



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Campus de Araguaína
Laboratório de Línguas Indígenas
Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas - NEPPI**

**Projeto de revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da
Aldeia Lankraré**

Coordenadores: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque e Wágner
Krahô Kanela

Araguaína, 2013

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Link do currículo: <http://lattes.cnpq.br/3112349741157945>

E-mail: fedviges@uol.com.br

Endereço: Rua Águas Claras, 516, Setor Noroeste.

CEP: 77824-230 Araguaína Tocantins

Telefones (63) 3414 19 61 / 99819113

ASSOCIAÇÃO DO POVO INDÍGENA KRAHÔ-KANELA-APOINKK

Endereço: Aldeia Lankraré – Lagoa da Confusão- TO

Telefone (63) 92392941 - 33641396

CNP: 11502471/0001-14

Wagner Kraho Kanela

E-mail: wagnerkrahokanela2010@hotmail.com

Introdução

O Projeto de revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da Aldeia Lankraré faz parte de um convênio entre o Campus Universitário de Araguaína/UFT/SEDUC/ Coordenação de Educação Indígena, através da Coordenação Regional/FUNAI/ Palmas e do NPPDS/FUNAI/ Palmas, firmado pelas três instituições. O objetivo é realizar intercâmbios e oficinas pedagógicas entre os povos indígenas Krahô e Krahô - Kanela, com o objetivo de revitalizar a língua e a Cultura Krahô-Kanela, resgatando os mitos, as cantigas tradicionais, as pinturas corporais, dentre outros aspectos, dando continuidade às ações do “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô”, tendo em vista a realização de cursos de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas Krahô e Krahô-Kanela 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, bilíngüe e intercultural, que venha atender aos anseios e interesses desse povo, que é o resgate do Mito de Tyrkrẽ, suas Narrativas e a manutenção da língua e da cultura indígenas nas aldeias em que vivem. A metodologia se apresenta como intercultural, bilíngüe a diferenciada, agregando aspectos da pesquisa ação numa concepção qualitativa e será executada na escola da Aldeia Manoel Alves e na aldeia Lankraré, em várias etapas. O projeto abrange as ações relacionadas à oferta de oficinas em língua materna, através da participação efetiva dos dois com ênfase na aquisição da língua materna, como a primeira a ser adquirida pelas crianças. A aquisição da Língua Indígena em contexto de imersão oportunizará ao aluno, além do conhecimento da língua, a vivência da cultura

de seu povo nas escolas de suas aldeias. A ideia do projeto surgiu a partir de uma proposta dos professores indígenas Krahô-Krahô e visa a contribuir com a revitalização da língua e da cultura Krahô-Kanela, bem como as dificuldades que eles enfrentam em relação às práticas pedagógicas de Alfabetização em Língua Materna, à escrita ortográfica indígena, bem como na elaboração do material didático pelos próprios professores Krahô-Kanela, levando em consideração os aspectos históricos, socioculturais e linguísticos desse povo. Assim sendo, esperamos que ao final, os resultados possam ser utilizados também como sistematização das ações pedagógicas dos professores indígenas Krahô-Kanela, contribuindo para que a educação escolar indígena seja algo incorporado às práticas sociais dos indígenas em suas iterações intragrupo e intergrupo, promovendo a interculturalidade, razão de ser das escolas nos domínios sociais indígenas.

O projeto tem como meta/objetivo contribuir para a revitalização do povo indígena da Aldeia Lankraré, pertencente ao povo Krahô-Kanela, através de ações que irão capacitar os professores indígenas e lideranças, para o fortalecimento da sua identidade étnica e cultural (língua, cantigas, mitos, danças, histórias, saberes tradicionais, pinturas corporais e confecção de artesanatos em geral). Este projeto está direcionado para capacitação dos professores indígenas Krahô-Kanela, mas de certa forma, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade e liderança indígena Krahô-Kanela, com objetivo principal de contribuir para a construção de uma proposta ortográfica desse povo, tomando por base a escrita de seus parentes mais próximos (Krahô), para ser utilizada pelas crianças da escola da aldeia Lankraré, possibilitando aos demais indígenas dessa aldeia os conhecimentos de leitura e escrita em língua materna.

Além disso, o projeto visa a promover o intercâmbio cultural entre os povos Krahô do Tocantins com os Krahô-Kanela do Maranhão. Propõe a inclusão de conteúdo didáticos, incorporando no currículo escolar da escola Krahô-Kanela, noções de bilinguismo e inter e transculturalidade, partindo do contexto do currículo regular, criando uma conexão entre a cultura "não-indígena" com a cultura indígena Krahô-Kanela e com os demais saberes tradicionais dos povos Krahô.

Informações sobre o povo Krahô-Kanela

O Povo Krahô- Kanela, de acordo com o CIMI-TO (2009), trata-se de uma comunidade formada por um grupo familiar autoidentificados como pertencentes ao

grupo étnico Krahô, originário do Estado do Maranhão, mais precisamente do local “Morro do Chapéu”, localizado na região de Barra do Corda – MA, de onde migraram no ano de 1924. Este povo assim se autoidentifica como Krahô–Canela por ser descendente de duas etnias distintas: Krahô e Canela, do povo Timbira (tronco Macro-Jê), originárias do Maranhão, segundo (MELATTI, 1970, 1972). A esperança nasceu entre os Krahô/Kanela (ou Krahô/Canela?) quando, em 1960, fixaram-se na terra Mata Alagada, entre os rios Formoso e Javaé, hoje município de Lagoa da Confusão, a cerca de 300 km de Palmas.

A população é composta de aproximadamente, 84 indígenas, distribuídos em 01 aldeia. Dessa população, 17 estão desaldeados: 13 em Gurupi e 04 na Lagoa da Confusão, conforme dados da FUNASA/DISEI-TO (2010). Devido às frentes de expansão das atividades econômicas que usurparam seu território de origem no local denominado Morro do Chapéu, município de Barra do Corda, MA, os Krahô/Kanela vêm padecendo com as sucessivas migrações desde o século XIX.

Após violentos massacres vieram reconstruir sua história, manter seus costumes e tradições adentraram no então estado de Goiás, na década de vinte, atual Tocantins.

Chegaram à terra mata Alagada em 1963 onde permaneceram até o ano de 1977, de onde foram expulsos de forma violenta e levados pela Funai para a Ilha do Bananal. Depois de viver 12 anos na Ilha, como índios, tutelados pela Funai, foram novamente expulsos de lá. Em 1999, depois de muita luta e sofrimento, eles foram assentados como trabalhadores rurais, pelo Incra, no assentamento Tarumã, no município de Araguacema, distante 630 km da Mata Alagada. Passaram a enfrentar vários problemas: discriminação, falta de atendimento à saúde, falta de água, péssimas condições da terra, e outras formas que os levaram a decidir retomar parte de seu território, no dia 22 de setembro de 2001.

Em sua trajetória, desde os anos de 1924, o grupo passou por sucessivas tentativas de fixação territorial em locais diferentes, mas, sempre ao final, removidos de forma violenta de todas eles.

