



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
DOUTORADO**

MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAUJO

**EVENTOS DE INTERAÇÃO NOS RITUAIS KRAHÔ (JÊ): CONTRIBUIÇÕES PARA
O ENSINO BILÍNGUE NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO**

**ARAGUAÍNA-TO
2015**

MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAUJO

**EVENTOS DE INTERAÇÃO NOS RITUAIS KRAHÔ (JÊ): CONTRIBUIÇÕES PARA
O ENSINO BILINGUE NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges
Albuquerque

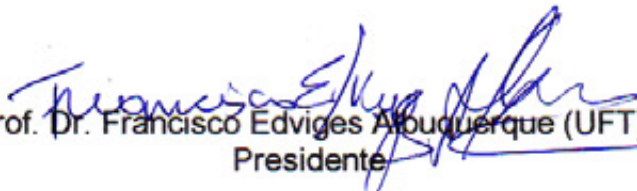
**ARAGUAÍNA-TO
2015**

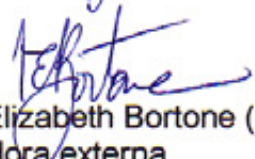


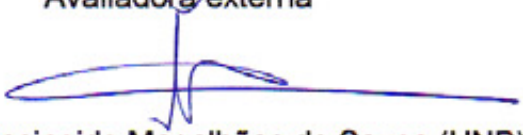
EVENTOS DE INTERAÇÃO NOS RITUAIS KRAHÔ (JÊ): CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO BILINGUE NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO

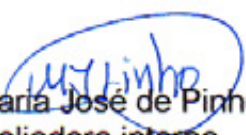
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, sob a orientação do prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.


Tese defendida em: 01 de dezembro de 2015.


Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
Presidente


Prof. Dra. Márcia Elizabeth Bortone (UNB)
Avaliadora externa


Prof. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Avaliadora externa


Prof. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
Avaliadora interna


Prof. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
Avaliadora interna


Marcilene de Assis Alves Araujo
Doutoranda

Domingos de Assis Alves (*in memoriam*)
Maria José da conceição Alves, rei e rainha da minha vida.

Valterlan Teixeira Araujo que me completa a cada dia,
compreensiva e pacientemente.

Aos meus eternos tesouros, joias raras
Tarcísio Henrique de Assis Araújo e Thífanny Alves Araújo
Estrelas que iluminam minha vida.
São meu tudo.

Aos meus parentes indígenas e não indígenas.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho decorre de imensuráveis esforços e interações sem as quais não poderia ter sido realizado. Por isso, externalizo meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, a Deus, presente em todos os momentos da minha vida, concedendo-me a graça de vencer todas as dificuldades, inserir pessoas maravilhosas no meu caminho e por sempre me encorajar nos momentos de desânimo e tristeza. Obrigada, Senhor, por tudo.

Ao meu maior amigo e conselheiro Jesus Cristo, e à sua Mãe, Nossa Senhora, sem os quais minha existência neste mundo não teria sentido.

À minha família, que soube entender-me e superar os momentos de ausência e inquietações. Vocês me fortaleceram para que eu não desistisse nunca.

Ao meu orientador Francisco Edviges Albuquerque, meu grande mestre, pelos momentos de aprendizagem a mim proporcionados, por meio de sua competência, nas orientações firmes e seguras, sobretudo pela confiança em mim depositada, ao longo dos anos de convivência.

Às professoras Márcia Bortone, Rosineide Sousa, Maria José e Karylleila Andrade, pela paciência com que leram meu trabalho e pelas valiosas sugestões que me ofereceram no sentido de melhorá-lo.

A todos os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno que me acolheram como um membro de sua família, não se esquivando em nenhum momento de conversar comigo e repetir por “n” vezes as informações solicitadas. Sem vocês esse trabalho não teria significado.

Ao Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno, Dodanin Piikên Krahô, por sempre me receber tão bem, pela contribuição, confiança, dedicação, apoio, carinho, colaboração e pelas aulas de leitura em Krahô.

Com todo carinho, agradeço ao meu amigo, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, que me acompanhou durante todo o tempo de pesquisa e pegou-me pela mão, conduzindo-me pelos caminhos da aldeia, da roça, da escola, do rio, fazendo-me encantar pela história, língua e cultura de seu povo.

À minha família indígena, em especial, a minha tỳj, Ester Ahwey Kwyi Krahô, um amor de pessoa, que me escolheu e deu-me muito mais que um nome, mas uma grande experiência de acolhimento nessa comunidade. Aos queridos Dean,

Stefanny, Ruan Jean e, principalmente, Tales Henrique, cujo nome foi dado por mim. Amo vocês do fundo do meu coração.

Aos professores indígenas e não indígenas da escola: Renato Yahé Krahô, Patricia, Roberto Krahô, Juliana Krahô, Tais Krahô, Darlene Krahô, Guilherma Krahô, Rosivânia, Éria, André Krahô, Ovídio Krahô, Leonardo Krahô e Ariel Krahô sem vocês o trabalho com as oficinas perderiam o significado, vocês foram nota mil no processo. A todos os alunos do ensino fundamental e médio, os quais me ensinaram muito. Obrigada por tudo!

Em especial agradeço a Secundo Krahô, Rosinha Krahô, Joel Krahô, Célia Krahô, Ismael Krahô, Jocir Krahô por inúmeras vezes que se privaram das suas atividades cotidianas para dialogar comigo.

Com muito carinho e admiração, agradeço às amigas Patricia, Lora e Rosivânia, que sempre me incentivaram nessa pesquisa e abriram as portas de suas casas para me receber. Aos amigos Dilma, Éria e José Cirqueira que nunca se evadiram das conversas sobre a realidade da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

À CAPES/CNPq pela bolsa de doutorado concedida por intermédio do Programa Observatório da Educação, Projeto 11.395, Edital 049/2012 e a todos os companheiros de pesquisa bolsistas do OBEDUC, com vocês aprendi a conviver nos bons e maus momentos.

Aos professores Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e José Pereira da Silva os quais me acompanharam no processo de qualificação de linha, pelas sugestões pertinentes, respeitando minhas limitações, valorizando-me e estimulando-me à pesquisa. Obrigada!

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína (UFT), os quais foram referências importantes para minha pesquisa. Em especial à Maria José de Pinho, Luiza Helena Oliveira da Silva, Hilda Gomes Dutra Magalhães, Janete Silva dos Santos, Valéria da Silva Medeiros pelos momentos de discussão e troca de conhecimentos durante as aulas. E também ao professor, Dernival Venâncio, que embora, tão longe, orientou-me com as leituras para as interpretações dos rituais.

Ao secretário do PPGL Aloisio Orione por não se estressar comigo diante de tantas perturbações solicitando declarações e mais declarações.

À amiga e parceira Lady Sakay pelas palavras de impulso, estímulo e encorajamento em todos os momentos, inclusive antes de sair o resultado de aprovação no programa.

À equipe gestora do PIBID do Centro Universitário UnirG, em 2013, Lady, Adriana e Cícera compreenderam e motivaram-me nos momentos de angústia e desespero, em que aguardava a liberação. A todos os pibidianos UnirG, afastei-me do projeto, mas os deixei com as melhores companhias e orientadoras.

A todos os alunos e professores do Curso de Letras do Centro Universitário UnirG, em especial, Alexandre Peixoto e Lucivânia Cerqueira, que enquanto coordenadores não mediram esforços para me auxiliar em tudo que precisava. À Elaine e Rosimeire, minhas parceiras de luta e busca de melhorias para o curso de Letras, vocês foram meus sustentáculos nos meses finais de produção dos dados.

Às professoras, Magna Maria que muitas vezes me ouviu e me ajudava a fazer encaminhamentos de questões de grande relevância para o trabalho e Leninha Pinheiro pelas correções para a qualificação.

À grande amiga, de todas as horas, professora mestra Maria Cícera Fernandes Celidônio que mais uma vez prestou o seu inestimável conhecimento e incentivo na correção e organização do texto final.

À Maria Nilza, companheira para todas as horas, inclusive na digitação dos textos em Krahô. Obrigada, Nilza, por fazer parte da nossa vida.

Aos queridos Elisa e Rogério e, também, Suzete e Clarete por terem me acolhido e depositado em mim confiança ao adentrar em suas casas.

Ao Grupo Harmonia, minha grande família! Em muitos momentos de dificuldades, pensar em vocês e nos nossos propósitos, fez-me emergir dos pensamentos tristes e da solidão. Vocês entraram na minha vida de uma forma muito especial e abençoada. Obrigada!

Aos clubes “Luluzinha”, Jaque, Cleide, Keyla, Beth e “Blinha”, Lorenço, Josias, Emerson e Jaderson, pessoas que aprendi a conhecer e admirar. Em especial, agradeço a você, Cleide, que cuidou da Thifanny como filha, e em muitos momentos de minha ausência se preocupou com minha família, fazendo-se presente para amenizar a minha falta. À Isabela que chorou e sorriu em momentos diversos da vida de Thifanny, compartilhando momentos de desabafos.

A todos que me apoiaram e me incentivaram na busca da realização desse grande projeto.

RESUMO

Nossa pesquisa propõe uma discussão de base intercultural a partir dos rituais Krahô, considerando as ações situadas em seus vários domínios sociais, evidenciando quando, onde, como e por que são usados na transmissão de conhecimentos tradicionais desse povo. Nosso objetivo central primou pela organização de um material de uso bilíngue, construído por meio da interação desta pesquisa durante mais de dois anos, com os indígenas Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Nesse período de convivência com esse povo evidenciamos que os indígenas mais velhos assumem um papel fundamental na difusão, manutenção e preservação dos aspectos socioculturais, históricos e linguísticos deles. Com base nessa premissa, partimos para uma investigação pautada nas seguintes questões norteadoras: como a escola 19 de Abril se apropria dos rituais indígenas para o processo de manutenção da língua e da cultura desse povo? Os mais velhos exercem função na educação escolar indígena? Em que aspectos os mais velhos contribuem para a transmissão dos conhecimentos tradicionais às gerações mais novas frequentadoras da escola? Desse modo, o eixo básico desse trabalho está em propor por meio dos rituais Krahô, uma contribuição para a educação escolar indígena, objetivando a transmissão do conhecimento socialmente adquirido. Por conseguinte, para nortear nossa pesquisa, optamos pelo modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional, orientando-nos em Gumperz (1988 e 2002), Goffman (2012), Bortoni-Ricardo (2003, 2005, 2011 e 2014), entre outros, considerando a pesquisa interpretativista qualitativa, sendo que, para a geração dos dados, utilizamos a observação participante e as conversas espontâneas dirigidas aos indígenas com mais de quarenta anos de idade e toda a equipe escolar, dando à pesquisa de campo uma perspectiva etnográfica e etnometodológica. No decorrer dos trabalhos de ordem teórica e de campo, buscamos nos manter no mundo social da comunidade Krahô, integrando-nos nesse ambiente a fim de conferir inteligibilidade às práticas discursivas das ações situadas, manifestadas nos rituais, em seus aspectos linguísticos, discursivos, sociais e interativos, não nos limitando apenas ao dito pelos auxiliares de pesquisa e demais participantes, mas em todo o processo interativo articulado a uma grande teia de significações expressas pelas várias formas de linguagem: oral, gestual, corporal bem como do ethos da interlocução, além do contexto no qual ela é realizada. Por tudo isso, as interpretações, realizadas com base, principalmente, em Hymes (1972), Coulon (2005), Gennep (2011), Melatti (1978), Peirano (2002 e 2003), Turner (2013) e Vilhena (2005) revelaram que o ritual Krahô é uma prática discursiva que possibilita constituições sociais de diversas ordens, por meio dos tipos de negociações complexas, em que entra em ação, entre outros elementos, o trabalho de face e a coconstrução das identidades dos envolvidos. Com essa pesquisa, esperamos contribuir para os estudos linguísticos, culturais e educacionais indígenas, especialmente para a comunidade Krahô da aldeia Manuel Alves Pequeno e sua escola, posto que procuramos colaborar na construção de atividades que atendam aos preceitos da educação indígena brasileira e deste povo. Essa pesquisa, também, vincula-se ao Programa Observatório da Educação OBEDUC/Capes/Inep/UFT, o qual me proporcionou uma bolsa de estudos, durante todo o período de curso do doutoramento, por meio do projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”.

Palavras-chave: Educação Indígena Intercultural. Sociolinguística Interacional. Práticas Discursivas. Rituais Krahô.

ABSTRACT

Our research proposes an intercultural basis for discussion from the in Krahô rituals, considering the situated actions in their various social fields, indicating when, where and how they are used in the transmission of traditional knowledge of these people. Our main objective was to organize a bilingual use material, built through the interaction of this research for over two years, with the Krahô Indian Village Manoel Alves Pequeno. During this coexistence period with these people we noticed that older indigenous play a key role in the dissemination, maintenance and preservation of their socio-cultural historical and linguistic aspects. Based on this premise, we decided for an investigation ruled by the following guiding questions: How does the school 19 de Abril appropriates the indigenous rituals for the language maintenance process and the culture of this people? Do the older indigenous exert function in indigenous education? In wich aspects do the older indigenous contribute to the transmission of traditional knowledge to younger generations who attend to a school? Thus, the basic core of this work is to propose through the Krahô rituals, a contribution to indigenous education, aimed at the transmission of knowledge socially acquired. Therefore, to guide our research, we opted for the theoretical and methodological model of Sociolinguistics Interactional, guiding us in Gumperz (1988 and 2002), Goffman (2012), Bortoni-Ricardo (2003, 2005, 2011 and 2014), among others, considering the qualitative interpretative research, and for the generation of data, we used participant observation and spontaneous conversations directed to indigenous over forty years old, also to the the entire school staff, providing to the field research a ethnographic and methodological perspective. During the theoretical and field work, we aimed to maintain ourselves whitin the social world of Krahô community, by being integrated in this environment in order to give intelligibility to discursive practices in the situated actions, expressed in rituals, in their language development, discursive, social and interactive, we were not limited only to what was said by research assistants and other participants, but around the large interative process which was articulated to a web of meanings expressed by the various forms of language: oral, gestural, body, the ethos of dialogue, as well the context in which it is performed. For all that, the interpretations, made based primarily, on Hymes (1972), Coulon (2005), Gennep (2011), Melatti (1978), Peirano (2002 and 2003), Turner (2013) and Vilhena (2005) Krahô revealed that the ritual is a discursive practice that enables social constitutions of various ways, through the kinds of complex negotiations, in which it is in, among other things, the work of spontaneous interaction and the co-construction of the identities of those involved. With this research, we hope to contribute to the linguistic, cultural and educational indigenous studies, especially for the Krahô community village Manuel Alves Pequeno and its school, since we seek to collaborate in building activities that meet the precepts of Brazilian indigenous education and this people. This research is also linked to the OBEDUC Education Program / CAPES / INEP / UFT, which provided me a scholarship, throughout the doctoral course, through the project "The Bilingual and Intercultural Indigenous Education Krahô".

Keywords: Intercultural IndigenousEducation. Sociolinguistics Interactional. Discursive practices. Krahô rituals.

RESUMEN

Nuestra investigación propone una discusión de base intercultural a partir de los rituales Krahô, considerando las acciones puestas en sus diversos ámbitos sociales, lo que indica cuándo, dónde y cómo son utilizados en la transmisión de los conocimientos tradicionales de estas personas. Nuestro principal objetivo era visible mediante la organización de materiales educativos se uso bilingüe, construido a través de la interacción de esta investigación durante más de dos años, con los indígenas Krahô de la Aldeia Manoel Alves Pequeno. Este período de convivencia con este pueblo evidenciamos que los indígenas más antiguo asumen un papel clave en la difusión, mantenimiento y conservación de los aspectos socioculturales, históricos y lingüísticos de ellos. Partiendo de esta premisa, nos fuimos para una investigación pautada en las siguientes preguntas orientadoras: cómo la escuela 19 de abril se apropia de los rituales indígenas para el proceso de mantenimiento de la lengua y de la cultura de este pueblo? Los mayores ejercen función en la educación escolar indígena? En que aspectos los mayores contribuyen para la transmisión de los conocimientos tradicionales a las generaciones más jóvenes que frecuentaba regularmente la escuela? De ese modo, el eje fundamental de este trabajo es proponer a través de los rituales Krahô, una contribución para la educación escolar indígena, destinadas a la transmisión del conocimiento socialmente adquiridos. Por lo tanto, para guiar nuestra investigación, optamos por el modelo teórico y metodológico de la Sociolingüística Interaccional, guiándonos en Gumperz (1988 y 2002), Goffman (2012) y Bortoni-Ricardo (2003, 2005, 2011 y 2014), entre otros, considerando la investigación interpretativa cualitativa, siendo que, para la generación de los datos, se utilizó la observación participante y conversaciones espontáneas dirigidas a los indígenas de más de cuarenta años de edad y todo el personal de la escuela, dando al campo de la investigación y una perspectiva etnográfica y etnometodológica. Durante el trabajo de orden teórica y de campo, tratamos de mantenernos en el mundo social de la comunidad Krahô, integrandonos en este entorno con el fin de dar inteligibilidad a las prácticas discursivas de las acciones situadas, expresado en rituales, en sus aspectos del lenguaje, discursiva, sociales y interactivo, no limitándonos únicamente a la mencionada por asistentes de investigación y otros participantes, sino en todo el proceso iterativo articulado a una gran red de significaciones expresadas por las distintas formas de lenguaje: oral, gestual, corporal, así como el espíritu de diálogo, más allá del contexto en el que se realiza. Por todo eso, las interpretaciones, realizadas com base, principalmente, en Hymes (1972), Coulon (2005), Gennep (2011), Melatti (1978), Peirano (2002 y 2003), Turner (2013) y Vilhena (2005), revelaron que el ritual Krahô es una práctica discursiva que permite constituciones sociales de las distintas órdenes, a través de los tipos de negociaciones complejas, em que entra en acción, entre otras cosas, el trabajo de face y la coconstrucción de las identidades de los involucrados. Con esta investigación, esperamos contribuir a los estudios lingüísticos, culturales y educativos indígenas, especialmente para la comunidad Kraho de la Aldeia Manoel Alves Pequeno y su escuela, ya que tratamos de colaborar en la construcción de actividades que cumplen con los preceptos de la educación indígena brasileña y deste pueblo. Esta investigación también vinculado al Centro de OBEDUC Programa de Educación / CAPES / INEP / UFT, que me dio una beca, a través del curso de doctorado de tiempo, a través del proyecto "La Educación Escolar Indígena Bilingüe Kraho e Intercultural "

Palabras-clave: Educación Indígena Intercultural. Sociolingüística Interaccional. Las prácticas discursivas. Rituales Krahô.

LISTAS DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEI	-	Conselho Estadual de Educação Indígena
CEB	-	Conselho de Educação Básica
CF	-	Constituição Federal
CGEEI	-	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CIMI	-	Conselho Indigenista Missionário
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	-	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e Inclusão
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CTLI	-	Coordenação Técnica Local Indígena
FUNAI	-	Fundação Nacional do Índio
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LALI	-	Laboratório de Línguas Indígenas de Araguaína
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MJ	-	Ministério da Justiça
NEPPI	-	Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas
OBEDUC	-	Observatório da Educação
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
OPIRR	-	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PIBIC	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	-	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PIMI	-	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PPEEI	-	Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena
PPGL	-	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGL	-	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
PROLIND	-	Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Interculturais Indígenas
PSCI	-	Plano Setorial de Culturas Indígenas
PSE	-	Programa Saúde na Escola
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade
SEDUC	-	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins
SESAI	-	Secretaria de Saúde Indígena
SESu	-	Secretaria Ensino Superior
SIL	-	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SNE	-	Sistema Nacional de Educação
SPI	-	Serviço de Proteção aos Índios
TO	-	Tocantins
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFT	-	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Ordem	Título	Pg
Figura 01:	Indígena grávida do primeiro filho	152
Figura 02:	Nascimento do primeiro filho do casal	152
Figura 03:	Segunda etapa de resguardo do pai	153
Figura 04:	Organização para o corte de cabelo	153
Figura 05:	Fim do resguardo do casal	154
Figura 06:	Visita à família para indicação do Wÿhtÿ	157
Figura 07:	Caçada para o ritual do Wÿhtÿ	158
Figura 08:	Ponto de espera da caça para fazer a watti	158
Figura 09:	Pjêcre abrindo passagem para watti	159
Figura 10:	Indígenas levando a watti para o pátio	159
Figura 11:	Adolescentes disputando a carne da watti	160
Figura 12:	Wÿhtÿ liberando acesso à watti	160
Figura 13:	Os ropti rodeando o pátio imitando a onça	161
Figura 14:	Casa de Wÿhtÿ	161
Figura 15:	Organização para o batismo de pëp cahàc	165
Figura 16:	Batismo dos pëp cahàc	165
Figura 17:	As rainhas escolhidas para os pëp cahàc	166
Figura 18:	Visita às casas para recebimento do alimento	167
Figura 19:	Partilha da comida e orientações do mestre	168
Figura 20:	Indígenas indo para a mata cortar a tora	173
Figura 21:	Indígena levando as palhas de buriti	173
Figura 22:	As toras cortadas para a corrida	174
Figura 23:	Corrida com a tora dos partidos	174
Figura 24:	Queda e morte do indígena que recebe orientações do espírito da tora	175
Figura 25:	Indígenas comunicando a família sobre o acontecido	176
Figura 26:	Reunião no pátio para o ritual do furo na orelha	179
Figura 27:	Corte do cabelo para o ritual do furo na orelha	180
Figura 28:	Seleção das flechas para furar as orelhas das crianças Krahô	181
Figura 29:	Cuidados para evitar contaminação após o furo na orelha	182
Figura 30:	Vigilância dos pais para a criança não quebrar o resguardo	183
Figura 31:	Prática do curativo na orelha da criança em resguardo	183
Figura 32:	Empenação com as cores dos partidos Catàmjê e Wacmêjê	184
Figura 33:	Cantoria no pátio, finalizando o resguardo	185
Figura 34:	Metodologia de intervenção aplicada nas oficinas pedagógicas com os Krahô	216
Figura 35:	Atividades 03 e 04 da oficina de leitura e escrita Krahô/Português	219
Figura 36:	Produção de texto livre em língua portuguesa	221
Figura 37:	Produção de textos bilíngues nos gêneros receita e convite	223
Figura 38:	Produção de textos bilíngues nos gêneros cantiga e lista	225
Figura 39:	Produção de textos não verbais sobre os instrumentos musicais Krahô	226

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I	24
1 ASPECTOS GEOPOLÍTICOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO TOCANTINS	24
1.1 CENÁRIOS DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL E NO TOCANTINS	24
1.2 ASPECTOS SOCIOHISTÓRICO, CULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO KRAHÔ.....	29
1.2.1 História de contato do povo Krahô	29
1.2.2 População e localização do povo Krahô.....	30
1.2.3 Organização social e política do povo Krahô.....	33
1.2.4 Aspectos culturais do povo Krahô	38
CAPÍTULO II	43
2 PESQUISA ETNOGRÁFICA E ETNOMETODOLÓGICA	43
2.1 PESQUISA INTERPRETATIVISTA QUALITATIVA	43
2.1.1 Pesquisa Qualitativa	46
2.1.2 A Etnografia	48
2.1.3 A Etnometodologia	50
2.1.4 Estratégias e procedimentos da pesquisa	52
2.1.4.1 Das atividades em campo.....	52
2.1.4.2 O batismo do não indígena pelos indígenas Krahô: interface para a construção das relações interculturais	55
2.1.4.3 A geração dos dados.....	57
2.1.4.4 Seleção dos auxiliares da pesquisa	59
2.1.4.5 Procedimentos para a constituição do <i>corpus</i> e interpretação dos dados.....	63
CAPÍTULO III	70
3 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL	70
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA	70
3.2 OS MULTILETRAMENTOS.....	82
3.3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILINGUE.....	86
3.4 A PRÁTICA EDUCATIVA E OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS.....	90
CAPÍTULO IV	99

4	PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL.....	99
4.1	DIMENSÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE, INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE.....	100
4.2	HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA ...	107
4.2.1	A formação de professores indígenas brasileiros atualmente.....	117
4.2.2	A formação de professores e a educação indígena no Estado do Tocantins....	120
4.3	PROPOSTA DE ENSINO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL.....	124
4.3.1	A prática pedagógica dos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril....	128
	CAPÍTULO V.....	135
5	RITUAIS KRAHÔ: UMA DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO	135
5.1	RITO E RITUAIS: CONCEPÇÃO E SIGNIFICADOS.....	136
5.2	AS RELAÇÕES SOCIOINTERATIVAS E SEUS ELEMENTOS CONTEXTUAIS.....	139
5.2.1	O gênero rito e seus propósitos comunicativos	141
5.3	REGISTRO DOS RITUAIS EM LÍNGUA KRAHÔ E VERSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	151
5.3.1	Ritual 01 – Mě ikra jacri xà	152
5.3.1.1	Ritual 01 – Resguardo do primeiro filho	155
5.3.2	Ritual 02 – Wÿhtÿ	157
5.3.2.1	Ritual 02 – Casa de Wÿhtÿ	161
5.3.3	Ritual 03 – Cahtÿhti jarěn xà	165
5.3.3.1	Ritual 03 – Iniciação dos meninos Krahô.....	169
5.3.4	Ritual 04 – Crowti Jarěn Xà.....	173
5.3.4.1	Ritual 04: Corrida de tora dos partidos.....	177
5.3.5	Ritual 05 – Mě hapac caxwÿr jacri ñã harěn xà	179
5.3.5.1	Ritual 05 – Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares	186
5.4	INTERPRETAÇÃO DOS RITUAIS KRAHÔ NA VERSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	188
5.4.1	DIMENSÃO EXTERNA DOS CINCO RITUAIS NOS CATEGORIZAÇÕES: SITUAÇÃO, PARTICIPANTE E FINALIDADE.	190
5.4.1.1	Ritual 01: Resguardo do 1º filho	190
5.4.1.2	Ritual 02: Casa de Wÿhtÿ	191
5.4.1.3	Ritual 03: Iniciação dos meninos krahô.....	192
5.4.1.4	Ritual 04: A corrida de Tora dos partidos.....	193
5.4.1.5	Ritual 05: Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares	193

5.4.1.6	Dimensão externa dos cinco rituais nas categorias ato, tom, instrumento, norma e gênero.	194
5.4.2	DIMENSÃO INTERNA DOS RITUAIS KRAHÔ	194
5.4.2.1	Interpretação do ritual 01 - Resguardo do 1º filho	195
5.4.2.1.1	Situação, participantes e finalidades no ritual do resguardo do primeiro filho	195
5.4.2.1.2	Atos e tom no ritual do resguardo do primeiro filho Krahô	196
5.4.2.1.3	Instrumentos	196
5.4.2.1.4	Normas e Gênero.....	197
5.4.2.2	Interpretação do ritual 02 - Casa de Wýhtý	198
5.4.2.2.1	Situação, participantes e finalidades do ritual da Casa de Wýhtý	198
5.4.2.2.2	Atos e o tom do ritual da Casa de Wýhtý.....	200
5.4.2.2.3	Instrumentos do ritual da Casa de Wýhtý	200
5.4.2.2.4	Normas e Gênero do ritual da Casa de Wýhtý	201
5.4.2.3	Interpretação do ritual 03 – Iniciação dos meninos Krahô.....	201
5.4.2.3.1	Situação, participantes e finalidades do ritual Iniciação dos meninos Krahô	201
5.4.2.3.2	Atos e o tom do ritual Iniciação dos meninos Krahô	202
5.4.2.3.3	Instrumentos do ritual Iniciação dos meninos Krahô.....	203
5.4.2.3.4	Normas e Gênero do ritual Iniciação dos meninos Krahô.....	203
5.4.2.4	Interpretação do ritual 04 - Corrida de tora dos partidos	205
5.4.2.4.1	Situação, participantes e finalidades do ritual da Corrida de tora dos partidos	205
5.4.2.4.2	Atos e o tom do ritual da Corrida de tora dos partidos	206
5.4.2.4.3	Instrumentos do ritual da Corrida de tora dos partidos	206
5.4.2.4.4	Normas e Gênero do ritual da Corrida de tora dos partidos.....	207
5.4.2.5	Interpretação do ritual 05 - Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares... ..	208
5.4.2.5.1	Situação, participantes e finalidades do ritual Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares	208
5.4.2.5.2	Atos e o tom do ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares	209
5.4.2.5.3	Instrumentos do ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares	209
5.4.2.5.4	Normas e Gênero do ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares	210
CAPÍTULO VI.....	212	
6	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS OFICINAS BILÍNGUES COM OS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL	212
6.1	OS RITUAIS KRAHÔ COMO PRÁTICA DE USO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA ..	212
6.2	PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229	

REFERÊNCIAS	235
APÊNDICES	250
APÊNDICE 01: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE	251
APÊNDICE 02: Termo de uso de imagem	252
APÊNDICE 03: Planejamento do estágio realizado na aldeia	253
APÊNDICE 04: Planejamento das oficinas pedagógicas em língua krahô e língua portuguesa.....	256
ANEXOS	260
ANEXO 01: ofício de autorização para pesquisa emitido pela CTLI	261
ANEXO 02: ofício de autorização para pesquisa, emitido pelo Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno, Dodanin Piikên Krahô	262
ANEXO 03: Declaração do comitê de ética e pesquisa da UFT	262
ANEXO 04: Gráfico da população indígena de 1991 a 2010.....	263
ANEXO 05: População indígena por região brasileira.....	265
ANEXO 06: População autodeclarada indígena.....	266
ANEXO 07: Mapa das reservas indígenas do Tocantins.....	267
ANEXO 08: Terra indígena Krahólândia	268
ANEXO 09: Mapa da aldeia indígena Manoel Alves Pequeno	268
ANEXO 10: Mandalas de saberes	269
ANEXO 11: Atividades da oficina de leitura e escrita Krahô/português	272

APRESENTAÇÃO

A escolha por esta pesquisa relaciona-se à nossa trajetória de vida acadêmica, além da forte tendência que têm tomado os debates pertinentes às questões indígenas, atualmente. Desde minha formação básica optei pelo magistério, iniciando minha primeira experiência com a educação. Logo após, elegi o Curso de Letras, para minha formação profissional. Concluída a graduação, fui morar em Gurupi, no Estado do Tocantins, e como professora da educação básica, realizei com os alunos do ensino médio a primeira experiência e contato com povos indígenas, em uma visita ao povo Javaé, na Aldeia Txuiri, município de Formoso do Araguaia. Nesse momento, tivemos as primeiras evidências de que as escolas indígenas necessitavam de material didático produzido em língua materna e de experiências educacionais que ressaltassem os saberes e a cultura dos povos indígenas como formas de integrar os conhecimentos da tradição escolar com os conhecimentos da tradição indígena.

Em 2000, iniciei minha caminhada como professora do ensino superior no curso de Letras do Centro Universitário UnirG, e, sentindo a necessidade em ampliar cada vez mais meus conhecimentos e horizontes, em 2003, ingressei no mestrado em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. Apresentei uma proposta de pesquisa sociolinguística com o povo Xerente, em Tocantínia-To na qual buscava discutir questões de letramento social e linguístico, destacando a produção dos sentidos e entendimento que os indígenas faziam quanto ao uso da língua portuguesa, na cidade de Tocantínia-To. Após essas inserções na área educacional indígena, continuamente, busquei me aprimorar em projetos que englobassem a formação de professores, a leitura e a escrita, mas não estava inserida em nenhum projeto especificamente indígena.

Em 2012, quando a Universidade Federal do Tocantins – UFT teve aprovado, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o curso de pós-graduação *stricto sensu* – Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL/UFT, no *Campus* universitário de Araguaína, inscrevi-me na linha de pesquisa *Linguagem, educação e diversidade cultural*, com um projeto que discutia questões socioculturais e linguística, além do enfoque da educação escolar bilíngue e intercultural com o povo Krahô. Em fevereiro de 2013, em virtude da

aprovação nesse curso de doutoramento em Letras, conquistamos uma bolsa de estudo por intermédio do Programa do Observatório da Educação da CAPES/INEP em convênio com a UFT, pela aprovação do projeto 11.395, Edital 049/2012. —Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”.

Nesse momento, passei a integrar a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas – NEPPI, do Laboratório de Línguas indígenas de Araguaína – LALI, tornando-me membro do Grupo de pesquisa: Práticas em pesquisa com povos indígenas do Tocantins: perspectivas interdisciplinar e intercultural. Desse modo, iniciamos nosso trabalho com o povo Krahô, pesquisando os eventos de interação nos rituais indígenas Krahô, evidenciando suas contribuições para o ensino da língua materna e de língua portuguesa, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, tendo como *locus* de pesquisa a Aldeia Indígena Manoel Alves Pequeno, localizada no município de Goiatins, Estado do Tocantins.

A motivação em estudar os rituais Krahô advém da necessidade em contribuir com a produção de material pedagógico bilíngue que possa auxiliar os professores, alunos e comunidades indígenas, considerando a abrangência de uma proposta educativa que atenda aos anseios dos povos indígenas. A educação escolar indígena está circunscrita nos domínios de uma legislação ampla, tanto nacional quanto internacional. Assim sendo, buscamos colaborar na efetivação de um material que atenda aos indígenas, tanto na ampliação e propagação dos conhecimentos culturais e de língua materna, quanto de seus interesses em estudar a língua portuguesa como forma de aprimorar as relações interculturais do povo Krahô com o povo não indígena. Desse modo, pretendemos, ainda, contribuir com reflexões acerca do processo educacional indígena e da elaboração de material didático bilíngue para uso nas escolas indígenas, além de estabelecer a importância de se recorrer à etnografia para subsidiar as pesquisas no contexto das práticas pedagógicas indígenas.

Nosso objetivo central consta da organização de um material didático de conotação sociolinguística bilíngue e intercultural por meio do registro dos rituais Krahô, na modalidade de língua escrita materna e em língua portuguesa. Além disso, buscamos entender como as práticas sociais dos rituais adquirem significado, tornando-se reconhecidas enquanto base da sedimentação e preservação da cultura Krahô. Nossos objetivos específicos estão em investigar e conhecer a cultura

desses povos, identificar os rituais praticados por eles para, a partir disso, selecionar alguns para serem registrados na produção do material didático bilíngue e desenvolver oficinas com atividades pedagógicas, evidenciando as práticas de letramento, enfocando como os rituais podem ser utilizados na sala de aula da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Propomos explicar como esses rituais tornam-se uma referência étnica da cultura Krahô, além de realizar a interpretação desses textos, na versão em língua portuguesa. Investigamos, ainda, como a Escola Estadual Indígena 19 de Abril se apropria desses rituais para a manutenção da língua e da cultura desse povo, contribuindo na formação de práticas pedagógicas que atendam às perspectivas, aos interesses e às necessidades dos povos Krahô, viabilizando uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, que não só reconhece e valoriza a cultura e língua indígenas, mas, principalmente, contribui para a afirmação da identidade e autonomia dos povos Krahô.

Nesse sentido, essa pesquisa está calcada nos fundamentos teóricos da Sociolinguística qualitativa Interacional com o intuito de evidenciar as implicações nas relações intragrupo, por meio dos rituais, como estratégia socioeducacional para a manutenção da língua materna. Os pressupostos dos multiletramentos e do bilinguismo em interface com as discussões sobre os paradigmas educacionais em seus modelos emergentes de educação: transdisciplinar, interdisciplinar e intercultural, também integram nosso aparato teórico. Recorremos aos pressupostos dos métodos etnográfico e etnometodológico que contribuem para a interpretação dos rituais. Para tanto, dedicamo-nos em participar e vivenciar a cultura e saberes Krahô, e com isso, colaborar didaticamente com as práticas de ensino que dialogam com os conhecimentos tradicionais desse povo e sua inter-relação com os conhecimentos institucionalizados pela escola.

Segundo Albuquerque (1999), as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação de seu povo, ampliando multiplicadores educacionais, que atendam ao contexto pluralista de educação escolar indígena, com suas concepções próprias sobre o que deve ser ensinado e aprendido. Deste modo, a escola não é vista apenas como único lugar de aprendizado, uma vez que se considera a sabedoria de cada um, ou seja, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas desempenham práticas de relevância no âmbito das competências do ensino e aprendizagem.

Ao longo do doutorado, além da intrínseca relação de parceria, pesquisa e confiança estabelecida com meu orientador Dr. Francisco Edviges Albuquerque, foi possível conhecer outra realidade sociocultural e construir um processo sociointeracional contínuo, participando do universo simbólico Krahô, por meio da linguagem semiótica, compartilhamento das histórias e narrativas, dos costumes e hábitos de seu grupo social. Desse modo, de forma plural, diferentes vozes são atribuídas a esse texto, o qual se organiza em oito partes: apresentação; primeiro capítulo de contextualização do povo Krahô; segundo capítulo metodológico; terceiro e quarto capítulos com fundamentação teórica, abordando as bases da sociolinguística interacional e da educação emergente; quinto capítulo com o registro e interpretação dos rituais Krahô; sexto capítulo com as práticas de oficinas pedagógicas realizadas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril e, por último, as considerações finais.

No primeiro capítulo, —Aspectos geopolíticos indígenas no Brasil e no Tocantins”, objetivamos refletir sobre o contexto relacional dos povos indígenas no Brasil e no Tocantins, com foco central no povo Krahô, da Aldeia Manoel Alves Pequeno, *locus* dessa pesquisa. Nos últimos vinte anos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) houve crescimento da população indígena brasileira em todas as regiões do país. Verifica-se, portanto, que os indígenas apresentam perspectivas de crescimento demográfico, como também de ressignificação de sua história e cultura, apesar de já terem estado próximos de sua extinção devido ao contato desigual com os não indígenas na ocupação do território brasileiro desde o princípio da colonização do Brasil com a chegada dos portugueses.

No segundo capítulo, —Pesquisa etnográfica e etnometodológica”, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa e suas abordagens, considerando os pressupostos da etnografia, etnometodologia e pesquisa colaborativa. Desse modo, esse capítulo visa construir suportes para interpretação das situações contextuais interativas e dos usos linguísticos correntes e históricos, subsidiando a compreensão dos aspectos das ações situadas, instauradas nas práticas ritualísticas e na forma como são repassadas, na escola, como instrumento de manutenção da cultura Krahô.

A fundamentação teórica da tese está desenvolvida em dois capítulos: terceiro e quarto. No terceiro capítulo, —Sociolinguística Interacional”, tratamos da

contribuição da sociolinguística para a educação, além de apresentar conceitos dessa abordagem que se relacionam com o processo de interpretação dos significados sociopragmáticos evidenciados nas práticas ritualísticas do povo Krahô. Isso nos possibilita perceber os papéis e funções desempenhados por cada componente desses rituais, bem como suas condições sociohistóricas expressas nas manifestações culturais desse povo. Apresentamos, também, questões sobre os multiletramentos e o bilinguismo, considerando que a prática pedagógica da educação indígena demanda essas reflexões, além de buscar compreender quais práticas se realizam nas situações linguísticas escolarizadas e nos ambientes fora da escola, os quais são perpassados ao longo da história do povo Krahô.

No quarto capítulo, “Paradigmas educacionais e a educação indígena: um estudo na Escola Estadual Indígena 19 de Abril”, discutimos sobre as dimensões da transdisciplinaridade, bem como sobre as concepções da interculturalidade e interdisciplinaridade, concebendo-as como uma abordagem para reunir as possibilidades de intersecção e produção do conhecimento. Tratamos da educação escolar indígena, apresentando dados históricos e de legislação sobre a educação escolar indígena, no Brasil. Além de apresentar dados sobre a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, ao estabelecer um diálogo entre as ações vivenciadas na Aldeia Manoel Alves Pequeno, relacionando-as com os pressupostos das práticas de conhecimento intercultural efetivados nessa escola. Destacamos o panorama da formação de professores indígenas no Tocantins, concebendo a educação indígena como um processo de socialização da cultura, na qual se estabelecem, se cultivam e se transformam saberes, conhecimentos e valores. Apresentamos, ainda, como se realiza a prática pedagógica dos professores na escola dessa aldeia, destacando o trabalho interdisciplinar, realizado por meio de projetos de ensino e de aprendizagem.

