros segmentos reconhecidos por viverem em condições de vulnerabilidade social estavam praticamente excluídos da universidade. Diversos estudos mostram que a maioria dos alunos universitários no Brasil era branca, de classe média urbana. Naquela época, 97% dos estudantes universitários consideravam-se brancos, 2% negros e 1% amarelos (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p.32).

Somente a partir de 2003 essa porcentagem começou a mudar. Foram elaboradas políticas de ação afirmativa pelo Ministério da Educação e a opção política da criação de cotas para grupos etnicamente diferenciados garantirem vagas nas universidades públicas e particulares. No entanto, apesar das cotas destinadas à população indígena brasileira o número de indígenas com acesso à universidades não foi satisfatório devido a dificuldade dos mesmos de finalizarem a escolaridade básica: ensino fundamental e médio. Com o objetivo de sanar esse problema foi criado um órgão denominado de Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – CGEEI, responsável pelas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas.

Devido reivindicações de representantes de organizações indígenas alguns programas com recursos específicos para os povos indígenas foram criados, como a formação de professores e a produção de materiais didáticos nas línguas maternas das comunidades indígenas. Conforme Paladino e Almeida (idem) em 2007 o MEC investiu R\$ 116 milhões na educação escolar indígena por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR indígena) para que os estados executassem as propostas. As autoras pontuam que

em vários estados, no entanto, grande parte desse montante não foi sequer executado, demonstrando que o problema da educação escolar indígena está além da questão orçamentária: relaciona-se, entre outros motivos, com os entraves políticos e administrativos ocasionados pelas dificuldades da execução de uma política de educação diferenciada a partir de uma burocracia estatal que se quer universalizante e está pouco preparada para lidar com a diversidade (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p.70).

Como parte das políticas voltadas para a promoção da educação escolar indígena, em 2010 mais de 5 mil professores indígenas foram habilitados em programas específicos de formação inicial no Magistério Intercultural, com recursos do MEC, da FUNAI e das Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com Paladino e Almeida (2012, p.71)

de 2003 a 2006, a Secad/MEC financiou 67 propostas de formação de professores indígenas em nível médio, investindo mais de R\$ 9 milhões. A partir de 2007, o Ministério da Educação ofereceu apoio técnico e financeiro 18 secretarias estaduais de Educação, que receberam R\$ 24 milhões para a formação de cerca de 4 mil professores indígenas. verifica-se contudo, falta de acompanhamento e sistematização tanto das formas de utilização de tais recursos quanto da situação do andamento dos cursos apoiados.

As autoras apontam a dificuldade de comparar os dados oficiais com as realidades locais, visto que não há um acompanhamento ou fiscalização sobre a aplicabilidade dos recursos demandados e o impacto dessas ações. Conforme as autoras, a esperança é de que com as pesquisas realizadas no âmbito dos Observatórios de Educação Escolar Indígena essas informações sobre a realidade local possam ser obtidas com o intuito de que os dados sejam divulgados e utilizados como suporte para as políticas regionais.

Em novembro de 2009 foi realizada na cidade de Luziânia (GO) a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, de acordo com Paladino e Almeida (idem), a conferência foi composta por 804 participantes efetivos: delegados das etapas regionais e locais, representantes comunitários dos povos indígenas, entidades governamentais, universidades, entidades da sociedade civil organizada, convidados e observadores. O documento final produzido e aprovado na Conferência Nacional trata das principais reivindicações dos povos indígenas sobre a educação escolar indígena e as questões ainda não contempladas pelas políticas educacionais. Segundo as autoras

da leitura deste documento, que sintetiza as propostas colocadas e aprovadas pela plenária, destaca-se a demanda por autonomia, pela criação de uma política que garanta a participação plena e a possibilidade efetiva de os próprios povos indígenas conduzirem e decidirem seus projetos educativos, com o apoio do Estado no que diz respeito ao financiamento e ao acompanhamento para o cumprimento da legislação e para a orientação dos gestores municipais e estaduais de educação envolvidos com a oferta à população indígena (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p.97).

Até o fim da década de 1990 a presença da população indígena nas universidades era uma questão praticamente ausente, tanto das agendas governamentais quanto das agendas não governamentais, a reivindicação por educação superior entre os movimentos indígenas também é recente. Cerca de 60% a 70% dos 1.300 indígenas matriculados na educação superior eram alunos de instituições de ensino privadas em 2003, devido a escassez de ações afirmativas nas universidades públicas. Dentre as ações efetivadas para reverter essa porcentagem Paladino e Almeida (idem) destacam as seguintes: Criação da Comissão Especial de Educação Superior em 2004, com o objetivo

de construir critérios político-pedagógicos como base para o desenvolvimento de cursos de licenciaturas ou interculturais para a formação de professores indígenas; a implantação e desenvolvimento de cursos de licenciatura intercultural em Universidades Federais e Estaduais, e a criação de políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos regulares da educação superior.

Outra iniciativa mais recente que cabe ser destacada é a implementação dos Observatórios da Educação Escolar Indígena, resultado de uma proposta do MEC. Têm por finalidade fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que façam diagnósticos da educação escolar indígena e das demandas indígenas em determinado território para qualificar os Planos de Trabalho em cada Território Etnoeducacional. O MEC pretende também promover, por meio dos observatórios, a formação inicial e continuada de professores, preferencialmente indígenas; a inserção e a contribuição destes profissionais nos projetos de pesquisa em educação; e a produção e a disseminação de conhecimentos que priorizem atividades centradas em cursos e oficinas, e na produção conjunta de material didático e paradidático nos formatos impresso e digital. Também visa estimular a produção acadêmica e a formação de indígenas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores para os Territórios Etnoeducacionais (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 133).

Apontamos esse breve percurso histórico⁹ sobre as políticas públicas no contexto indígena, para situar nosso local de pesquisa e os sujeitos que o compõe. As ações desenvolvidas na Escola Indígena 19 de Abril pelos professores indígenas e não indígenas, é reflexo das políticas públicas e ações afirmativas para promoção da Educação Escolar Indígena, visto que todos os professores indígenas que fazem parte atualmente do quadro escolar, são alunos ingressos ou egressos do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Goiás – UFG. O desenvolvimento de nossas pesquisas na Aldeia Krahô Manoel Alves é fruto de uma das ações previstas enquanto bolsistas do Observatório da Educação – OBEDUC, do projeto intitulado *A educação escolar Indígena bilíngue e intercultural* - Edital 049/2012/CAPES/INEP coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. É nesse cenário que nossas reflexões sobre o corpus coletado são construídas.

⁹ Para maiores detalhes sobre os processos de implementação de políticas públicas na educação brasileira voltadas para os povos indígenas ver Paladino & Almeida (2012).

3.3 BILINGUISTO, INTERCULTURALIDADE E TRANSCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para Candau (2012, p.237) incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos é necessário para que haja a possibilidade de potencializar os “processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos que afirmar a urgência de se trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”. Segundo a autora, somente com a perspectiva intercultural é possível construir sociedades democráticas capazes de articular políticas de igualdade com políticas de identidade e de reconhecimento da diversidade cultural.

Conforme Maher (2013, p.118) “quando se analisa o perfil sociolinguístico mundial, nos deparamos com o fato de que sempre existiram muito mais línguas do que estados constituídos”. Ao apresentar os dados oficiais da ONU de que existem hoje no mundo 193 Países-Membros e da UNESCO de que são faladas mais de 6.000 línguas no planeta, a autora nos leva a concluir que um país monolíngue, em que todos os cidadãos falem a mesma língua, é uma exceção. Conforme a mesma, o Brasil não foge a regra.

Maher (2006) ressalta que o monolinguismo se consolidou historicamente na Revolução Francesa com o surgimento do conceito de Estado-Nação atrelado à unificação: para ser estado deve haver unidade política, uma língua, uma bandeira, uma cultura... Um conceito que, portanto, encaminhou a um precipício a diversidade linguística e transformou o plurilinguismo em um fenômeno a ser combatido. Conforme a autora “o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída” (MAHER, 2006, p.31). Nesta pesquisa, compreendemos o fenômeno do Bilinguismo de acordo com Grosjean (1989) que concebe o termo bilíngue ao falante que faz uso de duas ou mais línguas no seu cotidiano para atender diferentes propósitos nos mais diversos contextos.

A proposta de uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada para as escolas presentes nas aldeias brasileiras, trata-se também de uma mudança epistemológica na forma de perceber a diversidade que constitui o Estado Brasileiro. Cavalcanti e César (2003, p.63) apontam que as políticas linguísticas voltadas para a educação escolar indígena “poderiam, pelo menos, usar das contribuições teóricas que têm sido produzidas na área da educação bilíngue de minorias” para que possam contribuir na valorização e sobrevivência da língua dos povos indígenas, que são povos de culturas tradicionalmente orais, e garantir dessa forma a pluralidade cultural linguística em detrimento da ampliação da língua de prestígio, a língua portuguesa. As autoras afirmam que

a cultura escolar resiste em incluir as diversidades dos seus atores sociais (...). Na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguismo, sob a égide do Português como língua oficial, e amargam índices crescentes de fracasso escolar de seus estudantes falantes de línguas minoritárias. É sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes deste país, sem maior consideração da complexidade sociolinguística e cultural no Brasil (CAVALCANTI & CÉSAR, 2013, p.50).

Portanto, para que as políticas linguísticas educacionais voltadas para os povos indígenas valorizem a complexidade sociolinguística e cultural do Brasil, elas devem ser baseadas na interculturalidade. Para López (2013) a educação intercultural trata-se de uma aprendizagem que parte da própria cultura de um determinado grupo histórico-social (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento), no entanto, ao mesmo tempo é um processo aberto para outras culturas de outros grupos (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento). O autor reconhece que colocar em prática os princípios da educação intercultural não é fácil e nem livre de conflitos, visto que os conflitos são condições inerentes a toda relação entre etnias e culturas.

López (2013) defende que o papel da educação intercultural é propiciar aos educandos a preparação necessária para lidar com esses conflitos e destaca os efeitos gerados pelo privilégio atribuído ao monolinguismo, nas palavras do autor:

entender el multilinguismo social fue difícil para los primeros misioneros y los educadores. La adopción de una perspectiva reduccionista monolingüe les resultaba más fácil y conveniente para transformar esa situación “anómala” en “normal”. A la fecha, el conocimiento, limitado del multilinguismo social y del funcionamiento sociolingüístico de las comunidades indígenas em general obstaculiza la definición de programas educativos lingüísticamente adecuados y culturalmente sensibles. Los efectos de nuestra ignorância y falta de flexibilidade cognitiva, como hispano o português hablantes, sons imlemente devastadores y, em muchos sentidos, también etnocidas (LOPEZ, 2013, p.141).

Conforme Collet (2006), a partir da década de 70 tanto no continente Americano quanto em grande parte do mundo, a interculturalidade passou a ter preocupação central no âmbito das discussões sobre educação no momento em que os países desenvolvidos passaram a focar na diversidade étnica e cultural, transformando a escola como a instituição de importância fundamental nas políticas voltadas para as minorias. O conceito de interculturalidade trata-se de um dos princípios básicos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Para a autora,

a escola, vista como uma instituição formadora de ideologia, teve, portanto, um papel fundamental a desempenhar nas novas políticas relativas às minorias. A educação intercultural passou a ganhar cada vez mais espaço nos discursos e nas políticas públicas, principalmente a partir da década de 70. Nessa época, na Europa, surgiram os primeiros projetos baseados nessa proposta e, nos EUA, com o Relatório Kennedy, de 1969, houve uma volta ao projeto intercultural iniciado na década de 30. Nos países da América Latina, como o Brasil, houve o crescimento dos projetos de educação bilíngüe e intercultural, voltados para as populações indígenas, primeiro ligados ao SIL e, depois, através das ONGS e do próprio estado (COLLET, 2006, p. 127).

A prática educativa nesse sentido não se transforma em uma propagação da cultura elegida pelos grupos que possuem o poder hegemônico das sociedades, a escola passa a ser na perspectiva da educação intercultural o cenário por excelência, onde a diversidade cultural é tratada de forma positiva e com toda a complexidade que a envolve, estimulando a consciência das diferenças. Essa perspectiva é um avanço em detrimento da concepção de monoculturalismo. Conforme Fleuri (2001)

para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o

potencial educativo dos conflitos e buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p.48-49).

A escola para os povos indígenas, bem como para os Krahô da Aldeia Manoel Alves, tornou-se um espaço privilegiado no sentido de proporcionar a sistematização da língua e conseqüentemente das culturas desses povos de tradição oral. Isso foi possível devido o bilinguismo não ter sido encarado como algo negativo pela escola conforme podemos evidenciar no seguinte trecho do depoimento de um dos alunos do 3ª série do ensino médio registrada em nosso diário de campo: *a escola mudou o funcionar da aldeia. A escola é boa no sentido que ensina na língua mehĩ. As crianças escrevem no mehĩ jarkwa¹⁰ e no cupẽ jarkwa.*

Na Escola Indígena 19 de Abril, como resultado de políticas públicas voltadas para a formação de educadores indígenas para atuar nas escolas presentes em suas aldeias, os professores indígenas conduzem o processo de aquisição da escrita durante os anos iniciais escolares. As crianças da aldeia Krahô não falam a língua portuguesa, visto que não possuem contato direto com falantes da língua fora da aldeia, e a comunicação na aldeia e na escola é feita na língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente quando as crianças se tornam adolescentes e entram no Ensino Fundamental maior, que a língua portuguesa é inserida no currículo.

O que consideramos mais importante destacar para esta discussão é como a escola lida com o bilinguismo. Presenciamos o esforço da equipe pedagógica em garantir que as duas línguas sejam utilizadas na escola, de modo que vez ou outra durante nossas colaborações com os professores, foi possível verificarmos tanto os professores indígenas quanto os professores não indígenas alternando nas duas línguas durante a orientação de uma atividade. Acreditamos que somente quando a prática educacional ultrapassa, quando ela é *trans* cumpri efetivamente o seu papel.

¹⁰ *Cupẽ jarkwa*: língua não indígena, nesse caso a língua portuguesa; *mehĩ jarkwa*: língua indígena, nesse caso a língua krahô.

o prefixo *trans*, dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de 'movimento através de', 'movimento de ir e vir', 'movimento perpétuo', 'transito', 'circulação', 'troca'. O termo transculturalidade nos remete ao termo transculturação, cunhado pelo cubano Fernando Ortiz (1983), na década de 1940, para descrever o processo de transição de uma cultura para outra. Segundo Ortiz, este processo não consiste somente em adquirir uma cultura diferente no sentido coberto pelo termo aculturação. A transculturação envolve dois movimentos: um de desculturação (desenraizamento parcial de uma cultura anterior) e outro de neo-culturação (criação de novos fenômenos culturais). O autor explica o enlace de cultura, fazendo uma analogia com a geração de um filho: a criança tem algo de seus pais, mas sempre algo de diferente de cada um dos dois (COX & ASSIS-PETERSON, 2013, p. 35-36).

Pensar na transculturalidade como princípio condutor das práticas educacionais escolares e do ensino de línguas, e na transdisciplinaridade como princípio metodológico da educação escolar indígena e da valorização de línguas, nos parece a forma mais adequada para proporcionar um processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano eficaz. Na próxima seção, buscamos com base nos nossos estudos sobre transculturalidade e transdisciplinaridade ilustrar de acordo com nossas experiências na Escola Indígena 19 de Abril nosso posicionamento, de que a educação voltada para os povos indígenas só cumprirá seu papel se seus conceitos sobre cultura e as disciplinas escolares estiverem dentro de uma perspectiva *trans*, caso contrário será apenas mero instrumento de expansão cultural e linguística dos grupos majoritários.

Essa postura escolar como aponta Maher (2013, p.120) não é função somente do Estado, visto que “políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística”. A perspectiva *trans* de conceber cultura e os conhecimentos científicos divulgados no espaço escolar por meio das disciplinas envolve um querer coletivo, e por isso é um desafio, pois não é uma perspectiva neutra, é uma postura política e essencialmente conflituosa.

3.4 TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos ‘certezas’ que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige (Maher, 2007, p.91).

O conceito de transculturalidade que adotamos nesta pesquisa trata-se do conceito construído no âmbito do Grupo de Trabalho/ANPOLL – Transculturalidade, Linguagem e Educação (GT-TLE), criado oficialmente em 2003 e composto por pesquisadores vinculados a diversas áreas do conhecimento: Linguística Aplicada, Sociolinguística Interacional, Etnografia Escolar, Educação e Semiótica. Para o grupo o termo transculturalidade desnaturaliza a hegemonia cultural e pode ser aplicado em diversos fenômenos sociais. Baseados nas reflexões proporcionadas pelas pesquisas na área dos Estudos Culturais o GT-TLE considera que

as fronteiras étnicas, e, especialmente, as étnico-políticas, são mais profundas e mais complexas do que as que se delineiam entre estamentos socioeconômicos, níveis de escolarização, antecedentes regionais e redes sociais. Todas essas instâncias, todavia, encerram situações de transculturalidade, marcadas por usos linguísticos e sociointeracionais específicos (CAVALCANTI & BORTONI-RICARDO, 2007, p. 10).

Quanto à questão educacional, para Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) o “fenômeno de transculturalidade” é evidenciado de forma mais complexa quando a escola é composta por alunos que falam mais de uma língua, visto que em um cenário diglótico o conflito é algo esperado. Compreendemos a transculturalidade como Cox & Assis-Peterson (2013, p. 36) conceituaram, como uma “tradução, no sentido que lhe é atribuído por Hall (2001). Para ele, não há perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado”. Segundo as autoras

fazer o percurso com autores como Clifford (1999), Gruzinski (2001), Hall (2002), Canevacci (1996), Serres (1993), dentre outros, que estão refletindo sobre o conceito de cultura situado entre o final do século XX e o começo do século XXI, no cenário da globalização, com sua ideologia capitalista, possibilitada, sobremaneira, pela comunicação em tempo real, que comprime e supera as distâncias espaciais e as separações entre os povos, necessariamente nos desloca da visão ortodoxa de cultura como um sistema fechado, confinado a um grupo social nos limites de um território. O virgem, o nativo, o autêntico, o original, o puro, o não-misturado não existe mais (COX & ASSIS-PETERSON, 2013, p. 33).

Observamos que um dos discursos estereotipados de mais evidencia na sociedade não indígena trata-se da relação entre cultura tradicional e tecnologia. Os indígenas com base nesse estereótipo não podem possuir carros, celulares, computadores, páginas sociais na internet, etc. É como se a tecnologia tivesse o poder de exterminar a identidade indígena e contaminar a cultura de seus membros. Nossas experiências no Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins – LALI/UFT e na Aldeia Krahô Manoel Alves provam o contrário, tais experiências evidenciam o prevalecimento do “fenômeno de transculturalidade”.