Em 1963, o grupo encontrava-se nas proximidades da Ilha do Bananal, quando teria sido convidado por um indígena Javaé, de nome Ibydyaúá, a ocupar o local denominado Mata Alagada, município de Cristalândia, provavelmente, em uma aldeia desativada, fora da Ilha, entre os rios Javaés e Formoso, no então Estado de Goiás. Expulso de Mata Alagada, o grupo dividiu-se. Parte das famílias foram jogadas em caminhões e levadas para a cidade de Dueré - TO, onde foram despejadas no meio da

rua. Após viver algum tempo em Dueré, em terreno pertencente à Prefeitura Municipal, tais famílias, encabeçadas por Mariano Ribeiro, contando cerca de 64 pessoas, foram transferidas pela FUNAI para o interior do Parque Indígena da Ilha do Bananal, com a condição de que lá permanecessem até a solução da questão fundiária com a Brahma e a viabilização de sua volta à Mata Alagada.

Segundo informa Mariano Ribeiro, chegando a hora da retirada do seu povo da Ilha, durante o processo de desocupação da Ilha do Bananal e transferência dos seus ocupantes para o assentamento a ser realizado pelo Incra, na fazenda Capão do Coco/Loroti, o Incra negou-se a assentá-los naquele local, alegando que o grupo era indígena. Remeteu o caso à FUNAI. Este Órgão, por sua vez, não os reconhece como índios, e os maltrata exigindo sua imediata retirada da Ilha do Bananal. Em 08 de julho de 1999, foram então transferidos para um assentamento do Incra de nome Tarumã, no município de Araguacema – TO, distante 630 Km da terra que o grupo reivindicava como sua.

Aspetos Históricos dos Krahô-Kanela

Este povo auto identifica-se por ser descendente de dois grupos étnicos distintos: Krahô e Kanela, pertencentes ao grupo Timbira, da família linguística-Jê e do Tronco Macro-Jê, originários do estado do Maranhão (MA). Os Krahô-Kanela, ao longo do contato com a sociedade envolvente, têm sofrido com sucessivas migrações desde o século XIX, devido à expansão das atividades econômicas que usurparam seu território de origem, em um lugar chamado Morro do Chapéu, município de Barra da Corda, MA. (Rodrigues de Almeida, Graziela 2005)

Os Krahô-Kanela tiveram que fugir, por volta de 1910, do sul do Maranhão, para não serem mortos pelos fazendeiros, que já naquela época invadiam e ocupavam as terras indígenas. Após violentos massacres, em busca de um novo território onde pudessem manter a unidade e coesão do povo, reconstruir sua história, manter seus costumes e tradições, adentraram o Estado do Tocantins na década de vinte. (Salera J. 2008)

Um grupo de índios Krahô Kanela, liderada por Florêncio Caboclo, deixou o sul do estado do Maranhão, em meados da década de 1920. Desde esse tempo que o grupo vem em busca de terra habitáveis, passando por diferentes localidades, entre 1933 e 1949 estiveram na Serra do Carmo; Atoleiro 1949 a 1959 e de 1959 a 1960 quando finalmente a esperança nasceu entre eles, ao fixa-se em Mata Alagada, entre os rios

Formoso e Javaé, hoje município de Lagoa da Confusão, cerca de 300 km de Palmas (a capital do estado do Tocantins), local que se tornou a terra tradicional do povo Krahô-Kanela, pois ele a ocupou e a apropriou segundo seu modo de se relacionar com a terra – coletivamente, com o sistema de produção baseado no trabalho familiar, relacionando-a simbolicamente a seus mitos, costumes e tradições, diversificados recursos naturais, solo fértil para o nascimento e crescimento de novas gerações, espaço para fortalecer a identidade indígena. (Souza, T. Kariny, 2005).

“A história do nosso pessoal quando nós morávamos na Mata Alagada, antes do homem branco chegar naquela região, era a de uma aldeia muito boa. Nosso pessoal não sofria nenhum tipo de doença, com muita alimentação, com muito peixe, muita caça, muita fruta nativa. Nós fazíamos nossas roças. Plantávamos bananas, cana, mandioca, batata, inhame, arroz, milho, feijão, fava. Plantávamos tudo para nossa alimentação e criávamos animais, como porco, galinha, vaca. Não tínhamos necessidade de irmos a cidade, e nem o povo da cidade tinha necessidade de ir até nós. (...)” (Cacique Mariano Atxokán krahô) De Souza 2006).

Em 1977 os Krahô-Kanela foram brutalmente expulsos da terra mata alagada, por fazendeiros que obtiveram ilegalmente as ações de título daquelas terras, com ajuda de autoridades do extinto IDAGO (Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás) e estabeleceram ali a cervejaria Brahma. Apenas com os pertences pessoais, deixando pra trás roças plantadas, foram colocados em caminhões, sob vigia de homens armados, e “jogados” na cidade de Dueré. Aqueles que não se sujeitaram a esta humilhação pegaram suas canoas, seguiram o percurso das águas e hoje vivem como ribeirinhos. Deu-se, então, nova dispersão do povo, se estivessem todos reunidos, os Krahô-Kanela somariam aproximadamente 300 indígenas. (Ferri, V. e eremitas, J, 2010).

“Foi um momento de muito sofrimento, pois as famílias ficaram separadas, sem contato umas com as outras. Ficaram espalhadas até o momento, pois ainda não temos a posse da terra.” ((Cacique Mariano Atxokán krahô) De Souza 2005).

Em 1984 os Krahô-Kanela solicitaram o reconhecimento e assistência da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que abre então o “processo de delimitação e reconhecimento da terra indígena Mata Alagada”. Em 1987 o grupo foi transferido pela FUNAI para o parque indígena da Ilha do Bananal, território Javaé/Karajá. O Órgão

argumentava que esta transferência seria provisória, vigorando apenas o tempo necessário para a solução da questão fundiária com a empresa Brahma. (Salera J. 2008)

“Lá, eram constantemente humilhados e ameaçados por servidores da FUNAI que, alegando ser a terra de outro povo, negavam aos Krahô-Kanela o direito de plantarem, de tirarem lenha, de reformar suas casas (que eram perecíveis, uma vez construídas de palha), e até de pescarem no rio (era permitida somente a pesca nos lagos). Uma série de violências foi cometida contra os Krahô-Kanela pelo órgão que deveria atuar na defesa de seus direitos” (De Souza 2005).

Em 1994, há o início da ação de retirada dos posseiros que ocupavam o interior da Ilha e nessa época, por volta de 1996, inicia-se também a negociação da retirada dos Krahô-Kanela daquela localidade. Em junho de 1999, eles deixaram a Ilha do Bananal e foram conduzidos pelo INCRA para o “Projeto de Assentamento Tarumã” no município de Araguacema. O Governo Federal destinou-lhes uma porção de terra pobre e sem condições de subsistência, onde o grupo permaneceu por dois anos, sem se adaptarem às condições ambientais inóspitas e adversas. (Souza, T. Kariny, 2005).

“Neste lugar tinha muitas cobras que mataram muitas criações. Nosso povo vivia muito doente, sofrendo, passando muita necessidade. A terra era muito fraca. Nós não tínhamos recursos para gradear a terra, e nem adubos para plantar”. “A água era contaminada e para beber era trazida de um cano vindo do colégio. Era somente uma torneira. Cada família tinha direito de pegar um balde pela manhã e outro pela tarde.” (Alderes Hairiru Krahô) (De Souza 2005).