No quinto capítulo, “Os rituais Krahô: descrição e interpretação”, apresentamos o registro de cinco rituais Krahô, —~~M~~ ikra jacri xà (Resguardo do primeiro filho), Wÿhtÿ (Casa de Wÿhtÿ), Cahtyhti jarën xà (Iniciação dos meninos Krahô), Crowti jaren xà (Corrida de tora dos partidos) e Mẽ hapac caxwÿr jacri nã harën xà (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares) na modalidade de língua escrita Krahô, além de uma versão em língua portuguesa. Desses rituais registrados nesse capítulo, a comunidade indígena da Aldeia Manoel Alves mantém a realização dos quatro primeiros, sendo apenas o último não mais manifestado no

atual estágio da cultura desse povo. Na sequência, apresentamos uma interpretação desses rituais na perspectiva da Sociolinguística Interacional, seguindo os critérios da etnometodologia, proposta por Coulon (2005) e do modelo Speaking proposto por Hymes (1972b). Nessa perspectiva, nosso foco interpretativo está no processo de organização e estruturação do ritual em si, na própria ação como uma atividade verbal complexa, na interação entre os participantes, no processo de construção dos sentidos nesses eventos, bem como na reciprocidade da comunidade ao dar sentido à narrativa em construção.

No sexto capítulo, —~~F~~áticas de letramento nas oficinas bilíngues com os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril”, descrevemos as sequências de atividades pedagógicas trabalhadas com os alunos da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, ao delinear as estratégias de ensino desenvolvidas por meio das oficinas, utilizando os cinco rituais apresentados no quinto capítulo. Nesses termos, apresentamos os eventos interacionais nos rituais Krahô como eventos de letramento, entendidos como práticas sociais válidas para registrar a história, língua e cultura desse povo, por meio dos diversos usos linguísticos, em seus vários domínios sociais de repasse de conhecimentos, considerando as nossas experiências vivenciadas na interação direta com os auxiliares de pesquisa, sendo os dados interpretados a partir do contexto sociocultural, no qual estão inseridos os sujeitos desse processo.

Desse modo, esses dois últimos capítulos atendem aos objetivos da pesquisa que são fazer o registro escrito dos rituais em uma produção bilíngue e intercultural, visando à construção de material didático para ser utilizado pelos professores e alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Esperamos contribuir para a manutenção e preservação da cultura Krahô e também para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, fortalecendo a prática pedagógica a partir de conteúdos que discutem aspectos da própria situação sociocultural desse povo.

Para tanto, as discussões, sejam de ordem teórica, metodológicas, pedagógicas, históricas e das vivências cotidianas no interior da Aldeia Manoel Alves Pequeno, encontram-se respaldadas nos estudos de Abaurre (2005), Abreu (2012), Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013 e 2014) Almeida (2010), Antunes (2007), Arnoni (2003), Bakhtin (2003), Bastos e Santos (2013), Bortone (1993 e 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2011, 2014), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), Braggio (1992), Brait e Rojo (2009), Carbonell

(2002), Cavalcanti (1999), Cavalcanti e Maher (2005), Calvet (2002), Coulon (1995 e 2005), Cunha (1997), D'Ambrósio (1997), D'Angelis (2012), Färber (2013), Fazenda (1992, 2001, 2002 e 2003), Ferraz (2014), Ferreira (2011), Fishman (1970 e 1974), Freeman (1998), Gadotti (2000), Gennep (2011), Goffman (1999, 2002 e 2012), Grillo (2006 e 2015), Grosjean (1982), Grupioni (2006 e 2015), Gumperz (1982, 1988 e 2002), Hamel (1988), Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), Hymes (1971, 1972 e 1977), Japiassu (2006), Kleiman (2005), Koch e ellias (2009), Leite (2007), Lima (2014), Luciano (2007), Magalhães (2006 e 2015), Maher (2007 e 2013), Maimone (2015), Marcuschi (2005 e 2008), Martins (1978), Mattos e Castro (2011), Megale (2010), Mendes (2011), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), Mizam (2014), Molica (2014), Morato (2004), Mori (2001), Morin (2006), Mussalin e Bentes (2004), Netto (1994), Nicolescu (2000), Nimuendaju (1971), Oliveira (2012), Paula (1999), Peirano (2002 e 2003) Prado (2005), Puig et al (2009), Ribeiro (1995), Ribeiro e Garcez (2002), Rodrigues (1986), Rojo e Moura (2012), Santos (2014), Santos e Nunes (2003), Schiffrin (1996), Sichra e Lopes (2007), Silveira (2005), Sousa (2006), Street (2004, 2012 e 2014), Travaglia (2003), Travaglia (2002), Turner (2013), Urquiza (2010 e 2011) e Vilhena (2005). O estudo se pauta, também, na leitura de documentos oficiais como: Leis, Resoluções, Pareceres, o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, a Proposta Curricular do Estado do Tocantins para Estudos Indígenas, dentre outros.

Assim sendo, nossa pesquisa propõe uma contribuição para a educação escolar indígena, além de colaborar na ampliação dos nossos conhecimentos sobre a cultura Krahô. Por outro lado, ao realizar a descrição dos rituais Krahô, deixa-se um legado que trará uma contribuição significativa para manutenção e uso dos rituais Krahô, em especial, àquele que não mais é praticado, com a possibilidade de voltar a se constituir como parte dos rituais praticados por esse povo. No âmbito escolar, a disponibilidade dos rituais escritos pode significar um importante e indispensável recurso didático para compor uma escola de natureza bilíngue e, conseqüentemente, intercultural, específica e diferenciada como é o caso da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Nessa pesquisa, adotamos o uso da primeira pessoa do plural por entendermos que construímos subjetividades permeadas pelas várias vozes surgidas nos momentos de interação com o grupo. No entanto, por algumas vezes, utilizamos a primeira pessoa do singular a fim de evidenciar momentos

introspectivos de reflexão, gerados a partir da convivência com o povo Krahô nos motivando cada vez mais em fortalecer as relações interculturais, para a socioconstrução desse texto.

CAPÍTULO I

1 ASPECTOS GEOPOLÍTICOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO TOCANTINS

As culturas constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural. [...] Quando se fala do valor da sociodiversidade, não se está falando de traços culturais e sim de processos. Para mantê-los em andamento, o que se tem de garantir é a sobrevivência das sociedades que os produzem.
(Cunha, 1995, pp. 140 e 141)

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo abordamos questões referentes ao povo indígena no Brasil e no Tocantins, mais especificamente sobre os Krahô, povo com o qual desenvolvemos essa pesquisa. Apresentamos dados sobre sua história de contato com os não indígenas, mais precisamente com os fazendeiros, criadores de gado e com a população das cidades circunvizinhas. São apresentadas, também, informações sobre como eles suplantaram a situação inicial de escravidão, as invasões de suas terras e os massacres por parte dos criadores de gado da região. Além disso, destacamos questões socioculturais, e sociolinguísticas do povo Krahô com destaque para a situação atual da aldeia Manoel Alves. Para isso, baseamo-nos em estudos de Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013 e 2014), Abreu (2012), Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), Goffman (2012) Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), Mori (2001), Ribeiro (1995), Rodrigues (1986), Urquiza (2010), dentre outros.

São apresentados também dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os quais demonstram crescimento da população indígena brasileira como um todo, nos últimos vinte anos.

1.1 CENÁRIOS DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL E NO TOCANTINS

A questão indígena, no Brasil, precede a própria “descoberta” oficial desse País e tem sido uma questão instigante, contraditória e polêmica. Por muitos anos, estudos mais diversos têm demonstrado a supremacia do “branco” colonizador e dominador, e, conseqüentemente, pouco espaço tem sido dado às questões de

subsistência e vitalização das comunidades indígenas e de sua cultura. Segundo Ribeiro (1995) estima-se que, por volta de 1500, havia em toda a América 80 milhões de habitantes indígenas falando duas mil línguas diferentes. Dessa população originária, calcula-se que cerca de 70 milhões de indígenas foram dizimados nos primeiros cem anos de colonização europeia¹.

[...] aqueles 5 milhões de indígenas de 1500 se teriam reduzido a 4 milhões um século depois, com a dizimação pelas epidemias das populações do litoral atlântico, que sofreram o primeiro impacto da civilização pela contaminação das tribos do interior com as pestes trazidas pelo europeu e pela guerra. (RIBEIRO, 1995, p. 143).

Os primeiros contatos dos indígenas brasileiros com a sociedade não indígena ocorreram nos anos de 1500 quando os europeus apareceram em terras brasileiras. Desse contexto histórico brasileiro até a contemporaneidade, os indígenas passaram por um processo de conquista, etnocídio e genocídio, ocasionados por meio de táticas ainda comuns, como a disseminação de epidemias, de doenças contra as quais os indígenas, por sua natureza, não apresentam defesas orgânicas (gripe, sarampo, entre outros), além da fome, que foi um mecanismo de controle das populações indígenas, presente nos deslocamentos, confinamentos, guerras e trabalhos forçados de maneira abrupta.

Em cada século e em cada região, povos indígenas, virgens de contato e de contágio, conheceram, sucessivamente, os impactos das principais compulsões e pestes da civilização, além de sofrerem perdas em seu montante demográfico as quais jamais foram recuperadas. —O efeito dizimador das enfermidades desconhecidas, somado ao engajamento compulsório da força de trabalho e à deculturação, conduziram a maior parte dos grupos indígenas à completa extinção” (RIBEIRO, 1995, p. 144).

O massacre dos povos indígenas revela uma violência de aspecto silencioso. Estigmatizados como selvagens, foram e são mortos, assassinados, explorados, enganados e perseguidos. Esse processo abrupto de dizimação, no período de 1500 a 1970, desenhou um cenário de extinção total de alguns povos. Segundo Ribeiro (1995), nesse período, essa questão de desaparecimento dos povos indígenas passou a ser vista como uma contingência histórica inevitável. Durante esse

¹ De acordo com Darcy Ribeiro, mediante dados fornecidos pelo banco de dados do Departamento de Assuntos Indígenas da AMTB, 55 povos desapareceram na primeira metade daquele século.

percurso histórico, podemos considerar que a situação dos indígenas diversificou-se motivada por cenários de escravidão, perseguição, completo abandono e extrema miséria, configurando-se, até meados da segunda metade do século XX, para um quadro de extinção.

Entretanto, nas últimas décadas do século passado, após a inclusão dos indígenas no censo demográfico nacional e mudanças ocorridas nas políticas de saúde e educação indígena e no período pós-Constituição de 1988, artigo 215, esse quadro começou a dar sinais de transformação. Por conseguinte, o respeito à diferença, legado pela Constituição Federal, associado à melhoria nas políticas públicas indígenas são fatores que contribuíram consideravelmente para essa transformação e, conseqüentemente, ocasionou o aumento de pessoas que se autodeclararam indígenas.

Em uma análise comparativa dos dados do IBGE (2010), anexo 04, o qual apresenta o quantitativo de indígenas de 1991 a 2010, podemos afirmar que houve um crescimento de aproximadamente 10% ao ano da população que se declarou indígena no período 1991/2010, principalmente, nas áreas urbanas do País. Esse fator, segundo Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), é atribuído às condições pelas quais a questão indígena passa a ser tratada nesse período, pois nessa época, no Brasil, iniciavam-se manifestações em torno dos direitos humanos, buscando a recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados até então pelo poder tutelar e hegemônico do Estado.

Nesse período, criaram-se organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena compostas por pesquisadores antropólogos, linguistas, não indígenas e indigenistas missionários. Desse modo, era um momento muito apropriado para os indígenas, os quais estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente dos incentivos governamentais.

Nos últimos 30 anos, revertendo a curva decrescente da população indígena, tem se registrado um aumento populacional constante, ancorado na melhoria das condições sanitárias e de assistência médica nas aldeias, na proteção e na demarcação de territórios indígenas e no reconhecimento dos direitos dessas populações em manterem suas identidades e especificidades culturais, históricas e linguísticas. (URQUIZA, 2010, p. 40).

Logo, podemos corroborar que, a partir da Constituição de 1988, as sociedades indígenas contemporâneas vêm se fortalecendo em sua luta pela

preservação e valorização do patrimônio cultural de seus povos, tanto de natureza material quanto imaterial, tornando-se cada vez mais presentes em todos os aspectos da cultura não indígena, assim como buscando o reconhecimento de seus direitos pelo Estado, de seus interesses e preservação de povos e cultura, embora, ainda enfrentem resistências impostas por aqueles que determinam políticas públicas que favoreçam o que se refere ao pleno exercício de sua autonomia. De acordo com Mori *in* Veiga e Salanova (2001, p. 163) —~~Os~~ últimos anos, paralelamente às suas reivindicações territoriais, os povos indígenas e suas organizações políticas, (sic) vêm lutando pelo reconhecimento de suas línguas e de uma educação que corresponda aos seus padrões socioculturais.”

Nesse sentido, um cenário que estava praticamente em extinção, auferiu visibilidade, adquirindo novas dimensões e, conseqüentemente, um avanço tanto em questões de cidadania quanto em concepções de autoidentificação étnica. Dessa maneira, conscientizamo-nos que a questão dos povos indígenas, cada vez mais, assume visibilidade e relevância no cenário nacional e internacional, principalmente quando se trata de direitos humanos, meio ambiente e diversidade cultural.

Conforme Rodrigues (1986, p. 106), no Brasil, existem aproximadamente —~~20~~ povos, vivendo em diferentes regiões do Brasil, falando cerca de 180 línguas, assim como há línguas indígenas em vias de extinção, com poucos falantes”, Há mais de 40 famílias linguísticas indígenas, as quais abrangem muitas línguas, ligadas a dois grandes troncos linguísticos, o Tronco Tupi e o Tronco Macro-Jê, Rodrigues (1986). De acordo com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, a população brasileira autodeclarada indígena é de 817.965 (0,47% da população brasileira), distribuídos em 505 terras indígenas correspondendo a 12,5% do território brasileiro. Nessas terras vivem 517.383 índios (57,7% de todos os indígenas). No total são 305 povos e 274 línguas. Dessa totalidade de indígenas, temos 64,8% vivendo em zonas rurais e 35,2% em zonas urbanas. Dessa forma a distribuição por região, conforme o IBGE (2010), anexo 05, fica representada pela Região Norte com (37,4%), Nordeste (25,6%); Centro-Oeste (16%); Sudeste (11,9%) e Sul (9,1%).

Isto posto, percebemos que, nas cinco regiões do Brasil há presença dos povos indígenas, sendo a região Norte a que concentra o maior número deles. Nessa região, está localizado o Tocantins, um Estado extremamente rico em sua formação sociocultural indígena. Segundo o último censo do IBGE (2010), anexo 06, o Tocantins conta com uma população estimada de 13.131 pessoas autodeclaradas

como indígena, computando 4,3% da Região Norte, incluindo não somente os que habitam nas aldeias, mas também aqueles considerados urbanos e desaldeados. Os povos indígenas do Tocantins são distribuídos em: Apinayé, Javaé, Karajá, Xambioá, Krahô, Krahô-kanela, e Xerente, conforme anexo 07, (ALBUQUERQUE, 2014a, p. 23) .

De acordo com Albuquerque (2007), esses diferentes grupos étnicos falam uma só língua, Timbira, e pertencem à Família Jê. Dentre os povos Timbira, há bastante semelhança entre os dialetos, sendo o mais divergente o dialeto dos Apinayé, considerado até mesmo como outra língua, embora os outros Timbira não pareçam ter dificuldade em entendê-lo. Esse povo também é o que mais diverge quanto à cultura.

Nimuendaju (1971) dividiu os Timbira em dois grandes grupos separados pelo Rio Tocantins: Os Timbira Ocidentais e os Timbira Orientais. Conforme Melatti (1972, p. 3), —os Timbira Orientais localizam-se em pontos esparsos de uma vasta região à margem direita do Rio Tocantins, os Ocidentais ficam à esquerda desse Rio, sendo os Apinayé os únicos que ficam nessa margem”. Ainda para Melatti (1972), a divisão entre Oriental e Ocidental não é genuinamente geográfica, mas de caráter linguístico e cultural.

Cada um desses povos tem uma organização social e política inerente ao seu processo de crescimento demográfico e do controle natural que mantêm de suas relações interculturais estabelecidas com o não indígena, fatores que contribuem para valorização e manutenção de sua cultura e tradição, constituindo para a humanidade um patrimônio de diversidade cultural e linguística. Desse modo, segundo Araujo e Albuquerque *in* Pinho et al (2014) é necessário que a civilização da era moderna conscientize-se da importância de entender a cultura nativa em seus mais variados campos, não sendo possível, no entanto, falar em pluralidade e diversidade sociocultural, suprimindo a questão indígena.

Por conseguinte, essa diversidade sociocultural considerada como uma questão imprescindível para entender com mais profundidade a natureza da vida, dos sentimentos e das manifestações sociais, leva-nos a um enfoque plural para a questão indígena, visando não a busca pela igualdade, mas o respeito pelas diferenças e superação do monoculturalismo predominante e opressivo instituído pelos não indígenas. Nesse sentido, para adentrarmos, especificamente ao nosso objeto de estudo, apresentaremos em seguida questões da cultura indígena Krahô,

quanto aos aspectos sociohistóricos, demográficos, culturais e linguísticos do povo Krahô, no âmbito da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

1.2 ASPECTOS SOCIOHISTÓRICO, CULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO KRAHÔ.

1.2.1 História de contato do povo Krahô

A história do povo Krahô relaciona-se com a política e exploração do território brasileiro, desencadeada a partir do final do século XVII. Segundo Melatti (1972), os primeiros contatos com os não indígenas aconteceram no final do século XVIII, por meio de invasões de terras, escravidão, dentre outras subversões. Assim sendo, a história do povo Krahô é marcada por grandes conflitos com os não indígenas, os quais passaram anos na tentativa de torná-los civilizados.

Para esse autor (1978), esse contato não ocorreu na área atualmente ocupada pelos Krahô, mas no Maranhão, mais precisamente na região banhada pelo Rio Balsas e seus afluentes (Neves e Macapá). A presença dos não indígenas em terras indígenas ocorreu devido a interesses de exploração econômica dessas terras, Melatti (1978) relata sobre duas frentes de exploração, uma agrícola e outra pastoril. Porém, por essas terras não apresentarem condições nem benefícios aos mineradores e agricultores, somente a frente pastoril se interessou em ocupar as reservas indígenas.

Segundo Kaprãn Krahô *in* Albuquerque (2014b), os Krahô passaram por situações muito conflituosas até se instalarem no território onde estão atualmente. —No percurso que fizeram pela floresta [...] deparavam-se com gado [...], e por questão de sobrevivência, eles matavam o gado para se alimentarem. Daí então começou o conflito com os fazendeiros, muitos indígenas foram presos [...]” (ALBUQUERQUE, 2014b, p. 187).

Segundo Melatti (1972), os Krahô têm relações com os não indígenas há mais de cento e setenta anos e esse contato originou grandes transformações, desde o declínio populacional, mudança na estrutura das casas, nas relações sociais, nas vestimentas até o desaparecimento de alguns rituais tradicionais, no entanto, —não se extinguiram culturalmente” Melatti, (1972, p. 4) e sua sobrevivência física também se atrela à aliança mantida com os criadores de gado. Assim, depois

de anos de contato e já mais pacificados, os Krahô aliados aos fazendeiros, lutaram para extermínio de outros povos indígenas que ameaçavam seu território, mas com o passar do tempo os Krahô foram se fortalecendo e isso gerou a fúria dos criadores de gado, os quais acabaram por atacá-los, provocando o grande massacre de 1940, segundo Melatti (1973).

Depois disso, apesar de todas as medidas tomadas pelo governo - dentre elas a concessão de uso e gozo das terras que ocupavam - os problemas com os civilizados ainda persistem. De acordo com Santos (2014), essa relação tem promovido a convivência dos indígenas em contextos urbanos, além da presença e participação deles em demais setores técnico-administrativos da sociedade não indígena.

[...] o contato entre indígenas e não indígenas inseriu os Krahô em outros contextos sociais urbanos de destaque: Câmara de Vereadores de Itacajá (um vereador indígena), FUNAI / Coordenação Técnica Local (monitores Krahô), Instituições Educacionais de Ensino Superior (estudantes de Enfermagem e Pedagogia) [...] percebe-se que esses fatores influenciam na configuração cultural, organizacional e, conseqüentemente, linguística do povo Krahô. (SANTOS, 2014, p. 26).

Dessa situação de contato, atualmente, o alcoolismo tem sido uma grande preocupação para os indígenas de modo geral. Suas conseqüências têm atingido familiares e demais moradores da aldeia, pois tem gerado situações conflituosas de embates e desentendimentos com casos até de óbitos. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno, as lideranças, em parceria com a escola e com a Unidade de saúde da aldeia, por meio do Programa Saúde na Escola – PSE, desenvolvem projetos de conscientização e prevenção de doenças e agravos da saúde, visando à prevenção de problemas que comprometem o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

1.2.2 População e localização do povo Krahô

Os Krahô constituem uma ramificação dos Timbira, compondo o grupo Oriental, situando-se à margem direita do Rio Tocantins, combinando o domínio da Amazônia, do cerrado e do pantanal brasileiro. Os Krahô pertencem à Família linguística Jê, do tronco Macro Jê, segundo Rodrigues (1986). Localizam-se na terra indígena Kraolândia, com uma superfície de 302.353 mil hectares, município de

Goiatins-TO, às margens do rio Manoel Alves Pequeno. Segundo Albuquerque (2013a), os Krahô se autodenominam —*rahĩ*”, termo atribuído a todos os povos falantes de sua língua e que vivem conforme a mesma cultura. Atualmente, —*rahĩ*” é associado aos membros de todo grupo indígena. Dessa ampliação, surgiu o termo —*cupẽ*” denominando todos os não indígenas.

Os Krahô mantêm contato direto com os cupẽ de Itacajá-TO, localizada a 268 km de Palmas-TO, uma cidade circundada pelas aldeias Krahô, propiciando a essa população citadina um processo de interação intergrupo bem acentuado. Essas relações intergrupos não se dão de forma homogênea, apresentando situações que se caracterizam tanto por interesses socioeconômicos, quanto por questões de subsistência e sobrevivência, diante do processo de aproximação e contato com os não indígenas.

O território Krahô foi concedido pelo Decreto Lei nº 102, de 05 de agosto de 1944, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás de 10 de agosto de 1944, ano I, número 150, página 1, que cria definitivamente o território denominado Kraolândia.

O Interventor Federal no Estado de Goiás, usando da atribuição que lhe confere o art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1939, e devidamente autorizado pelo Presidente da República, decreta:

Art. 1º. – São concedidos aos índios Craôs o uso e gozo de um lote de terras pertencentes ao Estado denominado “Kraolândia”, situado no distrito de Itacajá, do Município de Pedro Afonso, medindo trezentos e dezenove mil oitocentos e vinte e sete (319.827) hectares, sessenta e hum (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte pelo ribeirão dos Cavalos e rio Riozinho; ao sul, pelo ribeirão Cachoeira e rio Gameleira; ao este, pelos rio Vermelho e Suçuapara e ao oeste, pelo rio Manoel Alves Pequeno, ficando, todavia, ressalvado expressamente que a união regularizará as ocupações, porventura existentes nesse terreno.

Art. 2º. – O lote indicado no artigo anterior fica sujeito ao regime estabelecido pelo artigo 154 da constituição para as terras em que os índios já se acham localizados em caráter permanente.

Art. 3º. – O Governo do Estado, para a perfeita execução deste decreto-lei, entrará em entendimento com o Serviço de Proteção aos Índios e porá em prática as medidas que se tornarem necessárias.

Art. 4º. – O presente decreto-lei entra em vigor no dia de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(Diário Oficial do Estado de Goiás, ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944)

A Terra Indígena Kraolândia, embora, tendo sido concedida em 1944 só foi homologada em 1990 pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no noroeste do Estado do Tocantins. Historicamente, vitimada pelos grandes conflitos e epidemias, a população Krahô

reduziu-se a quantidades bem pequenas, chegando a aproximadamente 600 indígenas nos anos de 1850, segundo Melatti (1978).

Em meados do século XX, o pesquisador Nimuendaju computou apenas três aldeias, aumentando para seis, em 1962, segundo o antropólogo Melatti. No início do século XXI, foram estimadas entre 18 e 20 aldeias, conforme dados citados pelo pesquisador Hélder Ferreira Sousa. Em um salto quantitativo, em 2010, a população indígena Krahô passava de dois mil e quatrocentos indígenas, e como consequência desse crescimento populacional, aumentou também o número de aldeias, conforme informação do IBGE (2010).

Segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI, 2015), atualmente a população indígena Krahô é de aproximadamente 3.264 indígenas e estão distribuídos em vinte e oito aldeias, ver anexo 08: Aldeia Nova, Água Branca, Água Fria, Bacuri, Baixa Funda, Barra, Cachoeira, Campos Lindos, Cristalina, Forno Velho, Galheiro Velho, Kapej, Kêmpojkre, Lagoinha, Macaúba, Mangabeira, Manoel Alves Pequeno, Morro do Boi, Pé de Coco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Riozinho, Rio Vermelho, São Vidal, Santa Cruz, Serra Grande e Serrinha. Segundo Melatti (1978) as aldeias são nomeadas conforme o local em que são construídas, portanto a Aldeia Manoel Alves Pequeno - *locus* dessa pesquisa - tem esse nome por estar edificada nas proximidades do Rio Manoel Alves Pequeno. De acordo com o Posto de Saúde Indígena de Itacajá-TO, com base no Censo ano 2015, a população Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno é de aproximadamente 325 indígenas, sendo 152 homens e 173 mulheres, distribuídos em 67 famílias e 44 casas.

Ao longo dos anos as aldeias Krahô foram se espalhando em toda extensão de seu território e esse processo, de certo modo, tem gerado muitas dificuldades, dentre elas as relacionadas às questões de manutenção da cultura, principalmente, uma vez que esse deslocamento torna-se um agravante para a interação entre os Krahô, incorrendo na dificuldade nas manifestações dos rituais e propagação da cultura, conforme retrata a fala do Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno, Dodanin Piikên Krahô, —os indígenas estão se separando muito, criando aldeias muito pequenas e isso é algo preocupante, no que se refere à manutenção da cultura, pois o grupo de divide muito”. Nesse contexto, essa divisão tem sido um complicador para a realização de determinados ritos e festas representativos da cultura nas aldeias, pois com um número reduzido de pessoas não é possível

realizar determinadas cerimônias ritualísticas diárias, assim como as dificuldades para deslocamento de indígenas de outras aldeias, configuram complicações que necessitam ser repensadas pelas comunidades indígenas Krahô.

De acordo com Abreu (2012, p. 68), os Krahô são um povo que mantêm suas tradições culturais, bem como seus aspectos linguísticos, pois “independente de faixa etária ou de gênero, entendem e falam fluentemente sua língua materna, tanto nas interações intragrupo, como no processo de leitura e escrita em sala de aula”. A partir de entrevistas realizadas com os Krahô, a autora, ainda, revela uma forte política linguística de incentivo à manutenção da língua e da cultura indígenas nos diversos domínios sociais Krahô. Ainda para essa autora, (p. 69)

De acordo com nossos dados, constatamos que 100% da população pesquisada entende (sic) perfeitamente uma conversação em língua indígena. Esses dados refletem numa política de fortalecimento de língua e da cultura Krahô nas duas aldeias pesquisadas, visto que estes povos mantêm sempre a língua materna nas interações intragrupos nos diversos domínios sociais da comunidade. Assim todos os indígenas pesquisados preservam a sua língua materna e lutam para que esta também seja preservada no futuro.

Para Fishman (1970), um fator que contribui efetivamente para a manutenção de uma língua, como no caso dos Krahô, são os comportamentos sociolinguísticos que os falantes têm a respeito de sua língua materna. O que pode colaborar igualmente para que uma língua não desapareça são as ações, planejamentos e decisões tomadas pelos falantes como forma de assegurar a manutenção da língua. Para que essas ações sejam exitosas, é necessário um esforço do grupo étnico envolvendo toda a comunidade e toda a região falante dessa língua, chamando à atenção da sociedade nacional em todas as suas esferas e domínios sociais.

A língua Krahô encontra-se presente nos diversos domínios sociais, sendo falada no convívio familiar, nas reuniões, nas cerimônias ritualísticas, funerais, festas, no trabalho, na escola. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno há uma política de fortalecimento da língua indígena, sendo os conhecimentos e os saberes tradicionais Krahô transmitidos às crianças, em língua materna, propiciando, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

1.2.3 Organização social e política do povo Krahô

Segundo dados obtidos, por meio de conversa espontânea, com o Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno, Dodanin Piikên Krahô, essa aldeia compõe uma unidade política constituída por vários líderes. Em primeira instância está o Cacique, responsável pelas relações sociocomunicativas internas, externas e pela boa ordem da aldeia. Essa função não é vitalícia nem hereditária e esse indivíduo é considerado o chefe mais importante da aldeia e se mantém no cargo enquanto tiver consentimento da comunidade. Dodanin Piikên Krahô ocupa essa função, nessa aldeia, desde a sua fundação, em 1982.

Compondo ainda a unidade política, há dois prefeitos, cujas atribuições são de coordenar as atividades diárias da aldeia. Há também, o homem que se ocupa da direção dos ritos, denominado *patrè*. Cada aldeia, ainda, dispõe de um conselho informal constituído pelos homens que se interessam pela vida coletiva da aldeia e que possuem certas características reconhecidas pela comunidade como: o da oratória, o conhecimento das tradições e os orientadores, geralmente ocupado pelos mais velhos, que são identificados como pacificadores. A esse conselho cabe orientar os prefeitos, levantar discussões sobre problemas da comunidade e apaziguar situações conflituosas.

A sociedade Krahô é dividida em duas metades sazonais: Catàmjê e Wacmêjê. Dentre essas metades ainda há outras divisões que envolvem questões de idade, sobre as quais não mencionaremos nesse estudo, pois são inúmeras e antes de os Krahô serem classificados pelas outras divisões são identificados como Catàmjê ou Wacmêjê, sendo essas as designações iniciais recebidas logo ao nascer.

A metade Catàmjê está relacionada ao período chuvoso e os indígenas pertencentes a ela têm a pintura corporal marcada por traços na horizontal, ocupando o lado oeste do pátio; já a metade Wacmêjê está relacionada ao período da seca, a sua pintura é feita na vertical e, por sua vez, ocupa o lado leste do pátio. Segundo Melatti (1967), a escolha do nome próprio é que determina a metade a qual o indivíduo pertencerá, havendo uma lista de nomes pessoais pertencentes a cada uma das metades. Todo indígena Krahô do gênero masculino, ao nascer, recebe o nome de um irmão de sua mãe ou mesmo de outro parente de sua mãe. Enquanto as pessoas do gênero feminino ganham o nome de uma irmã do pai ou de outro parente de seu pai.

Segundo Melatti (1967, p.65):

Essa oposição em metades faz parte de uma série de oposições de símbolos. Assim os Wacmêjê governam na estação da seca, gostam dos dias ensolarados, preferem folhas de palmeira verde claro para seus adornos, estão ligados ao dia, ao lado leste da praça, ao centro da aldeia. Já os Catâmjê governam na estação chuvosa, gostam da chuva, preferem as folhas de palmeira verde escuro para seus enfeites, estão ligados à noite, ao lado oeste da praça e à periferia da aldeia.

As metades Catâmjê e Wacmêjê têm funções importantes no cotidiano da aldeia como também nos cerimoniais, cada qual tem a indicação dos chefes que farão o comando de todas as atividades realizadas em cada época. De acordo com Melatti (1967), os homens da metade Catâmjê, ao iniciar o período da seca, elegem dois indígenas do sexo masculino para serem chefes e governarem a aldeia, durante essa estação, cujo período perdura por seis meses. A essas pessoas, são atribuídas as funções de orientar os demais indígenas sobre as tarefas a serem realizadas durante esse tempo. Quando inicia o período chuvoso, é a vez dos homens da metade Wacmêjê elegerem novos chefes para governarem durante seis meses, os quais vão desenvolver as mesmas atividades que a outra metade desempenhou durante a estação da seca. Para Melatti (1967, p. 64) —[.]cabe-lhes fazer a partilha da caça abatida, evitar as discussões e brigas na aldeia; dar recomendações aos cônjuges que ameaçam separar-se para que não o façam; ir à frente de todos os trabalhos coletivos; entre outras tarefas.”

No âmbito doméstico, o povo Krahô apresenta uma constituição de família extensa matrilocal, pois o jovem recém-casado vai morar na casa da esposa, mantendo obrigações com seus sogros e cunhados. É levado a trabalhar para a família na roça do sogro e reside na casa dele até o nascimento do primeiro filho. Após o nascimento do segundo filho pode morar em outra casa, a qual deve ser construída nas proximidades da residência do sogro, permanecendo em ligação à família da esposa, tornando-se, de fato, um membro dela e constituindo a família uxorilocal, conforme Albuquerque (2013a).

Geralmente, os Krahô não proíbem os casamentos interétnicos, mas os desaprovam. Foram raros os casos de relações de indígenas com não indígenas encontrados no âmbito da Aldeia Manoel Alves Pequeno, e quando ocorrido, o tipo de família a ser constituído segue os parâmetros do sistema cerimonial e político do grupo. Se é um indígena que se casa com uma não indígena, ele deixa a aldeia e

acompanha a esposa, passando a conviver com a esposa fora da aldeia; se é uma indígena que se casa com um não indígena, ela permanece na aldeia e o marido vem conviver com ela, sujeitando-se à observância dos deveres e direitos atribuídos pelo grupo no qual passa a conviver.

Para Melatti (1972, p. 7), —Os laços entre os membros da família elementar são enfatizados pela crença segundo a qual todo individuo está ligado por um laço biológico extremamente forte com aquele que o gerou”. Por isso os genitores devem manter determinadas abstinências rituais tais como: privação de certos alimentos e bebidas em cumprimento de determinados preceitos físicos ou espirituais, de execução de determinados tipos de trabalho antes dos filhos completarem certa idade, além do repouso absoluto, quando um deles passa por alguma enfermidade, realizado por todos da família.

As aldeias Krahô têm uma organização em formato de círculo, as casas são dispostas a igual distância de um centro, —pátio” (cà), ver anexo 09. Segundo Albuquerque (2007), a aldeia é como um diagrama em que se imprimem e se descobrem as relações dos homens com a natureza e as relações desses com as categorias que os governam. Desse modo, as casas são todas construídas em torno desse grande pátio, o centro da aldeia, sendo que cada casa se liga a ele pelo seu próprio caminho. As casas adjacentes representam uma ligação estabelecida pelos parentes femininos, formando um grupo chamado segmento residencial. Segundo Melatti (1972, p. 8) —geralmente um homem evita se casar no mesmo segmento em que nasceu, o que faz com que tais grupos tomem um caráter exogâmico”, mas os limites de consanguinidade ainda são um tanto quanto arbitrários.

As aldeias Krahô têm suas casas dispostas em círculo; um caminho circular passa diante das habitações, partindo também de cada uma destas um caminho para pátio central. As casas estão distribuídas de tal maneira que aquelas pertencentes a mulheres ligadas matrilinealmente fiquem próximas uma das outras. Dêste (*sic*) modo, cada grupo de parentes unidos por linha feminina tem um determinado círculo da aldeia, que mantém sempre a mesma posição segundo os pontos cardeais, para construir suas habitações. (MELATTI, 1967, p. 63)

Ainda segundo Melatti (1967), o movimento que as pessoas fazem ao utilizar o espaço circular da aldeia expressa o modo como eles se relacionam: as relações estabelecidas com os consanguíneos e com os não parentes. Quando as mulheres atravessam o pátio indo de uma casa à outra, percorrendo o caminho radial, tem-se

um indicador de que a relação é estabelecida por alianças matrimoniais, amizade formal, nomeação, enfim. Ao fazerem o movimento circular demonstram as relações de parentesco.

Essa disposição espacial das casas, também, define domínios sociais importantes, ligados a papéis e funções dos indígenas na aldeia. O círculo maior, composto pelas casas, delimita a parte periférica da aldeia, sendo o lugar das atividades domésticas vinculadas à produção, lugar das relações afetivas familiares, espaço da mulher. Esse domínio se contrapõe ao espaço central, o pátio, lugar onde acontecem as reuniões e tomada de decisões, lugar de realização dos ritos, espaço do homem. Esse espaço central só é ocupado por mulheres quando elas são chamadas ou estão participando de rituais. De acordo com relato do cacique da aldeia, toda manhã os homens se reúnem para o planejamento do dia e, à tarde, para fazerem avaliação do ocorrido nas atividades do dia. Sendo assim, os encontros no pátio são diários e servem para tomadas de decisão e aconselhamento, sempre coordenado pelas lideranças, as quais, são funções destinadas aos homens Krahô.

As casas não apresentam divisão de cômodos, mas eles delimitam um espaço próprio para dormir e outro para cozinhar os alimentos que, geralmente, fica à parte da casa da família elementar. Logo, a comida é preparada conjuntamente pelas mulheres, nesse espaço, e distribuída pela mais velha aos grupos que comem separadamente uns dos outros cada um em suas casas. Essa distância aprofunda-se à medida do alcance da casa para os limites do segmento residencial.

Segundo Abreu (2012), o povo Krahô vive da produção de mandioca, milho, banana, arroz, fava, feijão, inhame, abóbora, dentre outros alimentos necessários à subsistência. Esses indígenas plantam, ainda, urucum, jenipapo, cabaça e algodão elementos usados na pintura corporal e produção do artesanato. Eles criam aves e também utilizam a caça para completar a alimentação. As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos, geralmente no período da seca. Devido à escassez da fauna, as caçadas têm sido cada vez menos frequentes.

Os Krahô, também, têm uma produção artesanal com finalidade econômica, vendidos para visitantes da aldeia e moradores da cidade, além de artística, para ornamentação de objetos usados nos rituais e deles próprios. Dentre os artesanatos os mais conhecidos são os cofos, cestos, bolsas, pulseiras, brincos,

colares. As palhas de coqueiro e as sementes variadas do cerrado são os materiais mais utilizados na produção desses artefatos.

1.2.4 Aspectos culturais do povo Krahô

Para Melatti (1972), o sistema mitológico Krahô é marcado por vários mitos, sendo destacada a referência ao mito do Sol e da Lua, os quais reconhecidos como seus criadores, destacam-se dentre os outros devido ao processo ligado à origem de todas as coisas como: o sistema de trabalho, a relação com a morte, surgimento dos animais, as limitações da natureza imposta ao homem, o bem estar da pessoa etc. Para os Krahô todas as relações homem/natureza estão desenvolvidas em uma narrativa que representa o Sol e a Lua, elencados por eles como sagrados. Em Melatti (1972), os Krahô cultuam três crenças sagradas: a harmonia da natureza, a força das plantas e a celebração à vida. Consideram que a natureza se divide entre o partido do verão (Wacmējê) e o partido do inverno (Catàmjê), e as duas forças são complementares, visto que regem a existência do homem na terra.

Essa divisão de relações sociais constitui uma dimensão sócio espacial que ultrapassa questões complexas consanguíneas e de parentescos, sendo relevante as relações sócio afetivas, pois essas pessoas ficam ligadas pelo matrimônio, nascimento de filhos, sistema de nomeação, enfim, uma escolha que ultrapassa as relações formais de parentesco, estreitando-se para processos que revelam transformações limítrofes de relações sociais, propiciando uma interação social mais ampla, apropriada à preservação das boas relações e de afinidades. (MELATTI, 1972)

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguística e cultural: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas, corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos e cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô. Para os Krahô suas ações sociais têm representados seus propósitos eficazmente pelas dimensões ritualísticas e mitológicas.

Para Melatti (1972) o mito caracteriza-se como um relato simbólico, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, instituição, costume social. Nesse sentido, em uma visão mitológica, esse autor afirma que as plantas foram presente de Caxêkwỳj, uma

estrela que veio do céu e trouxe as sementes, transformando-se em moça, ela passou a ensinar o povo a plantar e comer os frutos gerados pela terra, conforme a versão do mito de origem. Ainda segundo ele, (1978) todo ritual remete a um ou vários mitos, desse modo os mitos são recuperados em seus respectivos rituais, que são inúmeros. Portanto, há os relacionados ao ciclo de vida, às relações de laços consanguíneos e entre afins, outros se relacionam ao ciclo anual e à iniciação, porém nem todos são praticados com frequência, e há ainda, aqueles que deixaram de ser realizados.