O LALI é um espaço em que todos os agentes envolvidos nas políticas públicas voltadas para a Educação Superior Indígena da UFT – Araguaína se encontram. Utilizado para pesquisas, grupos de estudo, leituras, sala de aula e reuniões gerais com pesquisadores, alunos indígenas e não indígenas da graduação e por alunos da pós-graduação, o laboratório é em si um espaço intercultural. Devido as nossas obrigações como bolsistas-OBEDUC, ficamos várias horas por dia no referido espaço, o que nos possibilitou a oportunidade de presenciar todos os dias cenas relevantes para esta discussão.

Na sala do LALI há duas impressoras e sete computadores com acesso a internet que são utilizados pelos alunos indígenas e alunos bolsistas dos programas da UFT voltados para a educação indígena. Observamos que todos os indígenas que utilizavam os computadores diariamente possuíam contas na rede social Facebook, o que ressaltamos neste fato é que todos os indígenas no ícone do bate-papo conversaram em suas línguas maternas. Um dos alunos nos enviou uma solicitação de amizade na referida rede social e ao confirmamos o pedido tivemos acesso às fotos e publicações que o mesmo fazia. O aluno em questão é pertencente ao povo Krahô e é aluno do curso de

Letras-Português. Observamos que quase todas as suas publicações eram feitas na língua materna, e suas fotos eram em grande maioria da família e da aldeia. Visualizamos ainda alguns links de blogs com fotos e vídeos de outros indígenas sobre as festas culturais tanto do povo Krahô como dos demais povos que habitam territórios no estado do Tocantins.

Os krahô como os demais povos indígenas possuem uma cultura de coletividade, o fato de terem que sair sozinhos das suas aldeias para estudar nas universidades nas cidades por ser algo novo, ainda é um fator que dificulta a permanência dos alunos indígenas nos cursos de graduação. Algumas vezes presenciei o mesmo aluno atender um telefonema de sua mãe que estava na aldeia. Com o toque de chamada ao som de *we found love* da cantora pop Norte Americana Rihana o aluno atendeu a chamada com um “alô” pronunciado na língua materna, e ao fim da ligação nos contou que sua mãe estava preocupada com ele porque tem medo da violência dos *cupê* e por isso todo dia ligava pra ele. Quando ele nos contou isso compreendemos os anseios de sua mãe ao lembrarmos de uma conversa com um dos velhos da aldeia que nos contava como era a relação com os moradores de Itacajá, a cidade mais próxima da Aldeia Manoel Alves. O velho disse que quando os indígenas ficavam bêbados na cidade os *cupê* os “atacavam”, nas palavras do velho, “*eles ataca*”.

O uso da tecnologia e o contato intercultural dos indígenas com outros grupos não os tornam “*menos indígenas*”. Essa compreensão está atrelada a um ideal de pureza étnica que valoriza somente os saberes científicos e marginaliza os saberes tradicionais indígenas. Considerando que os indígenas conseguem fazer usos dos dois saberes, podemos dizer que a sociedade indígena avançou enquanto que a sociedade não indígena encontra-se estagnada. Concebendo a transculturalidade como um fenômeno que engloba a relação entre grupos minoritários e majoritários da sociedade brasileira, ao refletir sobre a realidade escolar no Brasil encontramos a chave do problema. A valorização dos aspectos culturais de determinados grupos e a desvalorização total de outros é uma das causas do fracasso escolar. A necessidade de

valorização de todos os saberes é urgente e necessária. Como destaca D'Ambrósio (1997, p. 134)

a etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por quê substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importante. Não há como ignorá-la. Pretender que uma seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora, se removida do contexto. Ao destacar aspectos importantes da "educação do índio", percebemos a problemática geral da "educação do branco".

Somente através da compreensão do fenômeno da transculturalidade e os conceitos/princípios que a constitui, as escolas indígenas e não indígenas serão capazes de desenvolver metodologias transdisciplinares, o que leva a consequentemente valorizar as diversas culturas e saberes durante o processo pedagógico de ensino.

3.4.1 A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DO ENSINO DE LÍNGUAS

A nossa geração foi induzida a acreditar que à ciência deve ter creditada a última palavra em qualquer assunto polêmico. Graças à mentalidade iluminista que se instalou entre nós já há algum tempo, a Ciência (com "c" maiúsculo) usurpou o lugar outrora reservado para Deus. Em nossos tempos, o cientista ocupa o lugar de destaque ocupado em outros tempos pelo sacerdote, xamã, mago, e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2013, p.24).

A teoria da complexidade de Edgar Morin e a metodologia transdisciplinar de Basarab Nicolescu possuem essencialmente os mesmos objetivos, pois na medida em que propõem um pensamento complexo sobre a realidade, evidenciam a necessidade de olhar para a ciência com as lentes da diversidade e como um mosaico de saberes em infinita construção.

Morin (2002) propõe a dialógica como o fio condutor entre a ligação de todos os saberes e se apoia na máxima de Pascal de que "*o contrário da verdade não é um erro, mas uma verdade contrária*". Conforme destacam Santos, Santos & Chiquieri (2009, p.14)

ao propor a dialógica como princípio da religação de saberes, Morin (2002: 19) resgata a máxima de Pascal: o contrário da verdade não é um erro, mas uma verdade contrária. Esta proposição coloca os interlocutores em condições de igualdade. A dinâmica interativa é um processo que vai acontecendo, os interlocutores reagindo a uma multiplicidade de fatores. Os protagonistas vão se situando na interlocução. Assim, a incerteza é uma premissa sempre presente. O processo de interlocução coletiva não obedece à lógica linear, incorpora uma gama complexa de fatores, tanto objetivos como subjetivos, como a questão do poder, a força da argumentação, as diferenças culturais e sociais. As diferenças já estão colocadas. A questão é saber se se assume a atitude de disputa ou da busca de convergência na diversidade.

Os autores ressaltam o temor que possuímos diante de pensamentos diferentes dos nossos por revelar que não somos os únicos, e que nossa forma de conceber o mundo é refutada por outras pessoas. O pensamento complexo e a metodologia transdisciplinar defendem que o certo e o errado não existem, contrapondo assim o pensamento fragmentado da modernidade, pois todos os saberes e todas as disciplinas são válidos e necessários para que se compreenda que o pensamento humano bem como a forma de conceber o mundo é diversificado e em construção.

Nicolescu (1999) baseando-se na teoria da Complexidade e fundamentado na lógica da física quântica formulou a *lógica do terceiro incluído* e sistematizou posteriormente a metodologia transdisciplinar baseada em três pilares: *diferentes níveis de realidade; lógica do terceiro termo incluído; complexidade*. Para Santos, Santos & Chiquieri (2009, p.4)

a lógica do terceiro termo incluído é um instrumento conceitual para dar conta da multiplicidade de interações que são impossíveis de processar segundo a lógica clássica. Quando se realçam as interações dos fenômenos, a realidade é percebida emergindo um novo sentido, possibilitando falar-se da existência de diferentes níveis de realidade, o que, por sua vez, exige diferentes níveis de percepção.

A lógica do terceiro termo incluído contrapõe o da lógica clássica que é binária (verdadeiro ou falso). A lógica clássica é a responsável pela estrutura rígida e fragmentada das disciplinas. Baseando-se nas descobertas da física quântica do início do século XX especificamente no resultado das análises do interior de um átomo, pois revelaram que os fenômenos se comportam de forma antagônica ao da lógica clássica, pois na microfísica os opostos se

complementam. No quadro abaixo, Santos, Santos & Chiquieri (2009, p.5) com base em Basarab Nicolescu dão visibilidade as duas lógicas:

Lógica clássica	Lógica do Terceiro Termo Incluído
1. O axioma da identidade: A é A;	1. O axioma da identidade: A é A;
2. O axioma da não-contradição: A não é não-A;	2. O axioma da não-contradição: A não é não-A
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A.	3. O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A

Fonte: Santos, Santos & Chiquieri, 2009, p.5

Quando Morin (1991) aponta que não é possível conhecer o todo sem conhecer as partes assim como não é possível conhecer as partes sem observar o todo, nos propõe a construção de concepções com base no pensamento complexo, o que nos remete a sintetizá-la na *lógica do terceiro termo incluído* de que o conhecimento deve ser construído dentro de sua própria contradição, pois tudo está interligado. Para Souza (2009, p.7)

mesmo que o paradigma da complexidade esteja ainda se construindo, Morin (1990) lembra que em todas as áreas do conhecimento vemos surgir problemáticas que são oriundas da complexidade. Elas se caracterizam pela consciência de não exclusão, o que contradiz a concepção clássica de cientificidade. Esse paradigma não produz nem determina cientificidade, mas pode estimular o pesquisador a considerar a complexidade fazendo parte de seu objeto de estudo, a buscar mais diferenciar e comunicar do que a isolar e a separar.

Para Suanno (2014, p.5) a proposta da transdisciplinaridade é romper com as fronteiras disciplinares e superar a fragmentação do conhecimento. Se nos voltarmos para os saberes tradicionais indígenas o que visualizamos é a desvalorização total dos mesmos devido à ausência do pensar complexo e o não reconhecimento do *terceiro termo incluído*. Dentro da lógica clássica não há espaço para os mitos, ritos, as festas, e todos os aspectos culturais indígenas. A lógica clássica privilegia os saberes dos grupos majoritários em detrimento dos saberes dos grupos minoritários. Nesse sentido Damas (2009)

coloca a teoria da Complexidade em uma perspectiva humanística educadora, condutora de um caminho constituído por respeito, tolerância e paz. Para o autor, “uma proposta educacional que verse sobre a perspectiva caórdica e transdisciplinar preparará pessoas sensíveis, generosas, longânimes e tolerantes, capazes de conviverem com o diferente” (2009, p.20).

Conforme Rocha, Pinto e Pinho (2013) as mudanças das quais as práticas educativas necessitam devem embasar-se em um planejamento pautado nos sujeitos e no rompimento com o paradigma conservador. Para os autores “a formação docente, a profissionalização e a prática educativa, com base no pensamento complexo, tornam-se um desafio estimulante porque essa base conceitual reconhece a existência de outros tipos de conhecimento e realidades” (ROCHA, PINTO & PINHO, 2013, p.225).

O fenômeno da transculturalidade, possibilitado devido a gama de relações entre os grupos no Brasil e no mundo, marca da diversidade linguística e cultural, nos encaminha para o pensamento complexo, resta-nos conceber esse pensamento como algo positivo e em rede. Pensar no processo educativo em rede envolve uma prática transdisciplinar que ao reconhecer a ligação interna de todos os saberes/disciplinas os acolhe. Como um exemplo *trans*, reproduzimos abaixo a transcrição¹¹ de uma das entrevistas realizadas com um dos Krahô. Nesse momento da gravação perguntei ao mesmo por que eles tomavam banho tão cedo, entre 05h30min e 06h30min:

P: Por que tomar banho tão cedo?

K: Meu pai me disse uma vez assim... (pausa) Como você faz pra não ficar velho? mofo?

P: Como coisas saudáveis... não sei.

K: Não, você come. Meu pai disse que se tomar banho cedo não envelhece, tira todo o velho do outro dia. Vê meu pai, tem 52 anos. Não parece. É novo.

Concordamos com D’Ambrósio (1997, p.63) de que “assim como a biodiversidade é essencial para a continuidade da vida, a diversidade cultural é essencial para a evolução do potencial criativo de toda a humanidade. Novos modos de pensamento e de expressão só podem resultar de uma dinâmica de

¹¹ Utilizamos P como marcador do turno/fala do pesquisador e K como marcador/turno da fala do Krahô entrevistado.

encontros culturais”. A transdisciplinaridade como metodologia pedagógica nas escolas localizadas nas aldeias nesse sentido, poderá contribuir com a construção de um processo educativo escolar pautado na valorização dos saberes tradicionais e dos saberes disciplinares. Uma escola constituída por sujeitos com uma tradição oral não pode ser o local da disciplina, da separação em tópicos de saberes, caso contrário, se tornará a materialização da imposição do pensamento e da verdade elegida pelos grupos majoritários.

Para Albuquerque (2009)

no nível da Interdisciplinaridade Escolar, o nível pedagógico é o espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Assim, consideramos a interdisciplinaridade como uma categoria de ação, visto que leva em consideração a realidade da dinâmica da sala de aula, que, segundo Lenoir (1998), devem-se considerar os aspectos ligados à gestão da sala de aula e ao contexto no qual se desenvolve o ato de ensino, as situações de conflitos, tanto internos quanto externos às salas de aula, levam em consideração, por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e sua própria visão. Desta forma, para esse autor, a percepção dos níveis de interdisciplinaridade escolar (curricular, didático e pedagógico) pode ser repensada em três planos de aprendizagem: a disciplina no nível curricular e a transdisciplinaridade no nível pedagógico (ALBUQUERQUE, 2009, p. 21).

A educação escolar indígena pautada no princípio da transculturalidade e com um currículo transdisciplinar nos parece o melhor caminho. A educação escolar indígena para Grupioni foi

utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos e hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p.44).

No próximo capítulo analisamos os textos gerados no âmbito de nosso Estágio Docente na Escola Indígena 19 de Abril em que buscamos evidenciar na metodologia de ensino de L2, o processo de construção da educação de caráter bilíngue, intercultural e diferenciada na referida escola. Ainda neste capítulo, analisamos as entrevistas com membros da comunidade indígena em que buscamos destacar as concepções de educação escolar indígena e de políticas linguísticas adotadas pelos indígenas da Aldeia Manoel Alves.

IV CAPÍTULO: ESCOLA E ENSINO DE L2: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO

4.1 O ENSINO DE L2 NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA

As reflexões apresentadas nesta parte do IV Capítulo são baseadas em nossa experiência durante o Estágio docente na Escola Indígena 19 de Abril no segundo semestre do ano de 2013, enquanto bolsistas do Programa Observatório da Educação - OBEDUC, que tem como um dos seus objetivos apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação que estejam vinculados aos Programas de Pós-graduação no intuito de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins.

De acordo com a Portaria N° 76, de 14 de abril de 2010, da CAPES, e com o regulamento do PPGL, os bolsistas CAPES, nível Mestrado e Doutorado, ficam obrigados a realizar estágio de docência na graduação. Nosso estágio foi realizado na aldeia, na disciplina de *Língua Portuguesa como segunda língua para as Escolas Indígenas* supervisionado pela professora de Português da Escola Indígena 19 de Abril e coordenado pelo professor Francisco Edviges Albuquerque.

Os professores indígenas que compõem o quadro da escola são bolsistas do OBEDUC, bem como o diretor que é indígena, a coordenadora pedagógica e a professora de português que não são indígenas. Em nosso plano de estágio propomos desenvolver práticas metodológicas interculturais de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos Krahô da Escola 19 de Abril, bem como desenvolver oficinas pedagógicas com foco na língua portuguesa escrita juntamente com a professora de língua portuguesa da escola e colaborar no desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a língua materna.

Nos dias 19, 20, 21, 22 e 23 de agosto participamos do planejamento e execução de oficinas pedagógicas sobre os mitos e a cultura Krahô, ocasião em que foram convidados duas lideranças da aldeia para falar sobre as temáticas que envolvem a cultura do povo Krahô: Xicun Krahô falou sobre a festa da batata e Haprakt Krahô falou sobre o Hoxwa (palhaço). Nesta semana também participamos do planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula na disciplina de língua portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental Maior e do Ensino Médio, turmas em que as aulas são ministradas em português.

Durante todo o período do estágio e como bolsistas OBEDUC, envolvemo-nos em todo o processo de produção dos livros Alfabeto ilustrado Krahô e Alfabetização, livros que foram lançados no início do ano de 2014. No mês de setembro nossas visitas se deram nos dias 23, 24, 25, 26 e 27, nesta semana sob a supervisão da professora de Português atuamos como estagiárias nas turmas de 7º e 8º ano (turma unificada), 9º Ano e nas turmas do 1º, 2º e 3º Séries do Ensino Médio. Não desenvolvemos atividades com a turma do 6º Ano porque os alunos não falam a língua portuguesa, nessa fase a língua portuguesa começa a ser ensinada na escola e os professores começam também a falar com os alunos em português.

Optamos por desenvolver atividades em sala de aula baseadas no que observamos ao longo de nossas idas para a aldeia e com base nas atividades que os professores desenvolviam. Uma prática comum e que percebemos que dá satisfação nos alunos em trabalhar são com temas. Conforme a organização pedagógica da Escola, em determinadas semanas cada professor fica responsável de desenvolver um trabalho durante a semana com uma turma sobre determinado tema. Dessa forma, conforme nossa proposta de plano de aula¹², levamos para a sala de aula os seguintes temas: família, pátio, compras na cidade, festas, aldeia, roça, cidade e escola. Conversamos com os alunos sobre as temáticas e todos participaram falando de suas opiniões e experiências com relação a cada tema, explicando o que cada tema significava para eles. Propomos a produção de um texto dissertativo sobre uma das temáticas discutidas e um desenho ilustrativo do mesmo.

¹² Para maiores informações ver a Ementa/plano de aula nos apêndices.

Com o auxílio da professora de português em todas as turmas que desenvolvemos o estágio, explicamos o plano de aula e colocamos no quadro os temas: família, pátio, roça, compras na cidade, festas, aldeia, cidade e escola. A proposta do plano foi baseada nas atividades que os professores estavam desenvolvendo com os alunos para a elaboração do material que iria compor os livros didáticos que estavam em fase de elaboração do Observatório da Educação. A professora nos auxiliou durante todo o período da aula, conduzindo conosco todo o processo. A professora é falante da língua materna dos alunos (a Krahô) o que facilita o processo de compreensão das atividades. Os alunos escreveram textos em português falando sobre os temas e fizeram desenhos relacionados ao que escreveram.

Conversando com uma das alunas da turma multiseriada (7º e 8º Ano), uma aluna de 54 anos, sobre a importância da escola para ela, a mesma nos contou sobre como se sentia mal por todas as vezes que precisar assinar o nome ter que dizer que não sabia e ver as digitais sujas, e nos contou de quando conseguiu aprender a assinar o próprio nome e foi fazer uma conta no banco. Segundo a aluna, quando o funcionário pegou no dedo dela, ela disse que sabia assinar, e orgulhosa, com um sorriso marcante nos disse: *“nunca mais deixo melarem meu dedo”*. O corpus das análises adiante foi gerado neste contexto, no âmbito do desenvolvimento de nosso Estágio docente e na participação e envolvimento das atividades pedagógicas da escola. A disposição de análise dos textos não está agrupada por temáticas, e sim por elementos de afinidade com as questões que discorremos sobre o conteúdo dos textos e que consideramos relevantes para o objetivo de nossa pesquisa.