Em 22 de setembro de 2001, eles retornam a sua antiga morada, onde acampam durante 5 dias próximo à sede da Fazenda Brahma, com o objetivo de tomar posse daquele lugar. Após uma ordem de despejo, foram novamente removidos para outra localidade. Agora, dessa vez foram levados para o “Projeto de Assentamento Loroti”, localizado no município de Lagoa da Confusão. Ali permaneceram por cerca de 2 anos, juntamente com integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Ali cerca de 90 índios passaram a ocupar os oito cômodos da sede de uma fazenda, dispendo apenas de meio hectare, foi feita então a promessa tanto para os índios quanto para os assentados de que a estadia ali seria provisória, pois, num prazo de dois anos, estariam concluídos os estudos relacionados à identificação da terra indígena.

Os estudos reconheceu a legitimidade da terra indígena Mata Alagada e apontaram que oito lotes do assentamento Loroty incidem dentro dos limites da área reivindicada pelos indígenas. Tal conclusão vem apontar, também, o erro cometido pelo INCRA ao desapropriar lotes destinados a reforma agrária de maneira irregular, já que se tratava de território indígena. (Souza, T. Kariny, 2005).

Deve-se ter em mente que o primeiro trabalho técnico enfocando esse grupo indígena foi realizado em meados da década de 1980, pelo Antropólogo André de Amaral Toral, do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Esse trabalho, por caracterizar o grupo Krahô-Kanela como “caboclos” ou apenas “remanescentes de índios”, acabou por influenciar a paralisação do “Processo da Terra Indígena Mata Alagada por cerca de 15 anos, assim como fez com que tal grupo estivesse desamparado pela FUNAI, a qual passou, desde então, a considerar que a destinação de terras para essa comunidade fosse responsabilidade apenas do INCRA. Só com a realização do segundo trabalho técnico, em 2002, pela Antropóloga Graziela Rodrigues de Almeida, em um diferente contexto sociopolítico, é que se possibilitou um devido reconhecimento a essa etnia. (Rodrigues de Almeida, Graziela, 2005)

Os assentados reviveram, então, a mágoa e a inconformidade por terem sido retirados da Ilha do Bananal, quando da demarcação da mesma. Agora, estavam decididos a não abdicar da nova terra em prol de outro povo indígena. O clima ficou tenso no assentamento e, no dia 02 de novembro de 2003, um grupo composto de 300 moradores do local bloqueou a entrada da sede, tomando como reféns todo o povo Krahô-Kanela, funcionários do ITERTINS - Instituto de Terras do Estado de Tocantins -, FUNAI e INCRA. (Souza, T. Kariny, 2005).

“Somos um povo sadio e robusto que tem força e vontade de trabalhar, cultivar a terra e dela tirar seu sustento. Somos impedidos de trabalhar na terra porque a lei até o momento não pode decidir nossa volta para nossa terra tradicional. Estamos aqui, sofrendo nessa situação.” (Alderes Hairiru Krahô). De Souza 2005).

Em junho de 2004 decidem, movido pela indignação, novamente retomar a terra que lhes fora roubada. Desta vez não estavam sozinhos; contaram com a solidariedade e o apoio dos povos Apinajé e Krahô. (Salera J. 2008).

“Ficamos na nossa terra por volta de dez dias, e novamente fomos surpreendidos quando vimos chegar os mesmos Oficiais de Justiça, trazendo novamente outra liminar para nós desocuparmos

imediatamente aquela área. Nós pedimos que tirassem esse caso da Justiça Comum para a Justiça Federal. Mesmo assim, o Juiz Federal mandou a liminar para nós desocuparmos a nossa terra. Assim, mais uma vez retornamos à Casa do Índio.” (Alderes Hairiru Krahô). Souza 2005)

No mesmo ano foi realizada uma Audiência em Palmas, estando presentes o Procurador da República, representante da FUNAI de Brasília, o cacique Mariano, advogados de ambas as partes que reivindicam área Mata Alagada. Nesta Audiência foi acordado que a FUNAI teria 45 dias para disponibilizar um imóvel, localizado na região dos rios Formoso e Javaé, onde os mesmos pudessem permanecer até que o processo de demarcação de sua terra fosse concluído. *Tal acordo consta em ata da Audiência referente à Ação Possessória no 2004.43.00.001418-1.* Desprezados pelo poder público, feridos por uma história marcada por expulsões, mais uma vez o acordo não foi cumprido.

“Aqui, novamente estamos sem saber o que a Lei vai fazer conosco. Nestes quase trinta anos andando de um lado para outro, e isso, nunca nos tirou a lembrança da nossa Terra Mata Alagada. Ali, plantávamos nossa alimentação, criávamos nossas criações, vivíamos uma vida digna, tínhamos saúde, conforto, a nossa vida era a mata, as águas, corríamos, brincávamos”.

*“Hoje, vivemos trancados dentro de um muro (...)”
“A lei tem nos deixado na gaveta do esquecimento”
(Alderes Hairiru Krahô) Souza 2005)*

Em outubro de 2005, a sociedade civil organizada reconheceu sua responsabilidade e sua dívida histórica para com este povo, os Krahô-Kanela. Através da criação do “Comitê pela Demarcação da Terra Indígena Mata Alagada”, as entidades que o compõem: CIMI (Conselho Indigenista Missionário), Centro de Direitos Humanos (CDH) de Palmas, Prelazia de Cristalândia, Casa 8 de Março, Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Arquidiocese de Palmas e de Porto Nacional, Igreja Anglicana, Organização Indígena do Tocantins (OIT), Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), Centro de Educação Popular, CEBs, ONG Eco-Terra, ONG APA-TO, Centro Acadêmico da UFT buscam levar esta reflexão para o público com as quais atuam e apoiar concretamente a luta dos Krahô-Kanela.

Destacamos que um grande avanço nessa luta foi o apoio que os Krahô-Kanela receberam das outras etnias (Karajá, Xerente, Krahô, Apinajé etc.) do Estado, através da Organização Indígena do Tocantins (OIT). Nesse período, as lideranças dos indígenas

Krahô-Kanela fizeram várias reuniões e manifestações em Gurupi, Palmas e, até mesmo, em Brasília, solicitando o reconhecimento de seus direitos.

A cada mudança os Krahô-Kanela aumentavam a contabilidade das perdas e das muitas coisas deixadas pra trás. Em todos esses momentos aos índios Krahô-Kanela eram feitos pedidos de calma e, além disso, eles sempre ouviam promessas de que o retorno às suas terras ocorreria em breve. Mas, chegava à data de cumprimento da promessa e o Órgão Indigenista sempre adiava a data, renovando novamente o pedido de calma e fazendo mais promessas. Isso foi se estendendo até que um dia, cansados de tanta falta de compromisso por parte das autoridades, eles resolvem agir novamente por conta própria. Assim, em julho de 2006, cerca de 29 anos após sua expulsão da “Terra Mata Alagada”, depois de uma história polêmica e conturbada, cerca de 100 índios Krahô-Kanela que residiam na “Casa do Índio” em Gurupi retornaram por conta própria para o local onde estabeleceram um vínculo simbólico. Através de um acordo de cooperação técnica da FUNAI e o INCRA, juntos trabalharam em prol da conquista das terras Mata alagada para os krahô-kanela. Em agosto do mesmo ano a FUNAI solicitou ao INCRA um destaque orçamentário para a desapropriação de sete mil hectares para apropriação dos índios Krahô-Kanela.