Em relação aos rituais, evidenciamos que o povo Krahô vive em contínua manifestação ritualística. Há aqueles rituais que têm longa duração, permanecendo durante o ano todo como o ritual das metades sazonais, mudança de partido; há aqueles que duram meses, como do nascimento do primeiro filho ou os do luto; e outros que duram muitos anos como os de iniciação. Durante esses rituais percebemos sempre uma linearidade temporal: um período de abertura, o de latência e o de encerramento do rito. Os ritos mais longos são simbólicos e referentes a algo da sociedade em oposição à natureza; os mais curtos estão relacionados às atividades econômicas, sentimentos, período de plantio, colheita e caça.

As corridas com a tora fazem parte do cotidiano Krahô, sendo realizadas em todos os rituais, são consideradas, também, como uma atividade de lazer, manifestando emoções ligadas ao estado de plena satisfação, júbilo, prazer ou até mesmo tristeza, luto, descontentamento. A tora, para esse povo, não é considerada apenas um tronco de árvore tirado do cerrado, cuja finalidade se limita apenas ao ato de correr, mas adquire um valor espiritual muito significativo. No luto, por exemplo, usa-se a tora para homenagear a pessoa que morreu, pois —em certas ocasiões, as toras carregadas nas corridas de revezamento representam espíritos dos mortos”, conforme Schultz (1950, p. 54).

Esses rituais são organizados basicamente por arranjos formais e estrutura de ordem social bem apropriado aos anseios da comunidade Krahô. De acordo com os estudos de Goffman (2012), a sociedade e o indivíduo participam de um jogo de ilusões e racionalizações adequando-se às situações sociais, buscando sempre atingir seus objetivos. Por isso, nesses momentos de extravasamento das sensações dos indígenas, durante a realização dos rituais, notamos que todo o grupo se torna harmonioso nessa demonstração, tornam-se iguais, e assim, os mais

velhos clamam aos mais jovens pela continuidade desses rituais representativos de sua cultura e de seu povo. Esse autor afirma, ainda, que os rituais são formas de mobilizar o cidadão para ser participante dos encontros sociais, destacando-se como membro da comunidade. Quando o ritual se realiza, ao indivíduo é —~~es~~inado a ser perceptivo, a ter sentimentos ligados ao eu e um eu expresso pela fachada², a ter orgulho, honra e dignidade, a ter consideração [...]” Goffman (2012, p. 49)

Conforme Peirano (2003), em todas as sociedades há certas classificações, formas, valores que referenciam a comunidade como pertencente àquele lugar e tempo. Essas relações sociais são compartilhadas por meio de ações significativas situadas em um contexto interacional classificadas por ela como ritos, os quais transmitem valores e conhecimentos. Peirano (2003, p. 08) diz que “o ritual um fenômeno especial da sociedade, que nos aponta e revela representações e valores de uma sociedade, mas o ritual expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo”. Desse modo, podemos entender que o ritual é uma ação ordenada adjacente à execução de um objetivo com finalidades específicas, o rito situa-se, portanto, na articulação entre tradição, memória, conservação e transformação.

Durante nossa convivência na aldeia Manoel Alves Pequeno, tivemos a oportunidade de participar, como espectadores, da realização de alguns rituais realizados pelos Krahô. Dentre eles apresentamos rapidamente um, ocorrido em abril de 2013, a Festa da batata, identificada como Jat jõ pĩ. É uma festa realizada todo ano com a finalidade de determinar a troca de partidos, ou seja, a mudança de estação do inverno para o verão. Participam dessa festa todos os moradores da aldeia, além de indígenas de outras aldeias que são convidados. Um momento, muito esperado é a partilha do paparuto³ e o arremesso de batatas, acompanhados pelas cantigas próprias desse ritual.

Esse ritual durou uma semana, e em cada dia houve uma programação com atividades culturais diferentes, tais como troca de presentes, corridas com a tora e brincadeiras coordenadas pelo Hôxwa, o palhaço da aldeia. Ainda como parte do ritual, houve um dia em que a corrida iniciou na margem do rio, percorrendo todo o

² Fachada é o —valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados”. (GOFFMAN, 2012, p. 13)

³ Prato típico Krahô feito com a massa da mandioca, coberto com pedaços de carne seca, envolto com folha de bananeira assado no moquém, durante uma noite inteira.

círculo da aldeia. Nessa fase do ritual as toras devem pernoitar no rio para maior acúmulo de água e ganho de peso a fim de dificultar a competição e averiguar quem realmente são os mais fortes do grupo. Nesse dia, bem cedinho, o líder do ritual, reconhecido na comunidade como patrè, encaminhou os meninos com idade de nove a onze anos para a margem do rio, organizando-os em fila, diante das toras que seriam carregadas. Todas as crianças ficaram nuas e o patrè verificou se o prepúcio do menino já apresentava mudanças ou não, em seguida bateu bem forte na perna da criança, buscando evidenciar se a força desse jovem já era suficiente para ele se tornar um corredor com a tora. Após a corrida com as toras, os homens se reuniram para socialização e as mulheres foram em busca das batatas para o momento a última fase do ritual.

Ao entardecer, o cantor iniciou a cantoria, circulando pela aldeia até chegar à casa do Wýhtý, unindo-se aos outros para o grande momento de jogar as batatas. Essa parte nos lembrou das nossas brincadeiras de queimada, pois a ação deles era um grupo de cantores, e junto deles o arremessador, mais à frente o pivô que ficava se esquivando da batata e mais à frente as crianças que disputavam as batatas que o pivô não conseguia pegar. Depois de percorrerem todo o círculo da aldeia, juntaram-se no pátio para comerem o paparuto e se divertirem com as brincadeiras do Hôxwa, a figura irreverente e excêntrica do palhaço cerimonial Krahô. A apresentação rápida desse ritual baseou-se nos momentos de interação intergrupo, ocorridos em visitas à Aldeia Manoel Alves Pequeno, logo no início da pesquisa, quando fizemos nossa primeira imersão na aldeia, e, lá, permanecemos por oito dias.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Nesse capítulo apresentamos um panorama geral da situação indígena brasileira, focalizando para o cenário indígena no Estado do Tocantins e, finalmente fizemos uma explanação sobre o contato dos Krahô com a sociedade não indígena, além dos aspectos históricos, sociais, políticos e culturais desse povo. A nossa vivência diária com essa comunidade na Aldeia Manoel Alves Pequeno permitiu-nos observar e registrar que esse povo mantém viva a sua cultura tradicional. Constatamos isso pelas atitudes e formas de conduzir as ações realizadas na aldeia, no processo de cultivo da roça, a colheita, a caça, as pinturas corporais, as corridas

com a tora, a realização de rituais, cantigas, brincadeiras e reuniões no pátio as quais são ações do cotidiano desse povo.

Passamos agora à apresentação dos aspectos metodológicos dessa pesquisa, embasando-nos na pesquisa qualitativa com perspectiva etnográfica e etnometodológica. Esses pressupostos metodológicos contribuem para um trabalho de interação direta com o grupo pesquisado, permitindo-nos conviver e participar de momentos de manifestação de rituais, cujas ações representam os valores socioculturais, históricos, políticos e linguísticos do povo Krahô.

CAPÍTULO II

*Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.
Paulo Freire*

2 PESQUISA ETNOGRÁFICA E ETNOMETODOLÓGICA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos e suas abordagens, considerando os pressupostos da etnografia, etnometodologia e pesquisa colaborativa, baseando-se nos estudos de Gumperz (1988), Hymes (1972a, 1972b), Coulon (1995 e 2005), Mattos e Castro (2011), Oliveira (2012), Bastos e Santos (2013), Bortoni-Ricardo (2008), Morato (2004), dentre outros, os quais dão suporte para a análise das situações interativas e dos fenômenos linguísticos, subsidiando a compreensão dos aspectos das ações situadas, instauradas nas práticas ritualísticas e na forma como são repassadas, na escola, como instrumento de manutenção da cultura Krahô.

Esses pressupostos teóricos metodológicos justificam-se pela necessidade em apresentar o fenômeno de interação nas relações intra e intergrupo dos indígenas Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, por meio das tradições socioculturais manifestadas através dos rituais Krahô. Os eventos interacionais são estudados a partir das experiências vivenciadas na interação direta da pesquisadora e seus auxiliares de pesquisa, sendo os dados interpretados a partir do contexto sociocultural, no qual estão inseridos esses sujeitos. Este capítulo apresenta, ainda, aspectos das estratégias discursivas e de interação entre o povo Krahô, visando emergir das experiências de campo as situações sociais vivenciadas durante o tempo de convivência com eles, as quais possibilitam o registro e produção das versões de texto para os ritos, os quais serão apresentados no capítulo V.

2.1 PESQUISA INTERPRETATIVISTA QUALITATIVA

Em nossa pesquisa propomos uma investigação de caráter intercultural, bilíngue e multidisciplinar, no âmbito da educação escolar Krahô a partir do repasse dos conhecimentos tradicionais feito pelos anciãos para os indígenas mais novos,

por meio dos aspectos culturais desse povo, mantidos pela tradição oral. Nessa seção apresentamos o tipo e abordagem de pesquisa, as estratégias de trabalho de campo e a descrição metodológica para geração dos dados, bem como as relações entre a pesquisadora e seus auxiliares⁴ de pesquisa, entendidos como colaboradores nesse trabalho. Consideramos as abordagens metodológicas da etnografia e da etnometodologia como enfoques que se complementam, enquanto formas de construção de conhecimentos para essa tese.

Na abordagem etnográfica, seguimos os princípios da pesquisa qualitativa, na linha proposta por Gumperz (1988) e Hymes (1972a), considerando a observação participante, tendo a etnografia como um conjunto de estratégias para a geração dos dados. Na abordagem etnometodológica, ancoramo-nos nos princípios da ação situada proposta por Coulon (2005), enfatizando o estilo como a ação se desenvolve, sendo dependente das circunstâncias materiais e sociais de sua realização.

A partir dessas abordagens, buscamos compreender o modo como são produzidos os rituais indígenas Krahô e como eles se tornam pertinentes à finalidade a que se destinam. Assim sendo, propomos investigar essas práticas sociais sob dois aspectos:

- das ações significativas da representação dos rituais, no processo de formação da cultura na comunidade indígena Krahô;
- da relatividade do significado das ações, isto é, do ponto de vista de quem, onde e como as ações tornam-se significativas, principalmente nas relações estabelecidas entre o conhecimento indígena tradicional e sua inserção nas práticas pedagógicas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Assim sendo, seguindo os conceitos de Coulon (2005), nessas ações situadas (rituais) buscamos verificar quatro características fundamentais: primeiro - como essas práticas adquirem significado e se tornam reconhecidas enquanto unidade, centralizando sempre o conjunto dessas atividades no contexto da ação situada; segundo - pelo espaço temporal em que ela se mantém; terceiro - pela condição de reconhecimento social, e por fim, como estratégia de repasse de

⁴ Referimo-nos aos entrevistados adotando o termo auxiliar de pesquisa, tendo-os como colaboradores diretos na geração dos dados, pois entendemos que o trabalho com entrevistas em pesquisas qualitativas é algo que requer uma interação pessoal e humanizada de ambos os envolvidos.

conhecimento na escola, ou seja, como um modo de organização didático pedagógico.

Nesse sentido, apresentamos os preceitos da pesquisa colaborativa discutida por Magalhães (1998), e outros que propõem o envolvimento ativo dos sujeitos pesquisados na condução da pesquisa, cuja proposta e desenvolvimento são amplamente discutidos e avaliados com esses colaboradores, além de considerar que sua participação seja tão importante quanto a do pesquisador.

Nossa pesquisa, portanto, é de cunho qualitativo com bases nos princípios teórico-metodológicos da etnografia e etnometodologia, cada qual com as suas contribuições científicas, fazendo-se necessário estabelecer os aspectos que norteiam cada uma dessas abordagens. Essas referências atuam como nossos princípios norteadores, pois direcionaram nosso diálogo com todos os colaboradores indígenas e não indígenas situados na espacialidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno, enfatizando as interações diretas com nossos auxiliares de pesquisa, visando atingir nossos objetivos que buscam descrever e analisar os ritos Krahô, evidenciando suas implicações para manutenção da língua e cultura, considerando os rituais como práticas sociais contextualizadas sociohistoricamente.

Descrevemos, ainda, nesse capítulo, os procedimentos para inserção na Aldeia Manoel Alves Pequeno e as dificuldades deparadas para obtermos os dados provenientes de observação participante, gravações em áudio e vídeo, fotografias, documentos, interações espontâneas, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, entendidas como evento comunicativo e interacional. Além disso, descrevemos, também, os instrumentos metodológicos utilizados para a geração de dados além da identificação dos auxiliares colaboradores da pesquisa.

Bortoni-Ricardo, 2008, p. 174:

[...] considera a entrevista como um evento de fala, em cuja estrutura o entrevistador precisa levar em conta as relações assimétricas entre ele e o entrevistado e a convergência dos estilos de fala de ambos. Esses procedimentos fazem com que a entrevista se assemelhe a uma conversação amigável em que o entrevistador acrescenta paulatinamente elementos discursivos, devidamente contextualizados, ao tema central da entrevista, assistindo, dessa forma, o entrevistado na condução de suas respostas.

Esperamos que as informações surjam das designações e práticas linguísticas em interface com os papéis sociais validados pelo contexto situacional⁵ em que se encontram os participantes da pesquisa. Portanto, a escolha por essas abordagens justifica-se por serem formas eficientes de se compreender a atividade social do grupo pesquisado, uma vez que a ação é investigada no âmbito das relações mais amplas das interações sociais do grupo na qual ela se desenvolve. Entendemos que os métodos não são escolhidos em si e definidos como características dogmáticas, ao contrário, são consequências do conhecimento previamente adquirido e materializam-se enquanto instrumental analítico para o objeto de estudo. Assim sendo, a utilização do instrumental metodológico transforma-se em um conjunto de procedimentos e técnicas que permitem ao pesquisador uma visão geral, sistêmica e particular dos atores envolvidos na análise.

2.1.1 Pesquisa Qualitativa

Como exposto anteriormente, nossa pesquisa classifica-se como qualitativa interpretativista, por entendermos que essa proposta mostra-se mais adequada às especificidades do nosso objeto, pois, de acordo com Oliveira (2012, p. 59), —a abordagem qualitativa facilita descrever a complexidade de problemas, além de compreender e classificar determinados processos sociais”, oferecendo contribuições no processo de interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes de determinados grupos. Dessa forma, torna-se uma forma adequada para apreender a natureza de um fenômeno social, considerando as amostras coletadas e confrontando-as com as contribuições teóricas.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* Lüdke e André, 1986, pp. 11-13), a pesquisa qualitativa apresenta características básicas: —obtenção de dados descritivos, provenientes do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Dessa forma, nosso foco central está em evidenciar como se organizam e se constituem as práticas socioculturais nos ritos Krahô dos indígenas

⁵ Conforme Marcuschi (2008) ,por contexto situacional não devemos entender situação física ou entorno físico, mas a contextualização, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiv, os enquadres sociais, culturais, históricose todos os demais que envolvem o processo discursivo.

da Aldeia Manoel Alves Pequeno, por meio das suas diversas manifestações em seus diferentes domínios sociais. Por isso, entendemos que a pesquisa qualitativa torna-se eficaz, uma vez que apresenta o ambiente natural como sua fonte direta de dados.

Para Santos *in* Bastos e Santos (2013, pp. 27 e 28):

A pesquisa de caráter interpretativista se caracteriza, entre outros aspectos, pelo procedimento de gerar dados e desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem em determinadas situações sociais, de determinado falante ou de uma dada comunidade discursiva, a fim de investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados. Assim no âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa.

Nesse sentido, os resultados podem ser mais autênticos, já que o pesquisador participa intensamente das atividades em campo, interagindo com os colaboradores da pesquisa em seu contexto natural, observando e vivenciando o que se passa na vida social cotidiana da comunidade, pois as realidades sociais são construídas por seus participantes em seus contextos sociais correntes. Nessa perspectiva, Bastos e Santos (2013) descrevem que os interpretativistas interagem e conversam com os participantes dessa realidade sobre suas próprias percepções, buscando a diversidade de perspectivas.

A adoção de uma abordagem qualitativa, que permite a imersão do pesquisador no meio social do pesquisado, torna-se extremamente importante, pois segundo Bastos e Santos (2013, p. 75) — tarefa de pesquisa de um interpretativista consiste em entender e interpretar como os diferentes participantes de uma dada realidade constroem significados para o mundo em que habitam”, sendo pela observação do comportamento e das práticas sociais é que descobrimos as diferentes percepções para a construção dos significados.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 33) —soba denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa tais como: pesquisa etnográfica, estudo de caso, interacionismo [...]” Ainda para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) —A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Desse modo, entendendo que a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos sociais inseridos em um

determinado contexto, ocupamo-nos, nesse trabalho, do método da etnografia e da etnometodologia para gerar e analisar os dados obtidos em campo como apresentaremos, a seguir.

2.1.2 A Etnografia

A etnografia constitui uma das abordagens metodológicas, possibilitando-nos a descrição das ações significativas do universo pesquisado. Nessa pesquisa, realizada com os Krahô, a etnografia será considerada como uma metodologia para inserção em campo, para interação entre pesquisador e pesquisados, conforme a linha proposta por Gumperz (1988) e Hymes (1972a), cujas características consistem na observação participante e na descrição, colaborando para a análise interpretativa das ações investigadas, sendo realizada principalmente por meio da observação participante, a fim de assegurar uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado.

A etnografia é um processo guiado pelo senso questionador do etnógrafo, por isso, as técnicas e procedimentos etnográficos não seguem padrões pré-determinados, mas se desenvolvem a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos para geração dos dados devem ser formulados para atender a realidade do trabalho de campo, revelando as relações e interações ocorridas, contribuindo para significar o universo pesquisado a partir da constante reflexão e reestruturação dos questionamentos do pesquisador.

Para Mattos e Castro (2011):

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diárias dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos [...] holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação. (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 51).

Lüdke & André (1986) descrevem três etapas para a realização da pesquisa etnográfica:

1) a exploração – abrange a seleção e definição de problemas, a escolha do local, o instituir contatos para a inserção no campo de estudo. Nessa fase,

acontecem as observações iniciais com a finalidade de adquirir mais informação sobre os fatos, além de possibilitar a definição dos aspectos que serão sistematicamente investigados. Nesse momento, essas indagações orientam o processo da geração dos dados e permitem formulação de questões norteadoras que podem ser modificadas à medida que novos dados são gerados.

2) a decisão – consiste na busca sistemática dos dados selecionados pelo pesquisador, visando compreender e interpretar o fenômeno estudado, como: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; da interação verbal com o pesquisador; do comportamento não-verbal; registros de arquivos e documentos.

3) a descoberta – explicação da realidade em um contexto mais amplo. Deve haver uma interação contínua entre os dados reais e as suas possibilidades teóricas, permitindo a estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

Nos preceitos da pesquisa qualitativa a abordagem etnográfica, segundo Lüdke e André (1986, p. 12), requer que —preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Dessa forma, o pesquisador preocupa-se constantemente com as atividades, procedimentos e interações cotidianas onde se manifesta o problema estudado. Cada minuto vivenciado no processo de investigação pode representar um dado novo na situação a ser construída. Para Mattos e Castro (2011, p. 54) —a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado [...]”

Na interpretação das ações, a etnografia colabora com os detalhes das ações que se manifestam mais pertinentes no âmbito da comunidade, até mesmo para tornar mais conexa a reflexividade do etnógrafo. Assim a pesquisa colaborativa torna pesquisador e pesquisado, ambos, como sujeitos da pesquisa e, nesse sentido, vai orientar a investigação para a sua autorreflexão.

No caso da presente pesquisa, os sujeitos são as lideranças Krahô de Manoel Alves Pequeno, os professores e alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril e a pesquisadora, com objetivo de desenvolver uma reflexão crítica desses sujeitos em relação aos ritos como um processo de manutenção da cultura Krahô, visando como resultado a transformação de atitudes e procedimentos em relação à realidade estudada. Nesse sentido, esses sujeitos são percebidos como atores das ações sociais e interacionais, os quais contribuem para dar significado ao universo

pesquisado, apresentando constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

2.1.3 A Etnometodologia

O estudo etnometodológico é caracterizado pela maneira como a sociedade organiza suas atividades de modo que elas produzam sentido mútuo, fazendo com que os outros se reconheçam como parte dela. Segundo Morato (2004), a etnometodologia é proposta ao final dos anos de 1970 e o termo etnometodologia amplia seu campo, passando a valorizar a atividade humana por meio da qual se elaboram linhas de conduta em situações concretas.

La etnometodologia es un término acuñado por Garfinkel (1967) para referirse al estudio de las estrategias y métodos que utilizan las personas para dar sentido a la realidad externa y organizar su vida social común. Pretende ser una reflexión sobre la construcción social de la realidad' en y a través del análisis de los sujetos y los procesos que desarrollan al interactuar en determinadas situaciones sociales. (PUIG, 2009, p. 324)

Por tudo isso, a etnometodologia torna-se relevante para nossa pesquisa, pois as práticas sociais estabelecidas na Aldeia Manoel Alves Pequeno é produto de uma realidade socialmente construída a partir das interações dos sujeitos mediatizadas por um contexto compartilhado de intersubjetivos significados e suas práticas cotidianas estão em contínuo processo de construção e reconstrução, voltadas para um fazer coletivo da comunidade. A etnometodologia parte dos procedimentos metodológicos que o grupo usa para mudar, atualizar e adaptar regras, interpretando e construindo, constantemente, a realidade social. Desse modo, a etnometodologia possibilita-nos compreender os fenômenos constituídos no percurso das práticas cotidianas, além de nos ajudar a compreender também o processo de significação dos saberes constituídos pelas tradições da cultura indígena Krahô.

Vion (1992) *apud* Morato (2004, p. 321), ressalta que a etnometodologia torna-se muito:

[...] próxima do interacionismo simbólico [...] e se para o interacionismo simbólico tanto a qualidade dos processos interativos que produzem as estruturas sociais, quanto as estruturas em si são igualmente importantes no estudo da realidade social, para os etnometodólogos, é a própria ação –

localmente investigada – que pode interpretá-la (daí a importância do contexto situacional e da indexicalidade de toda ação)

Compreendemos que essa perspectiva pauta-se, pois, às situações específicas que condicionam as relações interpessoais favorecendo o que ocorre localmente na ação. As atividades práticas dos membros da comunidade em suas ações concretas revelam as normas, os procedimentos e todos os componentes necessários para o comportamento socialmente organizado. Para Hymes (1977) quando se tem um grupo de pessoas reunidas para socializar, uma ordem social é desenvolvida por aquele grupo particular de indivíduos, formando uma ética de organização e um significado peculiar a esse grupo.

Coulon (2005) apresenta cinco conceitos-chave fundamentais para a etnometodologia: prática (realização), indiciabilidade, reflexividade, relatabilidade e a noção de membro.

- O **conceito de prática** tem como ponto de partida da investigação a realidade corrente, ou seja, parte-se das situações concretas vivenciadas e compartilhadas pelos sujeitos, atribuindo sentido às atividades cotidianas, considerando que todo comportamento é socialmente organizado. —Las actividades prácticas de los miembros, en sus actividades concretas, revelan las reglas y los procedimientos" (COULON, 2005, p. 34).
- A **indicialidade** refere-se a todos os significados que um termo assume em uma dada situação, requerendo que os interlocutores contextualizem o discurso para além do significado linguístico da palavra. —La indexicalidad son todas las circunstancias que rodean una palabra, a una situación" (COULON, 2005, p. 35).
- A **reflexividade** são os efeitos das práticas, constituindo-se nos resultados da interação entre os membros, de forma que um se vê no outro; na qual o sujeito se vê objetivado na sua própria ação. —[...] las prácticas que describen y constituyen a la vez un cuadro social. Describir una situación és construirla" (COULON, 2005, p. 44).
- A **relatabilidade** é o modo como o grupo descreve suas atividades práticas, partindo dos referenciais que lhes são próprios. —El mundo no se

da se una vez para siempre, sino que se cumple en nuestras realizaciones prácticas.” (COULON, 2005, pp. 48 e 49).

- A **noção de Membro** é aquele que compartilha da linguagem e age de forma contextualizada, construindo sentidos do mundo à sua volta. —Es una persona dotada de un conjunto de procedimientos, de métodos, de actividades [...] que la hacen capaz de inventar dispositivos de adaptación para dar sentido al mundo que le rodea.” (COULON, 2005, p. 52).

Dessa forma, esses conceitos etnometodológicos de Coulon (2005), bem como as concepções das categorias de Hymes (1972b), tornam-se basilares para interpretação das práticas cotidianas no âmbito da cultura Krahô, contribuindo na organização de estratégias para a composição dos textos que fazem parte do nosso *corpus*. Essas concepções estimulam o olhar do pesquisador para a observação participante, o que significa dizer que o pesquisador deve se atentar para além da realidade aparente, procurando ouvir e enxergar aquilo que está subtendido pelas ações e atitudes que o interlocutor evidencia, mas não afirma.

No tópico seguinte, apresentamos de forma detalhada a constituição dos trabalhos de campo, elencando os momentos mais instigantes de permanência na aldeia, bem como sobre a seleção dos informantes. Apresentamos os procedimentos para inserção na Aldeia Manoel Alves Pequeno e as dificuldades deparadas para obtermos os dados provenientes de observação participante, gravações em áudio e vídeo, fotografias, documentos, interações espontâneas, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, entendidas como evento comunicativo e interacional. Além disso, descrevemos, também, os instrumentos metodológicos utilizados para a geração de dados além da identificação dos auxiliares colaboradores da pesquisa. No capítulo VI, detalharemos o processo de planejamento e organização prática pedagógica das oficinas realizadas com os professores e alunos do sexto ano à terceira série do ensino básico.

2.1.4 Estratégias e procedimentos da pesquisa

2.1.4.1 Das atividades em campo

Nossa pesquisa de campo iniciou em abril, após o primeiro mês de aula do doutorado em Letras: ensino de língua e literatura, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, e por intermédio da aprovação do projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural”, encaminhado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, atendendo ao edital Capes Nº 049/2012 do Programa do Observatório em Educação - OBEDUC. Já na primeira semana de aula, o professor Edviges, coordenador institucional desse projeto e meu orientador, discorreu sobre o objeto de estudo historicizando uma nova realidade, reforçada por um riquíssimo acervo histórico e bibliográfico entregue a mim, dos quais menciono um total de dezoito livros de sua autoria em parceria com seus ex orientandos de mestrado, OBEDUC, PIBIC, PIVIC e PIMI. Desse modo, inicialmente, antes de ir para aldeia, fizemos levantamento bibliográfico, referentes ao povo Krahô, quanto aos aspectos sociais, políticos, culturais e de manifestações linguísticas, como também da legislação pertinente à educação indígena como: resoluções, portarias e diretrizes escolares indígenas.

Em abril de 2013, nosso orientador organizou a nossa primeira interação com o povo Krahô. Quando nos deslocamos até a Aldeia Manoel Alves Pequeno para apresentação do projeto do Observatório à comunidade Krahô, bem como da equipe envolvida nessa pesquisa, foi uma oportunidade muito rica pelo diálogo estabelecido entre as partes. Fomos muito bem acolhidos pela comunidade Krahô, por meio de suas lideranças, momento quando foi estabelecido o primeiro contrato para convivência mútua e de participação solidária.

Nessa ocasião, durante a reunião de apresentação do projeto à aldeia Manoel Alves Pequeno, o cacique Dodanin Piikên Krahô mencionou sobre a importância do trabalho *in loco* ao enfatizar que —“não pode conhecer sem vivenciar e participar de momentos particulares aqui, como essa reunião, onde não é permitida a participação de pessoas não indígenas”, pois nós estávamos participando de uma ação cotidiana de informes na aldeia e esse momento era muito íntimo e não se permitia a presença de pessoas até então estranhas para eles. Disse ainda que, faria outra reunião com toda a comunidade para explicar sobre a nossa presença e nossos objetivos. —“Vo falar para eles... estão filmando não é para ganhar dinheiro eu explico sempre e quando eu autorizar vocês tão autorizado, quando eu falar pode fazer é porque pode. Então depois que eu me reunir com eles vocês podem ir às suas casas, tirar fotografia, conversar com eles”. Nessa fala, o cacique destacou

para a questão da troca de conhecimentos e o significado disso para a vida dos Krahô. —~~Pré~~, (dinheiro), não é tudo e sim o que se deixa em termos de experiência”. (Diário de campo, abril 2013)

Para melhor elucidar a nossa proposta, passamos à apresentação dos princípios norteadores do Programa do Observatório em Educação, no qual se insere o projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, aqui relatado.

O Programa Observatório da Educação - OBEDUC foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006 e regulamentado pela Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012, resultando na parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI. Seu objetivo principal é promover estudos e pesquisas em educação em uma relação interinstitucional com Instituições de Ensino Superior, que ofertam cursos de mestrado e/ou doutorado, em consonância com as bases de dados existentes no INEP, articulando programas de pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, visando estimular a produção e a formação acadêmica em educação e áreas afins.

Em 2012, o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque encaminha o projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, atendendo ao edital Capes Nº 049/2012, estabelecendo o convênio entre a Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína – UFT, Secretaria da Educação e Cultura – SEDUC e a Fundação Nacional Indígena - FUNAI/Palmas, com o objetivo de realizar um trabalho educacional com o povo indígena Krahô, visando à formação de professores, produção de material didático e adequação de metodologias que contemplem uma educação bilíngue e intercultural na Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. O projeto concebe a participação de dezesseis pesquisadores bolsistas sendo: 01 bolsa para coordenação do projeto, 01 bolsa de doutorado, 02 bolsas de mestrado, 06 bolsas para docentes de educação básica intercultural, indígenas e não indígenas e 06 bolsas para alunos de graduação, sendo que 03 delas serão preferencialmente para alunos indígenas.

Assim sendo, de acordo com o projeto do OBEDUC iniciamos um planejamento que compreende um cronograma de atividades práticas de oficinas em língua materna e em língua portuguesa, com a participação efetiva da comunidade Krahô, dentre eles, os anciãos, os professores indígenas, além dos professores não indígenas e a equipe de pesquisadores. Nesses termos, nosso projeto de

doutoramento foi direcionado para atender uma ação do projeto OBEDUC/UFT com a proposta de pesquisar os eventos interacionais nos rituais Krahô (Jê) e sua contribuição para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Dessa maneira, após obtermos os ofícios de autorização da pesquisa na Aldeia Manoel Alves Pequeno, emitidos pela Coordenação Técnica Local da Funai de Itacajá – CTLI (anexo 01) e do Cacique Dodanin piikên Krahô (anexo 02) essa aldeia tornou-se o *locus* do nosso trabalho de tese. Em junho de 2014, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFT (anexo 03), em atendimento à Resolução nº 466/12, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de uso de imagens para que os participantes de nossa pesquisa manifestassem a sua anuência à participação nos procedimentos de coleta de dados (apêndices 01 e 02) e iniciamos nosso trabalho de pesquisa de campo, visando adquirir a maior quantidade possível de informações que nos levassem à geração dos dados para a produção do texto de tese.

Assim sendo, considerando que a primeira visita nessa aldeia aconteceu em abril de 2013, ao iniciarmos as pesquisas do OBEDUC, podemos dizer que frequentamos o contexto pesquisado por dois anos e cinco meses, participando de momentos de realização dos rituais, dos jogos indígenas de festas tradicionais, como a festa da semente, que se realiza a cada três anos. Geralmente nossas visitas eram planejadas para cada quarenta e cinco dias, prazo que tínhamos para retornar e refletir sobre as situações vividas na aldeia. Embora para a geração dos dados e constituição do corpus da pesquisa contamos apenas o período que tivemos na aldeia especificamente para essa produção.

2.1.4.2 O batismo do não indígena pelos indígenas Krahô: interface para a construção das relações interculturais

Inicialmente, em nossas permanências na aldeia, alojávamos na escola 19 de Abril e nossas observações e conversas ocorriam muito nesse ambiente, com mais intensidade durante o dia, pois à noite sempre estávamos no alojamento que só tinha energia por meio do gerador, que era ligado somente das 18h às 22h. Portanto, à noite, tudo que ocorria no âmbito das casas não era observado por nós, pois era difícil a nossa saída do alojamento.

No segundo semestre de 2013, o Cacique em uma reunião com seu povo, decidiu que deveríamos ser batizados por eles e a partir disso faríamos parte de suas famílias. Dessa maneira, em setembro de 2013 fomos batizados, e nesse momento fui escolhida pela indígena, Ester Ahweý Kwyi Krahô, a qual me deu o nome *Kôttÿj* cujo significado para os indígenas Krahô é coluna forte, tornando-se minha madrinha⁶. Esse ritual representa na cultura Krahô uma abertura de relações, pois significa que eles estão reconhecendo o outro como parte integrante de seu povo, abrindo as portas de suas casas, estabelecendo afinidades subjetivas entre os sujeitos envolvidos no ritual.

A partir disso, em nossos momentos de estada na aldeia, não ficávamos mais na escola e, sim, na casa de nossos padrinhos. Essa vivência foi extremamente enriquecedora, possibilitando-nos partilhar de suas rotinas diárias de forma integral, como: refeições, trabalhos domésticos, repouso e, principalmente, observar e registrar no caderno de campo como se dão as relações familiares e troca de conhecimentos nos momentos de contação de histórias, geralmente, ocorridos à noite, e realizados pelos mais velhos. A sensação desse momento era indescritível, algo muito diferente das nossas tradições. Após o jantar, os pais cobriam o chão do quintal com tecidos e se deitavam com as crianças para iniciar os momentos de troca de conhecimentos. Eles ficavam conversando, até o momento de ir dormir, às vezes, dormiam ali mesmo. Reconhecemos que o batizado foi um marco de aceitabilidade e confiabilidade nas relações interculturais estabelecidas entre a pesquisadora e a comunidade pesquisada.

Após o batismo, toda a comunidade começou a olhar-nos de forma diferente e quando chegávamos a suas casas, já não se afastavam de nós como se tivessem escondendo, ao contrário, vinham nos recepcionar sorridentes, buscando nos acomodar e chamando para conversar. Portanto, o que no primeiro momento sinalizava distanciamento e impessoalidade, agora se transformava em aproximação, aconchego, respeito, confiança, propiciando um diálogo mais produtivo e acessível. O batismo mudou significativamente as condições e estratégias de produção dos dados. Todos, da aldeia, principalmente nossos auxiliares de pesquisa, passaram a comportar-se com mais espontaneidade, demonstrando interesse e disposição para contribuir com nosso trabalho.

⁶ Devido a esse ritual do batismo passei a chamar a minha madrinha de *†ÿj*” e ela passou a me chamar *†pântu*” e os demais indígenas próximos passaram a me chamar de *—†ixôj*”.

Toda essa situação foi decisiva para a construção do *corpus* dessa pesquisa, que efetivamente compõe-se de cinco rituais indígenas Krahô, constituídos a partir das narrativas orais dos indígenas mais velhos que trazem em suas memórias os conhecimentos das rotinas desses ritos, as suas fases de constituição, bem como as cantigas de cada rito, componentes necessários para a manifestação dos rituais. Portanto, para se chegar à construção dos ritos como parte integrante do nosso *corpus*, solicitamos aos auxiliares de pesquisa que relatassem sobre a importância de manutenção dos rituais Krahô, sobre o papel da escola no registro e o repasse desses saberes para os alunos, para depois solicitarmos as narrativas dos ritos.

2.1.4.3 A geração dos dados

Os dados foram gerados no período de abril de 2013 a maio de 2015, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, no município de Goiatins. Para isso, utilizamos as normas de conversas espontâneas, estimulando a produção de narrativas dos rituais e modo de vida Krahô, observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas. Além de fotografias, gravações em áudio e vídeo realizadas durante nossas várias estadas nessa aldeia, as quais priorizavam, sobretudo, as ocasiões de realização dos rituais e festas da cultura Krahô. Verificamos, também, documentos pessoais dos indígenas, oficiais emitidos por órgãos públicos SEDUC, FUNAI, SESAI, além de Leis, dentre outros; material pedagógico e textos produzidos pelos indígenas, no âmbito da escola e fora dela. Foram utilizados diferentes formas de registros para que pudéssemos fazer a triangulação dos dados que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), —é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

Para as gravações das narrativas, buscamos espaços e tempos mais adequados à temática abordada, priorizando uma captação mais fidedigna do fenômeno (casas, escola, rio, roça, funeral, pátio etc.), interagindo com um e às vezes com um grupo de informantes de acordo com o contexto. Porém, nem sempre conseguíamos o almejado em termos de qualidade de som e imagens para o registro, sendo necessário repetir todo o processo novamente. Em uma filmagem com o indígena Ismael Ahprac Krahô, que relatava sobre o ritual de *Jât jõ pĩ*, um galo, que cantava nas proximidades da câmera, atrapalhou todo o áudio, e, mesmo

com a intensa intervenção do orientador Francisco Edviges, que ficava tentando afastá-lo do cenário de trabalho, nosso auxiliar teve que recontar toda a história em outro momento para fins de registro.

As gravações foram muito vantajosas porque nos permitiram revisitar os dados para refinar nossas construções teóricas e metodológicas. Os arquivos com as gravações dos ritos e conversas selecionadas foram armazenados em arquivos com formato MP3, o qual codificou somente as frequências sonoras, sendo compatível com todos os softwares e player de mídia. Esse material foi interpretado e codificado, gerando a nossa base de dados. Para o registro dos rituais adotamos os procedimentos da pesquisa de orientação etnometodológica, com base nos estudos de Hymes (1972b), que considera, como unidade de análise, os eventos de fala situados no tempo e no espaço, focalizando os processos sociais materializados na pluralidade de condições interativas, intragrupo e intergrupo, como mecanismos de constituição sociocultural. Para o registro das narrativas em língua materna utilizamos a fonte *Doulos SIL*.

Na geração dos dados adotamos, ainda, a proposta de Bortoni-Ricardo (2008) quanto à rotina de trabalho que, segundo ela, é essencial na pesquisa colaborativa. Para Bortoni-Ricardo, o pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que muitas vezes mostra-se repetitivo e de dedicação intensa. —Mediante notas e manutenção do diário de campo, o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58)

Para o registro dos rituais foram extremamente importantes as entrevistas semiestruturadas aplicadas ao nosso auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, uma das lideranças mais respeitadas da comunidade indígena, em função do seu conhecimento sobre as tradições culturais Krahô, as quais foram transmitidas pelo seu pai, o finado Zacarias, um profundo sabedor dos rituais Krahô, bem como as interações com o Cacique da aldeia o senhor Dodanin Piikên Krahô , além do conselheiro e o indígena mais velho o senhor, Secundo Krahô, Roberto Cahxê e Rosinha Krahô.

A entrevista semiestruturada é uma técnica proveitosa por consentir maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, além de permitir, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), —correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” Ainda para

Bastos e Santos (2013) a entrevista é apresentada numa perspectiva interacional e na construção de significados:

Na visão mais atual, inserida na chamada realidade pós-moderna, a entrevista é tida como parte de nossas experiências e acontece numa cena em que os papéis dos participantes são bem menos rigidamente estabelecidos [...] Deixar que a voz do entrevistado seja ouvida é importante, assim como examinar que voz é essa: se da família, da instituição em que trabalha, de si próprio, do meio no qual se circula, de amigos, da sociedade, de tudo isso junto. Todas essas vozes surgem durante a entrevista, que é um processo de construção de subjetividades, e não apenas uma sequência de perguntas e respostas. (BASTOS e SANTOS, 2013, pp. 39-41)

Nessa perspectiva, entendemos que a relação entrevistado e entrevistador constrói-se simultaneamente pelos relatos de experiência que vivenciam e se voltam a experienciar, segundo Bastos e Santos (2013, p. 43)

O que é dito na entrevista é uma construção situada relacionada com outras pessoas, outras situações e outras relações, além daquelas que estão em jogo no evento em questão [...] Durante as entrevistas, os participantes se envolvem num processo constante de reconstrução da própria entrevista, do discurso e de suas experiências, engajando-se, ativamente em processos de construção identitária.

Nessa aldeia, o cacique Dodanin Piikên Krahô, as lideranças bem como toda a comunidade são extremamente preocupados com a manutenção das tradições socioculturais, por isso eles avigoram em seu cotidiano a prática dos ritos e aspectos que representam a sua cultura como pintura corporal, corte de cabelo, o trabalho na roça, as cantigas, as brincadeiras infantis, as relações familiares entre outros.