4.1.1 Análises de Textos em L2

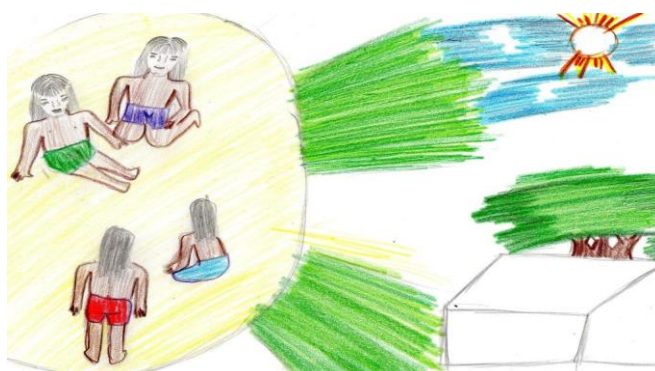


Imagem 1: Desenho ilustrativo do texto 1

TEXTO 1

Historia de wÿhtÿ

A festa de wÿhtÿ acontece assim a comunidade se reúne no pátio e escolhe uma menina ou menino de uma família, depois vai até a casa e conversa com a família dessa menina ou menino que foi escolhido se pode fazer de wÿhtÿ, e se a família aceita a comunidade volta no pátio e marca dia que começa a festa de wÿhtÿ.

No início da festa wÿhtÿ acontece corrida de tora, coloca o pano ao redor da cabeça e encerra com corrida de tora e paparuto.

Durante o tempo de wÿhtÿ não pode namorar até ficar grande.

A mãe de wÿhtÿ não pode falar mal de outra pessoa nem da família de wÿhtÿ.

A casa da wÿhtÿ vira uma pensão e qualquer mēhhĩ ou cupên pode ficar lá, dormir, almoçar, ficar quantos dias quiser.

Quando a moça fica grande o pai e a mãe fala com a família pra terminar de wÿhtÿ. Porque famílias de wÿhtÿ fez de tudo e já pode terminar.

Quando termina wÿhtÿ, a moça pode namorar e pode casar. E assim termina a história de wÿhtÿ.

TEXTO 1

Historia de wÿhtÿ

A festa de acontece assim

a comunidade se reúne no pátio e escolhe uma menina

a menina de uma família, depois vai até a casa e conversa com a família dessa menina ou menino

que foi escolhido se pode fazer de wÿhtÿ, e se a família aceita a comunidade volta no pátio e marca dia que começa a festa de wÿhtÿ.

No início da festa wÿhtÿ acontece corrida de tora, coloca o pano ao redor da cabeça e encerra com corrida de tora e paparuto.

Durante o tempo de wÿhtÿ não pode namorar até ficar grande.

A mãe de wÿhtÿ não pode falar mal de outra pessoa nem da família de wÿhtÿ.

A casa da wÿhtÿ vira uma pensão e qualquer mēhhĩ ou cupên pode ficar lá, dormir, almoçar, ficar quantos dias quiser.

Quando a moça fica grande o pai e a mãe fala com a família pra terminar de wÿhtÿ. Porque famílias de wÿhtÿ fez de tudo e já pode terminar.

Quando termina wÿhtÿ, a moça pode namorar e pode casar. E assim termina a história de wÿhtÿ.

No Texto 1 a aluna da turma multiseriada (7º e 8º ano, turno da manhã) ao escolher a temática Festas, faz menção em sua narrativa quanto à organização coletiva da cultura Krahô. Na linha 2 a frase em destaque “a comunidade se reúne no pátio e escolhe uma menina” nos aponta o papel da comunidade e do coletivo e o pátio enquanto o local em que o coletivo é exercitado entre os Krahô. As decisões são tomadas após muitas conversas com todos os representantes das famílias que vivem na Aldeia, com o conselho dos mais velhos e com o consentimento dos envolvidos no caso da Festa do *wýhtý*. Nas linhas 15 e 16 em destaque, o trecho “A casa da *wýhtý* vira uma pensão e qualquer *mêhhĩ* ou *cupên* pode ficar lá, dormir, almoçar, ficar quantos dias quiser” nos revela a importância que a casa da criança escolhida passa a ter para a comunidade, pois todo visitante deve ser acolhido nessa casa que passa a ser o ponto de partida e de chegada das atividades culturais, como a corrida da tora. A casa de pensão, como alguns indígenas denominam, é um dos espaços dentro da cultura Krahô em que o coletivo é sistematizado, visto que o acolhimento com alimento e água é dever da família que aceita uma das crianças ser escolhida. O fato de algumas famílias às vezes terem que negar tal privilégio deve-se ao gasto financeiro, pois devem alimentar todos os visitantes, devem ser hospitaleiros.



Imagem 2: Desenho ilustrativo do texto 2

TEXTO 2

Tema: Patio na Aldeia

O pátio é um lugar muito impórta para os povos Krahô, é onde acontece reuniões, onde discutem todas as festas que vai acontecer, tudo que acontece na comunidade é resolvido e decidido no pátio.

É os mais velhos que chama a Cominidade no pátio e junta os homens e em algumas reuniões as mulheres também pode participar. O cacique fala qual o motivo da reunião e junta.

Com os velhos passa tudo para a comunidade.

Quando tem que decidir alguma coisa e os mais velhos que fala primeira e depois comunidade.

É no pátio que acontece as festas culturais, a dança, a corrida de tora a catoria, e também reúne para dividir os trabalhas na roça.

O pátio é um lugar sagrado pra nós.

No Texto 2 o aluno da turma multiseriada escolheu o tema Pátio e fala sobre a importância do Pátio para o povo Krahô. Demos destaque às linhas 11 e 12 do texto, no trecho “Quando tem que decidir alguma coisa e os mais velhos que fala primeira e depois comunidade”, notamos a hierarquia presente na organização política e social dos Krahô. A sabedoria dos velhos é uma das riquezas mais valorizadas pelos Krahô dentro de sua cultura, os mais velhos são os que primeiro fazem o uso da palavra em qualquer decisão a ser tomada e a comunidade dá total atenção aos conselhos dos velhos, a sabedoria que adquirimos como fruto das experiências de vida possui um valor inquestionável para os Krahô e o pátio é também nesse sentido, um espaço próprio para o desenvolvimento cultural, espiritual e social dentro da cultura Krahô, como podemos observar no trecho em destaque na linha 16 “O Pátio é um lugar sagrado pra nós”, com essa frase o aluno finaliza seu texto sobre a temática e conceitua o pátio como *sagrado*, para explicar o valor simbólico que o mesmo possui dentro de sua cultura.

TEXTO 3

Compras na cidade

Bom na cidade tem muita mercaderia e as pessoas compram lá. Quando não tinha mercaderia as pessoas trabalham muito para sustentar sua família.

Antigamente era assim os povos Kriohs trabalham muito para plantar como feijão, arroz, milho, mandioca, milho, abóbora, batata doce e outras coisas que nos alimentamos.

Quando os povos Kriohs fazem a roça a comunidade se junta no patio e sai um rei para fazer a roçada, e o cacique da aldeia vai explicar tudo para eles, e as comunidades não ouvem tudo que ele explica. Antes era assim os reves respeitavam os mais velhos e também respeitavam a comunidade da aldeia mas hoje em dia os reves não respeitam os velhos e a comunidade, quando o cacique manda para eles trabalharem eles não compram a palavra deles.

Hoje em dia os reves não trabalham na roça, eles vão para cidade e comprar que eles precisam como óleo, açúcar, café, sabão e também os panes e os roupas para eles vestirem. Quando alguém precisa de alguma coisa vão na cidade de pé até chegar na cidade, ele vai tirar o dinheiro deles, eles vão na loja e no mercado. Eles compram que eles vão precisar e no ele volta

eles vão fazer um carro para levar pra avóia - quando chega na aldeia os famílias deles ficam muito alegre que eles compram os povos Indígenas Kriohs e assim.

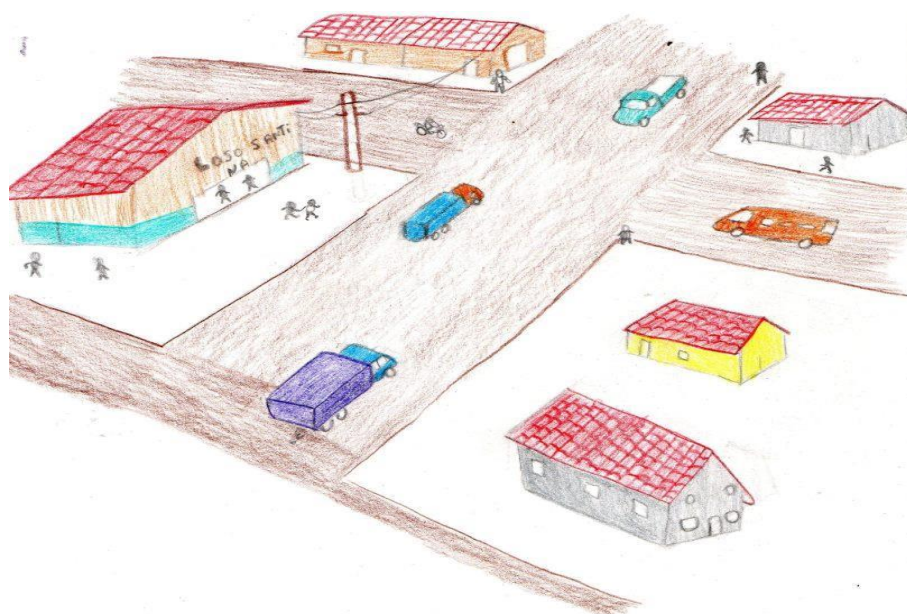


Imagem 3: Desenho ilustrativo do texto 3

TEXTO 3

Compras na cidade

Bom na cidade tem muita mercadoria e as pessoas compram lá. Quando não tinha mercadoria as pessoas trabalhavam muito para sustentar sua família.

Antigamente era assim os povos Krahôs trabalhavam muito para plantar como feijão, andu, arroz, mandioca, milho, abóbora, batata doce e outras coisas que nos alimentamos.

Quando os povos Krahô fazem a roca a comunidade se junta no pátio e ser reuni para fazer a roçada, e o cacique da aldeia vai explicar tudo para eles, e as comunidades vão escutar tudo que ele explicou.

Antes era assim os novos respeitavam os mais velhos e também respeitavam a comunidade da aldeia mas hoje em dia os novo não respeitam os velhos e a comunidade, quando o cacique manda para eles trabalharem eles não comprem a palavra deles.

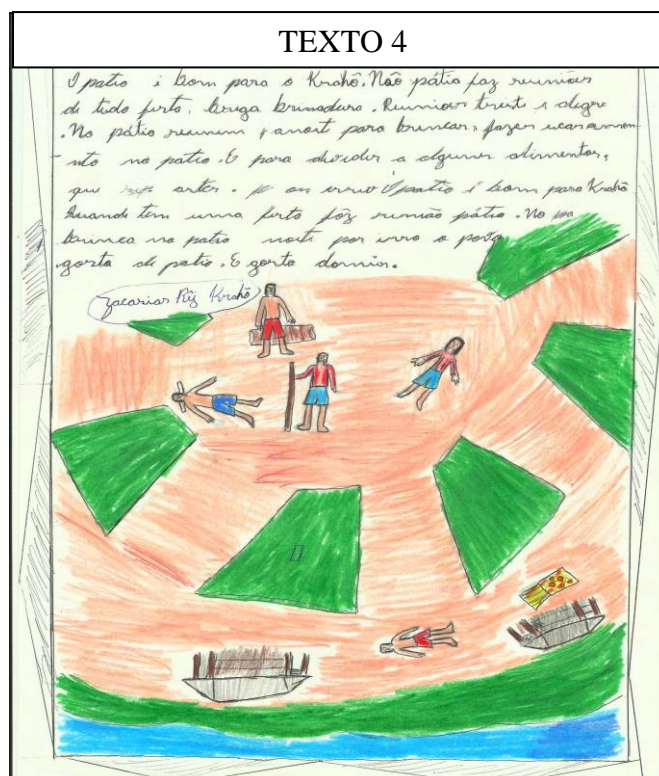
Hoje em dia os novo não trabalham na roça, eles vão para a cidade e comprar que ele vai precisar como óleo, açúcar, café, sabão e também os panos e as roupas para eles vestirem. Quando alguém precisa de alguma coisa, vão na cidade de pé ate chegar na cidade ele vai tira o dinheiro deles eles vão na loja o no mercado. Eles comprar que eles vão precisar e no de volta eles vão freta um carro para levar pra aldeia

No Texto 3 a aluna da turma multiseriada escolheu o tema Compras na cidade, destacamos as linhas 1-4, o trecho “*Bom na cidade tem muita mercadoria e as pessoas compram lá. Quando não tinha mercadoria as pessoas trabalhavam muito para sustentar sua família*”, nesse trecho podemos evidenciar um dos resultados sobre a relação intercultural entre os Krahô da Aldeia Manoel Alves e o povo da cidade de Itacajá, a cidade mais próxima da Aldeia. A relação comercial entre os indígenas e os comerciantes da cidade é intensa e vários fatores contribuíram para que essa relação nos dias atuais fosse necessária e garantia de subsistência para os indígenas: a aldeia está cercada por fazendas, na área próxima à aldeia há muitas queimadas, o Rio que corta a Aldeia é o mesmo Rio que corta a cidade. Essas interferências na

natureza influenciam na produção do próprio alimento, no Rio Manoel Alves a quantidade de peixe, segundo a comunidade da Aldeia, diminuiu bastante nos últimos anos, conseqüentemente os outros animais que garantiam a alimentação, as caças, também estão cada vez mais escassos dentro da reserva Krahô, e com a mudança do clima, a roça também fica comprometida, a população da Aldeia está crescendo e os alimentos estão ficando cada vez mais de difícil acesso.

Esse contato atualmente necessário com os produtos industrializados acaba acarretando uma mudança cultural, devido o maior contato com os não indígenas, como é mencionado nas linhas 13-22 *“Antes era assim os novos respeitavam os mais velhos e também respeitavam a comunidade da aldeia mas hoje em dia os novo não respeitam os velhos e a comunidade, quando o cacique manda para eles trabalharem eles não compreem a palavra deles. Hoje em dia os novo não trabalham na roça, eles vão para a cidade e comprar que ele vai precisar como óleo, açúcar, café, sabão e também os panos e as roupas para eles vestirem”*. É evidente o conflito que gera entre os velhos da Aldeia, acostumados a comer o que plantam e ao contato intenso com a natureza, por terem sido criados em um momento que o contato com o não indígena era mínimo e não havia Escola na Aldeia.

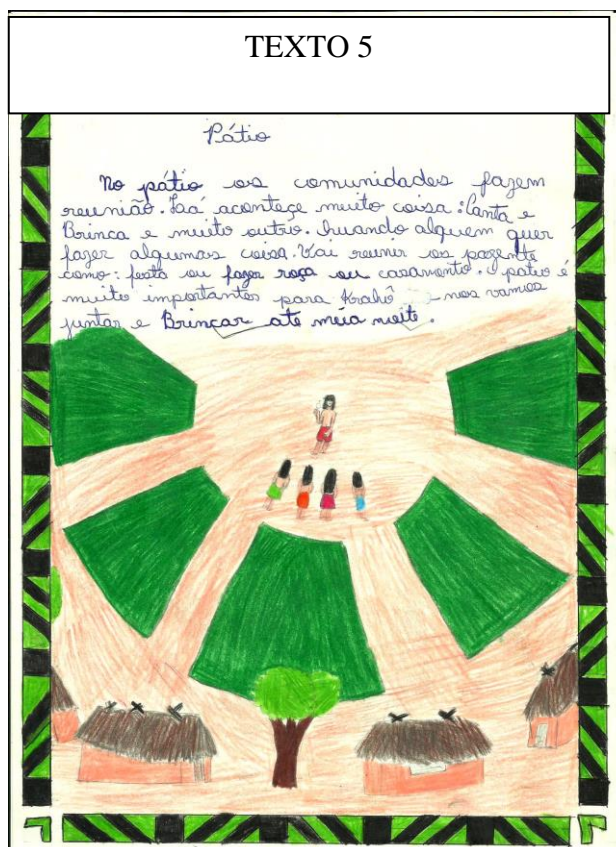
Atualmente os mais novos vivem em outra perspectiva, a eles os produtos industrializados são ofertados desde a infância e a Escola contribui com a mudança de hábito alimentar entre os Krahô. Durante uma conversa na casa da família que passou a ser nossa família dentro da cultura Krahô, a matriarca nos contou que a comida dos brancos era mais gostosa, tinha mais tempero, e que ela estava aprendendo a usar o tempero dos brancos vendo a merendeira da Escola preparar o lanche mandado pela Secretaria de Educação.

**TEXTO 4****Pátio**

O pátio é bom para o povo Krahô. Não pátio faz reuniões de tudo festas, briga brincadeira. Reuniões triste e alegre. No pátio reúnem, anoite para brincar, fazer casamento no pátio. E para dividir a alguns alimentos. Que astes on isso O pátio é bom para Krahô quando tem uma festa faz reunião pátio. No brinca no pátio noite por isso o povo

Nesse sentido, destacamos no Texto 4 em que o aluno da turma multiseriada escolheu o tema Pátio para falar sobre a forma como os alimentos são distribuídos na cultura Krahô. Nas linhas 1-4, o trecho “O pátio é bom para o povo Krahô. Não pátio faz reuniões de tudo festas, briga brincadeira. Reuniões triste e alegre. No pátio reúnem, anoite para brincar, fazer casamento no pátio. E para dividir a alguns alimentos”. Dentre todo o valor cultural que é atribuído ao Pátio, também há outra função, a de dividir alimentos. Presenciamos em uma de nossas visitas a Aldeia no ano de 2013 o

retorno de homens considerados bom caçadores pra comunidade, após passarem dias no mato caçando, os alimentos capturados foram levados ao centro do Pátio para repartir com toda a comunidade. Essa prática coletiva da cultura Krahô ajuda na subsistência da comunidade, pois como apontamos com base no texto anterior, depender dos alimentos da natureza está cada vez mais complicado para eles.



TEXTO 5

PÁTIO

No pátio os comunidade fazem reunião. Lá acontece muito coisa: Canta e Brinca e muito outro. Quando alguém quer fazer algumas coisa. Vai reuni os parente como: festa ou fazer roça ou casamento. O pátio é muito importantes para Krahô nos vamos juntar e Brincar ate meia noite.