Em dezembro de 2006 foi publicado no diário oficial da União - declarando a desapropriação da área município de Lagoa da Confusão, no estado do Tocantins, para o assentamento do povo indígena. Eles conseguiram pouco mais de sete mil hectares dos mais de 31 mil que reivindicam até hoje.

Ao final de 2006, todo o grupo foi para a Terra Indígena Mata Alagada. A partir de 2007, os estudantes Krahô-Kanela receberam apoio da Prefeitura Municipal de Lagoa da Confusão que disponibilizou um ônibus escolar para conduzir diariamente os estudantes até a cidade, onde deram prosseguimento aos estudos nas Escolas locais.

Hoje a história de luta dos índios Krahô-Kanela serve de exemplo para diversos outros grupos indígenas e também para muitas comunidades formadas por minorias étnicas espalhadas pelo país que lutam pela garantia de seus direitos. Podemos considerar os Krahô-Kanela uma comunidade indígena emergente, pelas tradições perdidas em decorrência de processos históricos de mudança e contextos específicos de interação social, e agora desejam mergulhar em sua cultura para reencontrar sua identidade.

Justificativa

O Projeto de revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da Aldeia Lankraré faz parte das ações do projeto de Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô bilíngüe e Intercultural e pretende dar continuidade às ações de extensão desenvolvidas através do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé/ Krahô¹. Sendo assim faz-se necessária uma breve exposição do que vem a ser este último referencial citado, sobretudo se considerarmos que o mesmo vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos três anos e já resultou em diversas publicações.

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô foi implantado nas escolas Krahô e apresenta como objetivo principal a escrita conjunta, entre o professor indígena, o coordenador dessa proposta e membros da comunidade e lideranças Krahô, na produção de material didático de apoio a educação indígena e a realização de curso de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas a atuarem nas escolas de suas comunidades, como professor do Ensino Fundamental e Médio. Tais ações surgiram a partir de uma proposta dos próprios professores Krahô, que atuam nas escolas dessas comunidades, no sentido de contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e alunos indígenas vinham/vêm enfrentando em relação à escrita ortográfica Krahô, bem como na elaboração do material didático pelos próprios professores Krahô e alunos indígenas, objetivando a manutenção da língua e da cultura Krahô, numa perspectiva de educação bilíngüe, intercultural e de base diferenciada, levando em consideração os aspectos socioculturais, históricos e linguísticos desse povo. O trabalho que vem sendo efetivado nas escolas Apinayé já resultou na publicação dos livros: Livro de Alfabetização Krahô, Arte e Cultura do Povo Krahô, Do Texto ao texto: leitura e redação, Português Intercultural e Texto e Leitura: Uma prática pedagógica Apinayé Krahô.

A proposta deste projeto visa a ampliar o trabalho já existente nas escolas das aldeias Krahô, através de oficinas pedagógicas e intercâmbios culturais, em consonância com as ações de pesquisa, envolvendo alunos bolsistas de pós-graduação strito sensu em nível de Mestrado e Doutorado, com a participação efetiva dos bolsistas de graduação, professores indígenas Krahô e professores não indígenas que atuam na Escola 19 de Abril, na Aldeia Manoel Alves, abrangendo também ensino de extensão, garantido

¹ Projeto firmado pela UFT/ Araguaína, através do Laboratório de Línguas Indígenas, Núcleo de estudo e Pesquisa com Povos Indígenas/NEPPI/, pela Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, FUNAI de Palmas e pela Coordenação Geral de Educação Indígena da FUNAI/Brasília

assim aquilo que é o tripé de qualidade da Universidade Pública: ensino, pesquisa e extensão. Este projeto também se justifica pela contribuição que dará ao povo krahô-Kanela, através da revitalização de sua língua e cultura, através da parceria firmada entre os Krahô de Manoel Alves, através de intercâmbios culturais, como forma de resgatar os mitos, cultura e língua Krahô-Kanela, visto que essa é uma luta desse povo há muitos anos, para que sua língua e cultura possam ser utilizadas de forma funcional, tanto nas interações do dia-a-dia, na aldeia, como na escola, visto que esse povo não fala a língua materna, não pratica os rituais de seu povo nem repassam os saberes tradicionais de suas origens, visto que, em função do deslocamento de seu território tradicional e o contato com a sociedade não-indígena, todos esses saberes foram renegados e, conseqüentemente, esquecidos, ocasionando a morte da língua e da cultura desse povo. Assim, o Projeto pretende, ao longo dos anos, juntamente com os dois povos envolvidos, revitalizar os saberes tradicionais Krahô-Kanela.

Objetivo Geral

O Projeto de revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da Aldeia Lankraré tem o objetivo de realizar oficinas pedagógicas e intercâmbio cultural, um trabalho com o povo indígena Krahô de Manoel Alves, identificando as lacunas na educação ofertada na escola da aldeia Lankraré. A meta é dar continuidade às ações do “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé/Krahô”, tendo em vista a realização de cursos de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas Krahô-Kanela 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, que venha atender aos anseios e interesses desse povo, que é primordialmente a revitalização da língua e da cultura, dos Mitos, suas Narrativas e a manutenção da língua e da cultura indígenas nas aldeias em que vivem, uma vez que todos esses Mitos e narrativas já não existem mais e não são conhecidos nem praticados pelos indígenas dessa aldeia.

Objetivos específicos:

Capacitar os professores e a Comunidade Krahô-Kanela, para resgatar e revitalizar sua identidade cultural, histórica e lingüística, tais como: língua, aspectos culturais, corridas da tora, danças, cantigas, rituais, mitos, saberes tradicionais, pinturas corporais e confecção de artesanatos, no sentido de facilitar a comunicação entre os

povos de língua Jê, tais como Krahô, Apinayé, Krahô-Kanela do Maranhão, Krikati e Gavião, facilitando as interações entre esses povos, mantendo intercâmbios culturais, como forma de aquisição desses conhecimentos, para repassar para os mais jovens e comunidade, através das ações da escola, visto que esses povos fazem parte do mesmo Tronco e família lingüística.