2.1.4.4 Seleção dos auxiliares da pesquisa

A Aldeia Manoel Alves Pequeno, situada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no Estado do Tocantins, soma um total de 349 indígenas, aproximadamente e, embora, durante as interações espontâneas, os diálogos e a observação participante estavam direcionados a toda a comunidade, pois necessitávamos, em um primeiro momento, obter informações inerentes aos aspectos culturais, linguísticos e sociohistórico do povo Krahô, com objetivo de verificar o contexto situacional como um todo, para esta parte do trabalho definimos como colaboradores diretos setenta e dois auxiliares de pesquisa. Para

essa investigação, selecionamos dois grupos de colaboradores, tratados como auxiliares de pesquisa, para um diálogo mais direto e produção de gravações que contribuíram para produção dos ritos e realização das oficinas.

Dessa forma, os setenta e dois auxiliares de pesquisa de ambos os sexos, foram divididos em dois grupos. O Grupo A formado por vinte indígenas Krahô com mais de quarenta anos, moradores da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Essa população foi selecionada por apresentarem o perfil adequado aos propósitos estabelecidos nessa pesquisa, pois são considerados lideranças Krahô ao desempenharem papéis de educadores, preservadores da sua cultura, por exercerem funções de comando e representação nas manifestações dos rituais como os cantores, instrutores de ensino, pais de crianças em ritual de iniciação, conselheiro conhecido como o chamador da aldeia, o cacique e o Hôxwá, conforme o tabela 01 a seguir.

Porém, apesar de selecionar vinte indígenas como auxiliares, nessa pesquisa, em função da natureza e complexidades das informações buscadas, para os registros dos rituais em língua materna, definimos apenas três indígenas, os quais atuaram diretamente na produção dos textos em Krahô e auxiliaram na produção das suas versões em língua portuguesa. Desse modo, participaram diretamente na construção do *corpus* os indígenas José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, Dodanin Piikên Krahô e Renato Yahé Krahô. Isso se deu pelo fato de que era necessário um auxiliar que tivesse tanto o conhecimento estrutural da língua Krahô quanto dos usos e aplicabilidades das ações desses rituais registrados.

O Grupo B formado por cinquenta e dois auxiliares de pesquisa ligados à Escola Estadual Indígena 19 de Abril, sendo professores indígenas e não indígenas, a coordenadora pedagógica, o secretário e o diretor dessa escola, além dos alunos do ensino fundamental e médio, conforme o tabela 02. A escolha desse grupo deu-se pelo fato de que esses auxiliares estão ligados a uma instituição escolar vinculada a um sistema nacional de ensino que, por sua vez, tem parâmetros curriculares nacionais a serem observados e, ao mesmo tempo, como escola indígena, deve contemplar os ensinamentos da cultura nativa. Na escola encontra-se a futura geração do povo Krahô, portanto a escola torna-se o espaço fundamental para difusão dos conhecimentos tradicionais da cultura Krahô e conhecimentos escolarizados, atendendo à proposta de educação escolar bilíngue e intercultural.

Esse grupo foi fundamental para estreitar as relações interculturais, pois atuaram em todas as oficinas, as quais também tiveram a participação do sempre atencioso José Dilson Cuxy Jopêr Krahô que participou comigo de todos os trabalhos na escola. Em momentos de interação intragrupo ele foi fundamental na mediação da proposta com a ação que devia ser efetivada nas atividades. Cantou para os alunos e encantou a todos com a sua sabedoria em relação à cultura Krahô. Durante os trabalhos com os desenhos ele ficava sempre atento para que as imagens fossem as mais fidedignas possíveis ao trecho narrado.

GRUPO A: INDÍGENAS COM MAIS DE 40 ANOS

Auxiliar de Pesquisa	Gênero	Idade	Escolaridade	Função
1. Alcides Pircã Krahô	M	65	EF	Pajé
2. Celina Xakryj Krahô	F	48	EF	Cantora
3. Dodanin Piikên Krahô	M	60	LICL	Cacique
4. Ismael Ahprac Krahô	M	71	-	Liderança Hôxwà
5. Joci Marcos Hôre Krahô	M	56	-	Cantor
6. José Dilson Cuxy Jopêr Krahô	M	41	EF	Instrutor infantil
7. Juarez Hapyhi Krahô	M	47	-	Pajé
8. Manoel Cuhkà Krahô	M	44	-	Pajé
9. Mara Xawri Krahô	F	45	-	Cantora
10. Maria Cristina Wakô Krahô	F	48	EF	Cantora
11. Maria José Tôckwÿj Krahô	F	51	-	Cantora
12. Maria Rosa Amxôkwÿj Krahô	F	52	-	Cantora
13. Maria Tereza Jôhpro Krahô	F	68	-	Cantora
14. Marinalva Krôpât Krahô	F	43	-	Cantora
15. Osmar Cuhkô Krahô	M	45	-	Cantor
16. Pedro Pereira Xôhtyc Krahô	M	81	-	Liderança
17. Roberto Carlos Xorxo Krahô	M	52	EF	Org. de rito
18. Rosinha Teptyc Krahô	F	98	-	Cantora
19. Secundo Xicun Krahô	M	95	-	Conselheiro
20. Wilma Côrên Krahô	F	48	EM	Cantora

Legenda: LICL – Licenciatura Intercultural em Ciência da Linguagem, EM – Ensino Médio, EF – Ensino Fundamental.

Tabela: 01 Auxiliares de pesquisa do Grupo A

Fonte: Araujo, 2014

GRUPO B: COLABORADORES VINCULADOS À ESCOLA

Auxiliar de Pesquisa	Gênero	Idade	Escolaridade	Função
1. Andre Cohtât Krahô	M	26	MI	Professor
2. Ariel Pêêha Krahô	M	44	MI	Professor
3. Éria Alves da Silva*	M	29	Pedagoga	Professora
4. Guilherma Xâh Krahô	M	26	MI	Professora
5. Leonardo Tupên Krahô	M	22	MI	Professor
6. Ovidio Krahô	M	36	MI	Professor
7. Patricia Tavares P. Miranda*	F	38	NS	Coord. Pedagógica
8. Renato Yahe Krahô	M	30	LICL	Diretor
9. Roberto Cahxêt Krahô	F	38	MI	Auxiliar Secretaria

GRUPO B: COLABORADORES VINCULADOS À ESCOLA				
Auxiliar de Pesquisa	Gênero	Idade	Escolaridade	Função
10. Rosivânia Freitas Teixeira*	M	37	Letras	Professora
11. Tais Pöcuhtô Krahô	F	26	MI	Professor
12. Avantias Pyque Krahô	M	17	2 EM	Aluno
13. Batista Cuxý Krahô	M	16	2 EM	Aluno
14. Carmem Lúcia Krĩiry Krahô	F	17	2 EM	Aluna
15. Edinaldo Pircà Krahô	M	18	2 EM	Aluno
16. José Messias Pêêhà Krahô	M	16	1 EM	Aluno
17. Márcia Pryhkwýj Krahô	F	22	3 EM	Aluna
18. Marcos Rôrehhô Krahô	M	15	1 EM	Aluno
19. Mariana Carahkwýj Krahô	F	16	2 EM	Aluna
20. Mateus Xooco Krahô	M	16	1 EM	Aluno
21. Rômulo Krôkên Krahô	M	18	2 EM	Aluno
22. Ronaldo Texikô Krahô	M	19	3 EM	Aluno
23. Simone Crowcy Krahô	F	19	3 EM	Aluna
24. Tiago Capêrkô Krahô	M	20	3 EM	Aluno
25. Luana Tejaka Krahô	F	20	2 EM	Aluna
26. Sharlene Carãhtu Krahô	F	18	1 EM	Aluna
27. Jucilene Mixà Krahô	F	17	3 EM	Aluna
28. Marciana Wôprêp Krahô	F	12	7 EF	Aluna
29. Nanci Amcôkwj Krahô	F	14	8 EF	Aluna
30. Ivan Kwýrkê Krahô	M	11	7 EF	Aluno
31. Ana Cristina Kajari Krahô	F	11	7 EF	Aluna
32. Antão Purehtêj Krahô	M	11	7 EF	Aluno
33. Claudiana Tôckwýj Krahô	F	19	8 EF	Aluna
34. Daniela Pyrãn Krahô	F	12	7 EF	Aluna
35. Dejá Ahtorkrã Krahô	F	15	9 EF	Aluna
36. Dodanin Wôcô Krahô	M	15	9 EF	Aluno
37. Edilene Mahhàr Krahô	F	17	8 EF	Aluna
38. Isaias Xôhtyc Krahô	M	13	8 EF	Aluno
39. Jociel Hàhàc Krahô	M	12	7 EF	Aluno
40. Lourival Damascena Têhtê Krahô	M	13	7 EF	Aluno
41. Marcela Pahnajêt Krahô	F	15	9 EF	Aluna
42. Márcia Hômjaka Krahô	F	12	7 EF	Aluna
43. Márcia Krãjarê Krahô	F	16	9 EF	Aluna
44. Marcos Paulo Pryntap Krahô	M	15	8 EF	Aluno
45. Mariana Paakrat Krahô	F	14	8 EF	Aluna
46. Marlene Xôhcaprêc Krahô	F	14	8 EF	Aluna
47. Marquinho Xêphi Krahô	M	23	8 EF	Aluno
48. Pedro Paulo Tupê Krahô	M	12	6 EF	Aluno
49. Rafaela Hakêj Krahô	F	14	8 EF	Aluna
50. Samuel Camtwýn Krahô	M	14	8 EF	Aluno
51. Sandra Ràmkwýj Krahô	F	15	8 EF	Aluna
52. Zacarias Rej Krahô	M	13	9 EF	Aluno

Legenda: * Não indígena, MI – Magistério Indígena, NS – Normal Superior, LICL – Licenciatura Intercultural em Ciência da Linguagem, EM – Ensino Médio, EF – Ensino Fundamental.

Tabela 02: Auxiliares de pesquisa do Grupo B

Fonte: Araujo, 2014

Todos esses auxiliares de pesquisa contribuíram qualitativamente, cada qual com seus conhecimentos específicos, para a formação de uma visão geral e mais qualificadora do *corpus*, proposto nessa tese. Enquanto permanecemos em campo

tivemos a possibilidade de participar de reuniões, festas, aulas em sala, aulas em campo, rituais e outras situações de socialização Krahô.

2.1.4.5 Procedimentos para a constituição do *corpus* e interpretação dos dados

Para gerar os dados que contribuíram na construção do *corpus*, fizemos várias imersões em campo, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, entre os períodos de abril de 2013 a maio de 2015. Durante o ano de 2013 as visitas foram de dez dias, aproximadamente, de vivência na aldeia, ocorrida em intervalos de dois meses, em função das aulas teóricas regulamentares do curso de doutorado. Essas visitas sempre ocorreram com a presença do professor orientador que auxiliava também na geração dos dados, orientava na execução das oficinas temáticas e no nosso estágio docente⁷ realizado na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, conforme apêndice 03.

Em 2014, os trabalhos de campo foram mais contínuos e sistematizados com atividades bastante exploratórias, pois já tínhamos conhecimento mais aprofundado da realidade pesquisada, favorecendo a aplicação das estratégias de abordagem, além de que já estávamos bastante familiarizados a essa comunidade. Desse modo, nossas imersões foram de quinze dias na aldeia, em intervalos de quarenta e cinco dias. Nesse período, participamos da realização de vários rituais e festas, na aldeia, além dos jogos indígenas, os quais reuniram vários povos.

Durante os jogos foi possível verificar como as outras aldeias Krahô se organizam e se motivam para a manutenção da sua cultura, pois em cada noite eram realizadas apresentações culturais com lindas danças, cantigas e pinturas corporais. Assim sendo, percebemos que dentre os povos indígenas do Tocantins e alguns que participaram dos jogos, provenientes do Estado do Pará, os Krahô destacam-se como um grupo que se mantém nas suas tradições socioculturais e busca repassar isso às gerações mais jovens.

⁷ Para atender ao disposto na Portaria 152 de dezembro de 2012, o estágio docente realizado na aldeia teve a duração regulamentar de 135 horas durante o ano de 2013, desenvolvido sob responsabilidade e acompanhamento efetivo do orientador Francisco Edvigés Albuquerque e pelo supervisor, cuja função foi exercida pela coordenadora pedagógica da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. As horas foram distribuídas em 1(uma) semana por bimestre, para que a estagiária pudesse observar e analisar a realidade socioeducacional da comunidade Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Em 2014, organizamo-nos com os nossos três auxiliares de pesquisa para registrarmos, na modalidade escrita, os cinco rituais *-Mě ikra jacri xà* (Resguardo do primeiro filho), *Wyhtỳ* (Casa de *Wyhtỳ*), *Cahtyhti jarěn xà* (Iniciação dos meninos), *Crowti Jaren Xà* (Corrida de tora dos partidos) e o *Mě hapac caxwỳr jacrê mã harěn xà* (Resguardo perfuração dos lóbulos auriculares), para posteriormente, realizarmos as oficinas com os alunos do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Desses cinco rituais somente o último não é mais praticado pelo povo Krahô.

Em 2015, grande parte das informações já estava gerada e as visitas foram com o propósito de confirmar informações e confrontar esses dados, além de participar do lançamento de mais três livros didáticos: geografia, história e português Krahô, organizados em 2014.

Para direcionar nossa pesquisa, na perspectiva da pesquisa etnográfica, organizamos as seguintes perguntas exploratórias: Quais os aspectos socioculturais podem ser identificados nos rituais Krahô? Como a comunidade se organiza para a manutenção da cultura Krahô? Como se estabelece a interação entre os trabalhos da escola e as práticas dos rituais Krahô? Como a escola absorve esses saberes tradicionais Krahô enquanto estratégia de manutenção da língua, da cultura e até de revitalização dos ritos? Como abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?

Desse modo, elencamos como objetivos da pesquisa: organizar um material didático bilíngue; conhecer a cultura Krahô por meios de seus rituais, desenvolver oficinas com atividades pedagógicas, usando o gênero rito como recurso para as práticas do letramento, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril; explicar como esses rituais tonam-se significativos para a cultura Krahô, interpretar os textos produzidos na versão⁸ em língua portuguesa, após a tradução realizada pelo auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxỳ Jopêr Krahô. Para atendê-los dividimos a produção dos dados em três etapas, quando realizamos experiências interacionais qualitativamente enriquecedoras.

⁸ Usamos o termo versão porque o texto foi produzido baseado na tradução das narrativas, realizadas oralmente pelo auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxỳ Jopêr Krahô. Conforme Marchuschi (2005) e Dell'isola (2007) a passagem ou transformação de texto, também, incide em uma retextualização, porém, optamos pelo termo versão porque não trabalhamos as variáveis com os definidos para retextualizar o texto. Construímos um texto em versão adaptada da tradução na modalidade oral para a modalidade escrita, construindo um texto que refletisse os acontecimentos do texto original.

A primeira etapa consta dos momentos de interação com a comunidade para conhecimento da história e das tradições culturais Krahô. A segunda, das conversas com os auxiliares para produção dos textos escritos em Krahô e em língua portuguesa e por último a organização das oficinas com suas aplicações com os alunos da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio básico, na escola 19 de Abril.

Para realização dessa etapa, estivemos na aldeia, fazendo observações assistemáticas, para obtermos as informações úteis e necessárias à nossa pesquisa e anotações no diário de campo. Sempre conversamos com todos os membros da comunidade: com o cacique, com as lideranças, especialmente, com os mais velhos e com os professores indígenas e não indígenas que atuam na escola da aldeia. Em todos esses momentos, as situações de interação eram as mais livres possíveis e realizadas com toda a comunidade. Nesses momentos de conversas interativas, tínhamos a finalidade de obter informações mais gerais sobre a cultura Krahô.

Essas conversas espontâneas aconteciam nas casas, na escola, no rio, no pátio, no posto de saúde que funciona na aldeia, nas roças, durante os rituais praticados pelos Krahô, como: cantiga de pátio, corrida com a tora, corte de cabelos, batismo, jogos indígenas Krahô, festa da laranja, festa da batata e rituais fúnebres. Notamos que Secundo Krahô, apesar da idade avançada, todos os dias acompanhava o grupo nas idas à roça. Então, resolvemos acompanhá-los em uma dessas idas para verificar qual era a sua função, lá. Ao chegar à roça, todos se organizaram nas proximidades de Secundo Krahô, ele iniciou uma cantiga e ao terminar todos eles pegaram suas ferramentas e iniciaram seus trabalhos. Secundo Krahô permaneceu sentado ali, na sombra de uma árvore, cantando em tom mais baixo. Perguntei a ele por que ele cantava para os trabalhadores e ele disse que suas músicas são as suas histórias. E seu canto lembrava a riqueza da fauna e flora de antigamente. Comentou que hoje, tudo estava mudado e essas transformações prejudicavam muito o seu povo.

Ao retornar para aldeia, encontrei o Cacique Dodanim Piikên Krahô e iniciei uma conversa com ele sobre o acontecido na roça e ele confirmou a fala de Secundo e, ainda, acrescentou um episódio ocorrido com ele e sua avó, já falecida, dizendo que durante uma festa a encontrou chorando e perguntou a ela porque estava chorando, quando ela respondeu que não era choro, ela estava cantando e em seu choro desabafava suas inquietações sobre as mudanças na natureza, ela

disse a ele: —um dia vai chegar nessa idade e vai chorar, lembrando o passado e aí vai entender isso”. O Cacique reforçou a ideia de que as cantigas Krahô falam da natureza: animais, plantas, rios. Disse que os guerreiros só cantam músicas ligadas a animais fortes e quando eles cantam os outros se calam para ouvi-los. Falou, ainda, que o choro das mulheres é diferente do choro dos homens devido às histórias que cada um repassa. (Diário de campo, setembro 2014)

Para essa primeira fase de geração dos dados, utilizamos como roteiro as seguintes questões norteadoras aplicadas a toda a comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno:

- Quais os rituais praticados pelo povo Krahô, na Aldeia Manoel Alves?
- Quais deixaram de ser praticados e por quê?
- Como são repassados os conhecimentos da tradição indígena?
- Como era antes? Houve mudanças nesse repasse?
- Quando, onde, como, por que e quem participa do ritual? (foram mencionados os rituais já selecionados para essa pesquisa)
- Como se dá a preparação de passagem da criança para vida adulta?
- E os cortes de cabelo? O que representam?
- Como é feito o ritual X?
- Essas tradições são discutidas na escola? Como? Só pelos professores ou vocês também vão à escola falar sobre a cultura?
- Você participa dos trabalhos da escola? Como?
- Qual a importância da escola para a aldeia?
- Qual a importância da aldeia para a escola?

Na segunda etapa, definimos quais seriam os auxiliares que colaborariam de forma mais específica para a produção dos rituais em língua materna. Conforme tabela 01, determinamos quais indígenas Krahô contribuiriam para o registro escrito dos rituais, dentre eles destacamos os auxiliares José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, o Cacique Dodanin Piikên Krahô e o diretor da escola Renato Yahé Krahô, os quais participaram com mais intensidade dos momentos de conversas para geração dos dados, colaborando grandemente com a construção dos textos em língua materna escrita e na sua tradução para a produção da versão em língua portuguesa.

Recorremos à etnografia que nos possibilita observar, descrever e interpretar como os rituais se organizam como práticas sociais para a formação sociocultural e letramento situado dos Krahô. Portanto, nessa etapa, solicitamos ao auxiliar da pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô que narrasse em Krahô os cinco rituais, selecionados para a organização do material bilíngue e posteriormente, retextualizasse-os para a modalidade de língua escrita em Krahô.

Com esse material já digitado, organizamos um encontro com o Cacique, o diretor da escola, José Dilson e eu para leitura desses textos e adequação do que fosse necessário. Nesse momento, ficou definido que os textos escritos seriam organizados, conforme a estrutura de língua formal, sem as marcas da oralidade. Na reunião, o Cacique Dodanin Piikên Krahô disse: —“biblioteca viva são os velhos, precisamos de outra biblioteca na escola” e afirmou que a comunidade necessitava de um material que se aproximasse da estrutura e normas do texto escrito, tanto em Krahô, quanto em língua portuguesa. Para o Cacique era preciso fazer um registro que marcasse a identidade linguística do povo Krahô e as futuras gerações precisavam de uma língua Krahô mais pura.

Nesse contexto, em comum acordo com José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, ficou estabelecido que os textos seriam reformulados para uma estrutura de língua Krahô mais formal, desse modo, organizamos um cronograma de atividades para que o Cacique Dodanin Piikên Krahô e o diretor da escola Renato Yahé Krahô, reorganizassem os textos escritos por ele. Nesses encontros para reescrita dos textos, José Dilson e eu estávamos sempre presentes e as atividades envolviam, inclusive, aulas de leitura Krahô, para mim, e, com os outros auxiliares, discussões de aspectos gramaticais e possibilidades de substituições nos textos até chegarmos às versões finais registradas no capítulo V, dessa tese.

Após o registro escrito dos rituais, em língua Krahô, dedicamos um tempo maior para a interação com o indígena José Dilson Cuxy Jopêr Krahô a fim de que ele traduzisse, oralmente, os mesmos rituais para a língua portuguesa, possibilitando-nos, a partir dessa narrativa oral traduzida, produzir a versão escrita dos rituais em língua portuguesa. Nesse momento, não foi realizada uma tradução literal da fala do auxiliar de pesquisa, mas ele foi mediando e fazendo intervenções, chegando até a fazer desenhos para que eu entendesse todo o processo. Desse modo, durante a narração dos rituais em língua portuguesa, tivemos várias quebras no enquadre da narrativa em pontos estratégicos, a fim de que a história fosse bem

detalhada e não houvesse nenhum comprometimento dos requisitos contextuais ou temporais que marcavam a estrutura do ritual.

A terceira etapa aconteceu após dois anos de interação e contato direto com a comunidade Krahô de Manoel Alves Pequeno, quando de posse do registro escrito dos rituais, organizamo-nos para realização das oficinas pedagógicas de práticas de letramento⁹ com o nosso segundo grupo de auxiliares, os professores e os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, conforme tabela 02. Essas oficinas serão descritas com mais detalhes no capítulo VI. Para essa etapa, foi essencial a observação dos eventos de letramento em contexto escolar, a análise da proposta pedagógica da Escola 19 de Abril, bem como dos planejamentos das aulas e relatórios já produzidos pelos professores dessa escola sobre os trabalhos realizados. Outros aspectos, como a disponibilidade de toda a equipe que se mostrou bastante receptiva para contribuir com esse trabalho, bem como a familiaridade que já alcançada com o grupo, também foi fundamental para os apontamentos e reflexões sobre os rituais e suas implicações para o ensino na Escola 19 de Abril.

Desse modo, após o diálogo sobre todas as questões apontadas anteriormente aos vários auxiliares de pesquisas e levantadas as discussões sobre os rituais e sua importância como material didático pedagógico a ser utilizado na escola, para repasse dos saberes tradicionais e manutenção da cultura Krahô, definimos nosso *corpus* que se constitui de cinco rituais escritos em Krahô e sua versão em língua portuguesa. Entendemos que isso atende aos objetivos iniciais da pesquisa que são organizar material didático pedagógico bilíngue por meio da descrição e registro dos rituais Krahô do povo Krahô. Todo esse processo interativo com a comunidade Krahô, e com aqueles que convivem com eles, possibilitou a construção desse *corpus*, ampliando as condições de efetividade e historicidade dessa cultura.

Em observância aos pressupostos teóricos e metodológicos adotados em nossa pesquisa, apresentamos, no V capítulo, a interpretação do *corpus* construído, verificando como estão organizados os rituais, como essas ações tornam-se significativas do ponto de vista de quem, onde, quando e como elas são estabelecidas nas relações entre o conhecimento indígena e o conhecimento

⁹ Ver planejamento no apêndice 04

escolarizado em diálogo com a pesquisadora, visando apresentar contribuições para produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Apresentamos os aspectos teóricos metodológicos para essa pesquisa, delineando os procedimentos realizados para a geração dos dados durante a pesquisa de campo, a forma como utilizamos os instrumentos, além de descrevermos sobre as dificuldades encontradas para realizar as interações, bem como sobre a acessibilidade após um tempo de convivência com o povo pesquisado. Destacamos a responsabilidade ética do pesquisador, pautando-nos nas abordagens metodológicas da etnografia e etnometodologia, buscando promover a interação e as estratégias discursivas adequadas às dimensões sociais do falante.

Apresentamos, no próximo capítulo, as contribuições da sociolinguística para a educação, considerando as notáveis transformações ocorridas, na segunda metade do século XX, as quais saem de uma ordem da teoria linguística isolada para a forma no contexto social, com o advento da Sociolinguística. De acordo com Bortoni-Ricardo, (2005, p. 104) —“Sociolinguística parte do estudo da língua em seu contexto social, enfatizando-lhe seus aspectos funcionais e interacionais”.

CAPÍTULO III

3 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

*[...] teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos.
(Neira e Lippi, 2012, p. 610)*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordamos a fundamentação teórica da Sociolinguística Interacional, desenvolvidos, sobretudo, por Fishman (1974), Gumperz (1988 e 2002), Goffman (2012), além das contribuições, no Brasil, de Bortone (1993 e 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2014), Mussalin e Bentes (2004) e Ribeiro e Garcez (2002). Esse aporte teórico traz discussões que abrangem uma ligação entre as questões da linguagem e os aspectos socioculturais dos envolvidos na interação. Abrange, também, fundamentos que primam pela construção de um saber socioconstruído. Essa construção envolve a prática coletiva integrada aos conhecimentos provenientes dos componentes curriculares da escola e os informais adquiridos pela tradição educativa indígena. Levantamos, também, questões sobre os multiletramentos e o bilinguismo, pois entendemos que a prática pedagógica da educação indígena requer essas reflexões, além de buscar compreender o tipo de práticas e relações com o conhecimento não apenas em situações linguísticas escolarizadas, mas de seus conhecimentos tradicionais perpassados ao longo dos tempos.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

A Sociolinguística surge como uma corrente que estuda os padrões de comportamento e atitudes em relação à linguagem assume seu lugar no debate social da língua, contribue não apenas para a questão da interdependência linguística e suas estruturas sociais, mas também para desfazer equívocos históricos de concepções de homem e cultura. Com as grandes transformações decorrentes, principalmente, de fatores relacionados ao avanço tecnológico, a sociedade modifica-se, caracterizando-se pela permeabilidade de papéis sociais, ampliando

suas condições de usos linguísticos e competência comunicativa, isso requer novas concepções também no campo das ciências.

Nos estudos Sociolinguísticos há distinção entre os aspectos microssociolinguísticos e os que compõem a macrossociolinguística. Para Gumperz (1988), os aspectos analíticos da micro acolhem temas como etnografia da comunicação, discurso, linguagem e sexismo, pragmática linguística, implicaturas conversacionais, línguas *pidgins* e crioulas, variação linguística e as múltiplas aplicações da disciplina. Já a macrossociolinguística inclui o multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas, manutenção e mudança linguística bem como planejamento e standardização da língua vernácula.

Desse modo, a sociolinguística, ao longo dos anos, adquire aparatos teóricos e metodológicos adequados a essa nova concepção de sociedade. Mas antes de chegar a essa discussão, apresentamos o traçado que marca a Sociolinguística de seu pioneirismo com o estudo das variações linguísticas para depois nos atermos à Sociolinguística Interacional, cuja decorrência dá-se pela necessidade dos estudos de concepção menos quantitativa, seguindo uma abordagem qualitativa, visando atender à diversidade linguística e pluralidade cultural.

Segundo Mussalin e Bentes (2004), a Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a relação entre estrutura e funcionamento da língua e da sociedade. Surgiu em 1964, a partir das discussões de John Gumperz, Willian Labov, Dell Hymes, John Fisher e outros, apresentadas em um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Como uma área explicitamente voltada para o tratamento do fenômeno linguístico no contexto social, a sua constituição se fez pela atuação de linguistas e vários estudiosos das ciências sociais, marcando uma origem interdisciplinar. Suas áreas de interesse são várias como, por exemplo, questões relacionadas ao surgimento e extinção linguística, contato entre línguas, multilinguismo, variação e mudança.

Entre seus precursores destacam-se os trabalhos de Dell Hymes (1962) e Willian Labov (1963). Dell Hymes, em 1962, publicou um artigo em que propunha a Etnografia da fala, buscando descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural, definindo as regras sociais inerentes a cada comunidade. Em 1963, Willian Labov lançou seu trabalho sobre as alterações fonéticas na fala dos moradores da Ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts. Nesse momento em que se firmavam os preceitos da Sociolinguística, a preocupação era

prioritariamente para a descrição da variação e dos fenômenos linguísticos em processos de mudança, mas depois expandiu-se para outras dimensões da linguagem humana e a língua assumiu um caráter pragmático, entendida como um instrumento social de comunicação.

Segundo Gumperz (1996) *apud* Bortoni-Ricardo (2004, p. 13):

Desde meados dos anos 1960, quando o termo sociolinguística apenas começava a ser aceito, essa disciplina vem ampliando seus objetivos iniciais de investigação, muito além da explicação dos processos de mudança e difusão linguísticos. Na atualidade, especialmente durante a última década, converteu-se em uma disciplina central, preocupada com todos os aspectos da comunicação humana. Em particular, com as formas como a comunicação influi e reflete as relações de poder e dominação, com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura.

Todo esse percurso da Sociolinguística é concomitante com as transformações ocorridas no Brasil, que, a partir dos anos 70, foi marcado pelo forte êxodo rural, inerente do processo de industrialização, que induziu por sua vez o crescimento urbano com a ocupação e demarcação de novas fronteiras para exploração, como é o caso do Centro-Oeste e Norte brasileiro, onde a questão indígena tornou-se pauta de grandes discussões no nível das políticas públicas nacionais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa urbanização, conseqüentemente, gerou a necessidade de uma infraestrutura política organizacional diferenciada, gerando a necessidade de mais escolas, as quais precisaram se adaptar, buscando atender a um novo perfil de alunado e professores nas escolas públicas, para ter condições de investigar as particularidades na linguagem dessa nova composição social de características sociolinguísticas mais amplas.

O sistema educacional brasileiro, também, passou por mudanças significativas com a promulgação da Constituição de 1988, que é baseada no princípio do direito universal à educação para todos, fase que precedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 1996, e ocorreu com um movimento admirável em defesa da escola pública, universal e gratuita.

Essa diversificação no âmbito socioeducacional trouxe consigo novas características sociolinguísticas para sociedade brasileira, que fala um português permeado de diversidades e variedades por motivos de dimensão territorial e, principalmente, diferenças socioeconômicas. Nesse sentido, a Sociolinguística se

reveste de uma adequação teórico-metodológica com concepções além do estudo variacionista, assumindo um caráter que busca atender essa nova sociedade. Segundo Braggio (1992, pp. 29 e 30), as —pesquisas sociolinguísticas podem fornecer subsídios para se refletir melhor sobre problemas linguístico-educacionais de povos etnicamente minoritários e socialmente menos privilegiados”.

Para essa discussão, é referência, em nosso estudo, a contribuição de Fishman (1974) sobre os domínios sociais acerca dos quais recai um uso linguístico específico. Para Fishman (1974, p. 30), domínios sociais é o lugar —onde se situam as fronteiras que estabelecem a diferenciação entre uma classe de situações, que em geral, exige uma variedade e uma outra classe de situações que, em geral, requer uma outra variedade”, ou seja, são construções sociais em que se identificam a língua utilizada e os fatores que determinam essa escolha.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), —um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana”. Nessa perspectiva, apresentamos, aqui, as concepções interpretativistas das práticas sociais Krahô em seus diversos domínios sociais em uma perspectiva da Sociolinguística Interacional.

Ao apresentarmos uma análise dos usos linguísticos sob uma perspectiva social, entendemos que os pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional tornam-se extremamente relevantes para as discussões apresentadas. A Sociolinguística Interacional surgiu no final do século XX, com uma perspectiva qualitativa, considerada como uma nova abordagem da Sociolinguística Variacionista, como dito anteriormente.

Essa vertente apresenta uma abordagem interpretativa, de caráter qualitativo. Segundo Garcez e Ribeiro (2002, p. 8), a Sociolinguística Interacional é —abordada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa [...] e propõe o estudo do uso da língua na interação social”. Nessa perspectiva, comunica-se de forma interdisciplinar, considerando o uso da linguagem em uma perspectiva linguística, sociológica, antropológica, dentre outros, e compartilha suas preocupações em três campos: o da linguagem, o da sociedade e o da cultura. Para Sousa (2006, p. 25) —a SI [...] abrange as dimensões da fala, da cultura, da cognição e da interação”

Segundo Morato *in* Mussalim e Bentes (2004, p. 311), —interacionismo em linguística significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX”. E estabeleceu-se como uma das perspectivas mais produtivas, seja estimulando e marcando de forma explícita as relações da linguística com outras áreas do conhecimento, apresentando categorias como —ação”, —outro”, —prática”, —social”, —condição”, seja promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico, obrigando a uma reflexão sistematizada sobre o próprio objeto de pesquisa. Ainda para Morato *in* Mussalim e Bentes (2004, p. 315), —[...] o interacionismo tem sido capaz de marcar uma disposição de tornar a interação como uma das categorias de análise dos fatos de linguagem, e não apenas o *locus* onde a linguagem acontece como espetáculo.”

Nessa perspectiva, busca-se nesse modelo teórico metodológico evidenciar a estreita relação entre língua e cultura, bem como o papel da linguagem no exercício do poder e controle, na produção e reprodução da identidade social, como a ideologia e o contexto discursivo podem afetar o processo comunicativo, gerando interpretações diversas. Goffman *in* Garcez e Ribeiro (2002) enfatiza mais a ordem da interação que a ordem social, revelando a estrutura da experiência individual da vida social. Segundo Morato *in* Mussalim e Bentes (2004) enquanto categoria de análise, a interação possibilita uma discussão da qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos nos mais diversos contextos, práticas e situações.

Para Goffman *in* Garcez e Ribeiro (2002), essa proposta considera a natureza da mensagem e a posição do interlocutor, considerando-o como aquele que procura entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, indagando onde, como e quando se situa o contexto da fala? onde está a realidade de uma dada interação? o que está acontecendo? por que isso agora? É na tentativa de buscar elementos que atendam a essas questões que nos embasamos na Sociolinguística Interacional, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e seu intenso trabalho social implícito na coconstrução do significado e da ação, pois não há significado que não seja situado, Garcez e Ribeiro (2002).

A tarefa do pesquisador que adota a Sociolinguística Interacional pauta-se no estudo intenso de instâncias selecionadas de interação verbal em uma análise mais interpretativa. Para Gumperz (1988), a abordagem interpretativa procura explicar

devidamente as diferenças nos valores, crenças e atitudes entre os diversos grupos sociais. A Sociolinguística Interacional considera fatores contribuintes para o processo comunicativo que ultrapassam os limites da estrutura gramatical normativa, apresentando uma perspectiva de interação que considere elementos da competência comunicativa dos envolvidos no ato comunicativo, ou seja, fatores linguísticos e sociais são envolvidos nas sequências conversacionais, gerando um repertório linguístico cultural dos interlocutores. (GUMPERZ, 1988).

Assim, de acordo com Figueroa (1994 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 148):

a teoria sociológica de Gumperz fundamenta-se na interação humana: os significados, a ordem, as estruturas não são predeterminadas, mas evoluem, no curso da própria interação, baseados numa ampla gama de fatores, materiais e psicológicos. A linguagem é vista como parte do contexto social. O foco da metodologia se direciona diretamente para as estratégias que governam o uso que o falante faz do conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico, e é dada relevância a pistas de contextualização, que permitem aos integrantes fazer inferências sobre como os conteúdos partilhados devem ser interpretados, identificando a intencionalidade que lhes é subjacente.

Essas reflexões evidenciam que as intervenções da Sociolinguística Interacional relacionam-se às condições mais amplas do processo comunicativo, considerando-se aspectos do contexto discursivo, além de aspectos psicológicos, culturais, ideológicos e intencionais da comunicação humana, sendo que as mudanças linguísticas não são produzidas somente por variáveis sociais, como sexo, idade, região, classe social, grau de escolaridade etc., mas também por situações contextuais estabelecidas no ato da interação verbal.

Dessa forma, as estruturas linguísticas são construídas durante o processo de interação sociocomunicativa, cabendo ao falante a adequação linguística ou de estilo, com a finalidade de ser compreendido por seu interlocutor.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 156), na —Sociolinguística Interacional o método heurístico é interpretativo e seu objeto, o estudo do papel que as estratégias comunicativas desempenham no processo de produção e reprodução da identidade social na interação humana” De acordo com Bortoni-Ricardo (2014), a principal distinção entre a sociolinguística interacional e a laboviana foi proposta por Gumperz na qual se estabelece que:

a Sociolinguística Interacional apoia-se no pressuposto de que a interação humana é constituída da realidade social [...] a interação humana é,

portanto, constituía dos papéis sociais, considerados como um conjunto de prerrogativas e de deveres em um determinado domínio social. A Sociolinguística variacionista as normas e categorias sociais preexistem e constituem parâmetros que influenciam os usos linguísticos (BORTONIRICARDO, 2014, pp. 146 e 147)

Nesse contexto, esse estudo amplia da variação socialmente condicionada para a variação como recurso comunicativo no processo interacional, com vistas às ações contextualmente situadas, integrando aspectos sociais, culturais e linguísticos aplicados às estratégias discursivas:

O interacionismo estabeleceu-se como uma das perspectivas mais produtivas, seja estimulando e marcando de forma explícita as relações da linguística com outras áreas do conhecimento, investindo de interesse para o campo certas categorias como ação', outro', prática', sociedade', cognição', seja promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico e obrigando os linguistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto. (MUSSALIM e BENTES, 2004, p. 312)

Desse modo, as práticas comunicativas destacam-se pelos processos de interpretação dos significados referenciais e sociopragmáticos, possibilitando-nos inferir que os papéis sociais desempenhados pelos falantes nos diversos domínios sociais são reflexos de suas condições sociohistóricas em interface com seus valores, suas crenças e ideologias que interagem em determinadas situações sociais. Para Goffman *in* Ribeiro e Garcez (2002, p. 17), uma situação social —é um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, [...] em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos de todos os outros que estão presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante”.

Nesse sentido, uma situação social ocorre sempre pelo contato entre duas ou mais pessoas, persistindo até a retirada da penúltima. Desse modo, uma interação entre esse grupo é demarcada pelas regras culturais estabelecidas entre eles, e, quando adotadas estabelecem o comportamento social dos indivíduos presentes a essa situação. Goffman *apud* Mussalim e Bentes (2004) destaca que em todo contexto interativo há algo que lhe é peculiar, estabelecido em função das características próprias dos sujeitos envolvidos nele e da qualidade de suas interações em uma determinada ação. Para ele —[.]cada participante entra em uma situação social, portando [...] um grande conjunto de pressuposições culturais

presume serem compartilhadas.” Goffman, (1988, p. 197) *apud* (MORATO, 2004, p. 320)

Nesse sentido, a Sociolinguística Interacional centra-se em questões vinculadas ao tipo de produção linguística, práticas, construção de valores culturais, estratégias e operações languageiras, dinâmicas de trocas conversacionais. Ela estuda o discurso organizado nessas situações sociais, com a preocupação de investigar como as relações sociais são negociadas, modificadas e até confrontadas em seus diferentes contextos, na prática do dia a dia, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical. Por conseguinte, busca revelar identidades, crenças e valores sociais dos envolvidos no ato comunicativo. Nesse contexto, abordamos, a seguir, questões da interação, bem como das concepções de competência comunicativa que abarcam o processo de comunicação interacional.

De acordo com Goffman (2012), a interação face a face consiste na influência recíproca dos indivíduos sobre as ações – linguagem – uns dos outros, quando em presença física imediata, sendo constituída nos diversos domínios: família, escola, trabalho e em diferentes encontros sociais. Para Sousa (2006) em cada domínio, os indivíduos assumem papéis sociais diferentes e, conseqüentemente, uma competência comunicativa adequada que permite a interação (ou não) com o outro em determinada situação. Segundo Sousa (2006, p. 26), —a competência comunicativa permite ao sujeito circular em diferentes situações de comunicação, sabendo o que falar, como falar com qualquer interlocutor”.