Certa vez enquanto estávamos na casa da família que nos acolheu na Aldeia, presenciamos o homem mais velho da família chegar da cidade com cerca de 10kgs de carne e em seguida dividi-la com todos os parentes: filhos, irmãos e sobrinhos. Esses valores fazem a diferença dentro da dinâmica mencionada em que os Krahô se encontram atualmente, como também pode ser evidenciado no texto 5 nas linhas 1-5 “*No pátio os comunidade fazem reunião. Lá acontece muito coisa: Canta e Brinca e muito outro. Quando alguém quer fazer algumas coisa. Vai reuni os parente como: festa ou fazer roça ou casamento*”, no pátio os parentes se reúnem para pensar o alimento coletivo, organizar as roças que continuam sendo a base da alimentação Krahô, visto que a renda da família em suma advém da aposentaria dos mais velhos e das bolsas dos programas do Governo Federal que as crianças recebem. Quando alguns indígenas, pra ajudar no sustento da casa, vão para cidade trabalhar, ocupam sempre cargos em que recebem no máximo um salário mínimo, toda a renda das famílias acaba sendo pouca considerando a quantidade de membros que habitam cada casa, a coletividade, portanto contribui na sobrevivência da comunidade.

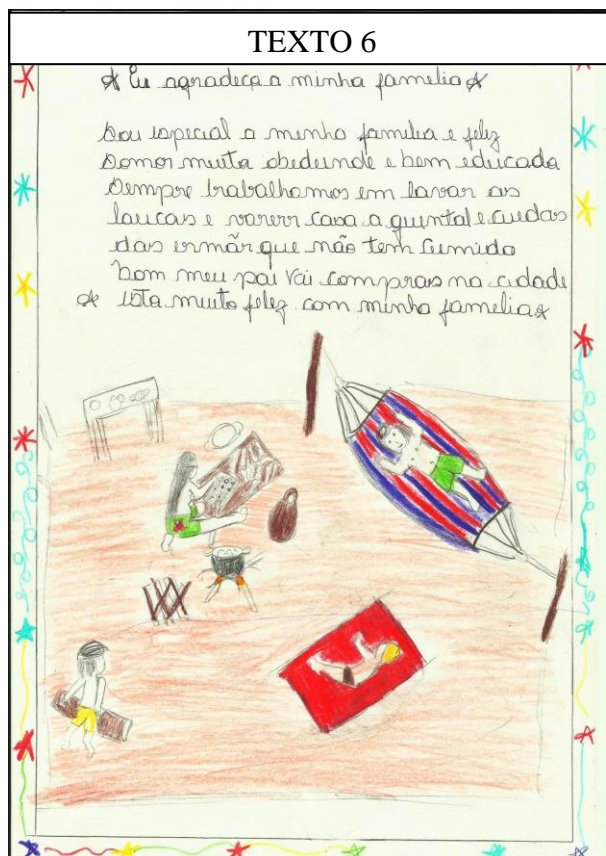
A análise dos Textos 1, 2, 3, 4 e 5 faz-nos compartilhar da seguinte reflexão de Sampaio (2006, p.173):

penso que a educação escolar indígena específica e diferenciada pode, sim, caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas. Um conhecimento a um só tempo informado das concepções teóricas de nossa História e de nossa Antropologia e, assim, capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas...

Conforme o conteúdo que os alunos compartilharam em seus textos, podemos observar informações diversas sobre a cultura Krahô presentes em cada temática proposta. Somente dessa forma, a educação escolar indígena específica e diferenciada passa a ter uma função dentro das sociedades indígenas, de construir uma escola indígena no sentido que D’Angelis aponta:

a escola, como qualquer das ações e instituições que integram o cotidiano de nossas vidas, acaba sendo ‘naturalizada’ pela ideologia, passando a ser vista como instituição necessária com fins precípuos indiscutíveis, tão óbvios que não se fala sobre eles: *todo mundo sabe prá quê existe escola*. As pessoas deixam, assim, de tomar consciência de que escola existe para atender as necessidades de

um certo tipo de ensino e, em cada sociedade em que existe ou é adotada, a escola é parte dos instrumentos empregados na consecução dos objetivos das classes dominantes, de cujos interesses a escola é reflexo. Por que não deveria ser assim com a escola indígena? (D'Angelis, 2012, p.62).



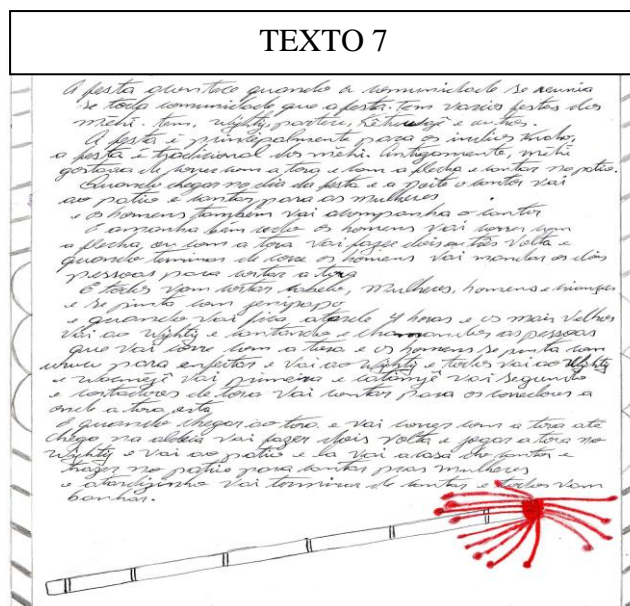
TEXTO 6

Eu agradeça a minha família

Sou especial a minha família e feliz
Somos muito obediente e bem educada
Sempre trabalhamos em lavar as
laucas e varerr casa e quintal e cuidas
das irmãs que não tem cumida
bom meu pai vai compras na cidade
esta muito feliz com minha família.

No texto 6 destacamos as linhas 1-5 e chamamos a atenção para a ilustração desse texto da aluna da turma multiseriada. No trecho “*Sou especial a minha família e feliz. Somos muito obediente e bem educada. Sempre trabalhamos em lavar as laucas e varerr casa e quintal e cuidas das irmãs*”, a aluna escreveu sobre a temática Família, por meio do desenho que ilustra o seu texto, podemos perceber o quê é a felicidade para ela e as atribuições que ela possui dentro da família, bem como a forma com que deve se comportar. No desenho podemos observar as ações que caracterizam a felicidade da família: a matriarca da família preparando a comida, o pai deitado na rede, uma criança sentada em uma tora observando os outros no espaço, e uma criança dormindo no chão coberto por um pano.

TEXTO 7



TEXTO 7

Tema: festa

A festa acontece quando a comunidade se reunia
 Se toda comunidade que a festa. Tem vários festas dos
 mēhĩ. Tem, wÿhtÿ, partere, kêtwejê e outros.
 A festa é principalmente para os índios Krahô,
 a festa é tradicional dos mēhĩ. Antigamente, mēhĩ
 gostava de correr com a tora e com a flecha e cantar no pátio.
 Quando chegar no dia da festa e a noite o cantor vai
 ao pátio e cantar para as mulheres.
 e os homens também vai acompanha o cantor.
 E amanhã bem cedo os homens vai correr com
 A flecha ou com a tora vai fazer dois ou três volta e
 quando terminar de corre os homens vai mandar os dois
 pessoas para cortar a tora.
 E todos vam cortar cabelo, mulheres, homens e crianças
 e se pinta com jenipapo
 e quando vai fica atarde 4 horas e os mais velhos
 vai ao wÿhtÿ e cantando e chamando as pessoas
 que vai correr com a tora e os homens se pinta com
 urucu para enfeitar e vai aos wÿhtÿ e todos vai ao wÿhtÿ
 e wacmêjê vai primeira e catâmjê vai segundo
 e cortadores de tora vai contar para os corredores a
 onde a tora esta
 E quando chegar ao tora e vai correr com a tora até
 chega na aldeia vai fazer dois volta e jogar a tora no
 wÿhtÿ e vai ao pátio e la vai a casa do cantor e
 trazer no pátio para cantar pras mulheres
 e atardezinho vai terminar de cantar e todos vam
 banhar.

No Texto 7 o aluno do 9º Ano escolheu a temática Festa para desenvolver o seu texto, o aluno descreve as ações que acontecem antes e durante as festas na aldeia. Nas linhas 1-5 o trecho “*A festa acontece quando a comunidade se reunia. Se toda comunidade que a festa. Tem vários festas dos mēhĩ. Tem, wýhtỳ, partere, kêtwejê e outros. A festa é principalmente para os índios Krahô, a festa é tradicional dos mēhĩ*”, nos remete a questão do calendário escolar. Dentro da perspectiva do povo Krahô as festas são uma decisão coletiva, não há um calendário existente sobre os dias de festas culturais. E nessas festas, como podemos perceber no texto do aluno, a celebração maior é da cultura. É o momento em que cortam os cabelos, todos devem obrigatoriamente se pintar, usar seus melhores panos e os melhores acessórios de semente. A Escola como Instituição da cultura não indígena, com regulamentos que conseqüentemente são pautados na cultura dos não indígenas, da forma burocrática com relação aos dias letivos como é organizada não se encaixa dentro da cultura do Povo Krahô, e a comunidade, bem como as lideranças da Aldeia Manoel Alves, sabem disso e buscam desenvolver por meio dos projetos temáticos voltados para a cultura Krahô o desenvolvimento dessa consciência e valorizar a importância da cultura, conforme podemos observar no texto do aluno.

Nos textos 8, 9 e 10, apesar de estarem em distintas temáticas, destacamos os trechos em que acreditamos estar essencialmente ligado aos principais princípios que a educação escolar indígena deve possuir dentro das Aldeias conforme os pesquisadores da área, uma educação bilíngue, específica, intercultural e diferenciada. Como aponta Maher (2006, p.27)

como a escola nos moldes ocidentais entra nas aldeias como decorrência do contato com o outro, com os não-índios, a questão da interculturalidade, isto é, do conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena. O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um ‘plus’, como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte das escolas não-indígenas – porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Será que em um mundo tão globalizado como o de hoje, nossas escolas – principalmente aquelas nos grandes centros urbanos – também não deveriam adotar mais categoricamente a interculturalidade como

tema transversal, de modo a melhor preparar nossas crianças e jovens para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente?

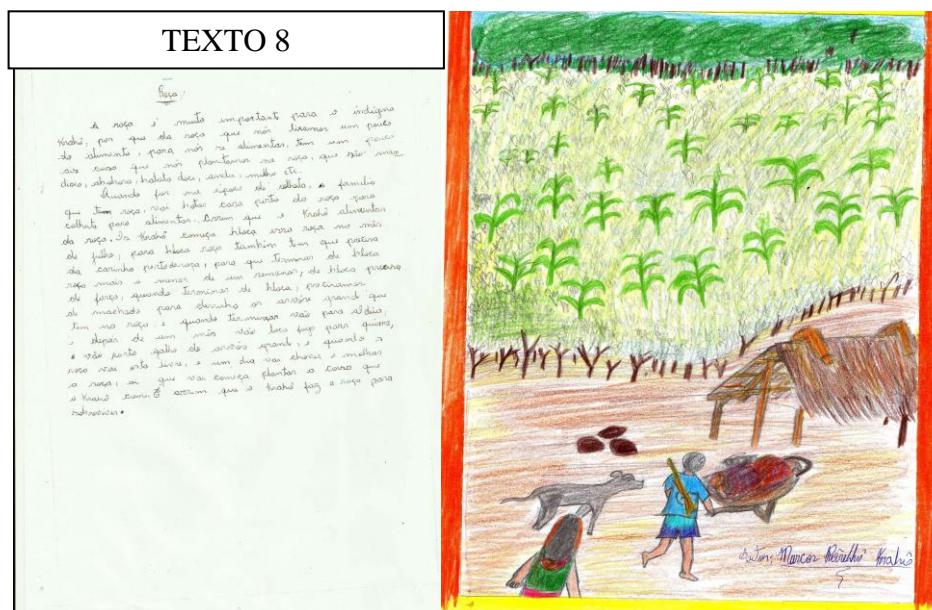


Imagem 4: Desenho ilustrativo do texto 8

TEXTO 8

Roça

A roça é muito importante para o indígena Krahô, por que da roça que nós tiramos um pouco do alimento, para nós se alimentar, tem um pouco mais coisa que nós plantamos na roça, que são mandioca, abobora, batata doce, andu, milho etc.

Quando for na época de colheita, a família que tem roça, vai botar casa perto da roça para colheita para alimentar. Assim que o Krahô alimentar da roça. Os Krahô começa bloca essa roça no mês de julho, para bloca roça também tem que precisa da casinha perto da roça, para que terminar de bloca roça mais o menos de um semanas, de bloca precisa de força, quando terminar de bloca, precisamos de machado para derruba as árvore grande que tem na roça, e quando terminar vão para aldeia, e depois de um mês vão toca fogo para quima, e vão cortar galho de árvore grande, e quando a roça vai esta livre, e um dia vai chover e molhar a roça, ai que vai começa plantar a coisa que o Krahô come. É assim que o Krahô faz a roça para sobreviver.

No Texto 8 do aluno do 1ª série do Ensino Médio, o aluno escolheu a temática Roça. Destacamos neste texto as linhas 1-5 e 20-21, respectivamente os seguintes trechos: “A roça é muito importante para o indígena Krahô, por que da roça que nós tiramos um pouco do alimento, para nós se alimentar, tem um pouco ais coisa que nós plantamos na roça, que são mandioca, abobora, batata doce, andu, milho etc.”, e “É assim que o Krahô faz a roça para sobreviver”. A educação escolar indígena deve ser diferenciada e específica para ser capaz de lidar com as especificidades de cada povo, consequentemente de cada aluno. A escola deve ser sensível às necessidades culturais da comunidade e aos outros papéis dentro da comunidade que os alunos possuem, fora da sala de aula, no caso dos Krahô, eles são: agricultores, pais, irmãos, pescadores, caçadores, cantores, artesãos, etc.



TEXTO 9

escola


Na escola agente estuda é escreva. Na escola você aprende muito. Na escola você é feliz e muito enteligente ou escola é muito boa. Quando os alunos sai da sala o professora chama para entrar é fala assim: hoje vai ter brincadeiras. Vocês vão jogar bola, também você vão aprender mais sobrie como aprender brincando muito bom.

No texto 9, de um aluno da turma multiseriada, o mesmo escolheu a temática Escola. Destacamos neste texto a linha 1 e as de 6-8, respectivamente os seguintes trechos: “Na escola agente estuda é escreva” e “Vocês vão jogar bola, também você vão aprender mais sobrie como aprender brincando muito bom”. O aluno inicia o texto falando das atividades realizadas na escola, estudar e escrever, e em seguida fala da satisfação de quando a

professora sugere atividades pedagógicas para serem desenvolvidas fora da sala de aula. Certa vez, conversando com um dos velhos da aldeia de 92 anos, questionado sobre o comportamento das crianças, um comportamento de atenção e obediência com o que os mais velhos falam, (fato que nos chamou muito a atenção no início de nosso contato com os Krahô devido na nossa cultura as crianças estarem cada vez mais desobedientes e com comportamentos difíceis em sala de aula) o velho nos respondeu: “Quando é criança, eu ensina duas vezes e já entende, pegou minha ideia e já entende”. É na oralidade que a Educação Indígena e a cultura é repassada aos mais novos, em espaços livres, em qualquer espaço e momento dentro da Aldeia, e a Educação Escolar Indígena deve ser baseada na Educação Indígena para ser eficaz. Como aponta o texto do aluno, ficar preso em sala de aula com janelas gradeadas não faz parte do jeito de aprender dos indígenas.

TEXTO 10

Bom!!! na cidade agente compra lá tem: correio, loja, branco, tem muito as coisas dos brancos.
 Mais quando acontece uma festa na Aldeia agente vai lá e compra: as coisas que agente precisa.
 Ea nossa cidade é bom pra mim lá nós mehĩ
 Comprámos alimentação e trás pra cá, hoje em dia as pessoas se alimento com tantos produtos dos brancos
 E nós mehĩ agente usa as obecetos dos brancos
 A nossa cidade chama: Itacajá eu gosto da cidade.



TEXTO 10

Cidade

Bom!!! Na cidade agente compra lá tem: correio, loja, branco, tem muito as coisas dos brancos.
 Mais quando acontece uma festa na Aldeia agente vai lá e compra: as coisas que agente precisa.
 Ea nossa cidade é bom pra mim lá nós mehĩ
 Comprámos alimentação e trás pra cá, hoje em dia as pessoas se alimento com tantos produtos dos brancos
 E nós mehĩ agente usa as obecetos dos brancos
 A nossa cidade chama: Itacajá eu gosto da cidade.

No texto 10 de uma aluna do 3ª série do Ensino Médio, a mesma escolheu a temática Compras na Cidade. Destacamos neste texto as linhas 1-2 e as de 5-8, respectivamente os seguintes trechos: “Bom!!! Na cidade agente compra lá tem: correio, loja, branco, tem muito as coisas dos brancos” e “Ea nossa cidade é bom pra mim lá nós mehĩ. Comprámos alimentação e trás pra cá, hoje em dia as pessoas se alimento com tantos produtos dos brancos E nós

mehĩ agente usa as obecetos dos brancos". Como podemos observar nestes trechos, a aluna ressalta que o que há na cidade não é naturalmente do mundo cultural que ela faz parte, são as coisas "dos brancos" que há na cidade, os produtos que os indígenas vão comprar na cidade são "dos brancos", os objetos são "dos brancos", no entanto a mesma ressalta que a cidade é deles também, dos indígenas, "nossa cidade". Reconhecendo a interculturalidade como um processo natural e necessário, a relação entre indígenas e não indígenas deve ser abordada na escola. Como podemos observar, os alunos sabem o que faz parte historicamente de sua cultura e o que não faz, cabe à escola nesse sentido propiciar a reflexão sobre os princípios da interculturalidade para que haja sempre esse equilíbrio. Os textos reflexivos, os projetos e as atividades e, geral que presenciamos serem desenvolvidos na Escola Indígena 19 de Abril, caminham nesse sentido, por isso conseguimos evidenciar essa discussão no texto dos alunos.



TEXTO 11

Temas: Compras na cidade

Anti gamente: O índio Krahô não precisava Comprar na Cidade. Seus alimento que plantamos na a roça, arroz, andu, fafas, milhos, banana, batata doce, amedoim, mamão e madioca.

Hoje dia o índio precisa Comprar na Cidade as coisas que não plantamos, sal, óleo, café, açúcar, sabão, sabão em pó, panela, sacola, fogão, Colchão e Celular, muitas coisas queremos comprar na cidade. É muito importante para nós a gente precisava muito por que ajudar muito.