Objetivo Específico

- Capacitar os professores indígenas bilíngues em língua materna e português para trabalhar nas escolas Krahô-Kanela do Tocantins, a fim de promover a revitalização da língua e da cultura desse povo;
- Habilitar os artesãos Krahô-Kanela a trabalharem seus antigos saberes culturais, sobre as técnicas de produção de artesanatos, a partir, das experiências vivenciadas juntos aos povos Krahô e krahô-Kanela, como forma de revitalização e manutenção desses artesanatos na aldeia Lankraré;
- Desenvolvimento de um currículo de base bilíngue, intercultural e diferenciado, para ser adotado na escola Krahô-Kanela;
- Produção de vídeos e documentários para o registro das danças, cantigas, mitos, rituais e dos saberes tradicionais Krahô; no sentido de divulgação de sua cultura, tradições e história desse povo;
- Produzir livros didáticos da história dos Krahô-Kanela, com o objetivo de divulgar suas tradições e manter vivas sua cultura, língua e saberes tradicionais;
- Produzir livros didáticos de alfabetização, arte e cultura, pinturas corporais, mitos e rituais para serem usados como materiais didáticos nas salas de aula com alunos Krahô-Kanela, como forma de resgate e de registro da língua e cultura desse povo;
- Proporcionar uma maior convivência e respeito mútuo com o povo Timbira, através de intercâmbio cultural e troca de experiência de práticas culturais de danças tradicionais, cantigas, rituais e mitos.
- Estimular o fortalecimento e a ampliação do Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado e Doutorado em Língua e Literatura – MELL/UFT/Campus de Araguaína, colaborando com as redes de pesquisa em educação no em nosso país, que tem a escolar indígena com eixo de investigação;

- Fortalecer o diálogo entre os acadêmicos do Campus de Araguaína, especialmente os do Curso de Letras e os alunos indígenas, que ingressam nos vários Cursos da UFT, através do sistema de cotas, em parceria com os gestores das políticas públicas em educação e os diversos autores envolvidos no processo educacional no estado do Tocantins;

Metodologia:

Os procedimentos metodológicos para a execução do Projeto prevê várias oficinas e intercâmbios culturais, sendo, em média, duas/dois a cada semestre, na escola 19 de Abril da aldeia Manoel Alves (Krahô), com duração de 5 dias cada, em que serão efetivados os trabalhos de oficinas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento para os professores indígenas e comunidade que atuam na escola dessa aldeia. Cada pesquisa conta com uma metodologia própria, a saber:

As ações propostas pelo Projeto de Resgate e Revitalização da Cultura do povo Krahô-Kanela, baseiam-se principalmente em uma metodologia de trabalho que deve ser desenvolvida pela equipe de professores indígenas Krahô, krahô-Kanela, comunidade, lideranças, coordenadores do Projeto linguistas, alunos de Mestrado e Doutorado, equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins, da Fundação Nacional do Índio-FUNAI e da Universidade Federal do Tocantins –UFT. Este grupo vai treinar e capacitar professores indígenas, através de intercâmbios culturais com o povo Krahô. Este treinamento também terá o apoio de técnicos e professores da Fundação Universidade do Tocantins – UFT/SEDUC/FUNAI, garantindo também o envolvimento de toda a população Krahô-Kanela no repasse dos saberes tradicionais desse povo.

Para implementar a metodologia do projeto, será necessário estabelecer um intercâmbio cultural entre o Krahô–Kanela e os povos Krahô, situado nos municípios de Itacajá e Goiatins (TO). Além disso, este projeto propõe a Fundação Nacional do índio-FUNAI, departamento da Secretaria da Educação do estado do Tocantins, Fundação Universidade Federal do Tocantins-UFT e Conselho Indigenista Missionário-CIMI e a associação do povo indígena Krahô-Kanela-APOINKK).

Com base nesses pressupostos, o projeto visa a fortalecer a identidade cultural dos Krahô-Kanela, revitalizando-a e mantendo a língua e a cultura indígena, para que seja repassada por várias gerações, para que, no futuro, esse povo possa ter orgulho de

sua identidade cultural e étnica. Para isso, o projeto propõe as seguintes etapas, para o desenvolvimento da metodologia:

Etapa. 1 - desenvolvimento metodológico (oficinas)

A equipe envolvida no projeto, coordenadores e representantes dos povos Krahô e Krahô-Kanela irão desenvolver uma metodologia de trabalho, através de oficinas, levando em consideração as experiências e saberes tradicionais Krahô. A equipe desenvolverá estratégias para formular uma metodologia de trabalho das oficinas e intercâmbio cultural, bem como um plano de implementação do currículo das escolas desses povos, voltado para os temas Diversidade Cultural, lingüística, histórica e cultural Krahô.

Etapa. 2 – capacitações de professores Krahô/Krahô-Kanela

A coordenação do Projeto aplicará metodologia para treinar e capacitar os professores indígenas selecionados para realizar as oficinas e intercâmbio cultural entre os Krahô e Krahô-Kanela. Assim, os professores envolvidos no Projeto, por sua vez, capaz de formar outros os professores que trabalham na Aldeia Lankraré, para atuarem como professor de educação básica, dentro de uma proposta de educação escolar indígena, bilíngüe, intercultural e diferenciada.

Etapa 3 - levantamento histórico

A equipe realizará estudo e pesquisa sobre os aspectos sociohistóricos e culturais e lingüísticos dos Krahô e Krahô-Kanela, através de acompanhamento da coordenação do projeto e dos professores indígenas envolvidos no projeto.

Etapa 4 – levantamento Cultural

Os técnicos da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, equipe do projeto, Técnicos da SEDUC-TO e do CIMI realizarão uma pesquisa sobre a cultura Krahô, com o objetivo de reunir informações sobre as cantigas, danças, pinturas corporais, mitos e outras tradições orais associadas aos Krahô e Krahô-Kanela, com o acompanhamento da coordenação do Projeto e dos professores indígenas Krahô.

Etapa 5 - Produção de vídeo-documentário

A equipe do Projeto juntamente com os demais povos indígenas envolvidos no projeto irão catalogar dados para compor o vídeo-documentário sobre os aspectos culturais Krahô. Essa etapa será acompanhada das seguintes ações:

- a) Catalogação de fotos e entrevistas para produzir o vídeo, que será de fundamental importância histórica para a preservação da língua e da cultura Krahô;
- b) Gravação de um CD de cantigas tradicionais Krahô;
- c) Gravação de imagens e vídeo sobre a tradição e danças dos Krahô-Kanela.

Etapa 6 - Produção de material didático

A equipe do Projeto juntamente com os professores indígenas Krahô e Krahô-Kanela irão organizar e elaborar material didático, para ser utilizado em sala de aula como uma das formas de revitalizar a língua e a cultura indígena Krahô-kanela. Todo esse material será organizado, levando em consideração os aspectos culturais, históricos e lingüísticos do povo Krahô.

Toda a equipe do Projeto irá promover intercâmbios culturais entre as aldeias Krahô e Krahô-Kanela, através de oficinas, para registrar os aspectos culturais Krahô, como forma de revitalização da língua e da cultura Krahô-Kanela. Durante essas ações, todos os professores indígenas, não indígenas, equipe do Projeto, SEDUC-TO, FUNAI, CIMI, Comunidade Krahô e Krahô-Kanela irão participar efetivamente das ações e oficinas promovidas nas aldeias desses povos

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica, que norteia o nosso Projeto, está centrada em autores que realizaram pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena Krahô e sua contribuição para o registro e manutenção do Mito de Tyrkrê. Buscamos apoiar-nos nas discussões referentes ao bilingüismo e aos mitos desse povo. Com relação ao mito, serão apresentadas as abordagens voltadas para os rituais Krahô. Discutimos também sobre o processo de produção de textos orais e escritos em língua materna e português, bem como discutiremos as práticas de Bilingüismo na escola e nos domínios sociais Krahô.