Na concepção de Hymes (1972a), a competência comunicativa deve ser apreendida como um conjunto de habilidades e conhecimentos imprescindíveis para que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender, consistindo na nossa capacidade de interpretar e usar, de maneira adequada, o significado social das variedades linguísticas, em quaisquer ocorrências. Já Fishman (1970), define competência comunicativa como todo ato comunicativo entre duas ou mais pessoas em situação dialogal, sendo regido por regras de interação social. Conforme Fishman (1970, p. 2), as regras são a identificação de "quem fala a quem (interlocutores), que língua (variedade regional, variedade de idade, sexo ou classe social), onde (cenário), quando (tempo), sobre o quê (tópico), com que intenções (propósito) e conseqüências (resultados)".

Partindo dessas concepções, é fundamental entendermos o conceito de evento de fala proposto por Hymes (1971) como a atividade ou os aspectos da

atividade que estão diretamente governados pelas regras ou normas para o uso da fala, dessa maneira, no nível dos eventos de fala estão implicadas as formas linguísticas e as normas sociais estabelecidas em cada situação. Nesse sentido, esses conceitos evidenciam os elementos pragmático-linguísticos e psicológicos circunscritos no processo de comunicação interacional nos rituais Krahô, quando por meio de vários momentos de gravação, foram gerados os textos em Krahô e em língua portuguesa, apresentados no capítulo V dessa tese.

Hymes (1972b) propõe um modelo no qual se apresentam os elementos que compõem uma situação social. Esse modelo é denominado SPEAKING e cada letra da palavra gera uma concepção a ser observada e analisada em uma ação situada. Essas categorias são: S (setting) situação de fala; P (participants) os participantes; E (ends) as finalidades; A (acts) os atos de fala; K (key) o tom; I (instrumentalities) os instrumentos, N (norms) as normas; G (genre) o gênero. Estes elementos correspondem às regras de interação social, que respondem, respectivamente, às seguintes perguntas: onde e quando?, quem e a quem?, para quê?, o quê?, como?, de que maneira?, acredita?, que tipo de discurso? No capítulo V retomaremos esses conceitos, quando os utilizaremos nas interpretações dos eventos de fala, nos rituais Krahô.

Desse modo, nesse processo de interação são acionados o conhecimento e o uso de regras não escritas de interação em diversas situações comunicativas em uma comunidade sociocultural. Essas regras estão relacionadas ao saber como começar, continuar e encaminhar um diálogo, compreender e transmitir o significado a outras pessoas; ao tipo de linguagem adequado: gestual, corporal, visual, além da adjacência entre os interlocutores e atitudes de concordância com essas regras, as quais são determinadas culturalmente com variações de uma cultura para outra.

Goffman (2012) ressalta a importância de se entender as interações entre os sujeitos como formações discursivas que se relacionam, essencialmente, com os vários domínios: social, político, cultural e de formações ideológicas, cuja representação ocorre no todo social e nas manifestações interacionais dos falantes. Ainda para esse autor, é na vida cotidiana, que as manifestações sociais são formadas, disseminadas e legitimadas. Dessa maneira, o discurso permeia essas manifestações interacionais, conferindo-nos formas analíticas de observar como as macroestruturas sociais estão presentes na vida cotidiana e como se compõem essas estruturas.

Para Sousa (2006, p. 27), esse processo interacional —organiza-se em *enquadres*, formas como os discursos realizam-se [...] o *enquadre* ocorre na interação, em situações de fala e gêneros discursivos da oralidade." Dessa forma, para entendermos as características constitutivas do contexto comunicacional, no caso os ritos Krahô, as concepções de *enquadre* e *footing* tornam-se fundamentais.

Segundo Goffman (2012) *enquadre* é a definição do que está acontecendo em determinada interação e depende de uma tarefa interpretativa, coconstruída durante a interação realizada pelos participantes, ou ainda, qual sentido os falantes dão ao que dizem, o que emerge das interações verbais e não verbais constituídas pelos interlocutores. Dessa forma, nesse trabalho, consideramos os rituais como um tipo de *enquadre* ou moldura comunicativa interacional na qual, segundo esse autor, os participantes assumem papéis e interagem de uma maneira bem característica, conforme as regras de cada ritual.

Ainda seguindo os preceitos de Goffman (2012), temos o conceito de *footing* como um alinhamento, postura, posição de um em relação ao outro, consigo mesmo ou com o discurso construído, sendo, portanto, conforme Sousa (2006, p. 28), —estratégias verbais e não verbais que sinalizam um início, as mudanças, e o término de *enquadres* [...] vão revelando as identidades dos participantes de uma interação”.

Partindo desses princípios, notamos que nas práticas sociais do povo Krahô, em suas interações intragrupo, há uma estreita relação entre os domínios sociais e os conhecimentos adquiridos. Há rituais que demandam comportamentos e pessoas específicas para direcionar e realizar a ação, gerando processos de ensino aprendizagem que só ocorrem em determinados domínios sociais: como o da família, da escola, do pátio da aldeia, da roça, durante a plantação ou colheita da lavoura, durante o nascimento de uma criança, em um funeral. Em todos esses espaços e tempos são representados, nessa cultura, concepções de mundo, de homem, de formas de organização social, política, econômica, cultural e de usos linguísticos frutos de gerações antepassadas e que estão em contínua construção, transformação e desenvolvimento.

Nessa concepção, entendemos que os rituais para serem vividos e compreendidos, devem ser localizados em suas dimensões espaciais e temporais. Assim, há rituais que são vividos nas casas, nas ruas, na natureza. Há aqueles que são apropriados para algumas datas e não para outras. Para Vilhena (2005) os

constituintes socioespaciais dos ritos levam-nos, a refletir sobre sua história que nos leva às questões culturais e diversidade de formações. Há também de considerar os papéis desempenhados por cada indivíduo participante da ação.

Nas relações intergrupais, Gumperz (1988, *apud* Bortone, 2007) enfatiza as dificuldades de comunicação, evidenciando o importante papel da interação, entendida como flexibilidade comunicativa. É essa flexibilidade que permitirá a interação intercultural entre grupos com padrões culturais diferentes, desde que os falantes compartilhem as estratégias discursivas usadas na interação. Para viabilizar essas estratégias, Gumperz (2002) apresenta o termo —*pistas de contextualização*” entendido como todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais, constituindo os meios pelos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam a atividade que está acontecendo, como seu conteúdo deve ser compreendido e como cada proferimento se relaciona com os adjacentes. Nesse sentido, essas pistas são utilizadas para sinalizar as nossas intenções e podem ser interpretadas ou não pelo interlocutor.

Na aldeia, em alguns momentos ouvíamos uma melodia, cantada pelo indígena Secundo Krahô, uma grande liderança muito respeitada na comunidade. Nesse momento, percebíamos que os homens saíam de suas casas, da roça ou de onde quer que estivessem e caminhavam em direção ao pátio. Em instantes, toda a comunidade masculina estava reunida para discutirem sobre determinado assunto. Em outras vezes, já com outra melodia, era a chamada para as mulheres e, em minutos, elas também estavam todas no pátio da aldeia, dialogando entre si para definições de organização de festa, recepção, preparação para acontecimentos da cultura Krahô.

A partir disso, podemos inferir nessas situações comunicativas que as cantigas atuam como pistas de contextualização para a comunidade Krahô, quando eles interpretam o significado da ação e agem para efetivarem a manifestação pretendida naquele momento. Essas interpretações estão ligadas aos fatores: quem está cantando? Uma liderança de noventa e quatro anos, considerado o chamador da aldeia; que cantiga está apresentada? Quem participa da situação comunicativa? Portanto, esses interlocutores compartilham das mesmas estratégias discursivas e conhecem as pistas de contextualização usadas no processo de interação.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 24), —[.]a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura

predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita” que no caso da sociedade Krahô, exige uma adaptação de comportamentos e regras muito variadas, estabelecendo no grupo uma adequação dos papéis sociais em interação às duas culturas, exigindo para cada domínio pistas de contextualização específicas para atingir a competência comunicativa.

Na Aldeia Manoel Alves Pequeno, segundo Albuquerque (2013b), as interações ocorridas variam em decorrência dos usos e funções que os envolvidos no processo estabelecem. Para Albuquerque (2007), de acordo com os domínios sociais dentro das aldeias há diferentes interações, classificando-as como intra e intergrupais. São consideradas relações intragrupais aquelas ocorridas entre os indígenas, acontecendo principalmente em domínios familiares, tendo em vista que as crianças até a idade escolar são monolíngue em Krahô. São consideradas relações intergrupais aquelas ocorridas entre o indígena e o não indígena, sendo realizadas no âmbito da escola e em situações de contato. Entre os Krahô, percebemos que há predominância pela prática linguística em língua materna, pois eles acreditam que isso contribui de forma significativa para a manutenção da sua cultura. Os mais velhos, que não tiveram acesso à escola, e as crianças, que não estão estudando, só se comunicam em língua Krahô.

Dessa forma, as construções discursivas dos Krahô ora acontecem de forma interativa e espontânea, nas relações intragrupais, ora necessita-se de usar da flexibilidade comunicativa, permitindo a interação intercultural entre grupos com padrões culturais diferentes. Essas relações são mediatizadas por uma complexa rede de culturas que se intercambiam de formas diferentes e em espaços diferenciados, constituindo uma rica e espessa teia de significados e expectativas por parte dos sujeitos interlocutores.

Os conflitos na interação e as estratégias discursivas utilizadas no processo comunicativo estão ligados às dimensões sociais do falante. Para Bortone (2007), as estruturas linguísticas utilizadas pelos falantes caracterizam-nos em determinado grupo social, revelando nossas crenças com valores culturais e sociais determinados pelo grupo. Para que haja interação é necessário compartilhar os conhecimentos dos valores culturais de quem os produziu:

[...] em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física da interação falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo, funcionando como um meio de orientar e

organizar o fluxo de mensagens. Valerá algum entendimento sobre como e quando será permissível iniciar a fala, entre quem, e quais tópicos de conversação serão abordados, um conjunto de gestos significativos é empregado para iniciar uma enxurrada de comunicação e como um meio para que as pessoas em questão se imputem como participantes legítimos [...] (GOFFMAN, 2012, pp. 39 e 40)

Nesse contexto, constatamos que entre os Krahô há uma sensibilidade social e educativa dos múltiplos elementos que constituem a sua vida cotidiana na aldeia. A comunidade indígena está buscando aprimorar seus próprios processos de interação intra e intergrupo como forma de assegurar a continuidade cultural e demográfica, pois incentivam as relações monolíngues e destacam, também, a necessidade de aprender a língua portuguesa até por questões de sobrevivência.

Tanto as lideranças quanto os professores preocupam-se em como estão sendo repassados os conhecimentos de sua cultura e de sua língua, além dos conhecimentos de língua portuguesa, conforme relatos de Secundo Krahô *“aprendê portoguesis é importante.... aprendê língua do vocês. Nóis num pode ficá pra trais não”*. Já o Cacique Dodanin Piikên Krahô preocupa-se com os aspectos de variação linguística, conforme percebemos em sua fala *“a língua está sempre em movimento, é viva”* e mencionou em reunião as preocupações quanto ao uso do h (glotal), alegando que as crianças já não estão mais usando-o em suas falas *“Quando se ensina, deve-se ter o cuidado com a escrita e com a fala, por exemplo ,pahhi”*. Isso nos faz depreender o quanto o povo Krahô preocupa-se em estabelecer estratégias de uma educação intercultural que caracterize os preceitos da língua materna, mas também presente as estruturas mínimas que favoreça o entendimento da língua portuguesa.

Dessa forma, notamos que o povo Krahô busca a construção coletiva de conhecimentos práticos e teóricos com a educação escolar indígena, envolvendo os eixos ensino, cultura, língua, história e ambiente de forma articulada, visando maior qualidade na educação. Assim sendo, passamos a falar sobre os multiletramentos e o bilinguismo que são abordagens que permeiam todo o processo de ensino aprendizagem nas escolas Krahô.

3.2 OS MULTILETRAMENTOS

As novas demandas no ensino evocam distintas abordagens de se conceber as práticas relacionadas à linguagem e à escrita cotidianas e significativas, dentro do

contexto em que se realizam. Para isso, muitas escolas têm incentivado cada vez mais o hábito da leitura, refletindo sobre a diversidade de situações e circunstâncias comunicativas, promovendo o contato dos alunos com os mais variados gêneros textuais veiculados em nosso meio sociocultural e, dessa forma, motivando o letramento. Para Lima in Takaki e Maciel (2014, p. 50) —mitos teóricos assumem a necessidade de se mudar a perspectiva do estudo do letramento para se compreender maneiras específicas de colocar a linguagem em uso, localizadas em contextos sociais e culturais concretos”.

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de todo o povo Krahô. Narrar uma história, ensinar a preparar um instrumento de caça, saber a época certa de plantio de cada safra, orientar-se pelas estações do ano, reconhecer as cantigas que indicam quem deverá comparecer ao pátio da aldeia, ler um livro, desenhar uma história. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento. A escola Estadual Indígena 19 de Abril, busca construir uma educação a partir da cultura da comunidade indígena Krahô.

A concepção de Letramento surge, no Brasil, em decorrência da necessidade de tornar os cidadãos capazes de ler e compreender os mais variados textos que circulam no nosso cotidiano. De acordo com Costa, *in* Maimone e Bortone et al, (2015, p. 47)

O fato de frequentemente pessoas alfabetizadas não desempenharem com proficiência atividades de letramento nas comunidades em que estão inseridas desencadeou, na década de 1980, uma discussão nos meios acadêmicos acerca das práticas de letramento no país, a fim de buscar e compreender as questões sociais quanto ao uso da leitura e escrita.

A partir daí, uma variedade de termos sobre letramento começaram a surgir como: eventos de letramento, atividades de letramento, padrões de letramento, estratégias de letramento, situações de letramento, práticas de letramento e ainda, multiletramentos. Como o conceito de letramento é bastante abrangente, entendemos que as mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita têm gerado novas ressignificações para o termo. Assim, esse estudo embasado, principalmente, nos

trabalhos de Costa, *in* Maimone e Bortone et al (2015), Rojo e Moura (2012), Street (2014) e Street in Magalhães (2012), enfatizamos o termo multiletramentos, pois, mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade indígena Krahô, percebemos que é o termo que melhor abarca essa complexidade.

Street in Magalhães (2012, p. 70) argumenta que é necessária muita atenção para o uso desses termos e propõe que um uso mais cuidadoso do termo práticas de letramento ao mencionar que —~~essa~~ expressão tenha mais destaque na tentativa de analisar e não apenas descrever o que acontece nos contextos sociais em relação aos significados e aos usos do letramento”. Esse mesmo autor (p.73), também faz menção ao termo multiletramento, referenciando-o —às formas múltiplas de letramento, associadas a canais ou modos, como letramento do computador, o letramento visual”., reforçando a ideia de que não podemos reificar o termo de acordo com a forma, desconsiderando as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e significados do letramento no contexto.

Street (2014) desenvolve abordagens alternativas e críticas à concepção de letramento como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais. Esse mesmo autor (p.13) enfatiza a natureza social do letramento, orientada para as habilidades, reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais e propõe —um modelo ‘ideológico’ de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como —letramento” e nas relações de poder a ele associadas”.

Para Brasil (2006, p. 28) —[.]as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos”. Isso denota que o professor deve resgatar, do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. Dessa maneira, quando o Cacique da aldeia Manoel Alves Pequeno diz que a —escola é viva e livre” ele reforça que as crianças Krahô aprendem na prática, elas veem e executam a ação. Tudo acontece na escola e na aldeia, ele destaca que seus trabalhos são

integrados com as atividades da escola, pois se a escola é indígena ela não pode ter uma ação isolada das atividades ocorrentes no pátio, nas casas, na roça.

Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas estão vinculadas às atividades de leitura, com o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios à cidade e de eventos locais, de acontecimentos nas aldeias vizinhas, construção de convites para festas na aldeia, produção de receitas com comidas típicas, recontar por escrito a história expressa na letra de uma cantiga. Algumas dessas atividades foram aplicadas durante as oficinas de leitura e escrita aplicadas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, e serão descritas no capítulo VI.

É importante ressaltar o que Rojo e Moura (2012, p. 08) definem por multiletramentos:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Segundo os autores, nessa abordagem do multiletramento é preciso considerar que, se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, logo as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem considerar, sempre, as várias facetas que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua.

Nas observações feitas durante as aulas de língua materna na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, presenciamos discussões sobre vários temas: ecologia, mitos, ritos, doenças endêmicas, situação de trabalho, fauna, flora, dentre outros. Desse modo, evidenciamos que nessas aulas a linguagem é tratada como forma de ação e inserção social e cultural dos Krahô. Nesse sentido, podemos afirmar, segundo Marcuschi, (2008, p. 173) que —aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai

além da atividade comunicativa e informacional.” A vivência cultural dos Krahô está entrelaçada pela sua história, sua sociedade e seus discursos.

Diante desse cenário, podemos indagar: qual o papel da escola em um contexto de educação indígena, pressuposta pelas concepções da interculturalidade e do bilinguismo? Após os momentos de vivência com o povo Krahô, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, podemos corroborar que a escola dessa aldeia caracteriza-se por uma perspectiva epistemológica a qual aponta para a compreensão da multiplicidade das relações sociais constituintes a partir do diálogo entre os grupos sociais, valorizando intrinsecamente cada cultura. Presenciamos a existência de muitas formas de conhecimento, geradas com base nas capacidades interpretativas e argumentativas, dessa comunidade, bem como nas relações entre os conhecimentos tradicionais, os sentimentos e motivações para a transformação social.

Nesse sentido, passamos a discutir as questões sobre a forma de educação existente nessa aldeia, no sentido de esboçar um horizonte de possibilidades sobre o papel da escola, do currículo e da participação docente para o desenvolvimento de uma proposta que reconheça, nos diferentes contextos educacionais e socioculturais, um processo de negociação, além de compreender a escola como um espaço de produção cultural.

3.3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILINGUE

O bilinguismo é uma realidade presente em muitas comunidades do Brasil e do mundo. Maher *in* Nicolaidis (2013) aponta o fato de haver, no mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, mais de 6.000 línguas diferentes e aproximadamente 193 países declarados pela Organização das Nações Unidas – ONU. Em termos teóricos, haveria perto de 30 línguas por país. —Como a realidade não é sistemática a esse ponto [...], torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente” (CALVET, 2002, p. 35).

Quando um indivíduo se confronta com duas línguas em uso, pode ocorrer que elas se alternem em seus discursos, fazendo com que ele produza enunciados

bilíngues. Esse comportamento linguístico segue pelas condições de necessidade de comunicação do falante ou apenas como estratégia de aproximação ou afastamento do grupo. Porém, conforme Calvet (2002, p. 51), “[...] em todos os casos, o contato das línguas produz situações nas quais a passagem de uma língua à outra se reveste de uma significação social”

Nesses termos, o conceito de bilinguismo e também de educação bilíngue torna-se um tanto quanto complexo, exigindo o envolvimento de várias dimensões para definirem-se. Segundo Houaiss, (2009) conforme a rubrica da sociolinguística o termo apresenta quatro acepções:

1. coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, usada alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas
2. uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas
3. existência de duas línguas num país com *status* de língua oficial
4. ensino, oficial ou não, de uma língua estrangeira, além da língua materna

Conforme Grosjean (1982) é considerado bilíngue todo o falante que faz uso de duas ou mais línguas no seu cotidiano para atender diferentes propósitos nos mais diversos contextos. Para esse autor (p. 117), “numa comunidade onde coexistem grupos linguísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas”. Para ele sempre que houver duas línguas em contato, provavelmente, encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis em relação às línguas envolvidas.

Por educação bilíngue, Freeman (1998, p. 2) entende, tecnicamente, “uso de duas línguas para fins instrucionais”. De modo geral, esse termo é usado para se referir aos diversos programas de ensino bilíngue que têm diferentes orientações ideológicas em relação à diversidade sociocultural dos povos envolvidos, bem como na busca dos objetivos para esse modelo de educação. Essa diversidade na caracterização do que venha ser educação bilíngue tem levado a muitos conflitos e confusões no nível das políticas linguísticas e das práticas educacionais.

Também, conforme a perspectiva sociolinguística, para Fishman (1970) a definição de uma educação bilíngue baseia-se em três fortes categorias:

intensidade, objetivo e status. Para a categoria intensidade são identificados quatro tipos de programas bilíngues:

1. O bilinguismo transicional, no qual a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2.
2. O bilinguismo monoletorado, quando a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2.
3. O bilinguismo parcial biletorado em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore; enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias.
4. O bilinguismo total biletorado, no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas.

Nas aldeias Krahô, o ensino visa, em sua totalidade, promover o programa de bilinguismo biletorado, incluindo o processo de ensino e aprendizagem para a compreensão e a produção de textos orais e escritos, considerando uma prática de ensino orientada para as diferenças históricas, políticas, culturais e sociais, visando oferecer aos alunos múltiplas situações para compreensão de seu próprio contexto e sobre outras realidades. Para Megale, (2010, p. 02):

Indivíduos bilíngues utilizam duas ou mais línguas e convivem com duas ou mais culturas. Independente da língua que utilizam e de sua competência linguística, são influenciados pelo conhecimento de uma outra língua assim como por sua experiência bicultural. Estudantes bilíngues fluentes em uma determinada língua são diferentes de falantes nativos dessa mesma língua. Esse conhecimento diferenciado que tais alunos trazem para a escola deve ser considerado pelos professores para assim direcionarem suas estratégias de ensino e suas considerações curriculares.

Nesse sentido, quanto à situação de uso das línguas Krahô e portuguesa, na sala de aula, os professores da Aldeia Manoel Alves Pequeno buscam mostrar aos alunos o lugar que essas línguas ocupam no contexto sociocomunicativo deles. Para Freeman (1998), há a necessidade de demonstrar de que forma se pode utilizar um repertório linguístico, e como isso se associa à estrutura de participação social e à estrutura acadêmica da aula. Para esse autor, os alunos precisam aprender, por exemplo, *–se, quando e com que interlocutores*” podem empregar as duas línguas, quando podem ou necessitam alternar a língua e em que situações. Desse modo, o

trabalho docente torna-se fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos.

Fishman (1968) reforça a perspectiva do bilinguismo biletado ao identificar como principais domínios linguísticos a família, a escola, a igreja, o trabalho e a vizinhança, demonstrando que em cada um desses domínios pode exigir uma única língua ou mais, dependendo dos participantes de interação, da relação afetiva entre eles, do tópico a ser discutido, do grau de formalidade ou informalidade da situação e da função da interação. Portanto, a noção de domínios linguísticos não se restringe ao local propriamente dito, mas à situação como um todo, incluindo, de modo geral, todas as relações psicossociais que permeiam a comunicação entre as pessoas.

Além dos resultados da pesquisa de Abreu (2012), para se avaliar a predominância de uso das línguas na comunidade Krahô, observamos os comportamentos linguísticos dos indígenas Krahô nos seguintes domínios sociais: em casa, na escola, no posto de saúde, no trabalho e na cidade de Itacajá-To. Os usos da língua Krahô e da língua portuguesa nesses domínios demonstram uma significativa predominância do Krahô nos domínios sociais da casa, da escola, do posto de saúde e do trabalho, enquanto o português predomina nas interações fora da comunidade. Os Krahô revelam uma atitude positiva em relação ao bilinguismo, pois eles consideram ambas as línguas como igualmente importantes para eles.

Durante as observações realizadas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, foi possível reconhecer, em uma aula de língua portuguesa, no sexto ano, duas diferentes configurações de fala em interação, para as quais as seguintes regras de uso das línguas são aplicadas:

- (1) em sequências interacionais controladas pela professora, fala-se a língua portuguesa, tanto quando a professora dirige-se aos alunos quanto os alunos à professora,
- (2) em sequências interacionais não controladas diretamente pela professora, quando os alunos interagem entre si, usam a língua Krahô. São exemplos dessa configuração, situações em que as crianças trabalham em grupo ou em dupla, ocasiões em que ocorrem mudanças de código do português para o Krahô ou vice-versa e empréstimos.

Como essa aula é gerenciada pela professora, que controla a tomada e manutenção dos turnos nas interações face a face, o uso da língua Krahô é limitado

às interações verbais entre as crianças e corre paralelo a falas oficiais na sala de aula.

De acordo com Maher in Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) esse fenômeno da alternância de código, observado entre as crianças, deve ser entendido como uma atitude linguística significativa na interação face a face e não como uma deficiência na competência linguística do falante. Para essa autora (p. 75) —um bom bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto”.

Desse modo, a proposta de educação bilíngue no contexto indígena, se apresenta com embasamento uma concepção de língua como direito, conforme defende a Declaração Universal de Direitos Linguísticos, promulgada em Barcelona, em 1996. Para Freeman (1998), a adoção de uma proposta de ensino culturalmente favorável que garanta o bilinguismo (Krahô/português) tem como base um projeto de educação bilíngue comprometido com o respeito e o fortalecimento da identidade étnica do grupo e com o desenvolvimento da língua de herança, possibilitando promover o bilinguismo de enriquecimento¹⁰. Mas esse projeto só poderá se concretizar com a adoção de políticas linguísticas locais, amplamente discutidas com as comunidades bilíngues, e sintonizadas com os sistemas de ensino municipal e estadual e com a formação de professores. Desse modo, apresentamos a seguir propósitos da prática educativa indígena, bem como os conhecimentos escolares e tradicionais que permeiam o processo de educação indígena, respaldado pelo multiletramento e bilinguismo.

3.4 A PRÁTICA EDUCATIVA E OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS.

Para obtermos sucesso em nosso propósito de contribuir para uma prática educativa que reflita as necessidades e pretensões da comunidade Krahô, acreditamos ser indispensável partir do estudo das interações discursivas para adentrarmos ao estudo das implicações educacionais no desenvolvimento da competência discursiva, e, conseqüentemente, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por meio dos rituais da cultura Krahô, faz-se necessário abordar os contextos sociocultural, histórico, discursivo e linguístico nos quais ocorrem todo

¹⁰ Para Freeman (1998), esse modelo de bilinguismo visa ao desenvolvimento da língua minoritária não apenas no nível individual, mas também no coletivo, encorajam o multilinguismo na escola e na comunidade e procuram integrar as minorias na sociedade nacional de maneira autônoma.

o processo de educação escolar indígena e educação informal. Para Netto (1994, p. 84) —é possível tomar a educação escolar e a educação informal como formas básicas de transmissão de conhecimentos”

Ao abordar a educação escolar indígena e educação indígena tradicional, Luciano (2006, p. 189) afirma que —ambas são espaços de transmissão de conhecimentos”. Assim sendo, o atual aumento das escolas indígenas e da escolarização dos indígenas provocam reflexões cujos objetivos são de inserir e valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas, por meio de metodologias específicas de aprendizagem, por meio dos projetos educacionais, escolares ou não, considerando as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas.

Os saberes tradicionais representam o universo cultural local, sendo as narrativas orais indígenas, no contexto da aprendizagem, uma forma de reconhecimento da importância dos saberes não escolares como fundamentais para formação da criança indígena. Portanto, o espaço de aprendizagem da criança Krahô abrange todos os espaços de convivência na aldeia, seja em casa, no pátio, no rio, na roça, seja no próprio ambiente institucionalizado como a escola, pois nesses lugares elas estão em constantes interações entre os saberes culturais e de uso da língua materna, quanto em processo de constituição de ser.

Brasil (1998, p. 63) expõe que:

O espaço físico da escola indígena compreende outros locais de socialização e construção curricular: a vida social, com seus eventos cotidianos e extraordinários, passa a ser um importante fator de influência na seleção do currículo escolar. Uma pescaria coletiva, como parte das atividades de educação física; a abertura de um roçado, para a alimentação escolar; a limpeza do terreno em volta da escola; a construção de um viveiro de árvores frutíferas, e assim por diante. Tais eventos fazem a ponte entre o saber escolar e a vida da comunidade, abrindo as portas da sala de aula e dando o sentido social e comunitário da escola indígena.

Segundo Albuquerque (2007), as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, e nos últimos anos vêm adotando o modelo pluralista de educação, com suas concepções próprias sobre o que deve ser ensinado. Sem desconsiderar os elementos didaticopedagógicos, os currículos das escolas indígenas são permeados por temas do cotidiano de suas respectivas comunidades: trajetória histórica, meio ambiente, higiene, valores culturais, sustentabilidade, retomada de seus territórios, assim como a questão da relação com o comércio local e regional, violência, alcoolismo, entre

outros. Esse autor diz que os princípios das escolas indígenas devem primar para as necessidades e interesses da própria comunidade, dando respostas aos objetivos pretendidos em relação à escola, o que será espelhado no seu projeto político pedagógico, construído coletivamente, refletindo as realidades e perspectivas diferentes de cada povo ou comunidade.

Para Albuquerque (2007, p. 17):

[...] a escola não é vista apenas como único lugar de aprendizado, uma vez que se considera a sabedoria de cada comunidade, ou seja, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas ocupam lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem. Essas formas de educação vêm contribuindo na formação de práticas educacionais que atendem aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas, viabilizando uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural que não só reconhece e valoriza as culturas e línguas indígenas, mas, principalmente, contribui para a afirmação da identidade e autonomia desses povos.

A identidade indígena, antes de 1988, não passava de memórias na história brasileira, realidade reforçada nos livros didáticos e nos censos realizados pelo governo. Nesse sentido, a Constituição de 1988 não só garantiu o direito de existência dos povos indígenas, como foi um chamamento à sociedade brasileira para reconhecer a sua diversidade não só de culturas indígenas, como também de línguas. É preciso superar os conceitos anacrônicos, ultrapassados que se têm das sociedades indígenas como selvagens, agressivos, intolerantes; há de se considerar que esses povos desenvolveram diferentes formas de organização social e, como toda sociedade evolui, passaram por transformações ao longo dos tempos, de modo que a dinamicidade e a complexidade são características intrínsecas a esses povos.

A luta pela preservação e valorização do patrimônio cultural dos povos indígenas intensificou-se a partir da Constituição de 1988, a qual estabelece que a educação indígena deve ser entendida como uma prática social que interage com a multiplicidade de formas e conteúdos do aprendizado do ser indígena, avigorados e refletidos na diversidade e interação do local com o global. Esse contexto propiciou aos povos indígenas sustentarem sua alteridade, desenvolvendo estratégias próprias, dentre elas as formas de transmissão de seus conhecimentos, fortalecendo entre eles uma educação que permita que o modo de ser, assim como sua cultura venham a se produzir e reproduzir nas novas gerações, além de propiciar condições para que essas sociedades sejam capazes de enfrentar situações novas. Segundo

Grillo, (2006):

os povos indígenas se organizam socialmente de formas diferenciadas, têm uma identidade étnica, são portadores de conhecimentos, valores, tradições e costumes próprios e transmitem esse universo de significados – a cultura – para as gerações mais novas por meio de processos próprios de aprendizagem. (GRILLO, 2006, p. 19)

Dessa forma, para atender aos anseios das especificidades das comunidades indígenas, quanto ao reconhecimento de uma educação que esteja em consonância com as suas necessidades, em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, na perspectiva de contribuir para minimizar a discrepância entre o discurso legal e as ações efetivamente praticadas em sala de aula destas instituições. Esse documento está organizado em duas partes: primeiramente reúne fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação e, na segunda parte, apresenta referências para a prática pedagógica dos professores que atuam com a educação indígena. Conforme Brasil (1998), esse referencial fundamenta-se na pluralidade e diversidade, portanto, não é um documento curricular para ser utilizado indissociado de seu contexto, mas sim como um referencial que se propõe a subsidiar e apoiar os professores em suas práticas.

Quanto aos estudos da língua, apresenta que o ensino-aprendizagem de línguas nas comunidades indígenas deve contemplar tanto o ensino da língua portuguesa, como o ensino-aprendizagem da língua materna da comunidade, além de outras línguas de que necessite e/ou utilize nas interações interétnicas. A língua indígena como primeira língua, sendo objeto de reflexão e estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, tem a função de ampliar a competência de uso da sua própria língua. Já a língua portuguesa é compreendida como uma possibilidade do aluno de se expressar na variedade local, favorecendo interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo no que se refere aos direitos dos povos indígenas.

Para Cavalcanti (1999 p. 396), essas questões da educação bilíngue não são mencionadas ou enfocadas nos Parâmetros Curriculares, mas são discutidas no RCNEI —Entre aparecer no documento e ser efetivamente parte da escola existe uma distância grande e essa distância passa pelos cursos de formação de

professores assim como passa pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais”. Portanto, convivemos com as dificuldades e percalços em desenvolver um trabalho que realmente contemple os pressupostos estabelecidos pelas políticas educacionais indígenas.

O contexto escolar indígena é uma realidade da maioria das aldeias brasileiras. As escolas Krahô oferecem ensino bilíngue de língua materna e da língua portuguesa no nível fundamental e médio, visando à oferta de uma educação que valoriza os saberes da cultura indígena, aproximando os alunos de sua própria realidade sem desconsiderar o contexto da sociedade envolvente. Porém, segundo Albuquerque (1999), a educação escolar indígena do Estado do Tocantins, devido ao processo de contato com a sociedade não indígena, em muitas escolas, vem acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses desses povos, desse modo, eles têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade nacional.

Para atender às especificidades da educação indígena é preciso buscar formas didáticas de organizar atividades escolares que permitam aos alunos indígenas conviver diariamente com essas práticas linguísticas da língua materna e da língua portuguesa como segunda língua. Torna-se necessário vincular as dimensões de um Currículo contextualizado para uma escola multilíngue, diferenciada, autônoma, específica, intercultural aos desafios de sua execução diante de tantas prescrições para a formação de cidadãos brasileiros. Diante disso, nos questionamos sobre: O que ensinar? Como ensinar? Quais projetos podem ser desenvolvidos para atender essas demandas emanadas pela comunidade indígena? Que materiais produzir? Em uma sociedade da oralidade, que função a escrita vai ter para determinada sociedade?

A escola diferenciada deve ser vista no sentido de atender aos interesses da comunidade indígena com respeito aos valores e princípios desse povo, para D'Angelis in Veiga e Salanova (2001, p.36) —que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que a sociedade deseja que ensine”. Dessa forma, percebemos a educação indígena como um saber que é transmitido pelas tradições, histórias, organização do trabalho, vestuário, brincadeiras, cantigas, conforme os seus costumes, que constroem o seu fazer cotidiano de acordo com a natureza.

Desenvolver um bom trabalho com a leitura e escrita é orientar os alunos para

que construam o sentido daquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento cultural. Sabemos que a oralidade não se opõe à escrita, nem depende dela apenas, afinal aprendemos a dominar primeiro a fala para depois aprender a escrita. Essas perspectivas de estudos que interagem com as várias formas de conhecimento permitem-nos entender a complexidade em que se dão as relações entre os indivíduos e a necessidade de adequações a uma determinada situação social, considerando aspectos relacionados ao contexto sociocultural, linguístico, histórico e diferenças étnicas.

É nesse contexto que discutimos a educação escolar indígena marcada pela diversidade e autonomia ao refletir sobre os valores e significados de cada um dos seus falantes ou representantes. Nesses termos, fala-se de uma escola indígena diferenciada porque os valores e as necessidades educacionais da sua comunidade são diferentes de outras comunidades, conforme D'Angelis in Veiga e Salanova (2001, p.37), —osistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade” e as sociedades indígenas percebem a necessidade de organizar um modelo de educação voltada para o desenvolvimento local sustentável, possibilitando novos meios de sobrevivência humana para seu povo a ser consolidado através de formas diversas de educação ainda em construção:

[...] a criança indígena e o seu universo devem ser respeitados e considerados em todas as suas dimensões para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, visto que, primeiramente da imitação e da cooperação (que ocorre nas crianças no ato de brincar, de se relacionar) os seres humanos alcançam novos níveis de desenvolvimento. Brincando, participando das atividades e se relacionando com seu grupo nas ações diárias de produção da vida, a criança vai se apropriando do patrimônio cultural (conhecimentos, valores e comportamentos), produzido, ressignificado dinamicamente e escolhidos como válidos pelas gerações anteriores. (Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena – TO, 2013, p. 8)

Segundo Albuquerque (2013b), no processo de aquisição do conhecimento as crianças indígenas aprendem a ler e escrever tanto em língua materna como em português. Ao chegarem à escola, já contam com uma grande capacidade de letramento da língua materna oral, uma vez que o fazem como exercícios constantes, desde o momento em que começam a falar com seus pais, avós, irmão e familiares, num esforço diário na organização dos elementos da fala para se

comunicarem. As crianças da Aldeia Manoel Alves Pequeno exemplificam essa afirmação, porque iniciam seu processo educacional antes mesmo da sua fase escolar, pois mantêm no seu cotidiano um contato direto com as práticas sociais transmitidas por meio dos saberes tradicionais repassados pelos mais velhos. Esses conhecimentos são repassados através das histórias de seu povo, no convívio com os outros no pátio, nas danças, cantigas, corridas com a tora, cortes de cabelos, brincadeiras, nas caçadas, pescarias e no ato de fazer artesanatos.

A família e toda a comunidade são responsáveis pela educação dos filhos, pois é na família que se aprende a ser um bom caçador, um bom pescador, a plantar, fazer roças, construir as suas casas, fazer o artesanato, aprende sobre a mata, o rio, enfim, aprende a conviver com o outro. Na família, o ensino dá-se pelas tradições culturais, sendo os pais e, pessoas que convivem na casa, os principais mediadores na aquisição da língua materna e das manifestações históricas, linguísticas e culturais de seu povo, e não se trata de aprender os fonemas e as letras, pois é na escola que esses conhecimentos vão se formalizar, é lá que se ensinam os conhecimentos da leitura e da escrita das palavras.

Dessa forma, a criança indígena ao chegar à escola já está alfabetizada, porém não está familiarizada com uma cultura do letramento, que segundo Bortoni-Ricardo (2004), está associado a um acervo mantido por meio da escrita. Para Kleiman (2005, p. 6) —a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Ainda para essa autora, (2005, p. 10):

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Na pretensão de colaborar com a manutenção da cultura e língua Krahô, bem como de estimular os professores e alunos indígenas ao ensino e aprendizagem da língua materna e da língua portuguesa, o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e sua equipe de pesquisadores do projeto -A Educação Escolar

Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, realiza um trabalho educacional com o povo indígena Krahô, visando à formação de professores, produção de material didático e adequação de metodologias que contemple uma educação bilíngue e intercultural na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Desse modo, realizamos atividades práticas com oficinas em língua materna e em língua portuguesa, com a participação efetiva da comunidade Krahô, dentre eles, os anciãos, os professores indígenas, além dos professores não indígenas e equipe de pesquisadores.

E por ocasião dessas oficinas pedagógicas¹¹ para produção de materiais didáticos, os Krahô vêm discutindo temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo, contribuindo para elaboração e organização dos materiais didáticos que buscam implantar nas escolas desse povo uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Dessa forma, os professores indígenas Krahô, desde o estabelecimento das escolas nas aldeias, têm produzido material didático para uso em sala de aula com seus alunos. Pois até a produção desses materiais didáticos em língua materna, os que existiam nas escolas Krahô, era o mesmo utilizado nas escolas não indígenas do Estado do Tocantins.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam a nossa investigação. Buscamos elaborar uma retrospectiva da Sociolinguística como ciência, com especial enfoque na perspectiva interacionista. A sociolinguística vem com o propósito de propiciar condições para repensar a nossa trajetória docente, visando mudanças nas ações futuras. Em seus fundamentos, o processo comunicativo é regulamentado por regras implícitas desenvolvidas por cada cultura, essa relação envolve, também, o comportamento social das comunidades interagentes. Discutimos sobre os multiletramentos e o bilinguismo, buscando identificar que tipo de bilinguismo é reforçado nos vários domínios de usos da língua Krahô e portuguesa.

No próximo capítulo, apresentamos discussões sobre os novos paradigmas da educação, aspectos legislativos da educação indígena, formação de professores indígenas, no Brasil e no Tocantins. Enfocamos, também, as práticas pedagógicas

¹¹ As oficinas serão abordadas no capítulo VI.

desenvolvidas pelos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, diagnosticadas a partir de momentos de observação e coparticipação nas atividades de sala de aula, durante nossos momentos de convivência com esse povo.