O texto 11 feito por uma aluna do 9º Ano do ensino fundamental também é um grande exemplo nesse sentido, pois a aluna reconhece a necessidade atual de usar os produtos dos brancos, que antigamente não era preciso, mas agora eles precisam, como podemos evidenciar nas linhas 1-2, 6-9 e 11-13 em destaque, respectivamente os seguintes trechos: “*Anti gamente: O índio Krahô não precisava Comprar na Cidade*”, “*Hoje dia o índio precisa Comprar na Cidade as coisas que não plantamos, sal, óleo, café, açúcar, sabão, sabão em pó, panela, sacola, fogão, Colchão e Celular*” e “*É muito importante para nós a gente precisava muito por que ajudar muito*”.

De acordo com Fleuri (2001, p.53)

as culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Nesse sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

TEXTO 12

Ind. Rosivana - Família

Eu a minha família moramos juntos na casa e para sempre nós vivemos na aldeia. Eu sou assim quando meu marido mata alguns bichos eu distribuo por toda minha família. Todas famílias são assim, mora junto comi junto por isso eu amo a minha família que não briga. Todos dia os pais sustentam com a sua família, cuida da vida da filhas ajudando todos dia por a nossa vida e muito curtinha, vivendo feliz na aldeia. Deus está sempre ajudando de a minha famílias.

Eu gosto da famílias vivendo com saúde na aldeia. Mora junto na casa com pai mãe, filhas, genro, nora.

TEXTO 12

Família

Eu a minha família moramos juntos na casa

E para sempre nós vivemos na aldeia.

Eu sou assim quando meu marido mata

Alguns bichos eu distribuo por toda minha

Família. Todas famílias são assim, mora Junto como junto por isso eu amo a minha

Família que não briga, Todos dia os pais sustentam com a sua família, cuida da vida das filhas ajudando todos dia por a nossa vida e muito curtinha, vivendo feliz na aldeia. Deus está sempre ajudando a minha famílias.

Eu gosto da famílias vivendo com saúde na aldeia. Mora junto na casa com pai mãe, filhas, genro, nora.

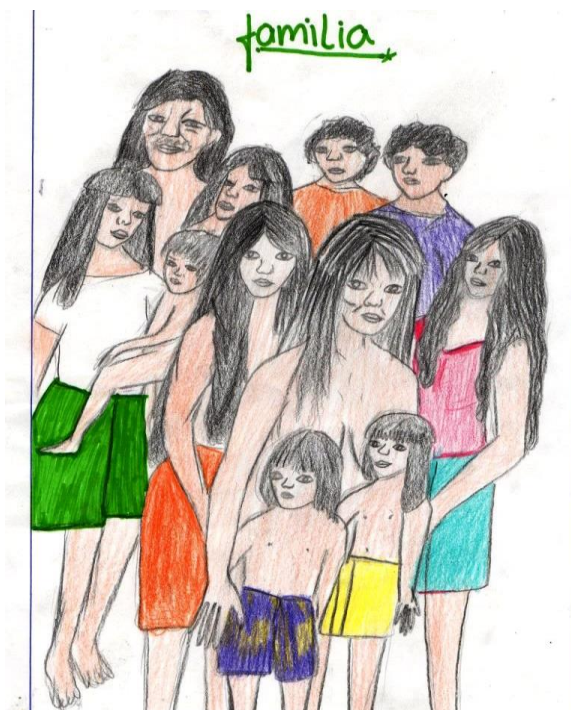


Imagem 5: Desenho ilustrativo do texto 12

A organização familiar segundo a cultura Krahô é uxorilocal (Melatti, 1978), significa que quando os filhos ou filhas se casam é na casa materna da mulher que irão morar, ou então o marido constrói uma pequena casa ao lado da casa da sogra. Os alunos externam em seus textos em sala de aula sobre temas do seu cotidiano sua organização cultural, conforme podemos perceber no Texto 12 nas linhas 1-6 e 13-15 de uma aluna do 3ª série do Ensino Médio, respectivamente nos seguintes trechos: “*Eu a minha família moramos juntos na casa E para sempre nós vivemos na aldeia. Eu sou assim quando meu marido mata Alguns bichos eu distribuo por toda minha Família. Todas famílias são assim, mora Junto como junto*” e “*Eu gosto da famílias vivendo com saúde na aldeia. Mora junto na casa com pai mãe, filhas, genro, nora*”. A Educação Escolar Indígena nesse sentido pode proporcionar a valorização da cultura dos povos indígenas, com discussões de valorização de suas identidades culturais e organizações sociais.

Como evidenciado através das análises, a Escola Indígena 19 de Abril vêm conduzindo o ensino das línguas Krahô e Português em uma perspectiva bilíngue, pois os textos realizados nas semanas em que o corpo escolar se dedica a trabalhar com Temas são escritos em língua portuguesa, e depois traduzidos para a língua Krahô. Como podemos observar nos textos acima, a escola está cumprindo com a sua característica bilíngue, visto que a escola é o único espaço dentro da Aldeia onde a língua portuguesa é ensinada nas modalidades oral e escrita. Dentro desse processo de ensino, a Educação Indígena/saberes tradicionais do povo não está sendo desprezada, a característica intercultural, portanto, está sendo contemplada nas práticas educativas da referida escola.

A opção adotada pela escola em trabalhar com Temas correspondentes aos aspectos culturais do povo e do cotidiano, devido o contato com a sociedade não indígena, visa à construção de práticas educativas pautadas na transdisciplinaridade. Durante a fase de pesquisa sobre as temáticas, os alunos realizam pesquisa na comunidade, entrevistam os mais velhos, vão à campo (roças, rio, mata,) e utilizam referências bibliográficas disponibilizadas pelos livros didáticos presentes na escola.

4.1.2 REFLEXÕES

Para Albuquerque (2009) a constituição de 1988 contribuiu para a construção de uma proposta pedagógica educativa indígena que valorize os aspectos culturais, linguísticos, sociais e identitários dos povos indígenas brasileiros. Conforme observamos a Escola Indígena 19 de Abril trabalha com as práticas e saberes tradicionais do povo Krahô e também garantindo um conhecimento contextualizado sobre a sociedade envolvente por meio de projetos pedagógicos consonantes as realidades dos alunos. Nas atividades desenvolvidas no nosso estágio observamos que quando a Educação Escolar Indígena desenvolve atividades dentro da perspectiva bilíngue intercultural e diferenciada, proporciona um posicionamento reflexivo e formativo na relação entre escola, sociedade e cultura.

Um grande exemplo a ser mencionado quanto à prática de ensino da língua portuguesa em contexto intercultural é o livro *Português Intercultural* (2008). Trata-se de um material didático resultado da experiência de oito anos de trabalho do professor Francisco Edviges Albuquerque como professor do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, através da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC-TO. O livro é utilizado pelos indígenas do Estado do Tocantins e é dividido em três partes: a primeira trata-se de um estudo sobre os Aspectos Fonológicos e Ortográficos do Português padrão; a segunda trata-se dos Aspectos Morfossintáticos da língua portuguesa padrão; a terceira parte é intitulada *Texto: Leitura e Reflexão*, trata-se de textos escritos a partir do português intercultural.

Os textos que compõem a terceira parte do livro foram produzidos pelos professores indígenas Apinayé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé e Xerente no decorrer das etapas do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, bem como através das ações desenvolvidas nas escolas indígenas Apinayé pelo projeto de Apoio pedagógico à Educação Indígena Apinayé coordenado pelo professor Francisco Edviges Albuquerque. Os referidos textos tratam de narrativas com temas do dia-a-dia dos povos indígenas do Tocantins, a história oral desses povos e seus mitos. Quanto aos

textos narrativos que compõe o livro Albuquerque (2008, p.4) afirma que “a linguagem é peculiar, uma vez que nasce de um contato intercultural e de uma maneira particular de ver o mundo e de organizar o conhecimento”.

Nossa prática durante o estágio docente na escola 19 de Abril teve como referência o referido livro, não somente pelo valor educativo que o mesmo possui, mas como referencial para nossas atividades propostas no plano de trabalho por ser pioneiro no que se propõe. O que percebemos durante nossos estudos é a ausência de materiais didáticos com a proposta de português como segunda língua para os povos indígenas em uma perspectiva bilíngue, intercultural e diferenciada.

Pensar em educação escolar indígena é também refletir no valor simbólico, social, histórico e cultural que uma língua possui dentro da comunidade, pois a língua materna de um povo é o instrumento que melhor traduz a sua identidade. De acordo com Grupioni (2006), Lopes da Silva (2001) e Maher (2007), dentre outros, a Educação Escolar Indígena é em sua essência bilíngue, intercultural e diferenciada e somente dessa forma as particularidades linguísticas, culturais e identitárias dos povos a que se destina serão respeitadas.

4.2 O PAPEL DA ESCOLA: O DISCURSO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM PERSPECTIVA

Nesta seção, analisamos as entrevistas realizadas com membros da comunidade da Aldeia Manoel Alves. As entrevistas¹³ foram realizadas no período de 20 - 26/05/2014 na Aldeia Manoel Alves, ocasião em que ocorreu os I jogos Tradicionais do Povo Krahô, que contou com a participação de nove aldeias e mais de duzentos atletas. Nas entrevistas buscamos perceber a

¹³ Utilizamos as seguintes convenções para marcar os turnos de fala das entrevistas: **P.K.** para Piiikên Krahô, **M.L.** para Marília Leite, **A.M.** para Aurinete Macedo (pesquisadora e bolsista OBEDUC que conduziu as entrevistas conosco), **Y.K.** para Yahé Krahô, **T.K.** para Tuncô Krahô, **R.K.** para Rôrkwyj Krahô e **H.K.** para Haprakt Krahô.

relevância que a comunidade atribui à escola, e provocar reflexões quanto à relação cultura e escola dentro da comunidade.

No dia 26/05/2014 realizamos uma entrevista com o cacique da Aldeia Manoel Alves, após a semana em que aconteceu na Aldeia os I Jogos Tradicionais do Povo Krahô. Para o Cacique Piikên Krahô, é improvável que em todas as atividades que a Escola como instituição propõe, tanto os conhecimentos tradicionais do Povo Krahô quanto os conhecimentos referentes à grade escolar estejam sempre em harmonia:

P.K. a escola não bota essas coisa pra aprender ir pra roça com os seus pa:i pra caça:r... pescari:a livre né? pra aprender o que eu quisesse... e agora quando chegou a escola quando eu fui o primeiro dia pra escola eu fiquei um pouco preso né porque não é nossa forma ficar senta::do... dado a hora... chegar na hora certa... sair na hora certa...

Cavalcanti e Maher (2005, p.5) conceituam de Educação Indígena “os processos tradicionais de socialização da criança e do jovem no interior do universo cultural de cada povo indígena” e de Educação Escolar Indígena o “processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para as situações de contato com o mundo dos brancos”. Para Piikên Krahô a educação indígena é “livre” e a educação escolar indígena é “presa”. Piikên Krahô foi alfabetizado dentro do Paradigma Assimilacionista, dentro desse paradigma não havia espaço para um processo educativo de valorização da cultura indígena, ao contrário, o processo educativo objetivava integrar o índio à sociedade não indígena. O processo educativo dos Krahô conforme o cacique, antes da escola ser uma realidade nas aldeias, era conduzido coletivamente, por meio das práticas culturais no pátio, o Kà: “*P.K. quando não tinha a escola... a nossa escola é no pátio... aonde aprendemos todas aonde acontece... como vocês viram né? Esses acontecimentos... tudo acontece ali no pátio... no kà... então ali aprende historia...*”.

O processo de Alfabetização dentro do Paradigma Assimilacionista não era conduzido na língua materna - L1, mas sim na língua portuguesa – L2. Os indígenas não possuíam o direito de opinar quanto a esse processo, a língua indígena nem mesmo era considerada uma língua, e com a sua desvalorização no projeto de integração dos povos indígenas à sociedade envolvente, a cultura desses povos também ficou ameaçada. No entanto, agora a história da

Educação escolar indígena está em outro paradigma, o Paradigma Emancipatório, nesse paradigma o processo educativo escolar é conduzido e organizado pelos próprios indígenas conforme suas culturas e decisões coletivas.

Na entrevista com Haprakt Krahô, um dos velhos da aldeia, sábio e liderança respeitada, o mesmo nos contou que o próprio processo de decidir o nome que a escola presente na aldeia teria, foi uma decisão de toda a comunidade e que levou dias até chegarem a um consenso:

H.K. esse 19 de Abril isso:: foi agora porque:: depois que foi construído o escola como que já tá é que deram esse nome... a gente escolheu o nome né? como é que ia ganhar o nome depois que eles aprontava tu::do mas a gente pensou que:: 19 de Abril porque cada escola dentro da aldeia cada um tem um nome mesmo que o povo coloca o nome então nós pensamos de escola botar esse nome de 19 de Abril na esco:::la então é isso... porque a gente tem que lembra::r lembrar que a gente que pode dar o nome qual o nome que vai ficar impej ((bom/bonito)) mesmo de esCO:::la qual o nome que num é pra botar porque num pode que num é assim num sei o quê ma::s vai assim E:: conversando né? conversa::ndo inté que nós encontramos com esso nome aí depois como que construiu tudo é que nós coloquemo esse nome

A escola 19 de Abril é resultado de uma decisão da comunidade da Aldeia Manoel Alves, e a forma como a escola é conduzida atualmente revela a política linguística que a comunidade tem adotado, de serem bilíngues, Krahô-Português. Cavalcanti e Maher (2005) classificam as escolas indígenas em três categorias: monolíngue (os alunos utilizam apenas uma língua, a do seu grupo étnico ou o português), bilíngues (os alunos utilizam duas línguas, a do seu grupo étnico e o português) e as multilíngues (os alunos utilizam além da língua do seu grupo étnico e do português, outra língua indígena ou até mesmo uma língua estrangeira). Na Escola Indígena 19 de Abril o processo educativo é conduzido em L1 (Língua Krahô) e L2 (Língua Portuguesa). A língua materna é utilizada como língua de instrução do 1^a o 5^o Ano do Ensino Fundamental Menor. Somente quando os alunos são matriculados no 6^o Ano, no início do Ensino Fundamental Maior a língua portuguesa é inserida no currículo escolar e nas práticas discursivas dos alunos em sala de aula. Piikén Krahô nos falou sobre a importância de que o processo de alfabetização seja na língua materna

e que o processo educativo seja conduzido em L1 e em L2, contando-nos sobre sua experiência:

P.K. Então eu tiro por mim né que uma segunda língua... A língua né? é difícil né pra nós agora não quando criou bilíngue já tem como aprende quase todos mehĩ já começa a alfabe::tiza/ção na língua... Isso é muito bom... Eu fui pelo contrário me tentaram alfabetizar na língua portuguesa... por isso que muitas coisas ainda até agora eu tenho dificuldade porque não fui bem alfabetizado...

M.L. Então quando é alfabetizado na língua fica mais fácil né?

P.K. É:: fica mais fácil... Na época que eu estudava também não eu conhecia essas outras as coisa como rádio... aviã::o... e eles queriam ensinar e os velhos vendo aquilo disse “olha isso vai atrapalhar” e realmente atrapalhou... porque essas coisas não é da nossa cultura... Escola começou dar errada por aí... começou a ensinar as coisa que não era da nossa cultura a escrita ensinava as música do kupẽ... aí a gente tinha que aprender né? e aí os velho então preocupava né... “se continuar assim não ensina nada na escola que a escola não ensina o que é nosso o que nós tem vamo perder”... e ago::ra atualmente enfraqueceu... não tá morto como vocês viram... só ficou parado... não morreu... continua vivo... mas sem movimento...

Para Piikên Krahô o fracasso da educação escolar indígena no Paradigma Assimilacionista pode ser atribuído à imposição da alfabetização em L2 com a utilização de objetos de referencia que não faziam parte da cultura Krahô, que não existiam para eles: avião, rádio, músicas da cultura não indígena, etc. Segundo o cacique, o primeiro paradigma imposto aos indígenas deixou marcas em suas culturas, fez com que ritos e mitos se perdessem devido a ausência de espaços para que os mesmos fossem compartilhados, e a valorização da escola da cultura do grupo dominante. No entanto, Piikên Krahô acredita que as práticas culturais do seu povo dentro do novo paradigma ganharão mais valor social e político, o que conseqüentemente contribui para a valorização cultural do povo. Para Cavalcanti e Maher (2005, p.29)

resumindo: o aluno indígena não merece passar pela experiência de tentar aprender a ler e a escrever em uma língua ou em uma variedade linguística que não seja a sua. Esse tipo de experiência violenta pedagogicamente a criança (nenhum ‘branco’, em são consciência, permitiria que a escola tentasse alfabetizar seu filho em russo, por exemplo) porque o processo de alfabetização será sofrido e muito provavelmente redundará em fracasso, em repetência e em evasão.

A violência pedagógica da qual as autoras se referem pode ser evidenciada no seguinte trecho da entrevista realizada com Tuncô Krahô em sua narrativa sobre o seu percurso escolar:

T. K. é quando eu era criança assim mais ou menos uns catorze anos só que me matriculou numa série assim mais baixa que eu... que parece assim que na cidade é diferente né? é complicado pra mim.... matriculou eu no segundo ano no segunda série aí só que eu num tava dando conta tirei dois anos assim nota mais baixa

M.L. qual eram as matérias assim que tu achava mais difícil?

T. K. português... aí eu desisti falei pro meu pai nam eu num vou num dei conta não vou dar conta vou desistir... passou um ano aí no outro ano aí matriculei na primeira série... começando do começo aí me matriculou... tava indo a pé daqui lá porque tem a distancia né... eu ia a pé todo dia e pior que tinha que atravessar todo dia o rio mesmo e tinha muita gente... a turma era grande e todos os maiores estudava na cidade e eu atravessa assim o rio nadando mesmo

Como podemos observar no trecho acima, para Tuncô Krahô, a matéria mais difícil era a de língua portuguesa quando iniciou seus estudos na cidade de Itacajá, localizada a aproximadamente 6 km da Aldeia Manoel Alves. A língua portuguesa era a língua de instrução em todas as disciplinas, a alfabetização dava-se em L2. As dificuldades dessa realidade passam a interferir na autoestima do entrevistado, como o mesmo aponta: “*aí eu desisti falei pro meu pai nam eu num vou num dei conta não vou dar conta vou desistir...*”. A desistência como apontam Cavalcanti e Maher na citação acima, é um reflexo de um ensino conduzido em uma variedade linguística que não é a do aluno. Mesmo com muita vontade de aprender a ler e escrever em Português, com as dificuldades enfrentadas todos os dias para chegar no horário determinado pela escola, tendo que atravessar o rio nadando, sair mais cedo de casa para chegar na casa da senhora que deu abrigo aos indígenas que estudavam na cidade para poder fazer as atividades escolares, não foram o suficiente para que obtivesse sucesso com a aprendizagem na escola do município de Itacajá, conforme informação do mesmo.