Para implantação de nosso projeto, buscamos suporte nas teorias dos autores que realizaram pesquisas sobre Mito: Almeida e Queiroz (2004); Burkert (2001); Coelho (2003); Detiene (1992); Eliade (1972; 2004); Negrão (2008); Jabouille (1994); Melatti (1973; 1976; 1978; 1991; 1993,); Oliveira (2006) e Rocha (2006), além dos autores

voltados para a Sociolinguística, como Labov (1968, 1983, 1994,1995), Weinreich (1953, 1968) Herzog (1968), Bagno (1997, 2002, 2004, 2007), Bortoni-Ricardo (2002, 2004, 2005), Tarallo (1997) e Albuquerque (1999, 2007, 2008). Assim, para os suportes teóricos necessários à execução de nosso projeto, no que se refere ao Bilinguismo, destacamos os autores Mackey (1968), Fishman (1967), Grosjean (1982), Weinreich (1953), Ferguson (1959), Almeida e Albuquerque (2011) e Maher (2005), Fishman (1967, 1980), Hamel (1984-1988) e Meliá (1979-1988), Braggio (1992), Albuquerque (1999, 2008), Abreu (2012) e Sousa (2013), dentre outros.

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

Segundo Sousa (2013), o povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguísticas e culturais: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas e corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos, cantigas desse povo são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô.

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

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

Na aldeia Manoel Alves, de acordo com Sousa (2013), a corrida ainda acontece com bastante freqüência no período da manhã. Para Melatti (1976), as corridas acontecem dentro da aldeia, são na grande maioria realizadas bem cedo, antes que os moradores da aldeia se preparem para iniciar as atividades do dia. Já os rituais Krahô são conduzidos por um *pàtre* (um velho conhecedor dos ritos Krahô), que é o

responsável pelo direcionamento dos rituais executados na comunidade Krahô. Existem inúmeros rituais Krahô, alguns estão relacionados ao ciclo de vida, às relações de laços consanguíneos e entre afins, outros se relacionam ao ciclo anual e à iniciação. Cabe destacar que nem todos os rituais existentes na cultura deste povo acontecem frequentemente e existem alguns que deixaram de ser realizados.

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

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

Conforme Brandão (2000),

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

Dessa forma, os mitos indígenas são verdades para seus membros, pois simbolizam fenômenos culturais que não são esquecidos, sendo organizadores, como o próprio termo grego *mýthos* indicava para a cultura clássica anterior a Platão, de sua cultura e de seus procedimentos vitais de vida.

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

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

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

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

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

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

Ainda de acordo com a autora, há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por um viés que contrasta sensivelmente com a do século XIX. Ao invés de abordar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i. e., como "fábula", "invenção", "ficção", eles o aceitaram a forma como o mito era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito é concebido como "história verdadeira" e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo.

Para Coelho (2003), vários mitólogos e comentaristas consideram o mito dando um sentido básico de “palavra”, de enunciado verbal, que pode de acordo com o

contexto, ser traduzido por “discurso”, oração, ou fala pública, conversa, discussão filosófica, conselho, ordem, “tema de um colóquio ou de uma exposição”, relato confirmado por testemunhos, mensagem, conto, narrativa fabulosa, apólogo, argumento ou trama e estória sagrada.

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

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

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

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

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

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

Toda sociedade indígena tem uma idéia própria a respeito do universo. Seus membros sabem dizer qual a forma do mundo, quem criou, se foi criado, como os homens aprenderam a cultivar a terra e

a fabricar instrumentos, qual a posição de sua sociedade tribal diante das demais, quem instituiu suas regras sociais. Muitos desses conhecimentos estão contidos nos mitos guardados pela tradição tribal. (MELATTI, 1993, p.133).

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

Para Melatti (1973), os mitos de origem Krahô afirmam que esses povos conseguiram conhecimentos relacionados a rituais, cânticos, caça fogo dentre outros, de seres (animais, vegetais, estrela, monstros) que viviam em espaços diferentes dos habitados pelos Krahô. O referido autor ainda aponta que estes mitos asseguram que os elementos que hoje caracterizam a sociedade Krahô outrora faziam parte da natureza. Em alguns mitos Krahô são narrados como certos seres humanos do passado se transformaram em animais e monstros. Portanto, à afirmação de que a sociedade é diferente da natureza se contrapõe a afirmação de que a sociedade é igual à natureza. No tocante da relação entre mito e rito, Melatti (1993) afirma que:

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

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

Dentro território ocupado pelo povo Krahô acontece a tessitura do processo cultural, que comporta, por exemplo, relações de parentesco, estrutura social, língua própria, hábitos e costumes,

rituais, enfim, todo tipo de manifestações culturais. (OLIVEIRA, 2006, p.62).

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

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

Portanto, as reflexões apresentadas em nosso Projeto se baseiam nos resultados de uma investigação sociolinguística, sobre a atitude e o conhecimento dos Krahô com relação às duas línguas em contato, Krahô e Português, a facilidade linguística e os usos e funções das línguas de acordo com os domínios sociais, evidenciando quando, como, onde e por que esses falantes usam a língua materna ou a portuguesa nos diferentes domínios sociais Krahô de Manoel Alves.

Mesmo diante da situação de conflito linguístico-intercultural em que se encontram essas duas comunidades, os Krahô tentam resistir linguística e culturalmente, conservando sua interação verbal cotidiana, bem como as atividades culturais tradicionais como: festas, rituais, moradia, cantiga de pátio, cantiga de rua e corrida da tora. Em geral, nessas comunidades, constatamos também grande atitude afetiva dos indígenas com a língua materna. De acordo com Hamel (1989.19), são observadas duas tendências que interferem no conflito linguístico: por um lado a crescente extensão da língua majoritária e o desaparecimento da língua minoritária como tendência principal, e por outro, certos elementos de resistência linguística e cultural da comunidade como tendência subordinada. Esta tendência se expressa na resistência do sistema tradicional de comunicação e organização interna dos povos indígenas em conservar a interação verbal cotidiana e as atividades culturais da comunidade.

O projeto que aqui apresentamos é também o resultado de nossa experiência como pesquisador entre os Krahô, durante o período de 12 anos de convivência, troca de experiências e aprendizado com esse povo.

Assim, podemos afirmar que o português não é a única língua falada no Brasil. Em nosso país várias línguas diferentes são faladas porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Segundo Teixeira (1995. 291), embora o português seja a língua oficial, há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como segunda língua que se fala em casa, ou em alguns casos, como primeira língua. Japonês, alemão, italiano, sírio, romeno, Krahô, Waiãpi, Tikuna, Kaingang e Makuxi são alguns exemplos. As primeiras cinco línguas citadas foram trazidas para o Brasil depois que os portugueses já estavam aqui. As cinco últimas são línguas que já eram faladas no Brasil quando os europeus chegaram. Para a autora (idem), elas eram mais ou menos 1.300; hoje são 180. Apesar do violento processo de destruição por que passaram, ainda hoje há grupos inteiros que só falam a língua indígena. Há outros que já perderam sua língua e só falam português. Segundo Lyons (1987.25), são reconhecidas como línguas oficiais aquelas que são designadas pelo governo para uso oficial. Contudo, isso não quer dizer que a população desses países seja de fato monolíngüe ou plurilíngüe. O fato de uma nação ser oficialmente multilíngüe não indica, muitas vezes, uma grande proporção de pessoas multilíngües, conforme afirma Grosjean (1982.05): muitos dos países chamados monolíngües possuem uma grande porcentagem de falantes que usam duas ou mais línguas de forma regular, enquanto que em muitos países multilíngües possuem pouco mais de alguns bilíngües.