CAPÍTULO IV

4 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL

O conceito de natureza, para uma dada sociedade, se exprime, essencialmente, por uma construção cultural. Cada sociedade possui algo que poderíamos denominar de „criatividade cultural“ explicitada na forma como está socializada a natureza. Existem sistemas complexos no trato dessas relações e que ficam evidentes em campos diversos da vida social, como os rituais, os mitos, os cantos, os ornamentos, a medicina indígena, as crenças [...]. O mundo das plantas e dos animais está carregado de sentido simbólico. As relações que se estabelecem, são manifestações do modo pelo qual uma dada sociedade concebe o universo e nele, situa a humanidade, também definida segundo critérios culturais próprios.
(GIANNINE, 2004, pp. 204 e 207)

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo fazemos uma discussão acerca dos paradigmas educacionais, enquanto conceitos fundamentais para o discurso da educação contemporânea, embora o tema ainda seja um desafio gerador de inúmeros questionamentos para os educadores brasileiros. Apresentamos as concepções da transdisciplinaridade, da interculturalidade e da interdisciplinaridade, entendidas como desafiadoras e inovadoras para o pensamento humano, além de serem vistas como uma estratégia para reunir as possibilidades de intersecção e produção do conhecimento.

Expomos um histórico e as bases legais para a educação escolar indígena, no Brasil, bem como refletimos sobre o processo educacional indígena da Escola 19 de Abril, buscando apresentar as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelos professores dessa escola. Discutimos, também, acerca da importância das atividades culturais, dos momentos de conversas informais nos vários domínios sociais, considerando todas essas práticas sociais como contribuintes para o processo de ensino e aprendizagem das crianças Krahô. Para finalizar, buscamos estabelecer um diálogo entre ações vivenciadas na Aldeia Manoel Alves com trechos de narrativas coletadas em nosso diário de campo relacionando-os com os pressupostos das práticas de conhecimento transdisciplinar, além de descrevermos a experiência vivenciada nas salas de aula da Escola Estadual Indígena 19 de Abril,

por meio de observações coparticipativas e realização de oficinas pedagógicas, abordando os rituais Krahô.

Para essa discussão baseamo-nos nos estudos de D'Ambrósio (1997), Fazenda (1992, 2001, 2002 e 2003) Gadotti (2000) Morin (2006), Nicolescu (2000), Santos e Nunes (2003), Souza (2006) que enfocam sobre os paradigmas educacionais, Bortoni-Ricardo (2004), Carbonell (2002), Cavalcanti (1999), Cavalcanti e Maher (2005), Ferreiro (2011), Kleiman (2005), Netto (1994) Prado (2005) que tratam da sociolinguística educacional, além de Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012 e 2013), Abreu (2012), Braggio (1992); D'Angelis (2012), Grillo (2006), Grosjean(1982), Grupioni (2006 e 2015), Hamel (1988), Luciano (2008), Melatti (1972, 1973, 1978 e 1993), Rodrigues (1986), Urquiza (2011) que discutem sobre a educação indígena. O estudo pauta-se, também, na pesquisa e leitura de documentos oficiais como: Leis, Resoluções, Pareceres, o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, a Proposta Curricular do Estado do Tocantins para Estudos Indígenas, dentre outros. Além da colaboração dos autores mencionados, realizamos pesquisas diretamente na Aldeia Manoel Alves, como bolsista do Programa do Observatório da Educação OBEDUC/Capes/INEP/UFT, o qual propiciou a realização de diversas visitas técnicas provocando momentos de vivência particular no campo.

4.1 DIMENSÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE, INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Na atualidade, diferentes perspectivas sobre a educação têm surgido em função das transformações ocorridas em todos os aspectos de sociedade. O processo da globalização, o desempenho funcional das línguas nas relações sociais, além dos impactos tecnológicos da vida contemporânea, leva-nos a repensar a formação pessoal e coletiva, ensino do currículo e o papel social da educação. A educação é um fator preponderante na transformação e reestruturação de uma sociedade repleta de desigualdades. É através dela que é efetuada a formação de cidadãos capazes de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes, a diversidade humana e os valores políticos e estéticos, para assumirem de fato seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Todas essas questões encaminham-nos para um debate sobre os termos que se sobressaem na complexidade educacional do século XXI, dentre eles, a discussão sobre paradigmas e as concepções transdisciplinaridade, interculturalidade e interdisciplinaridade. Propõe-se essa discussão com vistas à construção de sujeito com condições para enfrentar essas reconfigurações sociohistóricas, culturais, linguísticas e plenas de novas interações de forma crítica e consciente. Segundo D'Ambrósio (1997), em todas as culturas o conhecimento subordina-se a diversos contextos: natural, social e cultural, sendo gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas. No decorrer da história da humanidade, essa apreensão do conhecimento passou por momentos distintos, considerando as concepções de homem e ciência, os quais estabeleciam critérios e paradigmas, formatando as regras e valores seguidos pelas concepções culturais de cada época. Para Souza (2006), essas percepções, que prevalecem em nossa visão da realidade, são provenientes das relações de diferentes correntes de pensamento dessa cultura.

Para Santos e Nunes *in* Santos (2003, p. 27), há duas concepções de cultura, uma associada aos saberes institucionalizados ocidentalmente e baseada —em critérios de valores, estéticos, morais ou cognitivos”, os quais, considerados de forma universal, eliminam todo e qualquer traço de diferença cultural e outra, associada a totalidades complexas capaz de propiciar distinções entre diversas culturas —que podem ser consideradas seja como diferentes e incomensuráveis, julgadas segundo padrões relativistas, seja como exemplares de estágios numa escala evolutiva que conduz do ‘elementar’ ou ‘simples’ ao ‘complexo’ e do ‘primitivo’ ao ‘civilizado’”.

Para Souza (2006), é a partir dessas duas concepções de cultura que se estabelece a distinção entre as sociedades modernas e pré-modernas, as quais foram consagradas e reproduzidas por intermédio de instituições e organizações. Por mais de quatro séculos, o homem subordinou-se a uma visão de fragmentação do conhecimento com práticas mecanicistas que dificultavam ao sujeito uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido. Segundo Souza (2006, p. 7) —forma como esse paradigma impregnou a ciência moderna provocou gradativamente a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão”.

Após os anos noventa do século XX, surge um entusiasmo e crença no progresso humano. Desse modo, os avanços da tecnologia, da ciência e da indústria

ocorridos, nesses últimos anos, especialmente, nos meios comunicativos, colocam amplos desafios de concepções, tanto no campo científico quanto no campo das vivências cotidianas de domínio cultural e de crenças de um povo. Nessa nova lógica, Morin (2006) diz ser preciso que a sociedade moderna desenvolva uma postura dialógica de operação cognitiva para que se entendam os pares inconciliáveis como ordem/desordem, sujeito/objeto, razão/emoção, destruição/construção, enfim, segundo Souza (2006, p. 8), —esse método do pensamento complexo permite não só formular de outra maneira os problemas a ela inerentes, mas inventar soluções”.

Nesse contexto, uma sociedade concernente ao paradigma emergente resulta em mudanças de conceitos e adesão de métodos e técnicas adequadas às concepções sociais articulados com a complexidade e multiculturalidade do homem visto em sua totalidade. A modernidade, no anseio universalista, mostra-se polêmica e contraditória, emergindo reivindicações de diversos povos e culturas, fazendo emergir várias discussões, dentre as quais termos como multiculturalismo surgem com várias abordagens, indo desde o modo de descrever as diferenças culturais em um contexto global, até a relação com conteúdos contra hegemônicos, baseados em esforços pelo reconhecimento da diferença.

As dimensões, social e política, que o ensino assume, atualmente, convergem nossa prática docente para abordagens de uma educação transdisciplinar. Essa proposta de educação transdisciplinar evidencia a aceitação de múltiplas instâncias de realidade, de uma visão complexa dessa realidade e da lógica do terceiro incluído, integrando o mundo externo (objeto do conhecimento) e o mundo interno (sujeito que se dispõe a conhecer)”, segundo Magalhães (2011, p.06).

O foco desse modelo educacional está na compreensão e envolvimento integral do sujeito, em uma visão dialógica de uma formação educacional que reconhece a necessidade de desenvolvimento de práticas e conhecimentos multimodais. Essa atual tendência sobre a construção do conhecimento tende para a compreensão de um processo de formação integral do ser.

Segundo Cunha (1997), o conceito de aprendizagem, amparado por esse paradigma, pressupõe que inicialmente o sujeito deve —adquirir” conhecimentos para depois poder aplicá-los na prática e em situações específicas, sendo a melhor forma de aprender gerada por estágios de experimentação e memorização. Para essa

autora (p. 197) –A prática é entendida como comprovação da teoria, sendo que seu sucesso depende do grau de aproximação com o conhecimento já construído”.

Nessa concepção o aluno é o centro da aprendizagem e é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar. Para isso, o ensino deve centrar-se no conhecimento a partir do contexto sociohistórico do educando, entendendo o ensino de forma interdisciplinar, no qual se inter-relacionam conteúdos e as práticas significativas das várias áreas do conhecimento.

Desse modo, partimos do pressuposto que o ensino necessita se apoiar em uma proposta voltada para a transdisciplinaridade, levando em consideração as concepções do tempo e da história, não excluindo a existência de um horizonte transhistórico, conforme o conjunto de princípios fundamentais prescritos na carta transdisciplinar, (1994, artigos 9, 10 e 11), que apresentam os princípios e conceitos para uma educação transdisciplinar:

Artigo 9: A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões, e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

Artigo 10: Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural.

Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da instituição da imaginação, da solidariedade e do corpo na transmissão de conhecimentos.

Uma educação trans pressupõe ações que requeiram um conhecimento crítico de modo a expandir a compreensão do indivíduo sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. Essas mudanças paradigmáticas geram a necessidade de se instituir uma nova estratégia nas práticas educativas com objetivos de expansão do conhecimento e de acordo com Cunha (1997) relacionar o sujeito e as estruturas sociais, gerando uma formação contextualizada e capaz de instigar o indivíduo ao diálogo, à reconstrução de sua prática ao trabalho coletivo, promovendo uma visão indissociável do cognitivo, afetivo e político. Isso leva à uma valorização do seu cotidiano, em suas vivências sociais.

Nessa nova proposta, os sujeitos do processo tendem a compreender a –estrutura e as relações interdisciplinares que compõem a sua formação, seus aportes no aspecto histórico e sociocultural, reinterando formação, ato pedagógico e sua execução – práxis”, segundo Magalhães *in* Guimarães (2006, pp 109 e 110).

Nesses termos, reflexões acerca dos conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade, também, tornam-se fundamentais em diferentes contextos. Valores da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, tolerância, educação multicultural resultam numa dimensão integradora dos grupos no todo social, equitativa, humana sem sobreposições de conhecimentos, de cultura e de valores.

Para Grillo (2006):

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e educandas e de suas comunidades. A nova escola indígena propõe ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. (GRILLO, 2006, p.20).

Uma educação intercultural se desenvolve em ambientes nos quais interagem diferentes culturas, conforme Grupioni (2006, p. 87), é —uma educação onde se faz presente a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas”, isso implica assumir as relações intergrupais existentes, priorizando a construção dialógica dos conhecimentos, sem hierarquização dos saberes.

Para Paula (1999, p. 76)

A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Não se propõe, por exemplo, que para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não-índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula

Nesses preceitos, a interculturalidade não deve estar em um modelo a ser seguido, alternando ora os conhecimentos adquiridos pela sociedade não indígena, ora os conhecimentos determinados pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo.

A abordagem de ensino intercultural está no modo de agir de professores e alunos, os quais devem cultivar um trabalho conjunto e cooperativo de produção significativa do conhecimento. Deve-se buscar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na língua em que se ensina. Segundo Mendes, (2011, p. 147), —Esses modos de agir, incluem as suas ações como mediadores culturais, como sujeitos que, entre outras coisas, trabalham para o desenvolvimento de aproximações linguístico-culturais e identitárias”. Nessa perspectiva, de acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 181) a escola passa a adotar a construção de seus —processos educativos com base nas relações interculturais, em que a interação e o diálogo produzam novos significados sobre os diferentes contextos culturais”.

Além disso, a interculturalidade remete ao enfoque interdisciplinar que, no contexto da educação, manifesta-se como uma contribuição imprescindível para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas ao ensino e à pesquisa, que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções do processo educacional. De um modo paradoxal sabemos o quão importante é o papel do professor na formação do aluno. Nesse sentido, é necessário pensar em uma formação que contemple um educador repleto de desenvolvimento intelectual em diferentes dimensões. O educador que ultrapassa as barreiras da sala de aula com um único e exclusivo propósito de ir além do âmbito escolar, fará a diferença no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, principalmente no nível de ensino básico.

Os trabalhos de caráter interdisciplinar são norteados pela postura interdisciplinar do professor. Por isso tal fato merece reflexão a começar pela vontade política que vai além do novo discurso para assumir atitude interdisciplinar. Para Fazenda (2001, pp.24-26) “[...], a aquisição de uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos [...]”.

O professor pode, a princípio, rejeitar os velhos paradigmas e adentrar profundamente em um trabalho de sensibilização dos demais professores, manifestando a real essência do trabalho interdisciplinar associado à exposição de ideias que possam despertar o interesse dos demais educadores, comprovando a eficácia, utilidade e acessibilidade do conhecimento de maneira complexa. Fazenda

(2003, pp.64-65), destaca ainda que uma proposta interdisciplinar no ensino —procura reconduzir o professor à sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação”.

Dessa forma, na realização de um trabalho interdisciplinar, o professor possibilita o confronto de vários saberes, provocando transformações e elevando os aprendizes a uma visão do conhecimento como um todo. —Interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto que a integração, como fim em si mesma, é fator de estagnação, de manutenção do status quo.” (FAZENDA, 1992, p.48).

Para Bortone (2012, p. 194), —adialogar com os alunos, é preciso contar com os seus olhares e com suas aquiescências, é preciso construir um diálogo real e efetivo” é necessário estabelecer um ambiente escolar onde haja diálogo, além de respeito pelo que os alunos trazem de suas comunidades, favorecendo a construção da aprendizagem. A autora ainda nos diz que

[...] o trabalho interdisciplinar na escola, como uma prática de integração entre os componentes do currículo, assegura que os alunos tenham uma melhor compreensão dos fenômenos naturais e sociais, promove a discussão, a pesquisa, a descoberta e, mais do que nunca, estimula o diálogo, mediando, assim, a comunicação entre os sujeitos da aprendizagem e desses com o mundo, pois promove a sua inserção como cidadão crítico e participativo e o leva a respeitar a diversidade étnica, linguística, religiosa, cultural, bem como a opção sexual dos membros da sociedade. (Bortone, 2012, p. 196)

Para ela, a escola, por meio de seus professores, tem um papel fundamental nesse processo, que é o de não só aceitar e valorizar a cultura do aluno, como também inseri-la no ambiente escolar. Isto permitirá que o aluno perceba a íntima relação entre a escola e a vida. Cabe à escola, portanto, construir uma triangulação entre a cultura escolar, as diferentes culturas locais e populares e abordar criticamente a cultura de massa, que reconfigura a verdadeira arte.

Percebe-se assim, que para um projeto interdisciplinar educacional atinja o sucesso almejado, é necessário que o professor esteja envolvido e que tenha comprometimento com a educação, e com os colegas. Além disso, é necessário que tenha recíproca aderência entre si e as partes do corpo docente quanto à

compreensão da trajetória interdisciplinar, numa demonstração de coerência na sua atitude com a ação apresentada. Um projeto de cunho interdisciplinar só será bem sucedido com muito trabalho, dedicação e expectativa de uma educação inovadora.

O mundo contemporâneo experimenta um estado de constante transformação em todas as áreas do conhecimento. Com o surgimento da diversidade de campos de conhecimento em que cada um atua em sua área de forma independente, em um cenário onde a fragmentação está em todo segmento da sociedade moderna foi que a interdisciplinaridade apareceu com a finalidade de fazer o diálogo entre as disciplinas, para uma geração e interação de conceitos com maior abrangência e complexidade.

Para que a transformação no campo educacional ocorra, é preciso ir além das estruturas curriculares fechadas. Ainda, encontramos inúmeras escolas indígenas que seguem os programas curriculares determinados pela Secretaria Estadual de Educação, que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos para as sociedades indígenas. Na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, nos deparamos com uma prática pedagógica que se atem ao que preconiza a Constituição de 88, embora, eles recebam as orientações dos coordenadores da educação indígena estadual, buscam conciliar o calendário escolar às suas práticas culturais e ao seu calendário indígena, que demarca as celebrações dos rituais, as festas culturais, o plantio das roças, os jogos indígenas entre outras atividades.

Uma educação interdisciplinar requer a interação entre as disciplinas favorece uma ação pedagógica mais próxima das formas tradicionais de educação indígena, promovendo maior valorização dos conhecimentos tradicionais e maior participação da comunidade, na escola, ampliando os espaços de incorporação da experiência do aluno ao conteúdo curricular.

4.2 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Ao longo dos últimos anos, o Brasil passa por diversas mudanças no seu processo histórico, econômico, político e educacional. No campo educacional, em especial na educação escolar indígena, notamos que essa trajetória teve grandes avanços, contribuindo efetivamente para que esse ensino não fosse uma forma de

dominação cultural, mas um processo contextualizado às condições indígenas. Assim sendo, faremos uma retrospectiva dos principais fatos que marcaram a educação escolar indígena desde o período colonial até os dias de hoje.

A educação escolar indígena teve seu início com o projeto de catequização dos missionários jesuítas, implantada logo após a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Primeiramente, o modelo educacional destinava-se para a integração dos indígenas à sociedade nacional, pois entendiam que eles eram povos de cultura inferior predestinado à extinção. Desde o início, a função dessa educação era dominar e expor a população indígena aos propósitos da cristianização e civilização.

Para Urquiza (2011), por séculos, os indígenas foram forçados ao trabalho escravo, a se abdicarem de sua cultura, sendo vistos como povos selvagens, incapazes e débeis, considerados como obstáculos ao desenvolvimento do país. Para esse autor (2011, p. 338), “[...] nesse processo histórico de ‘encontro’ entre os povos indígenas e, inicialmente, os colonizadores europeus, não houve nenhum equilíbrio cultural”, e sim, verdadeira relação de força, exploração e até de genocídio, não havendo nenhum empenho para conhecer e respeitar o “outro, portador da diferença, da alteridade”.

Para Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), inicialmente os jesuítas iam até as aldeias para ensinar a leitura e a escrita, principalmente às crianças. Com o passar dos tempos perceberam que o contato com os colonos ocidentais e a forma como seus ensinamentos se realizavam não transformava o modo de vida dos indígenas como queriam os portugueses. Em virtude disso, os jesuítas recorreram aos aldeamentos, a criação de grandes aldeias próximas às povoações, abrigando indígenas que vinham do interior, evitando qualquer contato com a comunidade externa e impondo suas regras civis e religiosas. Ainda para esses autores (2007, p. 12), nos aldeamentos “o ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos.” Nesse período as práticas educacionais, visavam negar a diversidade indígena incorporando-os à sociedade não indígena como mão de obra.

A partir 1757, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, criaram-se os Diretórios Indígenas, porém, não se perceberam mudanças significativas para as populações autóctones, mantendo-se a mesma estratégia de desapropriação, além da proibição

do uso de línguas indígenas em salas de aulas, instituindo a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa. Isso durou até 1798 quando foi revogado o Diretório dos indígenas. Em 1845, através do Decreto 426 de 24 de julho, foram regulamentadas as Missões, em consequência disso, os missionários assumiram a responsabilidade pela catequese e civilização dos indígenas. Atividades dessa natureza perduraram até as últimas décadas do século XX, conforme Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007).

Somente, em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, é que se estabelece uma política para atendê-los. Esse fato não trouxe significativas mudanças que favorecessem aos indígenas, pois, embora se demonstrasse preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, essa política também buscava a integração do indígena à sociedade.

[...] durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1966, com o Decreto Presidencial nº 58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 57).

De acordo com Urquiza (2011), em 1968 extinguiu-se o SPI e suas atribuições foram repassadas para a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Com essa substituição, o ensino bilíngue torna-se prioridade, porém, nessa estratégia de educação foi proposto que se alfabetizasse os indígenas na língua materna e na língua portuguesa e quando eles dominassem esse segundo idioma o ensino seria exclusivamente nessa língua, portanto, esse ensino foi marcado por um bilinguismo de transição¹².

Segundo Albuquerque (1999), em uma comunidade onde coexistem grupos linguísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas. Consciente desses conflitos, Grosjean (1982, p. 118) afirma: —sempre que duas línguas estão em contato provavelmente encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis com relação às línguas envolvidas.” Ainda segundo Grosjean (1982, p. 9) *apud* Albuquerque (1999, p. 33), existem vários fatores que:

¹² Bilinguismo de transição ocorre quando a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional

[...] vêm contribuindo para que uma pessoa se torne bilíngue ou multilíngue, dentre eles, estão àqueles 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 bilinguismo 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 bilinguismo, uma vez que proporciona a inter-relação entre as pessoas.

Desse modo, em 1973, frente às dificuldades desse ensino bilíngue, a FUNAI retomou e firmou o convênio com o *Summer Institute of Linguistics* – SIL¹³, visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais” de acordo com Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007, p. 14). Desse modo, o SIL assume a responsabilidade pela elaboração do material de alfabetização e de leitura nas línguas maternas, além da formação de docente, tanto da FUNAI, quanto das missões religiosas. Segundo Albuquerque (2013b, p. 2) o SIL objetivou —“criar para as línguas indígenas um sistema de escrita e traduzir materiais escritos [...]. Pretendia, ainda, desenvolver ‘programas de educação e assistência social’, a fim de proporcionar aos indígenas melhores condições de vida.” Segundo Leite (2007, p. 12), hoje —“o antigo SIL é cognominado, *International Institute of Linguistics*. [...] trouxe não só os missionários-linguistas, mas também o modelo padronizado de como se deveria fazer a pesquisa de campo e de como deveriam ser apresentadas as descrições e análises”. Nisso tudo, apreendemos que os interesses ainda se mantinham os mesmos da época jesuítica a substituição de seus mitos, costumes e suas concepções do mundo.

Segundo Albuquerque (2007), a educação escolar indígena em nosso país começa a se consolidar a partir da década de setenta, do século passado, quando começam as mudanças não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos.

O Estatuto do Índio, Lei 6001/73, consubstancia medidas nesse sentido, preceituando no seu título V, Art. 48, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte: Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Assegurando, tacitamente a criação de um sistema de ensino direcionado exclusivamente para a educação escolar indígena, que poderá estruturar-se de forma

¹³ Missão evangélica americana criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais (Urquiza, 2010)

completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos a sociedade dominante. (ALBUQUERQUE, 2007, p 57)

Com base nessa premissa, podemos afirmar que a luta pela preparação e consolidação de uma política pública para a educação indígena, no Brasil, tem sido uma discussão de muito tempo, e, que, no entanto, se evidenciou apenas a partir da década de 1990, período no qual a educação passa a ser o núcleo nos debates. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um grande marco para assegurar aos povos indígenas o direito em manifestar suas crenças, tradições, línguas, organização social, bem como a demarcação de suas terras. Isso se reflete também na educação, cujas propostas apresentam concepções de uma educação específica, bilíngue, diferenciada e intercultural, visando reconhecimento a diversidade cultural conforme o Capítulo III, artigos 210 e 215 dessa Lei.

No artigo 210, parágrafo 2º da Constituição Federal (1988, p. 58) —[.]. assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Nesse intuito, inicia-se um movimento que se pensa na construção de uma escola em condições de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos institucionalizados por uma sociedade ocidental. Esse processo, em âmbito geral, trouxe avanços e necessidade de transformação no currículo da educação indígena e no modo de repassar esses conhecimentos.

O reconhecimento da diversidade cultural dos Povos Indígenas implica na construção de *especificidades pedagógicas, organizacionais e administrativas* – proposta pedagógica e curricular própria associada aos projetos de sustentabilidade da comunidade, calendário letivo, formação de professores em programas específicos, materiais didáticos relevantes culturalmente, participação de sábios/sábias indígenas na formação de professores e na escola, práticas pedagógicas referenciadas nos processos próprios de aprendizagem, valorização das línguas maternas, alimentação escolar de acordo com os padrões alimentares das comunidades, sistemas de avaliação diferenciados e participação e consulta às comunidades. (GRILLO, 2015, informação verbal¹⁴)

¹⁴ Informação enunciada por Grillo, Suzana na palestra “Formação Superior Intercultural de Professores Indígenas” proferida na reunião com pesquisadores, professores e lideranças indígenas para construção da proposta pedagógica indígena do curso de Licenciatura Intercultural para o Estado do Tocantins. Realizada em 12/02/2015, no auditório da Universidade Federal do Tocantins, Campus Palmas.

Desse modo, tanto conceitual quanto politicamente, a Constituição Federal de 1988, mais precisamente artigos: 210, 215, 231 e 232 transformou o direcionamento da política indigenista oficial e da educação escolar indígena. De acordo com Luciano (2007), a partir dessa Constituição, a educação indígena adquire, pelo menos teoricamente, legitimidade. Nessa lógica, garante ter estabelecido ou normatizado os princípios legados ao direito dos povos indígenas quanto a uma educação diferenciada. Desse modo, passa a ser moderada pela valorização dos conhecimentos tradicionais desses povos, na prática cotidiana e regular de suas línguas maternas, bem como na formação dos professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

A Constituição Federal de 1988 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos, ou seja, desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil no ano de 1500. A referida Constituição é explícita quanto à garantia dos direitos dos povos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido, inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, superando a ideia de incapacidade civil, mental e política destes indivíduos e povos. Desta forma, as ideias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que permearam todo processo anterior foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal. A partir dessa conquista constitucional, muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive convenções internacionais, foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos referidos direitos. (LUCIANO, 2007, p.5)

Nesse contexto, no percurso da política de educação escolar indígena brasileira, após a promulgação da atual Constituição Federal de 1988, conforme Luciano (2007), sucederam cronologicamente os seguintes procedimentos administrativos:

- Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 – transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o MEC, antes afetas à FUNAI;
- Portaria Interministerial (MJ e MEC) número 559 de 16 de abril de 1991 – regulamenta o Decreto 26/91 e cria no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena.
- Em 1991 é nomeado um Comitê Nacional de Educação Indígena, no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

- Em março de 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Discorrendo sobre a legislação recentemente promulgada, o documento discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova educação escolar indígena, tais como Especificidade e Diferença; Escolas Indígenas específicas e diferenciadas; Interculturalidade; Língua materna e bilinguismo; Globalidade dos processos de aprendizagem; Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.
- Em 1994 são publicados os primeiros livros de autoria indígena com apoio financeiro do MEC.
- Em 1995 é criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.
- Em 1998 o Ministério da Educação publica o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI”.
- Em 1999 é realizado pelo INEP o Censo Escolar Indígena que aponta a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (76,5% deles indígenas) e 90.459 matrículas de estudantes indígenas.
- Em 1999 o Conselho Nacional de Educação exara o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 definindo diretrizes para a política de educação escolar indígena e estabelecendo com mais clareza as atribuições dos diversos órgãos dos sistemas de ensino para a oferta de educação escolar indígena.
- Em 2001 é criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em substituição ao Comitê Nacional.
- Em novembro de 2002 o MEC publica o “Referencial para a Formação de Professores Indígenas”.
- Em 2003 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas é transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – CGEEI, funcionando no âmbito da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC.
- Em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que passa a abrigar a atual CGEEI. Ainda neste ano a Comissão Nacional de Professores Indígenas é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena com a garantia de representação de organizações indígenas gerais e não apenas de professores indígenas. (LUCIANO, 2007, pp. 6 e 7)

Desse modo, além desses procedimentos que amparam a educação indígena e da CF de 1988 que demarcou um período produtivo na elaboração e aprovação de leis referentes a uma educação escolar indígena intercultural e bilíngue, conforme Grillo (2015), destacamos as principais leis e normas que orientam a implementação das escolas indígenas em âmbito nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 em seus artigos: 26, 32, 78 e 79; Plano Nacional de Educação: Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001, com um Capítulo integral sobre Educação Escolar Indígena, reforçado pela Lei nº 13.005, de 25.06.2014; Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; a Declaração

das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007; Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Decreto nº 6.861/2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, conforme Parecer 06/2014 e Resolução 01/2015.

Para Grillo (2015), todos esses documentos e comissões são a base para o fortalecimento de todos os princípios para a educação indígena que prime pelo

[...] direito a uma educação intercultural, bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e comunitária – centralidade no território e na sustentabilidade socioambiental, direito a uma educação escolar que valorize e afirme as identidades étnicas e proporcione acesso a conhecimentos importantes para cidadania e para as relações interétnicas desiguais; Direito de consulta, participação e decisão sobre a organização e funcionamento da escola junto aos sistemas de ensino e sobre a formação dos professores
Direito ao reconhecimento de suas instituições educativas. (GRILLO, 2015, informação verbal)

Como articulação para a construção do PNE e do Sistema Nacional de Educação – SNE como política de Estado, no que tange à educação indígena, temos o eixo II —Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos” da CONAE (2014) que apresenta, dentre suas proposições e estratégias, a fomentação e —produção de material didático específico para cada território etnoeducacional, bem como o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena.” (CONAE, 2014, p. 40). Os eixos da Conae buscam nortear a elaboração de políticas de Estado para a educação brasileira, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, tendo em vista todo o processo de lutas históricas e debates, construídos pela —sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, tomando como referência e ponto de partida as deliberações da I Conae/2010”, assegurando uma educação pública de direito social, —resultado da participação popular, cooperação federativa e do regime de colaboração” (CONAE, 2014, p. 11).

Para Grupioni (2006), a legislação nacional, em se tratando da educação para os povos indígenas, estrutura-se considerando duas vertentes: uma que é promover acesso aos conhecimentos universais e, outra, ligada às práticas pedagógicas que devem desenvolver o respeito à cultura e sistematização dos conhecimentos tradicionais. Nesses termos, entendemos que a legislação nacional constitui os princípios gerais para atender a heterogeneidade contextual das comunidades indígenas brasileiras, permitindo especificações do direito a uma educação diferenciada, pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena. Porém esses princípios gerais necessitam de normatização de âmbitos estaduais.

[...] esses princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, como unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas como profissionais contratados pelo estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual, que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. (GRUPIONI, 2015, p. 135)

Segundo Albuquerque (2007), no Estado do Tocantins, procedimentos legais relativos à educação indígena para implantação do ensino da língua materna foram estabelecidas a partir de 1998, por meio da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, da Educação para as comunidades indígenas, cuja finalidade é estabelecer a educação bilíngue nos seguintes termos:

Art. 42 – É prioritária, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas.

Parágrafo Único – Os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas.

Dessa forma, constatamos que normatizações, diretrizes, resoluções, além do referencial curricular são documentos estabelecidos com intuito de ampliar e aperfeiçoar o processo educacional indígena, porém, em virtude da grande diversidade de situações e da dimensão do Brasil, ainda estão distantes da

realidade vivenciada por cada povo. O mais importante está na construção de uma concepção mais real da educação indígena, apoiada às condições locais de cada comunidade e não à normatização da diferença e supressão da alteridade com menos idealização de uma escola diferenciada, amparada pelas normas e leis. Uma política pública de educação indígena deve iniciar a partir dos anseios das lideranças, da comunidade, dos professores, cabendo a integração intercultural dos povos indígenas e não indígenas para discuti-la, tornando-a viável, implementando ações e estratégias que atendam as demandas da comunidade indígena. Assim sendo, diante desse processo de transformação, no que se refere ao processo educacional indígena, apresentamos um percurso de como está a formação de professores indígenas no Brasil.

Discorrer sobre as diretrizes da educação escolar indígena nos remete para vários campos de estudos sociopolíticos e educacionais. Primeiramente, destacam-se questões territoriais, políticas e culturais conquistadas pelos povos indígenas que delimitam as suas relações com a sociedade brasileira. Além de uma discussão sobre a implantação de políticas educacionais, a partir do reconhecimento e valorização da sociodiversidade, o que significa enfrentar grandes desafios, considerando toda a história da educação brasileira. Essa reflexão leva-nos a reconhecer que somos uma sociedade plural, multiétnica e plurilíngue, e nosso sistema educacional deve-se reorganizar para uma educação que considere e respeite as diferenças culturais.

Conforme apresentado anteriormente, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que é baseada no princípio do direito universal à educação para todos, fase que precedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 1996, o qual se disseminou com um movimento intenso em defesa da escola pública, universal e gratuita. Essas mudanças também ocorrem no âmbito da educação escolar indígena, que a partir da Constituição de 1988¹⁵ tornou-se um direito estabelecido, caracterizando-se pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, valorização das línguas e conhecimentos dos diversos povos

¹⁵ Porém convém destacar conforme Cavalcanti (1999) que a educação indígena só foi introduzida na Constituição Brasileira como responsabilidade do governo em 1991. O Ministério da Educação inicia a criação de política educacional indígena com produção de orientações escritas em 1994 e, após dez anos de Constituição e garantia de direitos, em 1998, é que foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.

indígenas, devendo ser protagonizada pelos próprios povos indígenas de acordo com suas especificidades. Dessa forma, a escola indígena assume um papel fundamental de reconhecimento da cultura indígena em seus programas e currículos.

4.2.1 A formação de professores indígenas brasileiros atualmente

As transformações, mencionadas anteriormente, ocorridas no âmbito das políticas educacionais indígenas brasileiras fomentaram necessidades de mudanças em vários outros aspectos como: concepções de ensino, organização do currículo além de abrir uma grande discussão sobre a formação e prática pedagógica dos professores, tendo em vista que não se tinha indígenas com formação docente. Devido a essas mudanças, houve um crescente esforço por parte de algumas Secretarias de Educação para instituir instâncias peculiares para promover estratégias e definir prioridades para a educação escolar indígena realmente qualitativa, que contemple a participação de professores e representantes do povo indígena para assessorar as determinações relacionadas a essa política. Porém, para conquistar a autonomia curricular que precisa, ainda há muito que se fazer, pois de acordo com Brasil (1998, p.39), grande parte das —escolas indígenas são identificadas como “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de cursos válidos para esse tipo de escola ” ou até mesmo consideradas salas de extensão vinculadas a uma escola para não indígenas.

Conseqüentemente, entendemos que a partir da década de noventa as discussões acerca da educação indígena ampliaram-se em suas bases legais, com publicação de muitas portarias e resoluções, além da criação de comissões e grupos de trabalhos para estimular debates contínuos, evidenciando assim as particularidades de uma educação realmente diferenciada. Para aprimorar esses estudos, em 2002, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, que trata da formação de professores no ensino superior para oferta de toda educação básica nas escolas indígenas. Isso se deu a partir dos estudos para elaboração do Parecer CNE/CP nº 010/2002 o qual responde à consulta da OPIRR sobre as especificidades na formação de professores indígenas em nível superior.

Em seguida, foi publicada a Portaria MEC nº 52/2004 criando a Comissão Especial coordenada pela SESu que visa à sistematização de subsídios para

debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior escolar indígena compatíveis com a diversidade étnica e com perspectivas de futuro dos povos indígenas e, posteriormente, a Portaria SESu MEC nº 58/2005 instituiu o Grupo de Trabalho para estabelecer diretrizes curriculares para cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas.

Nesse sentido, afirmamos que a transferência das responsabilidades da educação escolar indígena, antes a cargo da FUNAI, para o MEC, consolidada pela articulação com as secretarias estaduais e municipais, significou grandes avanços nas políticas educacionais para esses povos. Ao assumir a educação escolar indígena, o MEC delegou aos Estados a responsabilidade de ofertar, executar e regulamentar a educação escolar nessas comunidades e a assegurar a formação inicial e continuada dos professores indígenas. Dessa forma, toma para si a responsabilidade em estabelecer as diretrizes das políticas de educação escolar indígena, acompanhar as ações desenvolvidas no que se refere à formação dos professores, além de dar subsídio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural. (GRUPIONI, 2006)

Desse modo, a formação de professores indígenas, antes de 1990, estava constituída no âmbito de projetos alternativos e era desenvolvida por organizações não governamentais indigenistas. Somente a partir da década de 1990, quando o MEC, juntamente com estados e municípios, assumiu a responsabilidade pela educação escolar indígena, esses cursos de magistério indígenas passaram a ser ofertados pelas Secretarias Estaduais e Municipais em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares, realizados nas próprias comunidades e, em alguns momentos, fora delas. Os docentes eram profissionais ligados às Secretarias de Educação e outras instituições, desde que tivessem experiência de trabalho com povos indígenas, além de conhecimento das realidades socioculturais desses povos em processo de formação.

De acordo com Grillo (2015, informação verbal), em junho de 2005, o Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Interculturais e Indígenas – PROLIND apresentou ações voltadas à formação dos professores indígenas em nível superior, objetivando a oferta de cursos de licenciaturas interculturais para a formação desses professores por meio das Universidades Federais e Estaduais, visando à formação de profissionais para atuarem nas escolas indígenas de educação básica.

Segundo Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007), esses cursos têm como princípios o respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; a valorização de suas línguas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; o reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; a promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; a articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola e a articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Segundo dados da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – CGEEI/MEC, entre 2005 e 2011, estiveram em formação nos cursos de licenciaturas 2.620 (dois mil seiscentos e vinte) professores indígenas em 20 (vinte) Instituições de Ensino Superior – IES, em 14 (quatorze) Estados brasileiros. Essa inomogeneidade se traduziu em uma diversidade de experiências institucionais, levando as comissões e coordenações de educação escolar indígena a debates sobre modos diferentes de organização do currículo, duração e local de realização dos cursos, bem como aos profissionais escalados para realizarem esses cursos.

Nesse sentido, para aprimorar as discussões sobre a formação de professores, em 2011, a então CGEEI instaurada em 1991, passou a ser nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, atuante até o momento, com fins atribuídos às preocupações das políticas educacionais da diversidade, segundo Paladino e Almeida (2012). Em 2011 e 2012, em Brasília, o CNE em parceria com a SECADI – MEC realizou dois seminários nacionais, cujas discussões foram acerca dos principais desafios enfrentados pelas instituições formadoras e seus discentes nos cursos de formação de professores indígenas, com referência nas diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Desse modo, segundo o parecer nº 06/2014 (p. 04), “formar indígenas para serem professores [...] constitui hoje um dos principais desafios [...] para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e do comunitarismo”.

4.2.2 A formação de professores e a educação indígena no Estado do Tocantins.

É importante ressaltar que só recentemente os sistemas de ensino iniciaram a elaboração de propostas para a formação específica dos professores indígenas e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa linguística e antropológica e para produção de material didático. No aspecto relacionado à formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, vale ressaltar que, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, grande parte dos professores indígenas está buscando a formação nas licenciaturas interculturais, visando o desenvolvimento de uma proposta de educação intercultural.

Atualmente, os indígenas do Tocantins, Krahô, Xerente e Apinajé, além dos Krikati do Maranhão, vivem experiências de troca de conhecimentos e de reflexão sobre a realidade do cotidiano, participando de Cursos de Licenciatura no Estado de Goiás, o qual já tem implementado esse projeto de formação de professores indígenas desde 2006, com uma proposta que integrada como um espaço político e de debate das questões relevantes para as comunidades indígenas.

Apesar de todas as estratégias para realização desses cursos de licenciatura intercultural, ainda nos deparamos com muitos desafios de complexidades específicas a cada contexto indígena e institucional. Para Grillo (2015, informação verbal) os desafios estão na regularização dos Cursos na estrutura das Universidades – concursos para professores e pessoal técnico-administrativo, processos seletivos específicos, entradas regulares; na articulação entre formação docente e as práticas pedagógicas nas escolas indígenas; nos processos de avaliação das Licenciaturas e na articulação da formação de professores indígenas com outras formações acadêmicas – Formação Superior Indígena Intercultural.

De acordo com Braggio (1992, p. 57), —as atitudes dos povos indígenas são altamente favoráveis à educação e à educação bilíngue em particular, havendo mesmo o desejo de revitalização da língua indígena”. Portanto, dentro dessa perspectiva, as características linguísticas e as ideológicas são igualmente relevantes para o tipo de programa implementado.