Para Yahé Krahô, diretor da Escola Inígena 19 de Abril, quando o ensino não é pautado na cultura indígena ele gera sua desvalorização, porque a manipulação da cultura dominante está posto em sua política educacional. Ao nos contar sobre seu percurso escolar o diretor ressaltou que somente após fazer parte do Curso de Licenciatura Intercultural, voltada para a formação de professores indígenas, essa realidade começou a ser percebida. O diretor

reconhece que ao iniciar os trabalhos na Escola Indígena 19 de Abril, após formar-se pela Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, sua postura a princípio foi de conduzir o ensino tal qual o ensino da cidade, como podemos evidenciar no trecho abaixo:

Y.K. eu fui alfabetizado na aldeia... por meu pa:i e as outras professoras... que não estão mais ma::s e::: quando eu vim pra cá pra cidade... eu moro aqui... é:: fiz a Letras pela UNITINS ((Fundação Universidade do Tocantins)) né? então a::: o aprendizagem que eu:: que eu tive num era voltado pra minha cultura né? era voltado pra do kupê e::: nessa época quando eu voltei pra aldeia... eu queria que meus aluno::s eu queria que eles pensasse::m eu queria que eles fossem igual a mim.. só coisa do kupê mesmo... assim deixando:: de lado:: a nossa cultura... e:: a gente achava que isso:: era coRRÉto né?(...) então a gente num tava preocupado com a cultura né? como você vê a distancia da cidade é mais próximo:: e eu cresci:: praticamente dentro da cidade... eu queria fazer outra coisa na cultura lá da aldeia... e quando:: nós foi pra licenciatura foi onde começamos a:: ter uma visão diferente que:: que num era aquilo que a gente tava pretendendo fazer... não só eu mas é::: é::: o pessoal da comunidade também... eles queriam escolarizar né? uma escolarização diferente é:: do kupê mesmo... se::m contato com a Língua só era mais... só era mais o portuGUÊS... era coisa do:: do kupê.

De acordo com D’Angelis (2012, p.163), “políticas são as propostas ou planos gerais para uma sociedade ou um setor dela”. Para o autor, dessa forma toda política trata-se de uma escolha de um grupo social constituída de formas a realizar ou atender aos seus interesses e planos, nenhuma política é isenta de valor. Nesse sentido, conforme o autor

política Linguística é uma proposta sobre a situação linguística de uma comunidade. Normalmente as Políticas Linguísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto da mesma língua (D’ANGELIS, 2012, p.163).

Como podemos evidenciar no trecho acima na fala do diretor, quando o mesmo passou a perceber por meio do Curso de Licenciatura Intercultural que a política educacional empregada naquele momento na Escola Indígena 19 de Abril estava contribuindo para o apagamento e desvalorização da cultura Krahô, e conseqüentemente fortalecendo a dominação da cultura não indígena e da língua portuguesa, começou a mobilizar juntamente com a comunidade a construção de uma política linguística que valorizasse a cultura Krahô. E com uma postura de autodeterminação, os Krahô da Aldeia Manoel Alves passaram a construir em um diálogo entre comunidade e escola, com práticas de ensino

que atendessem aos seus projetos e planos no que diz respeito ao processo educativo dentro da Aldeia.

Para Cavalcanti e Maher (2005), a Educação Escolar Indígena deve contribuir para a autodeterminação dos povos indígenas, caso contrário será mais um mecanismo de tutela empregado pelo estado. Nas palavras das autoras, autodeterminação “refere-se aos direitos das comunidades indígenas de decidirem o seu próprio destino, inclusive no que diz respeito aos projetos politicopedagógicos de suas escolas” (CAVALCANTI & MAHER 2005, p.6). Destacamos a seguir o trecho em que o cacique demonstra insatisfação sobre a imposição de modelos quanto às práticas educativas a serem adotadas pela escola, para ele, as escolhas devem ser feitas unicamente pela comunidade, é a comunidade quem deve dizer como quer que a educação escolar aconteça:

P.K. o certo é que quando você chega em qualquer lugar você tem que conhecer primeiro... porque ninguém é melhor que ninguém... era esse o nosso costume... não adianta ter vergonha... pensar em acabar ou dizer não isso tá errado... É isso que eu tenho raiva quando a pessoa faz... esse aldeio... ela sabe... ela que trabalha muitos tempo com nós aqui ((cacique refere-se a professora não indígena do quadro da escola que está acompanhando a entrevista)) quem tem que dizer que tá errado é nós que tem que dizer... eu vou chegar em tua casa e dizer olha isso aqui tá errado... tô sendo melhor do que você ... então é assim... eu depender de mim eu posso né o que eu tenho sobre a escola é isso... eu acho que todo os krĩ ((aldeias)) Krahô tem o mesmo pensar...

Para Rorcatxà Krahô a interferência da escola na dinâmica cultural da Aldeia Manoel Alves é inegável desde quando foi implantada, porém a mesma reconhece que a escola atualmente está integrada à comunidade, de modo que as atividades culturais e sociais dos Krahô não são prejudicadas pela escola, visto que em diálogo constante, o diretor e a comunidade estão sempre negociando, construindo um processo educacional que não prejudique a cultura do povo, como podemos evidenciar no trecho abaixo da entrevista com Rorcatxa Krahô:

R.K. depois que o Funai mandou escola pra nós... fizeram escola pra nós... aí agora escola atrapalhou um pouco... mas num tá nem atrapalhando direto não... porque tem hora que vai... nós fazendo festa de nosso cultura mermo... aí nós fala com cacique aí ele vai parar a esco::la aí quando terminar aí já começar a escola... tá direto assim... quando na roça assim aí nós falo pro diretor... aí diretor vai parar a esco::la aí nós faz serviço daqui da aldeia ou do mato... aí

chega de manhã e aí chega de manhã escola... tem que estudar direto tombém... aprender mais miorar o krahô tem que miorar um pouco... né muito não mais... hoje tá aprendendo no mehĩ daqui do Mané Alves... tem agora já tem muito krĩ de mehĩ que já sabe das coisa... que mais impej... (...) Pois é aí eu quero mais aprender... porque também eu sô cacica das muié... aí kupẽ ((não indígenas)) de fora vai chegar aí tem que conversar pra ele entender...

Como podemos evidenciar no trecho acima, Rorcatxà Krahô nos fala da importância do estudo para poder compreender e falar a língua portuguesa com o propósito de comunicação com os não indígenas. Nesse sentido, o cacique da Aldeia Manoel Alves também nos falou que na escola os alunos devem aprender tanto sobre a cultura do indígena quanto a do não indígena, e do propósito da escola na aldeia como mediadora na luta por seus direitos junto à sociedade majoritária conforme podemos observar no trecho abaixo:

***P.K.** Esses estudo da escola é importante? É... pra gente defender né? nossos direitos... conhecer as leis... é sobre isso que a gente então tem por obrigação aprender português...*

***A.M.** Aí a escola vai ajudar nisso... né?*

***P.K.** É... então... aí... mas como agricultura por exemplo... não precisa que nós já sabemos... pode até saber outras coisas... mostrar novas técnicas... mas nós já temos... escola pode ensinar alguma coisa... né atual... agora... Mas aqui... escola tem que ter... tem que ter o conhecimento dos dois... pra nós aprender pra tá comunicando com vocês... (...) então é importante né de nós aprender... mas não é pra ganhar dinheiro na escola... que nem eu falo que não vai ter emprego pra todo mundo... mas sim pra nós defender nossos direitos... coNHEcer nossos direitos... pra poder tá dialogando com os não índios pra poder está contando sobre né... é isso que a escola é importante... ela ajuda nesse lado...*

Propor práticas educativas que discutam tanto aspectos da cultura escolar quanto da cultura indígena é uma política da comunidade da Aldeia Manoel Alves, como aponta D'Angelis (2012, p.164): “uma vez que a comunidade julgue importante usar a leitura e a escrita, decidir a política de alfabetização é parte inseparável da política linguística geral, e terá de ser coerente com ela”. Os Krahô reconhecem a natureza grafocêntrica da sociedade não indígena, somos parte de uma sociedade grafocêntrica como acentua Cavalcanti e Maher (2005), em nossa sociedade é atribuída à modalidade escrita da linguagem um valor superior à modalidade oral. Para as autoras,

nosso grafocentrismo faz com que frequentemente inculquemos, no índio, noções enganosas sobre os benefícios da escrita. Uma delas refere-se ideia de que só quando ele aprender a ler e escrever é que conseguirá, de fato, compreender a lógica do mundo dos brancos.

'Alfabetize-se e nos decifre' é uma mensagem subliminar que, infelizmente, deu apoio a muitos programas de Educação Escolar Indígena em nosso país (CAVALCANTI & MAHER 2005, p.11).

Para Haprakt Krahô, ter habilidades com a modalidade escrita da linguagem é importante para o povo Krahô para poderem ser capazes de lidar com a burocracia gerada pela cultura grafocêntrica, em que as práticas sociais são moldadas por acordos/contratos por escrito, por isso incentivam os jovens a irem para a escola e aprenderem a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, o que conseqüentemente contribuirá no desenvolvimento das relações com a sociedade envolvente, conforme podemos perceber no trecho abaixo:

H.K. por causa que assim do jeito né:: que você TÁ perguntando a gente fala né? porque num pode atrasar a escola tem que vai na escola que tem que aprender num pode ficar como no tá daquele de primeira... que agora hoje em DIA o kupê só pode confiar só no escrito mesmo de caneta... então por isso a gente fala pra poder ir no escola porque se num vai e num aprender nada fica:: igual como eu né? igual como eu... porque eu não sei de NADA eu num sei assinar meu nome... só da minha cabeça que eu sei

Para o diretor da Escola Indígena 19 de Abril a autodeterminação da comunidade e da escola é essencial para que a política linguística elegida vigore. Não é uma tarefa isenta ou livre de conflitos, como qualquer relação intercultural, dialogar com as Secretarias Estaduais de Educação requer conhecimento político e educacional. Para o diretor, a educação escolar indígena específica, bilíngue, intercultural e diferenciada só poderá ser uma realidade em todas as aldeias quando todos os representantes indígenas e a comunidade tiverem conhecimento de seus direitos:

Y.K. então as vezes as outras etnias só fala "ah a secretaria num sei o quê" e:: eu falo que não... negativo... num tem as pessoas PREparadas assim que:: toma frente e fala "olha eu já vi o que nós queremos e é isso e isso"... igual aqui:: igual aqui na:: na:: dezoito de Abril... num é só seguir aqueles grades que a secretaria tem e:: falar vai... então vamos fazer a nossa já que tem a lei que:: ampara isso... então foi aquilo que:: aí eu... as outras meninas... as professoras que:: ficaram assim "ma::s num se::i" é ISSO? VOCês quer papel pra registrar aqui? Então...

A comunidade da Aldeia Krahô Manoel Alves optou por uma política linguística de valorização cultural do grupo, e de conhecimento da cultura que detêm o poder hegemônico, para poderem ter todos os direitos que lhes cabem

enquanto indígenas e cidadãos brasileiros. De acordo com D'Angelis (2012, p. 164)

se uma comunidade indígena decide abandonar sua língua, e passa a usar apenas a língua portuguesa, ela está fazendo uma escolha e, com isso, determinando sua política linguística. Se, ao contrário, uma comunidade indígena decide que não pode perder sua língua ancestral e decide fazer tudo para revitalizar sua língua e mantê-la em uso, essa comunidade também está fazendo uma escolha e, portanto, determinando outra política linguística.

A postura assumida pela comunidade gera a valorização da língua materna e eleva o seu status na comunidade. O protagonismo dos Krahô da Aldeia Manoel Alves possibilita a eficácia da educação escolar na Escola indígena 19 de Abril, como podemos observar no seguinte trecho durante a entrevista com o diretor da escola: *“os branco só se preocupavam co::m passar as coisas do kupê que::: eu também acho que é importante... mas o importante é a nossa cultura primeiro...”*. Quando a comunidade e a escola são parceiras e protagonistas do processo educacional, não corre o risco de cometer a violência pedagógica da qual Cavalcanti e Maher (2005) fazem referência.

Na Escola Indígena 19 de Abril a violência pedagógica não é uma realidade, o diretor da escola atribui esse fato ao conhecimento que os professores indígenas que fazem parte do quadro da escola, estão adquirindo no curso específico para professores indígenas. Para o diretor, os projetos e ações vivenciados atualmente na escola partem desse fato, como podemos evidenciar no trecho abaixo da entrevista:

Y.K. então a gente:: como assim eu num tinha o conhecimento a gente num podia:: fazer NAda... a gente só seguia igual tá aí nas outras aldeias hoje... só seguindo mesmo o que a secretaria determina... igual co::m o período da licenciatura:: a gente:: começa a ter uma visão diferente... que num era aquilo que:: a gente queria... era diferente... fazendo projetos voltados pra cultura... e:: onde nós apresentamos alguns projetos da faculdade... como vocês tão fazendo... e:: nós começamos a trabalhar dentro da escola ajudando a comunidade... e:: pessoal num entendia e:: a gente começou a explicar que:: a gente tem que valorizar a nossa cultura... trabaLHANDo:: mas sobre a conscientização mesmo da cultura... eu acho que primeiro... a gente TEM que conscientizar sobre a importância da cultura... e não simplesmente chegar e aplicar “vai ser assim e pronto” e eu acho que foi mais ou menos isso que nós é:: porque:: é::: facilitou isso... num dado de entender porque todos os professores tavam na licenciatura...

Como aponta o pesquisador indígena Luciano (2006), em uma luta articulada pelos seus direitos e interesses, o movimento indígena no fim da década de 1970 nasceu como uma resposta às políticas de Integração e de tutela do Estado, dando início a um extenso “processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes” (LUCIANO, 2006, p.20). Para o autor, os resultados de todo o processo dessa luta ainda não estão definidos, no entanto já apontam para um caminho de maior esperança na valorização da cultura indígena, devido o protagonismo cada vez mais intenso dos povos indígenas na elaboração e discussão das políticas públicas dos governos Estaduais e Federais. Conforme o autor, a consolidação do movimento indígena, a criação de políticas públicas específicas, aliados à valorização da cultura dos povos indígenas, estão contribuindo para a “recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena” (LUCIANO, 2006, p.29).

Para o diretor da Escola Indígena 19 de Abril, a avaliação escolar deve ter como princípio não somente julgar os alunos pelos que eles não sabem, mas valorizar o que eles sabem, e que os aprendizados culturais devem ter uma maior relevância dentro do processo avaliativo. Devido esse ponto de vista, segundo o mesmo, é difícil o diálogo e a compreensão por parte dos professores não indígenas que atuam nas escolas presentes nas aldeias durante as formações ofertadas pela Diretoria Regional de Ensino – DRE, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Y.K. nas reuniões que:: que:: sempre TEM... aqui dos professores... que vem secretaria... que vem a DRE ((Diretoria Regional de Ensino/SEDUC-TO)) aí a gente discute muito isso “ah porque aluno num sabe escrever... num sabe ler... num sabe isso...” e os professores brancos só falam “num sabe de nada...num sei o quê... lá lá lá lá...” aí eu falo assim “nossa que falta de conhecimento que essas pessoas tem...” a gente num tá preocupado co::m a leiTura... a esCRita... né? a gente tá preocupado é COM os nosso alunos e:: e quando:: uma escola se preocupa só de escolarizar né? de passar aquilo que o aluno aprenda a ler... escrever... e aí? Pra QUÊ? [...] qual o senTido? pra QUÊ? Pra que serve? pra que vai servir futuramente? então o quê que acontece? É importante? É... e o que eles sabem num é importante não? Entendeu? então eu acho que:: tem que:: ser preserVAdo... tem que:: valorizar esses costumes... aí... quando eu fui nas outras aldeias aluno que talvez num sabe ler nem escrever mas ele sabe fazer coisa da roça... sabe fazer coisas da cultura que:: muitas vezes nem os alunos daqui num sabiam... então isso eu sempre falou que:: tem alunos que são mais isolados... e os

professores falam assim que:: muitas vezes se preocupam só em aprender coisa do kupẽ... mas eles sabem coisas que:: os próprios meus alunos aqui não sabem... e:: fazer uma este::ira fazer uma co::isa ajudar a fazer ca:sas... a ir numa caça::da e:: conhece as PLANtas e essas coisas da nature::za e:: coisas que meus alunos num sabem... então hoje falam assim “ah os alunos da Manoel Alves só sabem as coisas do kupẽ” é verdade... sabe coisa do kupẽ SIM... eu acredito que todos sabe ler e escrever ma::s num sabe muita coisa da nossa cultura porque muitos das outras aldeias sabem mas eu até falo assim que a gente tem que valorizar a nossa cultura e esses conhecimentos... então... é muito difícil mudar o conceito dos professores brancos aqui... a gente não... a gente já tem mais esse::esse::pensar

Como metodologia para não valorizar somente as “coisas do kupẽ” como aponta o diretor no trecho acima, a Escola Indígena optou por trabalhar com Temas. Durante uma semana ou mais as aulas seguem os conteúdos sugeridos na Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, e durante uma semana ou mais os professores se reúnem com as turmas para fazerem pesquisas sobre determinado tema relacionado à cultura indígena. Na fase de pesquisa os alunos entrevistam os mais velhos, fazem pesquisa de campo, discutem em sala com os professores os resultados do que coletaram e organizam uma apresentação para toda a comunidade as conclusões da semana de pesquisa. Para o diretor, essa prática está contribuindo tanto para o conhecimento dos alunos quanto para o conhecimento dos professores, além de valorizar a cultura dos alunos, conforme podemos evidenciar no trecho abaixo:

Y.K. o quê que::: qual a diferença de aprendizado? Os alunos aprendem... os professores aprendem.. e:: primeiro o professor vai aprender.. vai pesquisar o que ele preTENDE trabalhar com os alunos... então ele pesqui::sa... aí pesqui::as porque professor TEM que saber ... tipo planejamento... então o professor vai:: pesquisar aquele tema... e vai trabalhar com teus alunos... e os alunos façam pesquisa tambÉM dentro da comunida::de e:: determinando também assim que de cada discussão feita... cada aluno vai apresentar... então nós é:: nós chama a comunidade pra assistir uma forma:: da comunidade fazer parte né? nós chama a comunidade... chama tá presente né? os ve::lhos... os pa::is e:: nas apresentações a gente percebe que os próprio:: os próprio pais e alunos cobram dos outros alunos e dizem “olha... num precisa ter vergonha” na hora... então na hora assim é aberto... ele::s a comunidade contribui assim... então na apresentação... cada UM de cada pais ele::s eles incentivam mais seu::s seus Filhos a fazer isso... então é:: isso:: deperTOU os alunos a ter interesse pela nossa cultura né? porque nossa cultura é tão bonita... tão:: Riça... e muitas vezes a gente:: a gente não se importava com isso a gente achava::: que a nossa cultura a gente:: sabia e num precisava mais ter de:: preservar... a gente já sabe e isso:: é um grande engano que a gente tem e:: então foram trabalhados assim vários temas como exemplo as cantori::as...

resguardo e vários temas foram trabalhados aonde:: os aluno::s vários alunos se destacaram... [...] sobre as disciplinas... a importância das disciplinas então:: eu acho que a gente tem que ter equilíbrio das coisas né? a gente:: começou a discutir sobre o equilíbrio... sobre a importância do conhecimento do kupê que é importante... hoje os jovens quer ter contatos com outras realidades né? e qual será:: e qual seria a forma de a gente:: trabalhar dentro da escola? entendeu? Tem que ter o equilíbrio das coisas... não:: valorizando a NOssa mais do que a do kupê e nem a do cupê MAIS do que a nossa... eu acho que tem que ter equilíbrio... uma forma que meu pai que:: deu essa ideia de:: então a gente tem que valorizar a nossa cultura.. em primeiro lugar lógico... e:: nós também valorizamos os conhecimentos que vem de fora... ter o equilíbrio... então isso:: nós colocamos junto:: no PPP que é o equilíbrio... uma semana de estudo só com as disciplinas... SÓ... os professores se viram... pesquisam o quê tem que ser aplica:do pra ensinar pros alunos... pros mehĩ então a gente:: tamBÉM trabalha dessa forma... uma semana:: com disciplina mesmo português matemática historia química física... essas disciplinas... só em sala de aula e depois as professoras fazem as pesquisas SÓ na sala de aula... aí te::m PROva... prova escrita num sei aí cada professor tem sua maneira de aplicar prova aí fica:: fica uma coisa assi::m justa

Evidenciamos no trecho abaixo que compõe a transcrição da entrevista realizada com Haprakt Krahô, a satisfação com os velhos e lideranças da aldeia com a forma atual com que a escola vem sido conduzida. Ao ser questionado se a escola estava respeitando a cultura deles da forma como estava sendo trabalhada, o mesmo nos respondeu que estava, e ressaltou a participação efetiva que a comunidade possui dentro das decisões que a escola faz:

H.K. Tá:: tá respeitando porque a gente fala também pra:: pra conversar assim na festa o mehĩ tem que:: parar um pouco... porque se a gente tá fazendo a festa do mehĩ aí todo mundo vai pra lá:: pra esco::la estuda::r a língua do cupê... e aí como é que fica? como é que fica? lá na outra escola aqui mesmo do mehĩ que tem alí no meio do pátio se bem que a gente pode aprender? NADA... aí num vai aprendeu num vai aprender nem mais a Língua né? a conVERsa animação essas coisa aí tudo ele num vai aprender é isso aí num sei se vai todos os dois mas ele tá aprendendo os dois porque já sabe faLAR nu nossa língua sabe escrever nu nossa língua e sabe escrever no nome do cupê... no escrito mesmo do cupê.

Quando a escola trabalha os temas, os textos que os alunos produzem e apresentam para a comunidade são feitos em L1 e em L2. Dessa forma os alunos vão adquirindo competências das línguas em uso de forma respectiva na modalidade escrita. A comunidade de forma unânime compreende que a escola que eles desejam deve ensinar tanto a língua materna (L1) quanto a língua portuguesa (L2), com um ensino baseado em uma perspectiva

Intercultural no sentido em que López (2013) defende, com o objetivo de propiciar aos educandos a preparação necessária para lidar com os conflitos que geram em decorrência de toda relação entre culturas, desprivilegiando o monolinguismo e valorizando a diversidade. Para o cacique, a valorização e aprendizado da L1 é primordial, com a utilização de aspectos próprios da cultura Krahô como referência para a alfabetização, e deve ser o objetivo primeiro da escola, para depois ensinar outras línguas conforme o trecho abaixo:

P.K. não só eu falar... mas vocês tão vendo aqui da dança bonita... dessa própria coisas da cultura... isso as crianças ficam mais... se sente em casa... depois não começa a sair como eu mermo ficava perdido quando me ensinava o navio ou não sei o que... que não tem nada ver... hoje não... agora tão começando a organizar... o jeito de ensinar pra nossas crianças as própria coisa... no início né ... agora lá ele pode ver do cupê... como nós... mas primeiro aprender a falar nossa língua depois o português depois outra coisa... inglês outras coisas assim... mas parece que qualquer sociedade é assim...

Para o diretor, é a escola que legitima o protagonismo krahô: “*através da educação que:: que a gente vai:: ocupando os espaços dentro da sociedade... a gente fala sociedade ma::s nós somos sociedade...mas existe a sociedade:: cupê né? e:: mais a gente tem preocupação com a nossa cultura...*”. O corpus gerado no âmbito das entrevistas realizadas aponta que os Krahô da Aldeia Manoel Alves buscam transformar a educação escolar em uma ferramenta de valorização da cultura Krahô e de aprendizado das línguas em uso.

Neste cenário, as políticas públicas e as ações afirmativas para promoção dos povos indígenas brasileiros fizeram-se essenciais para a valorização do status da língua e da cultura do povo Krahô da referida aldeia. O trabalho desenvolvido pela Escola Indígena 19 de Abril evidencia a política de valorização cultural e identitária construída de forma coletiva com a comunidade.

REFLEXÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender de que forma as políticas públicas e linguísticas voltadas para os povos indígenas brasileiros refletem no contexto dos Krahô da Aldeia Manoel Alves e nas práticas educativas de ensino de L2 na Escola Indígena 19 de Abril. Nossos estudos apontam que a Educação Escolar Indígena no Brasil com a proposta diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, garantida com a constituição de 1988, é um processo em construção e cabe a cada sociedade indígena atuar para sua concretização.

Vale destacar que nossas análises e estudo documental apontam para o avanço que o Estado do Tocantins possui com relação a outros Estados da Federação quanto à implantação das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, com uma proposta própria e desenvolvida em parceria com os representantes dos povos indígenas que vivem em territórios do Estado do Tocantins. Nossa pesquisa, nesse sentido, contribuirá para avaliações das ações realizadas nas escolas presentes nas aldeias do referido estado bem como mobilizar novas ações, para que a proposta de Educação Escolar indígena do Estado esteja em constante construção e atenta às mudanças que o tempo demanda.

Os textos produzidos em L2 pelos alunos da Escola Indígena 19 de Abril refletem a Política Linguística adotada pela comunidade em que a escola indígena está localizada, e é reflexo também das práticas educativas voltadas para o Ensino das línguas em contato. Em nossa pesquisa, percebemos que a Política Linguística da comunidade de valorização da língua materna, e de conceber o ensino do Português - L2 como uma prática política, para poder conhecer seus direitos e lutar por eles, e comunicativa, para poder estabelecer contato com os não indígenas, contribui para que as práticas educativas da Escola Indígena 19 de Abril se tornem um instrumento de luta da comunidade por melhores condições de vida, e garantia dos direitos assegurados por lei aos povos indígenas.

O processo de construção da Educação Escolar Indígena também é um processo de emancipação política e social dos povos indígenas, através da

autodeterminação dos mesmos. As análises das entrevistas nos mostram que as políticas públicas voltadas para a promoção da educação escolar indígena, que visam capacitar professores indígenas para atuarem em suas comunidades, estão sendo essenciais para a construção de práticas de ensino que respeitem a cultura e os processos próprios de aprendizagem dos indígenas.

As atividades desenvolvidas pela Escola Indígena 19 de Abril contribuem para o processo de efetivação da educação de caráter bilíngue, intercultural e diferenciado. O apoio do Projeto do Observatório da Educação, as oficinas pedagógicas e a produção de material didático em parceria com o corpo docente, o corpo discente e a comunidade, são ações que fortalecem práticas educativas que valorizam a língua e a cultura indígena, mas que também não desvalorizam o ensino da língua portuguesa, como mostra a análise dos textos escritos em L2 pelos alunos da escola.

Por meio das análises e reflexões apresentadas, nossa pesquisa busca somar com as ações que estão sendo desenvolvidas por meio de políticas públicas e ações afirmativas para promoção dos povos indígenas, na valorização de seus aspectos culturais e na construção da Educação Escolar Indígena Bilíngue, Intercultural e diferenciada em todas as escolas presentes nas aldeias, em especial na escola presente na comunidade da Aldeia Manoel Alves.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Marta Virginia De Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição Para Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins. 2012. Disponível: www.uft.edu.br. Acesso: 13 de outubro de 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & BOCK, Ana Mercês Bahia. **Apreensão dos sentidos: a busca do método**. IN: Questões de método e de linguagem na formação docente. Maria Cecília Camargo Magalhães , Sueli Salles Fidalgo, (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais**. IN: Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas/Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.
- _____. **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte/FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.
- _____. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé**. Revista Cocar/ Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: EDUEPA, jul./dez. 2009.
- _____. **Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural**. IN: Ensino de língua e literatura – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.
- ALTENHOFEN, Cléo V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

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

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250, jan-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. In: Revista D.E.L.T.A, Vol. 15 nº especial, 1999 (385-417).

_____.& BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Reflexões teóricas que promovem o balizamento dos três conceitos-chave: transculturalidade, linguagem e educação**. IN: Transculturalidade, Linguagem e Educação. Marilda C. Cavalcanti, Stella Maris Bortoni-Ricardo, (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. & MAHER, Terezinha Machado. **O índio, a leitura e a escrita, o que está em jogo?** Cefiel/IEL/Unicamp – Linguagem e Letramento em Foco: Formação do professor indígena – Ministério da Educação, Governo Federal, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/15.pdf>.

CÉSAR, América L. & CAVALCANTI, Marilda C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. IN: Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia.** IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

DAMAS, Luiz A. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade.** In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.). Competências Interdisciplinares. São Paulo, Xamã, 2009.

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

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Cmapinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Contra a ditadura da escola.** In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias/Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** 2.ed. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua.** Artigo, Signótica: 7: 39-57, jan./dez. 1995.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil.** Educação, Sociedade & Cultura, nº 16, 2001. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GROSJEAN. F. Neurolinguistic, beware. **The bilingual is not two monolinguals is one person.** Brain and language. V. 36, n.1 p.3-15, 1989. Disponível em <http://pdn.sciencedirect.com>. Último acesso em fev. 2014.

GRUPIONI, L.D.B. **Contextualizando o campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil.** In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias/Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** Disponível em: http://conflitosociais.files.wordpress.com/2011/02/stuart_hall.pdf. Último acesso dia 21/01/2014.

KRAHÔ, Dodanin Piikén. Cacique da Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa, 2014.

KRAHÔ, Ismael Haprakt. Indígena residente na Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa, 2014.

KRAHÔ, Raquel Rôrkwyj. Indígena residente na Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa, 2013.

KRAHÔ, Renato Yahé. Diretor da Escola Indígena 19 de Abril e informante na pesquisa, 2014.

KRAHÔ, Secundo. Indígena residente na Aldeia Manoel Alves, 2013.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LOPES DA SILVA, Aracy L; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. Graus,** 4ª. ed. São Paulo, 2004.

LÓPEZ, Luis Enrique. **Desconexiones entre retórica y práctica em la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamerica.** IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. M. **Formação de Prrofessores Indígenas: uma discussão introdutória.** IN: Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural.** In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67- 94.

_____. **Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil.** IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MELATTI, Julio C. **O sistema Social Craô.** Tese de doutoramento, Brasília, 1970. Edição em pdf 2012.

_____. **O Messianismo Krahô.** São Paulo, Herder, 1972.

_____. **Índios do Brasil.** 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

_____. **O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô.** Série Antropologia. Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

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

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas.** IN: Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MORIN, Edgar. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: CASTRO, Gustavo de. *Ensaios de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa**. IN: *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Maria Cecília Camargo Magalhães , Sueli Salles Fidalgo, (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

NICOLESCU, Basarab. (1999). **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **O que quer a Linguística e o que se quer da linguística – a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena**. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*/Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

PALADINO, Mariana & ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo. Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 6ª ed., 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** IN: *Política e Políticas linguísticas*. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, Damião; PINTO, Ivone Maciel; PINHO, Maria José de. **Inovações curriculares na educação brasileira: avanços, retrocessos, ou nada disso!** IN: *Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol. (Orgs). Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna.. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em:

http://www.laliunb.com.br/cariboost_files/2013_linguas_indigenas_brasileiras_a_drodrigues.pdf. Acesso em: 22/10/2013.

_____. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. D.E.L.T.A. 9(1):83- 103. São Paulo, 1993.

_____. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto & ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa Qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas**. IN: Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Akiko, SANTOS, Ana Cristina Souza dos & CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. **A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo**. Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009. Disponível em http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_d_e_edgar_morin.pdf. Último acesso: 27/01/2014.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º Especial, 1999 (257-290). Disponível em: www.unimep.br/phpg/editora/revistapdf/imp27art11.pdf. Acesso em 7 abr.2013.

SANTOS, Akiko, SANTOS, Ana Cristina Souza dos & CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. **A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo**. Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009. Disponível em http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_d_e_edgar_morin.pdf. Último acesso: 27/01/2014.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese.** In: Metodologia da pesquisa educacional. Ivani Fazenda (Org.) 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010)

SOUZA. Ruth Catarina Cerqueira R. de. **Novos paradigmas na educação.** Mimeo, 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade.** Disponível em <http://www.haroldoreimer.pro.br/aulas2013-2/Suanno-Em-busca-da-compreensao-do-conceito-de-transdisciplinaridade-livro-Maria-Candida-e-Joao-Henrique-VERSAO-FINAL2013.pdf> Acesso: 02/02/2014

TOCANTINS, Governo do Estado do. _____. **Decreto-Lei nº 99.062**, de 07 de março de 1990- Homologa a demarcação da área Indígena Kraolândia.

_____. **Lei nº 1.038 de 1998.** Dispõe sobre a formação de professores indígenas do Estado do Tocantins

_____. **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.

_____. **Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins.

_____. Fundação Nacional Indígena do Tocantins, 2013.

_____. **Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins**, (DSEI-TO, 2014). População indígena da reserva Krahôlanida.

_____. **Secretaria de Saúde Indígena do Tocantins**, (SESAI-TO, 2014).

_____. **Secretaria Estadual de Educação** (SEDUC/TO- 2014).

_____. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena** (PPEEI/TO-2013).

APÊNDICE A - Roteiro para realização das Entrevistas

- A escola na aldeia: experiência escolar e opinião
- Família e cultura: antes e depois da escola
- Futuro da comunidade com relação à escola: o que deseja

APÊNDICE B – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

((Entrevista realizada no dia 22/05/2014 na semana dos I Jogos Tradicionais Krahô na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Utilizamos para marcar os turnos de fala das pesquisadoras com o entrevistado a seguinte convenção: M.L. para Marília Leite, A.M. para Aurinete Macedo e H.K. para Haprakt Krahô - Tempo/29min55))

ENTREVISTA COM ISMAEL HAPRAKT KRAHÔ (72 anos)

M.L. A gente tá:: fazendo uma pesQUisa que é pra saber assim como que/no caso você já foi aluno... é uma das lideranças né? dos mais ve::lhos né? da alde::ia... como é que você vê a questão da escola na aldeia? Aí eu queria que você falasse da sua experiência né? Contasse sua história... como foi que você começou a estudar na esCO::la... qual foi a escola que você começou a estuda::r... como foi concluir o ensino médio... É pra contar a sua história como aluno... como uma pessoa que está também gerenciando a comunidade né que tá ajudando... uma liderança da cultura

H.K. Olha... É:: a:: assim como:: que eu tô agora nessa iDAde que tô HOje... aqui dentro dessa Aldeia Mane L Alves ((marcas fonológicas da língua krahô/Aldeia Manoel Alves)) e:::u no tempo que eu era pequeno assi::m quinze anos ai::nda eu não estudei né? eu não estude::i e assim quando eu assim uns vinte ano atrás eu vim pra cá pra aldeia da pedra branca era POSTo naquele tempo era posto aí eu tava lá:: lá no posto eu fiquei vigiando o tanque o:: avião aí eu fiquei assim no meio mesmo do branco na ala do branco mesmo aí eles fez esse campo lá aí eu cheguei lá mais o meu tio meu tio chamava Aleixo aleiso eu não sei se você já viu mas é esse nome tá ok... eu fiquei por aqui por essa Aldeia sem CA::sa ainda escola já tinha só que naquele tempo pra cá eu era encutido só na festa... eu num ia pra esCOla e eu num sei LER até hoje... eu vou ver se eu estudo se eu ia:: estudar de NOvo pro modo de eu aprender um menu o letra mermo do nomo meu... Mas eu tô agora nesse:: PRAno nessa conversa que eu Tô é porque os po::uco/ vê como é que é eu conversa demais e eu da conversador aí meio bem reta eu num vou falar assim outra coisa meio errada é por isso que eu tô trabaioando assim desse gesto desse jeito eu que tá aqui falando na:: ...

M.L. no microfone

H.K. Na microFOne pra falar na hora da corri::da da jogada de fle::cha é:: negocia de ro::da de bater a bola e agora de chutar com a mã::o... é eu que tô falando no microfo::ne por quê? Porque o povo fala pra mim que eu sou o ser da aldeia mais mió que tem aqui na aldeia Mane L Alves ((Manoel Alves) sou eu Ismael Haprakt é::: nessas coisas aí tudo então porque que falta pra mim? por mim ME::smo eu num tá bem com alegri::a eu num tô bem assim bem quase aprendendo aí das coisas tu::do mas o que eu tô falando é isso aí parece então é isso

M.L. e a escola aqui? Quando foi que veio essa escola pra cá? A escola 19 de Abril faz tempo?

H.K. esse 19 de Abril isso:: foi agora porque:: depois que foi construído o escola como que já tá é que deram esse nome... a gente escolheu o nome né? como é que ia ganhar o nome depois que eles aprontava tu::do mas a gente

pensou que:: 19 de Abril porque cada escola dentro da aldeia cada um tem um nome mesmo que o povo coloca o nome então nós pensamos de escola botar esse nome de 19 de Abril na esco::la então é isso... Porque a gente tem que lembra::r lembrar que a gente que pode dar o nome qual o nome que vai ficar *impej* ((bom/bonito)) mesmo de esCO::la qual o nome que num é pra botar porque num pode que num é assim num sei o quê ma::s vai assim E:: conversando né? Conversa::ndo inté que nós encontramos com isso nome aí depois como que construiu tudo é que nós colocamo esse nome

A.M. e quem escolheu esse nome foi a comunida::de?