De acordo com Rodrigues (1988.106), no Brasil cerca de 180 línguas nativas são faladas regularmente, além do português, por milhares de indivíduos bilíngües ou multilíngües que vivem nas comunidades indígenas. Para o autor (idem), existem muitas comunidades que são essencialmente monolíngües em língua materna; outras, embora essencialmente monolíngües contam com pessoas que falam também o português ou outra língua. Outras comunidades, ainda, têm um número maior de pessoas que falam também o português e se aproxima de uma situação que pode se caracterizar como bilingüismo.

Segundo Braggio (1998), a situação de contato entre diferentes línguas está dando origem ao bilingüismo e, muitas vezes, ao multilingüismo. Para a autora (idem) é a partir desse contato conflituoso que muitas línguas indígenas deixaram de existir,

dando lugar a uma situação de monolingüismo em língua portuguesa, aqueles grupos para cujo impacto o contato foi mais devastador. Além de grupos monolíngües e multilíngües, as sociedades indígenas podem ser caracterizados em bilíngües de vários tipos. Isso significa que os indígenas estão adquirindo e usando a língua portuguesa, além de suas línguas nativas. A forma como se dá a aquisição e uso das línguas, por serem diferenciados, implica em diferentes situações sociolingüísticas, as quais, por sua vez, indicam “mudança e perda” da língua nativa ou sua “manutenção”.

Para Hamel (1988. 49), “existe nas comunidades indígenas a consciência de que as formas tradicionais de comunicação adquiridas historicamente já não satisfazem mais ao conjunto de necessidades comunicativas as quais eles enfrentam como grupo e como indivíduo. Os padrões tradicionais dificultam o desenvolvimento socioeconômico e entram em contradições com as atividades econômicas e lingüísticas, que os membros das comunidades desempenham para satisfazer suas necessidades de comunicação.”

Segundo esse autor (idem. 50), “existe uma forte pressão baseada em sanções socioeconômicas, políticas e culturais para que os indígenas desenvolvam um domínio suficiente da língua nacional. Para Hamel (idem) “este processo é bastante complexo, contraditório e confuso. As novas experiências vinculadas à língua majoritária entram em conflito com os conhecimentos das comunidades; de fato, os falantes as abordam em primeira instância, a partir de suas experiências locais, o que causa as conhecidas contradições e dificuldades para atuar adequada e legitimamente em ambos os contextos.”

De acordo com Meliá (1988. 116), “a noção de diglossia ao ser utilizada nas análises de línguas em contato tem a vantagem de não ocultar, como tem feito a noção de bilingüismo, a realidade dos conflitos lingüísticos e o poder de dominação que usualmente uma língua exerce sobre a outra. Esse tipo de aproximação é especialmente útil quando as duas línguas entram em conflito numa sociedade através do processo sociohistórico; o bilingüismo nestes casos negaria a realidade do processo sociocultural, ao estabelecer na língua uma certa reciprocidade que de nenhum modo se dava na comunidade.”

A língua e a cultura da sociedade majoritária estão presentes, de diversas formas, em todos os espaços dos grupos minoritários, mesmo naqueles onde predomina a língua indígena. Deste modo, segundo Hamel (1988.49), é quase impossível conceber a existência de comunidade em que se possa preservar o monolingüismo em língua indígena. Para este autor, menos viável parece a idéia de garantir aos falantes de língua

indígena determinados serviços em sua língua, independente do lugar onde eles se encontram. Segundo Hamel (idem), se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política lingüística que proporcione aos falantes o monolingüismo individual ou grupal, temos que aceitar a idéia de que todos os sistemas apresentam em menor ou maior escala as características de um bilingüismo social, ou seja, a coexistência das duas línguas nos mesmos domínios socioculturais. Portanto, é sob a égide da sociolingüística que o bilingüismo começa a ser visto como um fenômeno social, ou seja, dentro de seu contexto sociocultural e não somente como condição do indivíduo.

Entretanto, acreditamos ser praticamente impossível separar o bilingüismo individual do bilingüismo social, principalmente no que se refere ao comportamento do bilíngüe. Não podemos, pois, dissociar o indivíduo do grupo, uma vez que o homem é um ser social que não sofre apenas a ação do seu meio, mas que também interage com ele para transformá-lo, conforme a sua concepção de mundo. A ligação entre o bilingüismo na sociedade e o individual é evidente quando levamos em consideração os motivos que levam o indivíduo a um comportamento bilíngüe. O nosso propósito, ao apresentar algumas situações de bilingüismo no mundo, a seguir, é tentar compreender a interrelação língua-sociedade, como também os motivos pelos quais uma comunidade ou indivíduo é levado a manter ou perder sua língua nativa, passando de monolíngüe a bilíngüe e vice-versa.

Como as sociedades são dinâmicas e diferentes são os níveis e tipos de contatos estabelecidos entre índios e não-índios, faz-se necessário analisar os problemas que advêm desses contatos, para que possamos definir um tipo lingüístico de educação para as comunidades indígenas, com implicação de mudança ou manutenção do estado lingüístico.

Segundo Grosjean (1982.7-9), existem vários fatores que vêm contribuindo para que uma pessoa se torne bilíngüe ou multilíngüe. Dentre esses fatores, estão aqueles ligados ao movimento migratório das pessoas, aos casamentos entre diferentes etnias, às atividades comerciais entre nações, aos aspectos culturais e educacionais, e aos de ordem social e histórico, que favorecem o bilingüismo que se origina da situação de contato entre falantes de línguas diferentes. Independente das razões, o movimento migratório, provavelmente, é uma das principais causas para o bilingüismo, uma vez que proporciona a inter-relação entre as pessoas. Todavia, Braggio (1997.6), são de significativa importância os fatores que se referem às pessoas pertencentes a grupos

minoritários, especialmente às indígenas que, “por viverem em um país onde a língua oficial não é a sua, necessitam adquiri-la ou dela se apropriar a fim, não apenas, de se comunicar com os membros da sociedade envolvente, mas de “entender” os seus vários discursos, orais ou escritos, e de se “mover” dentro dessa sociedade.”

Todavia, o que se tem observado no cenário mundial, naquilo que se refere às situações de bilingüismo, é uma total desconsideração das políticas lingüísticas voltadas para os anseios dos grupos minoritários. A tendência natural dos Estados é não dar prioridade à questão do bilingüismo, geralmente por razões econômicas, ideológicas, políticas, culturais e sociais. A falta de uma política educacional oficial com base num planejamento lingüístico que considere o reconhecimento, a compreensão e o respeito pelo contexto bilíngüe, faz com que se acentue cada vez mais a situação estigmatizante na qual esses grupos minoritários se encontram. Além disso, a falta de incentivo às pesquisas sociolingüísticas (no Brasil, por exemplo, pouco se tem feito para incentivar as pesquisas sociolingüísticas que estejam voltadas para a educação escolar das comunidades indígenas no contexto nacional) tem contribuído para agravar a situação dessas comunidades, pois segundo Braggio (1992.29-30), as pesquisas sociolingüísticas podem fornecer subsídios para se refletir melhor sobre problemas lingüístico-educacionais de povos etnicamente minoritários e socialmente menos privilegiados.