Para essa autora, não bastam programas bilíngues transicionais de dois anos. O ideal é que, ao lado da instrução por um período mínimo de quatro anos,

seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isto ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita às quatro paredes da sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função na sua forma escrita para a comunidade, aspectos estes ainda restritos no momento atual para as comunidades do Tocantins.

Segundo Albuquerque (2007), para que os indígenas tenham uma educação que reflita os anseios e necessidades das suas comunidades, que esteja colocada no seu contexto cultural, linguístico, social, político e econômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e a análise da realidade sociolinguística das comunidades. Este conhecimento é de importância fundamental, pois fornecerá subsídios para que se possa realmente implementar ou repassar um programa educacional mais adequado a cada comunidade indígena do Estado do Tocantins.

De acordo com Braggio (1997) *apud* Albuquerque (2007, p. 79):

O projeto de Formação de Professores Indígenas para o Estado do Tocantins prevê, na prática pedagógica, o material didático em permanente construção, assim, a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural do grupo é condição e conteúdo da prática pedagógica. A linguagem é natural; o texto é o material por excelência, dentro de seus mais diversos tipos, formas e origens. O sentido e a função precedem a forma, ou seja, adquire-se a forma através da construção do sentido.

Nesse sentido, o levantamento sociolinguístico dos povos indígenas de Goiás e Tocantins, teve fundamental importância para implantação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, por meio do convênio tripartite, ocorrido em 1991, entre FUNAI/SEDUC–TO e UFG/GO.

A partir da implantação desse Projeto, as políticas Governamentais do Estado do Tocantins, com relação aos povos indígenas, voltadas para os fatores educacionais, têm sido definitivas, não só em relação ao estado linguístico, mas também em relação à sobrevivência da língua e da cultura dos povos indígenas: visam a uma prática pedagógica que contemple os anseios e desejos dos povos indígenas, entre os quais está o de manutenção das escolas dentro de suas próprias comunidades, para assim garantir que essas escolas tenham professores de seu próprio povo.

Em atendimento aos dispositivos constitucionais, fazendo validar uma educação bilíngue, pluralista e intelectual, o Estado do Tocantins tomou medidas

legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.360 de 31/12/02, que dispõe sobre o sistema Estadual de ensino e adota outras providências para o Estado do Tocantins, na Seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas, prescrevendo a educação bilíngue nos seguintes termos:

Art. 52. É prioritária, no Sistema Estadual de Ensino, a educação escolar das sociedades indígenas.

Parágrafo único. Os programas educacionais são formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas.

Art. 53. O Sistema Estadual de Ensino estende às comunidades indígenas o ensino bilíngue escolar, respeitada a diversidade sócio-cultural, como forma de:

I - afirmação das culturas e línguas indígenas, de acordo com o modelo pluralista em que as sociedades indígenas integram a nação brasileira de modo multiétnico e plurilíngüe;

II - preparação não só para a compreensão e reflexão crítica sobre sua realidade sócio-histórica e da sociedade envolvente, mas também como condição para sua autodeterminação;

III - possibilitar a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, através da formação de professores índios;

IV - viabilizar a elaboração de materiais escritos pelos próprios índios que retratem seu universo sócio-histórico e cultural.

Art. 54. Asseguram-se recursos específicos no Orçamento Geral do Estado destinados a:

I - preservar e fortalecer a organização histórica, política e sócio-cultural, costumes, línguas, crenças, tradições, práticas e formas de concepção e organização social das comunidades indígenas;

II - desenvolver metodologias específicas do processo de educação escolar das comunidades indígenas, especialmente no que respeita ao processo de aquisição da língua escrita e do português como segunda língua, sendo a primeira, como veículo dos conhecimentos de cada cultura, e, a segunda, como veículo dos conhecimentos universais;

III - manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - manter, apoiar e reconhecer cursos e programas qualificados de formação de instrutores;

V - instituir assessorias especializadas de apoio técnico-científico;

VI - desenvolver currículos que levem em consideração os processos próprios de aprendizagem e da avaliação, e que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas;

VII - publicar material didático em línguas indígenas e material bilíngüe, específico de cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares.

Art. 55. O Poder Público assegura a formação permanente aos professores indígenas através de cursos de atualização e de acompanhamento do processo de educação escolar.

Parágrafo único. É obrigatória a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

Teixeira (1997, p. 142) afirma que, para assegurar a necessária autonomia pedagógica, o Estado do Tocantins tentou uma experiência, até então inédita no

Brasil: criou um sistema específico de educação escolar indígena, agregado ao sistema de educação do Estado, com concurso caracterizado, além de carreira de magistério específica e diferenciada. Dessa forma, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins com a colaboração do Conselho Estadual da Educação Indígena, de professores indígenas, do coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI – UFT e coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – UFT - CAPES, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, em 2013, elaborou e implementou a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins, que objetiva —oferecer 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” (SEDUC/TO, 2013).

Essa proposta organiza-se por áreas do conhecimento em três linhas: os saberes escolares, os saberes tradicionais indígenas e a parte diversificada. A sua construção tomou por base os preceitos do Programa Mais Educação cujas estruturas são concebidas e contempladas nas mandalas de saberes (ver anexo 10). Dessa forma, a interlocução dos conhecimentos se realiza de maneira holística, construindo espaços de aprendizados com base na reciprocidade e na capacidade de relacionamentos. Para se trabalhar com esses saberes é necessário utilizar-se de metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas como uma estratégia para se estabelecer o diálogo entre eles na perspectiva da educação integral e intercultural.

De acordo com a Rede de Saberes Mais Educação (2009, p. 43), os saberes escolares se referem

às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos.

De acordo com a proposta pedagógica a construção de novas possibilidades nas escolas indígenas requer considerar que as comunidades indígenas desenvolvem a educação no seu cotidiano, quer dizer, todo tempo e espaço, são considerados tempos e espaços de educação” Seduc (2013, p.11). Assim, reconhecemos que o processo educativo nas escolas indígenas é construído não somente dentro do espaço escolar e sim em todo o território indígena. Dessa forma,

o projeto pedagógico das escolas indígenas é formado por um eixo estruturante definido pelo conselho de educação e outro eixo construído de forma coletiva com a participação efetiva da comunidade.

Diante disso, podemos afirmar que a educação indígena tem passado por muitas transformações. Respalhada por uma legislação que permite a eles desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira. Apresenta-se fundamentalmente importante para a formação dos professores indígenas, visto que, uma vez capacitados, poderão ajudar suas comunidades a manterem sua cultura, língua, pois são projetos educacionais baseados nos princípios da pluralidade cultural e no respeito à diferença. Conhecer as semelhanças, as diferenças e as relações entre esses povos implicam em estabelecer um diálogo entre saberes, em reconhecer a organização social, a língua, os processos de educação, a mitologia, a classificação do mundo e da natureza.

Nesse cenário de avanços e retrocessos, apesar das diversidades verificadas, já é possível encontrarmos aldeias com um grupo de professores bem atuantes e preocupados em estabelecer práticas pedagógicas que atendam aos anseios de uma educação escolar específica, bilíngue, intercultural e diferenciada, como é o caso da Aldeia Manoel Alves Pequeno, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Assim sendo, após esse retrato do que foi e do que está proposto para a educação escolar indígena, passamos a falar sobre a Escola Estadual Indígena 19 de Abril e sua proposta de ensino.

4.3 PROPOSTA DE ENSINO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, foi instalada em 1987 pelo Cacique Dodanin Piikên Krahô e pelos missionários da igreja Batista que estavam na aldeia. Inicialmente, tinha o nome de Escola Rural Indígena e iniciou com o ensino noturno, ofertado somente para os homens, numa casa improvisada. Em 1990, a FUNAI construiu duas salas nas quais o monitor bilíngue contratado pela FUNAI, Dodanin Piikên Krahô e dois professores iniciaram a oferta da primeira fase do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, para jovens e crianças. O ensino noturno continuava na casa provisória.

A partir de 28 de maio de 2001, por meio do Decreto nº 1.196, foi reconhecida e recebeu o nome de Escola 19 de Abril. Em 2003, sob a responsabilidade do Governo do Estado, a escola foi ampliada com a construção de mais duas salas de aula, cozinha e secretaria e recentemente, em maio de 2014, foi reformada para atender à demanda da aldeia.

A escola, até setembro de 2015, teve como gestor o indígena Renato Yahé Krahô, formado em Licenciatura Intercultural e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura – PPGL e bolsista do OBEDUC. Devido ao ingresso no curso de mestrado, Yahé afastou-se da direção da escola, após ter sido contemplado com uma licença para aperfeiçoamento, concedida pelo governo do Estado do Tocantins. Essa escola, em seu quadro efetivo, integra oito indígenas, os quais, também, estão se qualificando em nível superior no curso de Licenciatura Intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Destacamos, ainda, que na composição do quadro de professores, há duas docentes não indígenas, além da coordenadora pedagógica, as quais interagem com o grupo, em uma relação dialógica e intercultural, permitindo “ordenar e reinterpretar os saberes originados pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos” Brasil (1998, p.65):

A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e seus projetos de futuro. Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país. (URQUIZA, 2010, p. 62).

Atualmente, essa escola oferta o ensino bilíngue língua materna e língua portuguesa, da segunda fase do ensino fundamental ao ensino médio, tendo como princípio estabelecer estratégias, visando manter o ambiente escolar bem envolvente e próximo ao espaço de convivência da criança fora do ambiente escolar. A prática pedagógica adotada pelos professores contempla várias técnicas: contar histórias em uma língua e depois em outra, apresentar palavras e frases em ambas as línguas, realizar passeios pela aldeia demonstrando a aplicabilidade de espaços e funções designadas a alguns indígenas, além de outras técnicas desenvolvidas por cada professor que se depara com a dificuldade de ensino e aprendizagem das duas línguas. Desse modo, entendemos que o ensino na Escola Estadual Indígena

19 de Abril parte do processo de aquisição de conhecimentos socioculturais, e não se volta apenas para o desempenho dos alunos na decodificação de sistemas linguísticos fonéticos e fonológicos de uma língua. Nas salas de aula dessa escola, constantemente os alunos estão em contato com textos e desenhos, organizados pelos professores indígenas alunos e ex-alunos.

Entendemos que o funcionamento da escola na aldeia possibilita ao aluno indígena uma educação escolarizada sem se afastar de seu convívio familiar, favorecendo a manutenção de seus valores socioculturais e linguísticos da comunidade em que está inserido, como forma de reconhecimento da realidade sociolinguística da comunidade. Refletir sobre a realidade da sua língua, do bilinguismo praticado na comunidade e formular estratégias no âmbito da escola fortalecem e ampliam o uso da própria língua como instrução, comunicação e uso nos materiais didáticos.

Nas aulas, os professores utilizam os livros organizados por intermédio do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô e do OBEDUC, dentre os quais estão: Português Intercultural; Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé/Krahô; Do Texto ao Texto: leitura e redação e Arte e Cultura do Povo Krahô, o Livro de Literatura Krahô; Alfabeto Krahô e o de Alfabetização em Língua Krahô, História Krahô, Geografia Krahô e Português Krahô, incentivando o uso da língua materna, despertando nos alunos e professores indígenas uma reflexão sobre a língua por meio da aplicação de atividades diversas, mas adequadas ao processo de alfabetização dos alunos em contextos indígenas. Há ainda o planejamento e organização das atividades para a publicação dos livros de ciências, matemática, gramática e dicionário Krahô, contemplando os resultados do programa do OBEDUC.

Esses materiais didático-pedagógicos são usados nas atividades de ensino da língua, leitura e compreensão de texto, seja em língua materna, seja em português, complementados por outras atividades como: recortes de palavras significativas e de gravuras esclarecedoras para os alunos, jogos pedagógicos de montar palavras, bingo, dominó etc. Além desses recursos e estratégias utilizados pelos professores, dessa escola, apresentamos, também, outras sugestões metodológicas que podem ser utilizados nas aulas como: as produções de biografias das grandes lideranças, de vídeos curtos que relatem a história desse povo, que

demonstrem etapas de rituais praticados, organização de um jornal com notícias das aldeias, enfim.

Cavalcanti e Maher (2005) destacam que para obter êxito no trabalho com a educação indígena torna-se necessário conhecer o contexto para o qual se faz um planejamento de ensino ou acompanhamento do trabalho escolar, saber quais os objetivos que se quer alcançar com as práticas sociais desenvolvidas naquele contexto indígena:

[...] aprender a ler e a escrever no bojo das práticas sociais da leitura e da escrita envolve alguns passos. Primeiro é preciso conhecer o contexto e fazer um levantamento das práticas sociais existentes com e sem a escrita [...] com base nesse levantamento, é possível escolher os gêneros textuais mais relevantes para serem trabalhados [...] finalmente a definição de objetivos, pela escolha de atividades didáticas e da maneira como o desempenho dos alunos será acompanhado. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 33)

Nesse sentido, o planejamento do professor e sua prática pedagógica requerem a valorização das tradições da comunidade em que estão inseridos. De acordo com a Seduc, (2013, p. 30)

Para a operacionalização do espaço/tempo escolar e o próprio planejamento do professor, as escolas indígenas, deverão incentivar os alunos a relacionarem suas vivências, seus saberes e culturas, e suas atividades escolares com os conteúdos dos componentes curriculares desenvolvidos nas escolas e comunidade, conciliando suas tarefas diárias, valorizando seus conhecimentos tradicionais e integrando-os à escola família/comunidade.

Para Albuquerque (2012), o contato da criança indígena com o ambiente escolar torna-se extremamente relevante para a significação do ato de ler, já que isso se faz necessário no cotidiano de cada um.

[...] é necessário pensar em uma escola que parta das concepções do mundo, do homem e das formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa desses povos, uma vez que, as culturas e as línguas indígenas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. (ALBUQUERQUE, 1999, p.18).

Para esse autor, por mais que a educação escolar indígena caminhe rumo ao paradigma educacional emergente, ela ainda enfrenta muitos desafios

concernentes às questões de construção do projeto pedagógico, de adaptação do calendário escolar, de adequação da estrutura curricular, além da classificação dos conteúdos programáticos. Segundo Albuquerque (2013b, p. 72), —Como se trata de sociedade minoritária, que não tem tradição de escrita, ou que tem uma tradição de escrita muito recente, perceber —porque” e —para que” a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente.”

Desse modo, entendemos que os Krahô são uma sociedade da oralidade, ainda com limitações de apropriação da escrita, por isso, na escola, é preciso levar o aluno à prática dos gêneros, tanto orais quanto escritos, dependendo da necessidade e do contexto social, uma vez que o papel da escola é propiciar aos alunos diversas formas de produção cotidiana para confrontar com outras formas. A aquisição da escrita torna-se essencial, pois permite registrar os acontecimentos do presente e do passado que ao povo concerne, bem como fazer a ligação entre os conhecimentos habituais e os novos difundidos pela escola. A seguir apresentamos a prática pedagógica dos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, buscando evidenciar o processo sociointeracional.

4.3.1 A prática pedagógica dos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril

Um trabalho interdisciplinar relaciona-se com uma prática de ensino por meio de projetos de ensino e de aprendizagem. Ganha o professor, que se sente mais realizado com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos; ganha o aluno, que aprende mais do que aprenderia na situação de simples receptor de informações, pois aprende a lidar com a informação de forma construtiva e proveitosa, aprende a selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar, etc. Enfim, ele tem a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, inerentes ao ato de estudar e aprender, úteis não só na escola, mas na própria vida.

A prática pedagógica, por meio de projetos, propõe novas perspectivas para o trabalho escolar, inserindo a ação em uma dinâmica que rompe com os limites do tempo e do espaço da sala de aula, rompendo também com os limites de cada disciplina. Percebe-se assim, que para que um projeto interdisciplinar educacional alcance o sucesso almejado, é necessário que o professor esteja envolvido e que tenha comprometimento com a educação, assim como com os colegas.

De acordo com Carbonell (2002, p. 94), —~~pra~~ o sucesso de um trabalho interdisciplinar não se trata apenas da questão de método, mas, sobretudo, de vontade e atitude: há a falta de coerência entre o discurso e a prática”. O mundo contemporâneo experimenta um estado de constante transição em todas as áreas do conhecimento. Com o surgimento da diversidade de campos de conhecimento onde cada um atua em sua área de forma independente, em um cenário onde a fragmentação está em todo segmento da sociedade moderna foi que a interdisciplinaridade apareceu com a finalidade de fazer o diálogo entre as disciplinas, para uma geração e interação de conceitos com maior abrangência e complexidade.

É nesse contexto que se insere a escola 19 de Abril, a qual adota a pedagogia de projetos como proposta pedagógica de ensino, aplicando atividades estabelecidas por temáticas que são desenvolvidas em pequenas ações, dentre as quais os conteúdos trabalhados por temas próprios da cultura Krahô. Desse modo, um professor passa a semana com uma única turma, realizando atividades ligadas à temática, dentre elas, discussões, narrativas contadas pelos mais velhos, desenhos, aulas práticas, leituras e produções textuais. Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento, segundo, Prado in Almeida e Moran (2005, p.13). No entanto, tem que conciliar os interesses da comunidade com os do sistema escolar, como o cumprimento do calendário escolar e dos conteúdos programáticos.

No que se refere aos conteúdos curriculares das escolas indígenas Krahô, os professores acompanham o plano pedagógico elaborado e organizado por eles mesmos contando com a participação do Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô. Esses conteúdos constituem a rotina de discussão diária dos professores em sala de aula e são trabalhados paralelamente ao processo de instigação a uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, tanto em língua materna quanto em português, privilegiando a prática da oralidade, nas relações intragrupos, além das práticas da leitura e escrita realizada pelo professor e pelos alunos em sala de aula.

Para Hamel (1988, p. 329):

Los maestros indígenas utilizan como uno de sus principales recursos pedagógicos su capacidad de comunicarse em ambas lenguas con sus alumnos [...] la alternância entre lenguas, cuando existe, debe obedecer a una estratégia pedagógica sistemática que se relacione tanto con los objetivos de enseñanza como también con las características sociolingüística de las lenguas em la comunidad.

Conforme Hamel (1988), para as questões atinentes à contextualização além das estratégias docentes, programas e currículos para o ensino da escrita há, ainda, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. Mesmo quando se trata da alfabetização, da qual todos precisam para serem letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz.

Desse modo, visando apreender situações concretas de aprendizagem, numa perspectiva de um trabalho baseado no paradigma da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, apresentamos uma experiência observada durante um de nossos momentos de convivência com os Krahô.

Passamos, agora, ao relato de uma aula, do 6º ano, observada durante o mês de maio de 2014, cuja prática metodológica considera a proposta de realizar uma discussão temática, na qual o professor permanece com uma turma durante uma semana. Essa aula tratava sobre a economia Krahô e o professor iniciou com um diálogo sobre a valorização da cultura Krahô e seus aspectos econômicos. Destacou as diversas transformações que têm ocorrido na economia em função do comportamento dos jovens que buscam muitos produtos na cidade, destacando a importância de eles produzirem o suficiente para o consumo. Falou sobre a riqueza de matéria prima em suas terras para a produção do artesanato, além da caça e da pesca, reforçando a não dependência do comércio citadino.

Após essa interação, fizeram uma lista com os nomes dos alimentos nativos e dos que são plantados em suas roças, além de uma lista com os tipos de artesanatos confeccionados para uso e para o comércio. Depois de produzirem a lista fizeram desenhos para ilustrar os produtos cultivados, escrevendo abaixo informações sobre o período de plantação, quem pode plantá-los e sobre sua utilização. Fizeram o mesmo processo com o artesanato. Em seguida, inseriram os valores de venda desses produtos e por fim, organizaram um álbum seriado sobre a variedade econômica existente na área Krahô, além de produzirem textos do gênero receita sobre os itens que compõem a sua alimentação.

Nessas aulas observadas, constatamos que a educação desenvolvida pelos professores enquadra-se nas concepções trans e interdisciplinar, em uma prática que rompe com as tradições de aplicação de conteúdos fechados, destacando questões ligadas à leitura, produção de texto, problemas matemáticos, envolvendo as quatro operações, porcentagem, cálculos de preço, transações comerciais, questões da fauna, flora e meio ambiente. Desse modo, a interdisciplinaridade não deve ser somente entendida, e sim praticada, pois busca a evolução do conhecimento numa visão contextual de mundo. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade estabelecem um espaço de compreensão mútua com uma linguagem de dimensão reflexiva ao desencadear um processo linguístico e comunicativo em interação com diferentes áreas de saberes que rompem com o dogmatismo do saber. Para D'Ambrósio (1997, p. 80):

[...] o essencial na transdisciplinaridade e na educação indígena reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos [...] os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo [...] rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência.

Para Japiassu *apud* Fazenda (2002, p. 25): —A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Nesse sentido, corresponde a um nível teórico de constituição das ciências e a um momento fundamental de sua história. Assim, é possível entender que a interdisciplinaridade não é uma proposta pedagógica definida, nem tampouco uma técnica didática, nem um método de diferentes saberes interdisciplinares. Para que a ação interdisciplinar aconteça de maneira efetiva, Gadotti (2000. P. 124) mostra-nos que:

Em termos metodológicos, a prática pedagógica interdisciplinar implica em: a) Interação de conteúdos; b) Passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; c) Superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; d) Ensino-aprendizagem centrado numa visão que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

Diante disso, a interdisciplinaridade tem por base construir uma metodologia de trabalho educacional que se apoie na análise introspectiva da própria docência e

das práticas de ensino enquanto aspiração para uma educação mais comprometida com a sociedade atual. Esse propósito nem sempre é alcançado sem gerar conflitos. As dificuldades encontradas pressupõem, entre outras coisas, a individualidade de cada professor ministrando sua disciplina com uma infinidade de conteúdos programáticos, a falta de integração entre as disciplinas do currículo, resistência e falta de diálogo, participação efetiva dos educadores na construção de um projeto comum, falta de tempo disponível para a busca do diálogo entre as áreas.

A prática pedagógica dos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril insere-se em um modelo de educação emergente, em um diálogo inter, transdisciplinar e intercultural, propiciando discussão oral em língua Krahô e em língua portuguesa, produção escrita, considerando a realidade sociocultural do seu povo. Desse modo, entendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança Krahô não se limita apenas ao exercício de sons e grafias, mas tem sido um estímulo para que a criança indígena reflita sobre a escrita de sua língua materna e atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação.

O corpo docente dessa escola desenvolve projetos temáticos que abordam os conhecimentos tradicionais Krahô, agregados aos conhecimentos formais do currículo, e conta com a participação de toda a comunidade local na execução desses projetos. Nós, enquanto bolsistas do Programa do Observatório, auxiliamos na produção dos livros produzidos pelos próprios indígenas da comunidade, visando minimizar a dificuldade que os professores têm enfrentado em relação à escrita ortográfica.

A produção desses livros propicia ao povo Krahô a utilização de seus próprios materiais didáticos e, conseqüentemente, a revitalização e a manutenção da língua e cultura Krahô, pois, entendemos que a função educativa escolar, em relação à língua materna, é propiciar condições para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos melhorando o desempenho deles nos contextos sociais em que interagem, bem como se atentar para a importância da cultura Krahô.

Portanto, é de fundamental importância que o professor indígena Krahô também vivencie a realidade linguística de seu povo, para que esse estímulo aconteça, adotando uma visão socioconstrutiva da prática de ensino:

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também

afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos dos objetos escritos construídos pela criança. (ABAURRE, 2005, p. 121).

O professor apodera-se de todas as estratégias e possibilidades existentes em sala de aula. Ele pode produzir narrativas, ouvir as histórias contadas pelos mais velhos sobre os aspectos socioculturais e históricos, elaborar ilustrações, traçar as ações dos ritos, cantar com seus alunos e realizarem aulas diretamente nos ambientes das práticas cotidianas deles, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa. Considerando que há necessidade de flexibilidade em relação aos métodos de ensino tanto da escrita, quanto da leitura e produção textual, retomamos os princípios publicados na declaração da Associação Internacional de Leitura em 1999, cujo documento refere-se ao método para se ensinar a leitura:

Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam. (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Nesse sentido, o método é percebido como uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos. E na educação indígena, o professor tem o papel de instigar o aluno para a adequação de seus textos aos aspectos estruturais da língua, bem como estimular a pronúncia mais adequada dos fonemas, articulando aspectos culturais às funções da escola indígena. Não obstante, a prática da língua oral e escrita pode se transformar em um exercício repetitivo, distante de conteúdos semântico pragmático e sem valor comunicativo, ao desconsiderar os conhecimentos que os alunos poderiam inserir no processo da aprendizagem, não estabelecendo uma relação com os possíveis usos e funções da língua oral e escrita.

[...] podemos constatar que existe un conjunto de factores psicolinguísticos y pedagógicos adversos a un desarrollo satisfactorio de las capacidades lingüísticas y de contenidos curriculares en la práctica escolar; no se establece la distinción necesaria entre habilidades académico-cognoscitivas y de comunicación cotidiana, ni se toma en cuenta la necesidad de apoyar el desarrollo sistemático de la lengua materna con la introducción de actividades académicas y contenidos curriculares, especialmente en lo que se refiere a la lecto-escritura. (HAMEL, 1988, p. 339).

Para Albuquerque (2011, p. 35) —[.], construir estratégias para a ação docente, com metodologias de ensino, permite-se um verdadeiro pensar e repensar a prática cotidiana dos professores indígenas [...]”, ainda para Albuquerque (2013b, p. 72) —[.], é necessário que a língua indígena tenha significado e função social na sua forma escrita para a comunidade”, portanto, o autor enfatiza que a construção do conhecimento é parte de uma interação de diferentes olhares os quais se concentram nas intervenções contextualizadas do cotidiano da escola.

Embora a educação tenha passado por avanços nessas últimas décadas, a educação indígena ainda tem muito a superar, para que seja de fato específica e diferenciada. Faz-se necessário superar as transgressões de uma educação opressora, destacando que o importante é constituir espaços de aprendizagens plurissignificativos como esse da Escola Estadual Indígena 19 de Abril e em outras poucas aldeias, que objetivam uma escola indígena autônoma, que valorize os diferentes saberes, reconhece a importância das narrativas e o quanto elas revelam e fortalecem a cultura de um povo.

Após essas observações e experiências vivenciadas na Aldeia Manoel Alves Pequeno, verificamos que entre os Krahô há uma preocupação explícita de a escola trabalhar com as narrativas que representam a cultura Krahô, no sentido de mantê-las vivas junto à comunidade mais jovem, pois se preocupam com a manutenção de suas tradições. Por isso, a escola é entendida como um espaço que pode auxiliar no registro escrito, materializando essas informações, além de valorizar as culturas, línguas e tradições de seu povo.

Propomos no próximo capítulo, descrever os cinco rituais selecionados para a organização do material bilíngue, na língua Krahô, bem como a construção de uma versão desses ritos em língua portuguesa, visando contribuir com o trabalho dos professores em sala de aula. Pretendemos a elaboração de um material que se atente para o modelo de educação intercultural integrando às características da oralidade, modalidade que marca seu processo de comunicação, e da escrita com a apresentação dos textos tanto em língua Krahô quanto em língua portuguesa.

CAPÍTULO V

5 RITUAIS KRAHÔ: UMA DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

“No dia seguinte o príncipezinho voltou.

_ Teria sido melhor voltares à mesma hora, disse a raposa. Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração... É preciso ritos.

– Que é um rito? perguntou o príncipezinho.

– É uma coisa muito esquecida também, disse a raposa. É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, possuem um rito.

Danças na quinta-feira com as moças da aldeia. A quinta-feira então é o dia maravilhoso! Vou passear até a vinha. Se os caçadores dançassem qualquer dia, os dias seriam todos iguais, e eu não teria férias!”

Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo, registramos, na modalidade escrita, cinco rituais Krahô: —~~ikra~~ ikra jacri xà (Resguardo do primeiro filho), Wỳhtỳ (Casa de Wỳhtỳ), Cahtyhti jarën xà (Iniciação dos meninos Krahô), Crowti jaren xà (Corrida de tora dos partidos) e Mě hapac caxwỳr jacri nã harën xà (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares). Desses, os quatro primeiros, ainda são praticados, e o último não mais celebrado pela comunidade indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Apresentamos a escrita na língua Krahô e logo após uma versão em língua portuguesa, produzida a partir da interação da pesquisadora com os auxiliares de pesquisa, principalmente o indígena José Dilson Cuxỳ Jopêr Krahô, Dodanin Piikên Krahô e Renato Yahé Krahô.

Essa versão em língua portuguesa, portanto, consta de um texto elaborado, seguindo as estruturas características de um português não indígena, conforme os nossos conhecimentos linguísticos. Salientamos que foi uma sugestão da comunidade Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, reforçada pelos auxiliares de pesquisa, que compõem os dois grupos, a organização de um material bilíngue e intercultural, visando atender à proposta de educação implantada na aldeia. Posteriormente, realizamos uma interpretação desses rituais na perspectiva da Sociolinguística Interacional.

Destacamos que a interpretação do *corpus* se apóia na Sociolinguística Interacional aproximando-se, ao máximo, da realidade contextual estudada. Para as

interpretações dos rituais, recorreremos aos pressupostos do modelo Speaking, proposto por Hymes (1972b), bem como pela etnometodologia proposta por Coulon (2005) (capítulo 2, seções 2.1.1.1 e 2.2.3), no sentido de compreender os fenômenos constituídos no percurso das práticas cotidianas, além do processo de significação dos saberes constituídos pelas tradições da cultura indígena Krahô.

Nessa perspectiva, nosso foco interpretativo está no processo de estruturação do ritual em si, na própria ação como uma atividade verbal complexa, na interação entre os participantes, no processo de construção dos sentidos do evento situados, bem como na reciprocidade da comunidade ao dar sentido à narrativa em construção.

Esse capítulo atende ao nosso objetivo principal de fazer o registro escrito dos rituais em uma produção bilíngue e intercultural, visando à construção de material didático para ser utilizado pelos professores e alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Nesse sentido, pretendemos uma contribuição para a manutenção e preservação da cultura Krahô, bem como para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, fortalecendo a prática pedagógica a partir de conteúdos que discutem aspectos da própria situação sociocultural desse povo.

As manifestações ritualísticas abrangem processos de afirmação de identidades desse povo por meio da celebração de tradições culturais, pois no ritual, reside a memória, a narrativa mítica e as tradições que são celebradas por um determinado grupo, em tempos e espaços específicos. Desse modo, abordamos estudos sobre os ritos propostos por Färber (2013), Hymes (1972b) Genep (2011), Gumperz (1982), Melatti (1972 e 1978), Peirano (2002 e 2003) Ribeiro (1979), Turner (2013) e Vilhena (2005).

5.1 RITO E RITUAIS: CONCEPÇÃO E SIGNIFICADOS

Os ritos ocupam um significativo espaço com amplas funções em uma comunidade e são representados por meio de rituais¹⁶. De acordo com Färber, (2013, p. 2) —~~Rito~~ é um conjunto de ações emblemáticas que comportam palavras, música, gestos, roupas, matérias, dança, atuações simbólicas, bebidas, comidas,

¹⁶ De acordo com Vilhena (2005), ritual é o conjunto de práticas, instrução normativa, os procedimentos que determinam e regulamentam como a ação deve ser praticada e observada. É uma rotina habitualmente praticada, uma regra usada entre as pessoas.

objetos e outros elementos específicos do grupo que o realiza.” Segundo Peirano (2003), o ritual é um acontecimento social que aponta e revela representações e valores de uma sociedade, transmite valores e conhecimentos. Ainda de acordo com essa autora (2003, p. 8), —o principal objetivo do ritual é transmitir e perpetuar o conhecimento socialmente adquirido” favorecendo um processo de mudança.

Os ritos implicam uma ação, e toda ação acontece em algum espaço e em algum tempo e para serem representados e compreendidos, devem ser localizados em suas dimensões espaciais e temporais. Há rituais celebrados nos vários domínios: casas, pátio, rua da aldeia, mata, além disso, há a adequação temporal, com determinadas ações apropriadas para algumas datas e outras não.

Para Genep (2011), os rituais apresentam uma ordem comum: primeiro, a separação das condições sociais prévias; depois, um estágio liminar de transição; e, finalmente, um período de incorporação a uma nova condição ou reagregação à antiga. Segundo esse autor, essas três fases dos rituais são vistas como universais.

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição) (PEIRANO, 2003, p. 18)

Nesse contexto, entendemos o ritual como uma ação ordenada, norteada para a consecução de um objetivo, para uma finalidade, resultado de um trabalho articulado do espírito com o corpo. Para Vilhena (2005), nessa situação, são acionadas a imaginação, a criatividade, a racionalidade, a sensibilidade, os sentidos, a palavra, os gestos, as atitudes. Segundo Turner (2013) os rituais têm vários significados, dependendo do contexto, e isso enfatiza que sua natureza é polissêmica. Nesse sentido, a triangulação cultura/espaço/tempo torna-se imprescindível para a compreensão dos rituais e, ao longo desse capítulo, propomos um processo dialógico sociointerativo sobre os ritos Krahô, visando estabelecer as condições para entendimento dos significados dos cinco rituais registrados no decorrer dessa pesquisa.

Para Tambiah *apud* peirano (2002, p. 25), os eventos definidos como rituais partilham de alguns traços: —uma ordenação que os estrutura, um sentido de realização coletiva com propósito definido e também uma percepção de que eles

são diferentes dos do cotidiano”. Desse modo, a performance do ritual Krahô está implicada na relação entre forma e conteúdo que, por sua vez, insere-se na sua própria cosmologia. Assim sendo, como princípios culturalmente estabelecidos por interações simbólicas, os rituais deixam de ser apenas ações e assumem valores equivalentes aos costumes, tradições, crenças e valores socioculturais do grupo. Peirano (2002) apresenta que a ação do ritual, assim compreendida, consiste em uma manipulação de um objeto símbolo com o propósito de uma transferência imperativa de suas propriedades para o recipiente”.

Durante a celebração de um ritual nem todos da comunidade desempenham as mesmas funções. Há determinados papéis, vocábulos e expressões que são proibidos para uns participantes e obrigatórios para outros. Há aqueles que sempre presidem as ações e os que se subordinam a elas, essas regras são estabelecidas pela própria comunidade e a partir delas se estabelecem as suas dinâmicas de realização. Para Vilhena (2005, p. 55):

[...] o rito é síntese do ethos cultural de um povo, portanto expressão de sua vida há de se salientar que, como ação, é vida acontecendo, processando-se, sendo significada, interpretada, ordenada, criada. O rito é vida criando vida, pois que no caos, na indeterminação, na falta de horizontes e sentido não sobrevivemos. É, portanto, atividade, trabalho, obra que opera, transforma, cria, significa.

Para Da Mata *in* Genep (2011, pp. 9 e 10), “[...] se os ritos não resolvem a vida social, sabemos que sem eles a sociedade humana não existiria como algo consciente”. Para esse autor as cerimônias são como as etapas de um ciclo que se identifica e se manifesta, em uma espécie de moldura especial, mesmo quando o quadro que ela determina, circunscreve e torna consciente”. Apreendemos que os ritos implicam aquilo que está além da repetição das ações, revelando-se em atitudes constantes de transformação do mundo e do próprio ser humano circunscrito ao ato de viver em sociedade.

Melatti (1978) descreveu em torno de quarenta rituais Krahô, e ao fazer isso já levantava a questão da dificuldade em classificá-los de modo explícito, e com precisão, pois os próprios indígenas Krahô não apresentavam as ações necessárias para que o ato fosse considerado um ritual. Para esse autor, o principal objetivo do seu trabalho era identificar os significados dos ritos Krahô — tentando isolar os sentimentos as ideias que seus ritos expressam e relacioná-los aos restantes dos

elementos componentes do sistema sociocultural Krahô”, pois, geralmente o sentido de um ritual não é consciente para aqueles que o executam, não sendo possível atingir os significados dos rituais simplesmente fazendo perguntas aos indígenas sobre o sentido de suas ações como: por que o *patrè* resmunga uma determinada cantiga diante das toras quando vai verificar o prepúcio dos meninos no ritual de Jàt jô pîn? Não temos a resposta, entretanto, segundo Melatti, ao compararmos a mesma ação efetivada em situações diferentes torna-se possível verificar um significado para essa ação.

Ao fazer esse estudo, Melatti (1978) demonstrou que, em certas situações, os atos eram padronizados apresentando características comuns, isso propiciou a ele a classificação dos rituais Krahô, que permanece até o momento atual. Para essa pesquisa, os rituais já se encontram determinados pela cultura Krahô, nossas atividades se concentraram nos registros desses rituais na língua escrita Krahô, com sua versão em língua portuguesa e, em seguida, da interpretação dos atos que constituem os rituais elencados. Destaca-se que é preciso considerar todo arranjo desses elementos dentro das narrativas como um todo e não elementos fragmentados.

De acordo com Ramos e Peirano (1973, p. 3) *apud* Melatti (1978, p. 15), o rito constitui —uma cadeia sintagmática, uma combinação linear de elementos. Mas, diferentemente da língua, o rito não pode ser considerado apenas quanto à sucessão de seus elementos no tempo, pois ocorre também no espaço”. Os movimentos, os gestos dos participantes sempre entremeados por cantorias também devem ser considerados.

Nesse sentido, na interpretação que propomos na seção 5.4, os rituais são percebidos como situações socioculturais, cujas práticas se estabelecem no seio de uma determinada cultura, carregando implicações de toda uma estrutura socioideológica do povo Krahô. Para compreendermos esse processo interpretativo apresentamos na próxima seção os elementos partícipes do processo interacional das relações socioculturais.

5.2 AS RELAÇÕES SOCIOINTERATIVAS E SEUS ELEMENTOS CONTEXTUAIS

Compreender o ritual Krahô como parte de um processo interacional ou comunicativo constitui essencialmente que a narrativa deve ser avaliada como um

tipo de atividade, considerada em seu contexto mais amplo, observando todas as possíveis variáveis proeminentes ao processo. Nesse sentido, necessitamos conhecer quais os elementos colaboram com esse narrar e como essa relação é construída. Além de sabermos quais os seus propósitos comunicativos, quais processos verbais são adotados, como é manifestado, em que situação a narrativa é construída, enfim, como ele se estabelece enquanto ritual.

Os ritos compõem um gênero discursivo que engloba identidade, cultura e língua, com modo de organização textual narrativo. Conforme os princípios dessa modalidade textual, apresentam sequências discursivas marcadas por uma estrutura: com quem? quando? onde? o quê? como?. Essas regras que regulam os rituais Krahô estão culturalmente determinadas pela cultura e tradição desse povo. Para Wilson (1954, p. 241) *apud* Turner (2013, p. 23) —Os rituais revelam os valores no seu nível mais profundo [...] os homens expressam no ritual aquilo que os toca mais intensamente e, sendo a forma de expressão convencional e obrigatória, os valores do grupo é que são revelados.” Desse modo, durante as representações dos rituais os indivíduos se organizam de maneira que os processos discursivos favoreçam a compreensão do domínio interativo intragrupal; quem participa, quando se realiza, como acontece, qual comportamento linguístico é utilizado na interação, quais estratégias.

[...] quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente acontecem sem serem percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas ou não conhece a sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos. (GUMPERZ, 1982, p. 100).

De acordo com a concepção de Gumperz, os indígenas mais velhos têm a preocupação repassar para os mais jovens a capacidade de compreender as normas de comportamento dos indivíduos naquele determinado evento de fala, de forma que eles possam ser entendidos pelos demais membros e assim eles tenham a capacidade em multiplicar aquela ação. Para Martins, (1978, p. 49), —o velho é fonte de sabedoria, é ouvido”.

Para que a interação comunicativa se efetive, realmente, é necessário que os falantes sejam conscientes das ações que pretendem realizar. Nesse processo

estão inclusos, além do reconhecimento das intenções entre os atuantes no discurso, alguns princípios básicos semânticos e pragmáticos. Por exemplo, no ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares, um ritual não mais praticado entre os Krahô, segue determinadas regras como, só os meninos entre quatro e seis anos participam, não serve qualquer indígena para realizar a ação de furar a orelha, há um lugar adequado para isso e depois de iniciado o ritual todos os dias na mesma hora as mães das crianças devem levá-los a um local específico para cumprir parte do ritual, isso se repete diariamente no mesmo horário até o final do rito. As regras desse ritual não são mais partilhadas e nem reconhecidas pelo grupo mais jovem, somente os velhos as conhecem, portanto, nesse enquadre temos um evento de fala organizado conforme todas as rotinas do gênero, mas nem todos os interlocutores dominam as mesmas regras, havendo, assim, falhas no processo comunicativo.