H.K. foi... foi a comunida::de... foi mu::ita luta que a gente fazia a reunião fazia aquele... pra ver como é que ficava pra gente botar esse nome foi INdo foi INdo foi i::ndo até que:: começou de aprontar tudo é que tava com esse nome na:: na cabeça já... pra dá o nome... a 19 de Abril.

M.L. ficou *impej*... *Impej* ((risos))

H.K. foi... Então foi assim

M.L. você é da primeira turma né Ismael do ensino médio?

H.K. é...

M.L. primeira turma que formou né?

H.K. pois é...

M.L. e como é que eram as aulas? Era na língua? *mehĩ jarkwá* ou no *cupẽ jarkwá*? ((na língua indígena ou na língua portuguesa)) Como era?

H.K. assim era:: mesmo no *mehĩ* por que:: aí tinha que se::r outras coisa de:: assim muito SÉrio mesmo... de converSAR e:: a gente quer que vê por exemplo::: entender o quê que você FAla... enTÃO a gente ficava assunta::ndo escuta::ndo eu converSAva e aonde que tinha uma reunião eu não falta::va eu não faltAVA até HOje... até hoje eu num posso faltar na reunião porque:: eu tenho que aprender mais né? outras coisas tão só na cabeça... né? pra:: distribuir pros *ahkrajre* ((crianças)) e pros professor também pra ir jogando dentro da escola os ri::to e num sei o que ma::is as fe::stas como é que a festa é:: e como é que faz aquela animação::o como é que pode aniMAR como que hoje TÁ aí como você tá aí vendo... ((risos e apontada para o pátio))

M.L. é hoje tá bem animado

H.K. então é i::sso a gente quer que assim agora se VOCÊ num quer que fica assim num quer aprender nu::m como é que é? você fica:: você fica sem saber de nada e fica mesmo só na ca::sa sentado num vai lá naquele meio lá então é isso aí você num vai entender nada Num vai entender na::da e como é que você vai ficar explicando pros *ahkrajre*? ((crianças)) pros neta pros *ahkrajre*? você num vai saber de NAda por que num tá gravando o que eles tá falando então é isso que a gente tá:: com essa palavra que eu tô contando por isso que eu fiquei assim E:: os *pahhi* ((cacique)) aqui só bota eu assim na conversa

M.L. é porque você é animado ((risos))

H.K. então é i::sso mas aí daí pra cá a mulher vem falar “nada, é porque você é bobo, e num sei o que, num sei o que” num sei mas eu acho que num é por aí:: é por que eles me fala... e quando me falar eu num vou dizer assim “não eu num quero num quero saber de nada” e aí? e o::s neto meu? como é que eu vou contar? ensinar o quê que eu... pra contar né? então é isso

A.M. você acha que a escola... colocar a escola aqui foi importa::nte? ajuda na comunida::de?

H.K. a escola... inté que agora daqui mais pra frente aGOra assim como que nós tamo começando a falar sobre da escola que agora ele tem que andar dois tudo junto

M.L. escola e comunidade?

H.K. escola e comunidade como que tá hoje... hoje tá animado num tem escola do *cupẽ* num te::m os professo::res os professores tão aí mas não tão ensiNANDO tem essa escola que eles tão fazendo eles tem que mudar pra lá agora pra estudar junto com os *cupẽ* e num sei o que mais se é uma semana se for um mês se for dois mês inté nós começar assim outra... outra animaÇÃO pro do *mehĩ* poder andar também daí:: o professor invés de tá querendo aprender aquele falar que é dos mais antigos... num SEI o que mais que é da caçada de como é que a gente vai dormir no ma::to ele quer saber isso aí tudo como é que mata o bicho lá no ma::to se tá matando ele caminha::ndo ou se ele tá passando na carreira pra derrubar naquela carreira dele LÁ MESmo ((risos)) então... é assim que a gente tamo querendo fazer aqui por que aí escola do *mehĩ* e alí mesma escola que tem ali mesma escola que tem ajunta TO::do mundo lá dentro e:: a escola também aonde que tem professor também né? do *cupẽ* do *mehĩ* e mesmo agora assim ((apontando para o pátio))

M.L. quando junta todo mundo no pátio

H.K. sim... lá já É uma escola... do ÍNdio

M.L. é sim

H.K. tudo pra não acabar nosso brincadeira e:: nossa:: a culTUra por que aí agora a gente tá ó ((apontando para as pinturas no próprio corpo)) o meu pintura já tá acabando aqui do jenipapo... daqui a pouco esse seu aí vai sair né? ((apontando para as pinturas nas pernas e braços da pesquisadora M.L.)) e aí vai sair né? tudo verMElho... agora do escola do *cupẽ* tem roupa e num sei o que mais... aí vai já é outro modo... porque ALÍ é a escola do *cupẽ* ... então vai vesti::do tudo bem prontinho né? bota loção né? pra chegar lá pra escola tudo bem cheiroso ((risos)) então é isso... eu acho que pra mim é isso aí

M.L. e sobre os batizados? a gente foi batizada né? recebemos um no::me... quando foi que começou isso do *mehĩ* batizar os *cupẽ*?

H.K. agora o batizado do *cupẽ* já é assim... porque o:: CUPÊ não tem o nome do:: do *mehĩ* o *cupẽ* só tem nome só do *cupẽ* ... tem Pe::dro Mari::a num sei o que mais... e assim inventum... então o quê que nós tem também do *cupẽ*? nós tem o nome né? eu me chamo Ismael agora no *mehĩ* eu me chamo Haprakt... por que que eu me chamo Haprakt? porque meu tio... chamava ele era:: Haprakt né? só que eu num tinha num tinha dada assim antes de eu nascer... aí quando minha mãe já tava com grávido de eu quando eu nasci aí foi lá confirmar que eu já tinha nascido e perguntou “quem é que já deu o nome? ná, ainda não tem nome ainda então eu que vou dar o nome” aí tá aqui o meu nome PRONTO aí já vai crescendo... vai cresce::ndo e já vai falando o nome mesmo da:: tá chamando quando vai pro mato vem cá vem cá volta “oia o cobra” cuida::do então é isso agora vocês que num tem o nome do *mehĩ* quando chega assim eles QUER pra batiza::r fazer aquela animação::o cortar... de primeira botava as penas... botava pena mesmo de (juruiti) ou de (incom) essas coisas aí só esses dois mesmo até o:: o:: como é que é o nome? a pena do (galo) também é pra nós partir mesmo é:: de :: pena de (juruiti) e de:: de:: pena branca... agora do *Wakmêjê* é só um só... só tem pena só... de um só um só mas nós já tem os dois o (juruiti) e a branca

M.L. e como foi pra minha *tyj* ((madrinha)) me escolher? ela que me viu... ela que quis me escolher? como é que escolhe quem que vai ser?

H.K. porque a gente perguntou eu falei aqui pra Raimunda assim “você quer que dá o nome a qualquer um dos *cupê* que tá vindo mais o professor?” aí eu falei que não eu vou dar o nome pra qualquer um mas eu mesmo que vou escolher... e aí foi e escolheu e deu esse nome pra você

M.L. ah... que bo::m ((risos))

H.K. cada um escolheu o de vocês pra ficar e dar o nome

A.M. vocês fizeram a reunião e aí...

H.K. SIM nós fizemos a reunião

M.L. então é a que ela olhou e simpatizou é a que vai lá

H.K. si::m agora nós é assim só depois de nascer... quando nascer é que vai dar o nome... então fica no:: no barri::ga do mãe e vai perguntar assim e aí eu num vou dar o nome agora mas quando que ele nascer se for homem aí é que eu vou lá pra dar o nome DEle Ma::s se não é então eu:: se nasceu *cahãj* ((sexo feminino)) como é vocês que são MUIÉ se nasce::r ((interrupção, chegou uma pessoa vendendo geladinho))

M.L. Ismael e sobre:: é::: o quê que vocês da comunidade esperam da escola no futuro assim, pra frente? porque a escola já mudou um pouco o jeito *mehĩ* né? É o que o pessoal tá falando assim, falam mu::ito e aí o quê que vocês esperam? como vocês querem que a escola seja? pensando nos *ahkrajre* que tão cresce::ndo quando vocês falam assim “vão pra escola” o quê que vocês tão pensando no futuro pra eles?

H.K. por causa que assim do jeito né::: que você TÁ perguntando a gente fala né? porque num pode atrasar a escola tem que vai na escola que tem que aprender num pode ficar como no tá daquele de primeira... que agora hoje em DIA o *cupê* só pode confiar só no escrito mesmo de caneta... então por isso a gente fala pra poder ir no escola porque se num vai e num aprender nada fica:: igual como eu né? igual como eu... porque eu não sei de NADA eu num sei assinar meu nome... só da minha cabeça que eu sei

M.L. na escola você num aprendeu não Ismael a assinar o nome?

H.K. não

M.L. não?

H.K. eu sei SÓ:: SÓ o Ismael que eu sei que eu sei assinar as Haprakt que é... e Krahô eu não sei tá faltando só dois pra eu fazer logo os três ((risos))

A.M. você estudou até que série?

H.K. foi pouco tempo agora num sei quase nem ler direito ainda não

A.M. mas aí acha que a escola é importante para os *ahkrajre*?

H.K. eu acho que escola é mais importante do que:: por causa da palavra né? porque a palavra nossa num é::: de primeira num tinha a escola o que já tá acabando assim sem assinar o nome num estuDOU NÉ? e agora hoje em dia tudo é dentro da escola... tem que aprender LER tem que aprender assinar o no::me tem que aprender num sei o quê mais e:: essas coisas aí por aí...

A.M. mas aprender a ler no *mehĩ*... no português?

H.K. pode ser também É isso aí também tem que andar os dois tem que aprender do *mehĩ* e tem que aprender do *cupê* também é isso num pode pensar só ni um não porque se pensar só ni um já num sabe falar no *mehĩ*... porque que tem que falar no *mehĩ* e botar no papel e é ISSO... então tem que andar os dois.

A.M. e aí você acha que a escola tá respeitando a cultura? da forma como a escola trabalha respeita a cultura de você::s?

H.K. TÁ:: tá respeitando porque a gente fala também pra::: pra conversar assim na festa o *mehĩ* tem que:: parar um pouco... porque se a gente tá fazendo a festa do *mehĩ* aí todo mundo vai pra lá:: pra esco::la estuda::r a língua do *cupẽ*... e aí como é que fica? como é que fica? lá na outra escola aqui mesmo do *mehĩ* que tem alí no meio do pátio se bem que a gente pode aprender? NADA... aí num vai aprendeu num vai aprender nem mais a LÍNGua né? a conVERsa animação essas coisa aí tudo ele num vai aprender é isso aí num sei se vai todos os dois mas ele tá aprendendo os dois porque já sabe faLAR nu nossa língua sabe escrever nu nossa língua e sabe escrever no nome do *cupẽ*... no escrito mesmo do *cupẽ*

A.M. então você acha que na escola tem mesmo que ensinar a lingua do *mehĩ* e a do *cupẽ*?

H.K. isso foi pra isso que tem o:: os professor *mehĩ* parece que tem professor *mehĩ* pro modo de andar os dois

A.M. tem que ser professor *mehĩ* pra andar os dois?

H.K. isso, porque tem que aprender inté a cantar né? má é que vai escrever no:: cantiga porque no *mehĩ*... a gente tá cantando ((Ismael canta o trecho de uma cantiga)) e aí ele vai escrevendo bem de pequeno a escrever... eu não SAbe mas ele aprendendo cantiga... da:: do que ele tá escrevendo ele vai aprender porque aí ele vai aprender a cantar porque se aí se num fazer isso... oia como tá hoje... HOje... Novo... oia como é que tá aí meu filho o caçula tá desse tamanho mas num sabe cantar NE::::M do *mehĩ* ele quer aprender mesmo só:: a música do *cupẽ* será que é bom assim? Num é BO::M ele tem que aprender a língua do *cupẽ* e aprender é::: falar a língua do *mehĩ* e aprender cantar no *mehĩ*... alí que vai os dois

A.M. os dois né?

H.K. é:: num pode fazer isso...

M.L. se você for... quando vai::: batizar o *ahkrajre* vai levar pra registrar na cidade tem que colocar o nome do *cupẽ*? se quiser colocar só o nome no *mehĩ* num pode não?

H.K. eu acho que tem outra coisa... BOM... o meu NOme porque o me::u o meu madrinho me deu... do *cupẽ* mesmo era Misael porque tava lá no (dairó) onde eu nasci

A.M. hu::m então foi um *cupẽ* que te batizou?

H.K. é ele me batizou e me deu esse nome também é:: do *cupẽ* aí quando eu vim pra CÁ quando eu vi::m pra cá assim meu pai moRREu minha mãe moRRE::u aí quando eu vim quando eu vim pra cá fazer esse serviço com os POvo no:: POSTo o quê que eu fez? aí eu fiquei LÁ foi i::ndo foi i::ndo aí esse nome que o *cupẽ* me deu levou eu pra igreja NÉ? Levou eu na IGRE::já falou com o PA::dre num sei o quê mais e aí deu o nome tinha a outro meu padrim e tinha outro meu padrim aí deu o nome de Ismael agora porque aí como eu vou te falar... Misael aí mudou só um poquim pra um pouco mais diferente

A.M. hu::m sei botou o nome parecido com o dele

H.K. é::, quase... então é assim... o *ahkrajre* meu que é Mivaldo ele também tem madrinha

A.M. madrinha *cupẽ*?

H.K. é:: madrinha *cupẽ*

M.L. como é:: vocês que querem batizar no *cupẽ* ou é o *cupẽ* que pede pra batizar?

H.K. é:: né be::m... o *cupẽ* que pede

M.L. mas aí vocês deixam?

H.K. é porque::: se não num dá certo como vai colocar o nome do *cupẽ*?

M.L. a:: tá::: tem que ter o padrinho *cupẽ* na igreja pra poder colocar o nome

H.K. é:: verdade

M.L. a:: ce::rto aí vai lá na igre::já

H.K. é aí vai lá no pa::dre e num sei o que mais... aí dá esse nome

M.L. aí o *cupẽ* que dá o nome... ajuda né? também?

H.K. é:: agora daí pra cá já tá batizado né aí tem esse nome e é assim porque fica só no nome do *mehĩ*:: o quê que explica? num explica NA::da como é que bota as palavras? *cupẽ* num sabe né? É:: isso aí

APÊNDICE C– PLANO DE AULA DO ESTÁGIO DOCENTE

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 19 DE ABRIL

ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFª. Marília Fernanda Pereira Leite

PERÍODO: 2º semestre de 2013

Créditos: 3 (créditos)

C.H. : 45 horas

1. EMENTA

Esta disciplina apresentará uma discussão acerca da relevância da interculturalidade, enfatizando a importância do respeito às diferenças, bem como desenvolverá atividades de produção textual de língua portuguesa como segunda língua.

2- CONTEÚDOS, OBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA

Os propósitos da disciplina são discutir e refletir sobre a cultura e saberes do povo krahô; produzir textos em língua portuguesa, a partir de temáticas do cotidiano desse povo. Temáticas como: família, aldeia, pátio, escola, roças, festas, cidade, compras na cidade; fazer desenhos e ilustrações que representem as temáticas estudadas.

3- METODOLOGIA:

Para o desenvolvimento das atividades propostas realizaremos discussões e debates sobre as temáticas: famílias, pátio, escola, roças, festas, cidade, compras na cidade. Desenvolveremos aulas expositivas, dialogadas e atividades dinâmicas de produção textual.

4- RECURSOS DIDÁTICOS

Serão utilizados como recursos de ensino: livros, lápis de cor, papel A4, microsystem, data-show, quadro e pincel.

5- OBJETIVO GERAL:

- Dialogar sobre interculturalidade e o processo de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua, na Escola 19 de Abril.

5.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Articular reflexões sobre cultura, língua materna e língua portuguesa como segunda língua;
- Refletir os aspectos do bilinguismo na sala de aula da escola 19 de abril;
- Desenvolver práticas de produção textual em língua portuguesa.

6- AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita pela participação e envolvimento dos alunos das aulas.

7- BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, F. E. (Org.) . *Arte e Cultura do Povo Krahô*. 1. ed. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2012. v. 01. 247p.

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

CAVALCANTE, Marilda C. *Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. In Revista D.E.L.T.A, Vol. 15 nº especial, 1999.

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

D'ANGELIS, Wilmar. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo, PINÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para professores*. São Paulo: Contexto 2011.

MAHER, T. M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilingue e intercultural*. In CALVALCANTE, M; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PALADINO, Mariana; Czamy, Gabriela(org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

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

Anexo A – Normas para Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comê/ e reinicia
Entoção enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)	::podendo aumentar para:: ou mais	Ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição; simultaneidade de vozes	Ligando as linhas]	A2- na casa da sua irmã] P- sexta feira?]
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	Pedro lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Fonte: Preti, 2003.

Anexo B – Fotocópia do Ofício nº 2 de 2013/Autorização do Cacique para a realização da pesquisa e registro de dados na Aldeia Manoel Alves Pequeno

ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO
MUNICÍPIO DE GOIATINSUB

OFÍCIO nº 02/2013

Aldeia Manoel Alves Pequeno, 08 de novembro de 2013

A SUA SENHORIA
MARÍLIA FERNANDA PEREIRA LEITE
MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ENSINO DE
LINGUAS E LITERATURA - LIT

Assunto: Autorização de pesquisas e registros de dados na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

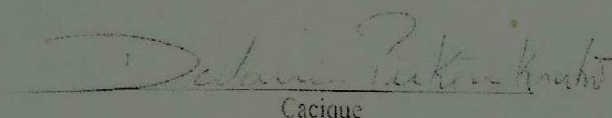
Senhora Marília Fernanda,

Em resposta ao ofício nº 001/2013, solicitando a autorização de pesquisas e registros de dados na Aldeia Manoel Alves Pequeno, a qual é orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, Coordenador do Observatório da Educação aprovado no edital 049/2012/CAPES/INEP.

Diante do exposto acima eu, Dodam Piiken Krahô autorizo a realização destes trabalhos em nossa comunidade, assim como usufruirmos com registros de áudio, vídeo e imagem. E nessa perspectiva espera-se que esta pesquisa traga bons resultados para nossa aldeia.

Desde já, agradeço sua preferência pelo nosso Krĩ.

Atenciosamente,



Cacique