Para melhor esclarecer a noção de bilingüismo, utilizaremos os postulados teóricos de Grosjean (1982) e outros estudiosos. Para este autor, bilíngües são todas as pessoas que usam regularmente duas línguas, embora não possuam a fluência de um nativo, mas que não podem ser consideradas como monolíngües. E afirma que os verdadeiros bilíngües são pessoas capazes de usar duas ou mais línguas no seu cotidiano. Essa noção difere da de outros autores que igualam o bilíngüe ao monolíngüe.

Mackey (1972.555) considera o bilingüismo como algo relativo, pois não se sabe exatamente até que ponto alguém se torna bilíngüe, e acrescenta que é simplesmente uma questão de alternância de duas ou mais línguas. Por isso, confirma que sua descrição envolve quatro pontos básicos: grau, função, alternância e interferência. Segundo afirma o autor: “...quanto alguém conhece as línguas que usa?... com que freqüência ele muda de uma língua para outra e sob quais circunstâncias?... até que As funções que uma determinada língua exerce na interação verbal, segundo descreve Mackey (1968, apud Grosjean, 1982.237) podem ser externas e internas. As externas

são determinadas pelo local onde ocorre a interação (levar em conta a língua usada em casa, na escola, na comunidade, na igreja, no trabalho, na correspondência etc), pela duração e frequência e pela pressão que o indivíduo sofre do meio externo, que pode ser de ordem econômica, política, religiosa, cultural ou outras. Já as funções internas estão relacionadas ao uso oral da língua (orando, cantando, xingando, rezando, sonhando, calculando), assim como à idade, ao sexo, à memória, à motivação e às atitudes que o falante tem em relação às línguas.

Autores como Hamel (1984-1988) e Meliá (1979-1988) entre outros, apontam que o uso de uma ou mais línguas está relacionado aos aspectos socioculturais, históricos e políticos do grupo minoritário, que pode contribuir tanto para manutenção quanto para o abandono da língua materna. Ponto uma língua influencia a outra?"

É interessante ressaltar que a função é uma característica muito importante nas situações diglósicas. Segundo Ferguson (apud Braggio, 1986), há uma especialização nas funções, uma superposta, também chamada de variedade H (high) e outra estigmatizada, a da variedade L (low). Em determinadas situações, apenas a variedade H é apropriada enquanto que em outras, a variedade L, podendo haver uma ligeira sobreposição das funções de ambas as variedades. Para Ferguson (idem), a variedade (H) é adquirida na escola e não é usada por nenhum membro da comunidade em situações informais. Nessas situações, usa-se a variedade baixa (L). Segundo o autor, a variedade (H) é considerada, pela maioria dos falantes, mais correta, mais bonita, mais lógica e, conseqüentemente, de maior prestígio social.

Para Grosjean (idem.110), se os falantes tomarem atitudes positivas com relação ao uso de sua língua e ao bilingüismo e se sentirem orgulhosos de sua própria cultura, a manutenção da língua materna, embora minoritária, poderá ser assegurada. Porém, se as atitudes do grupo minoritário forem negativas e discriminatórias com relação à própria língua, certamente ela não sobreviverá.

Segundo a autora (idem.7), na maioria das comunidades bilíngües já estudadas, a língua indígena é a primeira a ser adquirida no domínio da casa, o que indica que a aquisição da língua portuguesa ocorre posteriormente numa situação de aquisição sucessiva de segunda língua. Para a autora (idem), a língua usada para se falar na vizinhança (nas relações sociais) também é a língua indígena sendo a língua portuguesa, muitas vezes, adquirida (de maneira formal), na escola.

Segundo Grosjean (1992), o uso alternado de duas línguas numa mesma enunciação é um dos aspectos do bilingüismo, comum não somente durante o processo de aquisição

de duas ou mais línguas, porém em qualquer fase do modo bilíngüe. Braggio (1997.6), que toma como ponto de partida, as comunidades indígenas com seus vários tipos de bilingüismo, afirma que “é de crucial importância sabermos como e quando as crianças estão adquirindo as suas línguas, tanto do ponto de vista das ciências da linguagem, quanto do processo de educação escolar indígena, pois, no último caso, as respostas a essas questões fornecerão instrumentos vitais para melhor pensar, implementar ou renovar programas bilíngües/interculturais.”

Para Meliá (1979.66), o bilingüismo nasce do encontro e contato de indivíduos de uma língua com outros de outra língua, sendo, portanto, o bilingüismo uma característica do uso de duas línguas, uso que tem uma história e se aplica em circunstâncias particulares, dificilmente é o domínio equilibrado e completo de duas ou mais línguas. Para o autor (idem), o bilíngüe conhece ativamente uma língua e conhece passivamente as outras.

No caso da escrita das línguas indígenas, como as convenções ortográficas e a segmentação das palavras não estão ainda reguladas por normas fixas, o processo é um pouco diferente. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno devem conversar, discutir sempre qual é a melhor maneira de escrever sua língua, quais poderão vir a ser as convenções para sua escrita. Portanto, uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em português, deve sempre preceder o trabalho com a escrita. O papel do professor é fundamental, pois a criança só vai se sentir motivada a continuar suas explorações com a escrita, se o professor procurar sempre conversar com ela sobre o significado do que a criança está tentando escrever e se ele tiver a capacidade de criar situações interessantes para que a criança continue tentando descobrir os segredos da escrita.

PARCERIAS

Fundação Universidade Federal do Tocantins-UFT

A Parceria com a Universidade federal do Tocantins será firmada entre Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Laboratório de Línguas Indígenas e Núcleo de estudo e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/ Campus de Araguaína. Esta parceria contribuirá material de consumo e com a publicação de Livros Didáticos, vídeo-documentário sobre os aspectos culturais Krahô, através do Programa do Observatório da Educação/UFT/CAPES/INEP. Além dessa contribuição, a Direção do Campus de

Araguaína disponibilizará transporte para traslado da equipe do Projeto para as aldeias, onde o Projeto será executado.

Secretaria de Educação do estado do Tocantins- SEDUC

Além do apoio logístico e dos técnicos do Setor de educação Indígena, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins arcará com as despesas de alimentação para vinte (20) professores indígenas Krahô e Krahô-Kanela envolvidos no projeto

Fundação Nacional do índio - FUNAI:

Fornecimento de um técnico para acompanhar as equipes durante a execução do projeto, incluindo um veículo durante a execução do projeto, para o transporte do professores indígenas envolvidos no Projeto.

Conselho Indigenista Missionário-CIMI

Contribuirá, enquanto parceiro com alimentação e passagens para os professores indígenas envolvidos no projeto.

Associação do povo indígena Krahô-Kanela-APOINKK

Contribuirá com o apoio logístico, para facilitar o acesso a aldeia Lankraré e mediar ações.