Nesse sentido, essa pesquisa busca o registro escrito das regras de organização dos rituais Krahô, considerando-os como um gênero textual, permitindo mais acessibilidade à narrativa, pois a intenção da comunidade é conscientizar os jovens da necessidade de resgatar valores culturais Krahô que estão se perdendo.

5.2.1 O gênero rito e seus propósitos comunicativos

Partindo da nossa proposta que é organizar um material bilíngue com as narrativas escritas dos rituais Krahô para ser usado nas escolas das aldeias Krahô, consideramos o pressuposto de que a aprendizagem de uma língua tem relação direta com o contexto cultural do aprendiz. Nesse caso, a concepção de língua que embasa o trabalho é a que considera o funcionamento linguístico inserido no contexto social, respeitando os vários aspectos relacionados às particularidades culturais e de políticas linguísticas desse povo. Essa concepção ancora-se nas teorias de gêneros do discurso fundamentada nos estudos de Bakhtin (2003), Brait e Rojo (2009), Marchuschi (2008), Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Koch (2006), Travaglia (2002) e outros.

Para Antunes (2007) a prática de sala de aula deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. Segundo a autora, o trabalho com a linguagem deve contemplar atividades com variedade de tipos e gêneros orais e escritos, no qual se considera a realidade social do aluno,

proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa. Conforme os estudos bakhtiniano, um texto não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente, estando sempre em diálogo com outros textos, numa relação radical de seu interior com seu exterior.

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2003) consideram a linguagem como um processo dialógico, sendo o uso da língua efetuado em forma de enunciados (orais e escritos). Cada enunciado é individual, porém cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados de gêneros do discurso.

Desse modo, pode-se dizer que os gêneros são inúmeros e cada um reflete as condições específicas e as suas finalidades por meio de seu conteúdo, estilo e construção composicional. Nesse sentido, a língua é vista como um elemento de interlocução entre os sujeitos, portanto o ensino da língua não pode se realizar de forma desvinculada de seu uso social. Segundo Marcuschi (2008) isso demarca a alteração na reflexão que fazemos sobre a língua, retirando-a do campo da estrutura, passando a situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo.

Partindo do pressuposto de que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por um gênero, a não ser por um texto, Marcuschi (2008) nos faz refletir sobre a relevância de se conceber a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa noção privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Esse autor concebe os gêneros textuais como uma atividade social, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos. Considerando o fato de que nos comunicamos mediante enunciados e não por meio de palavras e frases soltas e que toda comunicação verbal ocorre mediante gêneros, torna-se evidente a importância de se trabalhar com gêneros textuais, visando tanto à compreensão quanto a produção de textos na escola.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho com a linguagem possa prever a pluralidade de usos linguísticos e contextos sociocomunicativos do discurso. Desse modo, o trabalho com os ritos como gêneros textuais deve ser entendido não como o fim do processo, mas como o eixo que conduz a um conteúdo sociohistorico específico, resultando em um empréstimo da ação para a aquisição de informações culturais, as quais em muito incentiva a participação dos alunos nas

aulas, de forma sociointerativa, tornando essas atividades comunicativas enunciados situados em contextos sociais reais..

Marcuschi (2008, p. 21) endossa que essa perspectiva sociointeracional reflete em alguns pontos fundamentais:

- Na noção da linguagem como atividade social e interativa;
- Na visão de texto como unidade de sentido ou unidade de interação;
- Na noção de compreensão como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situado e mediados e
- Na noção de gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída.

Nesse caso, a linguagem é vista como forma de ação, sendo que o seu uso e funcionamento ocorre em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a diversos domínios discursivos da vida cotidiana e realizados por meio de gêneros que circulam na sociedade. Nesse sentido Souza e Mazzio (2008, p. 04) afirmam que:

[...] capacitar o aprendiz a fazer uso das linguagens oral e escrita nas mais diferentes situações comunicativas, o que é essencial para sua plena participação social como cidadão. É apresentada, portanto, uma diversidade de gêneros e portadores de textos, além de temáticas variadas, privilegiando o trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita.

Para Cavalcanti e Maher (2005, p. 17) a escola em sociedades indígenas —é uma instiruição que vem de fora e tanto pode caminhar paralelamente, sem ameaçar a educação tradicional indígena, como pode competir com essa educação”. Para Street (2004) as comunidades indígenas tem a escrita como auxílio nas questões sobre os direitos locais dos povos com riscos de terem desarticulados seus modos tradicionais de agir e conhecer. E como a escrita está interligada à escola, torna-se necessário fazer dela apoio e não problema para a comunidade. Para Brasil (1998, p. 126) —oaprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania e acesso a onhecimentos de outras sociedades.”

Nas comunidades indígenas, as práticas sociais não estão somente relacionadas à palavra escrita, por exemplo, nos rituais, a pintura, as cantigas, a dança, os gestos são práticas sociais muito mais significativas que a escrita. Desse modo, para trabalhar em contextos indígenas requer uma prática pedagógica voltada

para os contextos sociohistóricos de cada povo, sendo necessário discutir as várias concepções de linguagem e ensino para atuar em contextos da educação indígena.

Segundo Cavalcanti e Maher (2005), a escrita em língua indígena foi inserida nos projetos de educação escolar indígena como forma de promoção e valorização das línguas indígenas. Nesse contexto, a escrita vem adquirindo funções sociais muito importantes nas comunidades indígenas.

Como os povos indígenas são de tradição da oralidade com recente inserção da escrita, convém apresentar as distinções entre uma construção e outra. Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.69), ressaltam que essas duas modalidades —[.] apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados.” Contudo, dependendo do gênero textual selecionado, podem-se encontrar estratégias da linguagem escrita na linguagem oral, ou vice-versa. Assim sendo, podemos inferir que as diferenças formais existem muito mais em função de gênero e registro do que em função de modalidade.

Logo, entendemos que o fator determinante para diferenciar essas duas modalidades está na condição de produção, conforme revelam Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.79) no quadro a seguir:

Fala	Escrita
Interação face a face.	Interação à distância (espaço temporal).
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção.	Planejamento anterior à produção.
Criação coletiva: administrada passo a passo.	Criação individual.
Impossibilidade de apagamento.	Possibilidade de revisão.
Sem condições de consulta a outros textos.	Livre consulta.
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor.	Reformulação é promovida apenas pelo escritor.
Acesso imediato às reações do interlocutor.	Sem possibilidade de acesso imediato.
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor.	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor.
O texto mostra todo o seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Quadro 01 – Diferenças entre fala e escrita.
Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.74)

Nessa comunidade linguística nos deparamos com várias situações de atitudes linguísticas caracterizadas pelo uso que fazemos da linguagem verbal ou não verbal e até mesmo a mesclagem delas, como é o caso das festas, ritos, palestras, aulas, cerimônias. Por isso, depreendemos que aprender a ler e escrever nesses contextos exigem conhecimento do contexto, levantamento das práticas sociais existentes com e sem a escrita para, a partir disso, selecionar os gêneros textuais mais relevantes para serem trabalhados. Isso, também determinará a definição dos objetivos, escolares das estratégias didáticas e maneira como o desempenho do aluno será acompanhado. Desse modo, de acordo com Cavalcanti e Maher (2005) a forma de letramento está nas decisões tomadas, conforme a prática social em que se está inserido.

Nos momentos de interação com os indígenas, quando da geração dos textos dos ritos Krahô, nossa comunicação não se baseou apenas na competência da recepção do texto, mas em uma troca linguística sociointerativa contínua, na qual os interlocutores se preocuparam com o ato comunicativo em si e não em cumprir normas. Para que esse processo interativo ocorresse foi preciso acionar as três dimensões discursivas: linguística, textual e situacional, adotando uma visão sociofuncional e interacional de linguagem, na qual a interação social faz referência à função social da linguagem e seu uso dentro do contexto social.

Dessa forma, passamos pelas três dimensões discursivas, nos concentramos mais na dimensão situacional, onde destacamos os elementos socioculturais relacionados aos conhecimentos dos ritos e das rotinas sociais; o componente interacional que são as regras estruturantes, as quais articulam a comunicação intergrupar e o componente pragmático como as intenções e propósitos comunicativos e usos da linguagem nos diferentes contextos das ações. Retomamos o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972a), segundo o qual o falante de uma língua desenvolve várias formas de interação por meio do bilinguismo, devendo saber não apenas como produzir frases adequadas e compreensíveis, mas também como, quando e para que usá-las, estabelecendo como ponto principal as funções da língua na interação e em seu uso real. Para Matos (2013, p. 24):

A linguagem, que é a essência da sociedade, reflete a cultura, as atitudes, o modo de ser e pensar do grupo a que o falante pertence. Sem o compartilhamento de um mesmo código linguístico não é possível haver

comunicação entre as pessoas e, conseqüentemente, não é possível existir qualquer grupo social.

Durante nossas conversas espontâneas falamos de situações cotidianas dos Krahô, focando para nossos interesses de pesquisa, sempre estimulando nosso interlocutor a uma comunicação ativa com interação a partir das experiências da vida real em consideração ao contexto cultural, como dar conselhos, ensinar a plantar, a respeitar os mais velhos, o momento de descansar, a hora de ajudar os pais em casa ou na roça, a hora de comer. Todas essas atitudes são ensinadas nos eventos ritualísticos Krahô como uma forma de estabelecer aquele comportamento como uma rotina e um princípio permanente na vida social do indígena Krahô. A nossa experiência vivenciada na Aldeia Manoel Alves Pequeno trouxe-nos grandes ensinamentos, viabilizando trocas de conhecimentos e interações extremamente ricas que se materializaram como objeto para a construção dessa tese.

A transmissão dos conhecimentos Krahô manifesta-se por um processo de interação que segue os princípios da própria cultura krahô, sendo esses conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela oralidade. Nessas sociedades orais, o papel que os mais velhos têm é de fundamental importância, pois detentores de saberes, eles são responsáveis por repassá-los às próximas gerações. É hábito dos Krahô reunirem-se todos os dias no pátio da aldeia para planejamento e definição de atribuições entre eles. Em diálogo com Dodanin Piikên Krahô, Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno, registramos o relato de que o conhecimento é algo repassado de forma natural, não podendo obrigar ninguém a querer saber. Para ele a educação deve ser livre e viva, não obrigando ninguém a nada e promovendo uma aprendizagem espontânea a partir das tarefas domésticas, fazendo disso um momento de transmissão de saberes.

Para melhor elucidar esses momentos de troca de experiência com essa comunidade, apresentamos um recorte de nosso diário de campo, relatando como os mais velhos transmitem os saberes tradicionais:

Diário de campo, 27 de setembro de 2013.

Em um momento de interação com a indígena Rosinha Krahô, tivemos o relato de que ela ensina muito da sua origem aos seus netos, por meio de histórias, cantigas, narrativas mitológicas. Ela ensina as netas a construir o moquém, fazerem cofo, irem às roças colherem mandioca, milho, abóbora e a cozinhá-los. Presenciamos em vários momentos as meninas cozinhando e a avó ao lado falando

como deveria ser feito. Nesse momento as interações são espontâneas e compartilhadas por todos os interlocutores que compõem o mesmo grupo social, e por meio desses ensinamentos a avó está vitalizando seus valores culturais e sociais determinados pela cultura do grupo.

Rosinha destacou que o processo de ensinar está presente em tudo que eles fazem. Ela fala para os netos que homens e mulheres têm obrigações com sua família. As mulheres devem cuidar das casas e os homens devem caçar e trazer o alimento. Disse que não entende muito porque algumas mulheres não fazem mais isso, como a sua *tuj*” (e apontou para mim), que todo dia vai para escola; aí não é ela que faz a comida, não lava a roupa, mas isso ainda é tarefa de mulher. Relatou ainda, que na Aldeia todos são considerados professores. Tem os professores da escola e os professores das casas, que pode ser qualquer um mais velho que ensina o outro mais jovem.

Já em interação com Secundo Krahô, foi relatado que os mais velhos têm a tarefa de contar histórias e, às vezes, as crianças da escola vão todas na sua casa para ouvi-las e eles passam longas horas conversando com elas. Secundo comentou que gosta muito da escola, é preciso aprender a língua dos cupê, porque precisa saber falar com o não indígena, pois a isso se deve a continuidade de seu povo e até mesmo a sua sobrevivência. Mas também relatou que às vezes tem medo do uso que a escola pode fazer dos seus conhecimentos. Nesses relatos, podemos evidenciar que nessa relação intragrupal há um rompimento com a fronteira do conhecimento linear, que se materializam em conhecimentos gerados de forma espontânea por meio das tradições culturais nos vários níveis de realidade histórica indígena. Conforme Nicolescu (2000), não se percebe o desejo de romper com nenhum componente de uma ou outra cultura, mas a articulação dos conhecimentos em perspectiva intercultural, assim como a busca pela potencialização da capacidade de perceber, compreender e transformar a realidade.

Ainda em relação às experiências ocorridas na Aldeia Manoel Alves Pequeno, relatamos uma situação na qual estávamos tomando café quando o cacique e um grupo de anciãos aproximaram-se de nós, e por um impulso, um dos integrantes da equipe do projeto, separou rapidamente um prato de farofa e disse a ele que comesse ali mesmo porque não tínhamos o suficiente para todos. E no seu espírito de liderança e solidariedade o cacique respondeu: —~~Eu~~ não aceito. Porque se não posso dividir com meu povo, não serve para mim”. Falou ainda que nós não tínhamos

condições de fazer aquela distribuição, mas ele sim. E em manifestação de solidariedade e compromisso com a comunidade, pegou uma colher e distribuiu um pouco da farofa na mão de cada um, ao final pegou um pouco na sua mão e ainda entregou o prato ao mais velho do grupo. Em uma atitude de extremo respeito aos mais velhos.

No trecho citado, podemos observar o que Gumperz (1988) ressalta sobre as dificuldades de interação, além dos preceitos de Goffman (2012) sobre as convenções e regras culturais e de convivência. Nessa situação social as regras culturais e de convivência de um e outro participante não foram compartilhadas. Para o cacique, o não indígena não poderia interagir com aquela situação social porque estava carregado de traços característicos de uma sociedade individualista, cujos hábitos e costumes não se identificavam com o modo de ser do seu povo.

Em uma proposta de interação por meio do diálogo intercultural, seguimos com mais relatos de nossa convivência em campo quando realizamos a distribuição das roupas arrecadadas na campanha do agasalho. Chegamos à aldeia com vários sacos de roupas e não sabíamos como distribuir, pois estávamos impregnados de valores e princípios repassados por uma sociedade constituída no paradigma cartesiano, egocêntrica e individualista. Mas a sapiência do cacique mais uma vez surpreendeu-nos. Ele convocou as lideranças que governavam naquele momento e atribuiu a eles a função de fazer a divisão para distribuição das roupas.

E ao final da tarde, estavam organizadas quarenta e quatro trouxas de roupas feitas com as próprias camisetas, sendo uma para cada casa da aldeia, independentemente do número de pessoas daquela casa. Isso foi um grande aprendizado, pois nos mostrou que essa comunidade está fundamentada no princípio —dorespeito, da solidariedade e da cooperação”, segundo D’Ambrósio (1997, p.12). Essa perspectiva apresenta-nos um futuro para a humanidade com base na identificação do muito que pode ser ainda transformado. Após a entrega das roupas, todos se dirigiram para suas casas na busca de verificar o que havia em seu pacote e de forma muito organizada eles saíram andando pela aldeia para realizarem entre eles a troca das peças que haviam recebido, mas que não lhes serviam.

Dessa forma, em vários momentos de convivência com os Krahô, percebemos que é necessário superar a cegueira do conhecimento, procurando desmistificar a falsa ideia de supremacia de uma ou outra cultura. Somos todos

dotados de habilidades e competências que nos estabelece em todos os aspectos da vida humana. Assim sendo, conforme Magalhães *in* Guimarães (2006), o ensinar e o aprender alicerçam em concepções que focalizam uma visão universal de valores como integralidade, cooperação e solidariedade.

Durante a pesquisa, notamos que as interações sociais e de construção do conhecimento fortalecem-se pelas suas práticas culturais. Por exemplo, no sistema onomasiológico do povo Krahô podemos evidenciar a representação social que se tem a partir da nomeação, a qual exige o domínio de conhecimentos e comportamentos específicos, repassados de geração a geração. Esses papéis associam-se a situações contextuais performatizadas por práticas as quais são manifestadas em suas cantigas, festas, rituais, confecção de objetos ou outras manifestações sociais.

Em abril de 2013, presenciamos dois rituais: o rito *Jât jõ pĩ*¹⁷ e o rito de *Hôxwa*¹⁸ O *Jât jõ pĩ*, que é conhecido como a festa da batata, sendo um dos rituais ligados ao mito de origem do povo Krahô. Essa narrativa, conforme relatos de Ismael Aprac Krahô, concentra-se na estreita relação que o indígena tem com a natureza, pois foi a partir dessa festa que se estabeleceram vários de outros rituais que identificam a cultura Krahô. Nessa narrativa as plantas antropomorfizam-se e revelam uma ligação muito forte do indígena com a natureza, associando a regeneração espiritual com o acesso ao plano da imortalidade. A figura das plantas subjetivadas no ser humano estabelece laços de muita cumplicidade, ressaltando estabelecer a presença do terceiro incluído. A cumplicidade estabelecida entre as plantas e o indígena apresenta-o dotado de competências necessárias que o capacite para sua auto definição como parte integrante da natureza, não havendo distinção entre eles, numa espécie de simbiose com os aspectos ecológicos na busca de uma conexão do homem com a natureza.

O ritual de *Hôxwa* é realizado concomitante ao *Jât jõ pĩ* e nele temos a figura de um palhaço, reconhecido como um sacerdote do riso, cuja função é fazer a alegria do povo, demonstrando tudo ao avesso. Esse papel de *Hôxwa* pode ser assumido tanto por homens quanto por mulheres indígenas, mas não pode ser por

¹⁷ *Jât jõ pĩ* é um ritual que narra a origem dos Krahô, realizado todos os anos no mês de abril retrata o poder de fertilidade das plantas.

¹⁸ *Hôxwa* são os palhaços cerimoniais Krahô, aqueles indígenas que dominam as artes da brincadeira, pois ao nascer foram batizados, recebendo o nome de *Hôxwa*. São reconhecidos pela sedução, riso, poder de captura em imitações grotescas em uma transgressão retórica do humor.

qualquer indígena, pois na cultura Krahô as funções e relações sociais estão ligadas ao sistema onomástico, cujo nome é recebido ao nascer. Dessa forma, só pode ser *Hôxwa*, quem for batizado por um deles e receber esse nome.

Essas representações sociais compõem o imaginário coletivo e participam da construção da realidade na percepção de cada indivíduo, fazendo com que as pessoas enxerguem o mundo, as relações sociais e a si próprias de uma maneira bastante específica. Nesse sentido, no ritual de *Hôxwa* são percebidos comportamentos alegóricos transmutáveis pelos sujeitos representativos do ritual. Dessa forma, podemos inferir que em um rito como esse, que se refere à nomeação, temos todas as condições situacionais de transmissão de aprendizado formalizado do nominador para o nominado, o que refletirá na construção de um ser que se formata a partir dos valores dado ao nome.

É reconhecido no âmbito da aldeia que o papel do palhaço entre os Krahô faz analogia a um conhecimento específico associado aos grupos cerimoniais, às metades ou classes de idade que atuam em certos contextos. Assim sendo, podemos evidenciar que o desenvolvimento humano desse indivíduo liga-se a uma construção preestabelecida pelas suas condições emitidas pelo próprio nome recebido. Isso é concebido a partir desse ritual e, em consequência, esse ser está dotado de potencialidades, o que permitirá ou não a sua participação em uma série de atividades cotidianas na aldeia. Nesse contexto, temos em uma comunidade como a Krahô uma organização social inteiramente relacionada à vida ritualística e à particularização dos conhecimentos cerimoniais, cuja sabedoria é repassada de geração após geração num processo de interação dialógica entre os indígenas de forma bastante natural e espontânea.

Esse diálogo estabelecido com as situações vivenciadas durante as visitas de campo faz-nos refletir que o processo de interação entre os indígenas supera o simples contato do eu com o outro. Eles se envolvem de uma maneira integrada com os aspectos de sua cultura, seus valores e crenças, tomando a natureza como constituinte do seu povo, em um movimento de transformação da natureza e da realidade social. Na seção a seguir, apresentamos a descrição dos rituais Krahô em língua materna, bem como uma versão desses textos em língua portuguesa. Outrossim, esperamos que essa produção venha a contribuir para o enriquecimento e aumento das possibilidades didático-pedagógicas para a comunidade Krahô, no caso mais específico, a Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

5.3 REGISTRO DOS RITUAIS EM LÍNGUA KRAHÔ E VERSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tanto a fala quanto a escrita são formas de manifestação textual, regidas por normas, para Marcuschi (2005, p. 46), essas modalidades “são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias” Nesse sentido, nos processos envolvidos para se chegar às produções do registro dos rituais nas línguas Krahô e portuguesa abordamos práticas sociais que se desenvolveram seguindo vários procedimentos. Foram realizados processos constituídos a partir da oralidade Krahô para a escrita em Krahô, da escrita Krahô para a escrita em Krahô, da oralidade em português indígena para a escrita em português não indígena, como também da escrita Krahô para os desenhos. Marcuschi (2005) e Dell’Isola (2007) nomeiam esses processos de passagem ou transformação dos textos como retextualização.

Para Dell’Isola (2007, p. 10), o processo de retextualização é a “reafecção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com a funcionalidade da linguagem”. Para Marcuschi (2005, p. 46), a retextualização não se realiza mecanicamente, mas “é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. Essa atividade de transpor um texto de uma modalidade para outra, mas em outra língua, também pode ser concebido como tradução retextualizada, segundo Travaglia (2003), o tradutor recoloca, em texto, em outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir da textualização principal, seguindo novas regras da língua e cultura para as quais o texto será transportado.

De acordo com esses autores, nessa pesquisa, entendemos que realizamos os processos de retextualizações e traduções como etapas fundamentais para chegarmos à produção final dos textos apresentados nessa tese. Porém, como não trabalhamos com todas as operações que envolvem os aspectos da retextualização e também, não seguimos a tradução *ipsis literis* realizada pelo nosso auxiliar de pesquisas José Dilson, trataremos os textos, a serem interpretados na seção 5.4, como versões constituídas a partir de todo o trabalho sociocognitivo com a linguagem nos vários momentos de interação com o povo Krahô. Desse modo,

apresentamos, a seguir a, o registro dos rituais selecionados, texto original em língua Krahô, posteriormente, a versão produzida em língua portuguesa e, em seguida as interpretações dos rituais.

5.3.1 Ritual 01 – Mě ikra jacri xà

Mě ikra jacri xà¹⁹



Figura 01: Indígena grávida do primeiro filho
Desenho: Carmen Lúcia Măkrýt Krahô

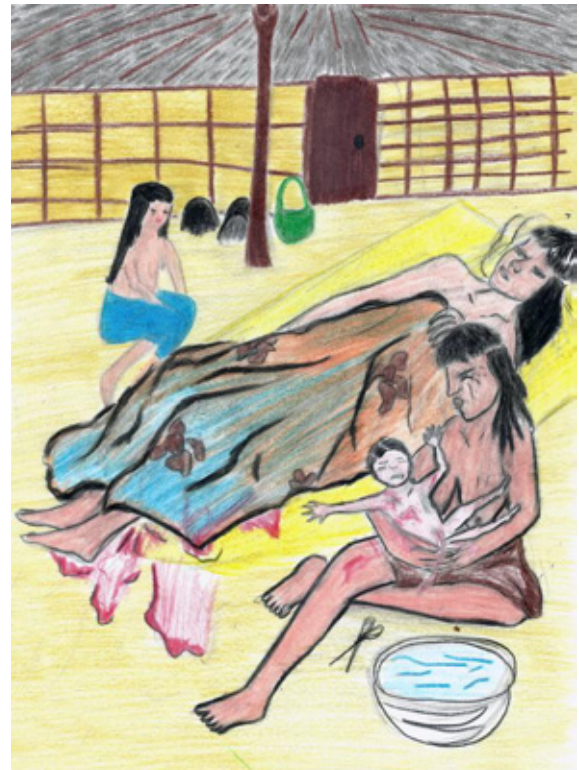


Figura 02: Nascimento do primeiro filho do casal
Desenho: Carmen Lúcia Măkrýt Krahô

Mě ihkra, cakôni jacri nã mẽ ihkrăhkâr. Quê ha jŭmjê atajê hikwatuw nê mẽ cumã ihkra, nê mẽ cumã ihpÿm.

Pea quê ha ajwar mẽ ajcri, quê ha jŭm xŭmre ata ma hŏ inxŭ jŭrkwa mã mŏ nê hikwa nê ajcri. Pea quê ha cahăj ata hanêa nê ma hŏ inxŭ mẽ hŏ inxê jŭrkwa kăm ihkra to ihkri nê to ajcri. Nê ha mẽ ampo kryjre ku, ampo cajcritre atajê, kwÿr xôm to me cumã ihcaakrÿ nê mẽ to inkrăàtu, quê ha amê cuku, pŏđhy impej quê ha hanêa nê mẽ to ihcajro nê cratre kăm mẽ cumã cucjê quê ha mẽ cuku. Quê ha xaa inxi

¹⁹ Texto de autoria do auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxÿ Jopêr Krahô, revisado pelo auxiliar de pesquisa Renato Yahé Krahô.

inkrà, quê ha ihkrare mã hũntot ihpým, quê ha cormã mẽ ampo pytĩ krêr to incire to hanê.

Pean quê inxi caprô kwya kãm mẽ ampo pry kĩ jakaare atajê nõ jĩ krê, que amjĩ kêan kãm mẽ ihkĩ haka ne mẽ ihprêc pyrentu.



Figura 03: Segunda etapa de resguardo do pai
Desenho: Carmen Lúcia Mãkrýt Krahô



Figura 04: Organização para o corte de cabelo
Desenho: Mariana Carãkwjy Krahô

Pean quê ha mẽ ipijacri imeaj to pytwrý pyxit, pea quê ha mẽ hũmjê mẽ, mẽ, intyr xwýjê mẽ ajpên kãmpa nê quê ha amê awjahê nê amê ampo pry cura. Nê quê ha mẽ to cato. Pea quê ha ra mẽ hahkãhnã mẽ kwýr pej jarê nê mẽ cukê, nê mẽ kãm to ihcupu nê mẽ hõmĩ. Nê pyt quê ha mẽ cuprã nê mẽ cumã ihpro mẽ, quê mẽ tahnã ahpo nê mẽ hompu, pea quê ha jũm xũmre ata kãm amjĩ caakrên xà xãm, pea nê ha mẽ ahcukê.

Pean ita jirôa pê quê ha ra ihtýj amê apà, peanê mẽ hĩa to quê nê rý cormã mã amê ajpên pupũn nõh kãm mã. Quê ha xaa mẽ ihkrare mẽ cumã imprar jirôa pê mã.

Quê ha mẽ tahnã caku imeaj pyxit, quê ha ra ihkra ihcuhê nê pra, pea quê ha cormã mẽ hõh wej mẽ ajpên kãm pa, nê mẽ caxu amê ampo to ahcuprô. Nê quê ha amê ampo to hohcuprõn pa nê mẽ cumã ha rê, càà pê. Pea quê ha mẽ ihcunêa mẽ awpa, nê quê ha caxuw amê awjahê nê amê ampo pry catia cura, nê amê to

ajcapô, kwÿr kôt nê quê ha amê kãm to ihcuupu. Nê ha mê ahcukre, kÿj catêjê mê harãh catêjê kãm, nê mê ajpên mã cre pytre kãm, nê ha mê mō. Nê mê kwÿr jōmĩ.



Figura 05: Fim do resguardo do casal
Desenho: Mariana Carãhkwÿj Krahô

Nê awcapàt quê ha mê ajpên mã cre, nê awcahti kôt hanêa nê mê cre. Que ha awcahti kôt amê cre quê ha ra mã amê ihhóc, quê ha jũm xũmre ata pê wacmê nã, quê ha kêttre incwÿn to mê ihhóc, pean quê ha jũm cahãj ata pê catãm, quê ha hãc cwÿn jaka to mê ihhóc. Càa mã mê to hapôj caxuw, mê cupê Catãmjê atajê, quê ha hõt kêt nã, pyt cator xwÿj rêamã mê hõ kwÿr to cato, pean Wacmêjê quê ha ra pyt cator tu, quê ha cormã mê hõ kwÿrti to cato. Quê ha mê to cator caxuw, quê ha Wacmêjê nõ kà, pea quê ha Catãmjê nõ tahnã to huutê. Pean quê ha Catãmjê nõ jõh kwÿrti, quê ha Catãmjê nõ kà, quê ha Wacmêjê nõ tahnã to huutê.

Nê ha càa mã mê to hapôj nê mê pyjê mã mê kwÿrti nõ caaca quê ha ajpên mã mê ihkryj, pea quê ha mê hũmre amê ajpên mã mê ihnõ kryj nê ajpên mã mê hakrã nê amê cuku. Ita jirôa pê quê ha cormã mê ahpo nê ihtÿj amê ajpên to gõr nê hipêr mê ihkra.

Pea hamrê

5.3.1.1 Ritual 01 – Resguardo do primeiro filho

RESGUARDO DO PRIMEIRO FILHO²⁰

Ao se casarem e terem o primeiro filho, os indígenas Krahô devem cumprir resguardo com responsabilidades para ambos os pais da criança (ver figuras 1 e 2). Essa ação é cumprida em duas etapas: uma inicial que dura do nascimento da criança até a queda do umbigo e término da menstruação da mãe, e outra, que continua desse período até a criança começar a andar. Logo após o nascimento da criança, a avó materna assume os cuidados com a mãe e com a criança; já o pai, retorna para a casa de seus pais, ficando por lá durante todo o período de resguardo.

Na primeira etapa do resguardo, o pai partilha das mesmas condições de repouso da mãe. Eles necessitam de retiro no âmbito de suas casas, pois se saírem e se envolverem em confusões a criança pode ficar agressiva e impaciente, chorando muito; eles não saem para o trabalho seja na roça, seja no domínio da aldeia; ambos não podem comer certos alimentos pesados como: arroz, favas, paparutos, sal, pubas, pois podem sofrer de dores de cabeça; não podem comer carne de caça: paca, tatu, cutia, mateiro, capivara, macaco, porque senão os cabelos ficarão brancos precocemente. O pai, ainda, não pode se coçar utilizando as suas mãos, caso contrário terá dificuldades em realizar as tarefas de caçar, correr, pescar, trabalhar na roça, pois poderá enfraquecer-se organicamente. Portanto, para se coçar usa um talo de coco de piaçaba ou pedacinhos de flechas. Essa ação e cuidado só vale para os homens.

Após essa primeira etapa do resguardo, os pais retomam suas atividades laborais inerentes. A mãe continua com seus afazeres de lavar roupa, cozinhar, colher arroz, batata, inhame, milho, entre outros, já o pai, volta a plantar, caçar, pescar e demais tarefas como os reparos em suas casas²¹ (ver figura 3).

Na segunda etapa, o resguardo permanece com impedimentos quanto à prática de relações sexuais entre o casal. O pai continua, vivendo na casa de seus pais, visitando a esposa e o filho durante o dia, mas não tem nenhum contato

²⁰ Versão produzida pela pesquisadora em interação com o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô.

²¹ Termo no plural, tendo em vista que o pai na cultura Krahô tem a obrigação simultânea, nessa etapa da vida, com a família consanguínea e com a família adquirida.

corporal e sexual com a esposa. Durante todo o resguardo, eles dormem em casas separadas, período do nascimento da criança até os primeiros passos, momento em que se preparam para o ritual do corte de cabelo dos pais e da criança. Nesse momento, os avós paterno e materno combinam entre si a data do corte do cabelo dos pais da criança. Desse modo, o conselheiro da aldeia reúne-se com a comunidade para repassar essa data, iniciando os preparativos para cerimônia (ver figura 4).

Na data definida para finalização do ritual, as atividades de caçada, colheita da mandioca, coleta de folhas de bananeira, lenha e pedra para fazerem o moquém²² e assar o paparuto iniciam-se bem cedo a partir da corrida de tora entre os partidos Kÿj Catêjê e Harãh Catêjê que, também, acontece à tarde. Durante, a corrida da tarde, acontecem cantorias no pátio, enquanto as mulheres das famílias dos pais, em resguardo, ficam em casa preparando o paparuto.

No final da tarde, depois da corrida, ocorre o corte do cabelo dos pais da criança (ver figura 5). Após isso, todos se organizam para levarem o paparuto ao moquém que será assado durante toda a noite. Os cantores ficam, no pátio, cantando até altas horas, retornando às suas casas para repousarem até a madrugada, quando retomam a cantoria e inicia-se o processo de empenação dos pais em resguardo. São empenados com penas verdes os pais que forem do partido Wacmêjê e com penas brancas os pais que pertencerem ao partido Catâmjê. Dentre os pais, em resguardo, aquele que pertencer ao partido Catâmjê deve ter o paparuto retirado do moquém e levado ao pátio antes do sol nascer. O que for do partido Wacmêjê espera o sol nascer e só depois retira o paparuto e leva-o ao pátio.

No momento em que o paparuto estiver no pátio, as mulheres organizam-se diante do feito pela família do pai e os homens diante daquele feito pela família da mãe e, assim, seguem com a divisão do bolo com todos da comunidade. Os mais velhos comem no próprio pátio, já os mais novos não podem comê-lo ali, pois senão eles terão surgimento de caroços grandes por todo o corpo. Após comerem resguardo está finalizado e os pais voltam a conviver na mesma casa, passando a um relacionamento conjugal regular.

²² Espécie de forno organizado com pedras que são aquecidas com fogo de lenha onde, posteriormente, será colocado o paparuto para assar

5.3.2 Ritual 02 – Wýhtỳ

WÝHTỲ²³



Figura 06: Visita à família para indicação do Wýhtỳ
Desenho: Marcela Pahnaiêt Krahô

Cute mẽ amjĩ mã wýhtỳ ton xà nã harẽn xà.

Ỡhỹ, quê ha mẽ amjĩ mã wýhtỳ nõ ton prãm, nẽ ha mẽ ihcunẽa mẽ cuprõ, nẽ mẽ ajpẽn kãmpa, cãa pẽ, nẽ mẽ amjĩ mã jũm kra nõh kĩn. Pea nẽ pyt quê ha cãa pẽ mẽ cuprõ nẽ ma hũm mẽ, ãnxi mẽ, mẽ hõhwej mẽ, ihwỳr mẽ mỗ, nẽ mẽ axà, nẽ tahnã mẽ cumã ihcakôc:

_ Mẽ ihkàre, pahhi, quê ha mẽ cumã ihcakôc, nẽ mẽ kãmpa, quê ha mẽ cumã ihkra cahãj quêt hũmre nõ kĩn ata jahkre, cute mẽ to wýhtỳ caxuw. Nẽ ha ihkõt mẽ cumã mẽ amjĩ hẽmpej xà jarẽ, pea, quê ha mẽ kãmpa, nẽ ma hapỹ mã cã mã mẽ mỗ.

Pyjê, te hajỹar, quê ha mẽ amjĩ mã jũm kra nõh kĩn, cute mẽ to wýhtỳ caxuw, nẽ ha mẽ cuprõ nẽ mẽ ajpẽn kãmpa, nẽ mẽ amjĩ caxuw mẽ pahhi, mẽ, mẽ ihkàare,

²³ Texto de autoria do auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxỳ Jopêr Krahô, revisado pelo auxiliar de pesquisa Dodanin Piikên Krahô.

mẽ to cuprõ, cute ajpẽn nã mẽ impar caxuw. Pea nẽ pyt quê ha mẽ ihwỳr mẽ axà nẽ mẽ cumã mẽ ihcakõc, mẽ hõ wỳhtỳ nã. Nẽ mẽ cumã ihcakõc pa.

Pea quê ha tapãn hũm mẽ, ãnxi mẽ, mẽ hõhwej mẽ, mẽ cumã mẽ amjĩ hẽmpej xà jarẽ tapãn. Nẽ mẽ cumã ihkra xũmre quêt cahãj nõ kĩn ata jahkre. Pea quê ha mẽ kãmpa, cute mẽ impar jipy, quê ha cormã pahhi mẽ, mẽ ihkààre, mẽ cumã mẽ amjĩ hẽmpej xà jarẽ, nẽ mẽ ihcunẽa mã hapac krepa, pea. Nẽ ma càà mã, hapỹ mã mẽ mỗ. Nẽ mẽ cato nẽ mẽ ajpẽn to amẽ ihhẽmpej, mẽ hujahêr caxuw. Nẽ ha ãmpo nã mẽ to, pẽ xẽpre, quêt põpõre, itajê nõ nã mẽ to nẽ amẽ ihcahkũm.



Figura 07: Caçada para o ritual do Wỳhtỳ
Desenho: Mariana Caràhkwvi Krahô



Figura 08: Ponto de espera da caça para fazer a watti
Desenho: André Cohtàyj Krahô

Nẽ apẽ quê ha hõt kêt nã mẽ cuprõ nẽ cormã mẽ amjĩ mã irom nõh kĩn, nẽ mẽ amjĩ mã cuprõn xà to awjahkre, nẽ mã mẽ hujahêr to mẽ mỗ. Mẽ catia kãm, pea quê ha mẽ ihkààre mẽ, ahkraire ma cuprõn xà atar mẽ mỗ nẽ, mẽ jỹ, nẽ mẽ hikaj. Quê ha mẽ ampo curan nare, nẽ mẽ hũhkãm mẽ cato, nẽ mẽ cumã aprã cute mẽ ampo curan nare nã. Quê ha awcapàt kãm mẽ cuprõ nẽ mẽ ajpẽn to ihhẽmpej, apẽ caxuw.

Nẽ hõt kêt nã mẽ cuprõ nẽ mẽ amjĩ mã irom nõh kĩn, nẽ jũhwỳr hapỹa nẽ mẽ cuprõn xà to mẽ awjahkre; pean ma mẽ, ajkõt pra, mẽ hujahêr wỳr, quê ha pyjê jõ wỳhtỳ, mãn japẽn, quê ha ma pyjê ãncre crer mẽ, mẽ cuprỳ ãncre crer catêjê ma mẽ ihkõt amẽ ihcuhkwỳr. Pea quê ha mẽ cumã ampo cura, pea quê ha ma pyjê pit mẽ

mõ nõ mẽ cuprõn xà kãm mẽ hikaj, quê ha wýhtý nõh te nõ mã ihkà pê ihkraj nare prãm te, pê quêt cuprý pê ihkraj nare prãm te, quê ha nõ rý mã mẽ ampo curan nare.



Figura 09: Pjêcre abrindo passagem para watti
Desenho: Helena Ahkrãhkwyj Krahõ



Figura 10: Indígenas levando a watti para o pátio
Desenho: Helena Ahkrãhkwyj Krahõ

Quê ha mẽ hujahêr to awcahti to ajkrut, quêt awcahti to ãncrê jakànpê quê ha cormã mẽ ampo pry cura. Pea nõ quê ha wýhtý nõh te ihkà pê ihkra prãm te, pê quêt cuprý pê ihkra prãm te, quê ha amjĩ kĩa kãm mẽ ampo pry cura. Awcahti pyxit kãm, mẽ ampo pry catia cura, pê quêt mẽ pryre krãn kwý ji pej nõ hapý nêa mã mẽ to mõ, nõ mẽ to cato, mẽ hýr xà ri.

Nê curia mẽ to ampo jĩ ata kryj pa, amê ton pa pea, nõ mẽ cuwrýtiti têtji nõ jakep, cute mẽ tahnã hĩ rôt caxuw, nõ tahnã mẽ hĩ xê pa, quêt mẽ tahnã ihrôt pa. Nê ahkrajre mã amê hĩ xê reh nã, cute amê to pyjê mã ãmprar caxuw. Quê ha jũmjê kàare hanêa nõ amê amjĩ mã hê reh nã, cute amê ihkôt mẽ to ihcukwýr caxuw. Nê ha amê ton pa pea. Quê ha mã jũm, puuti nã ãncwýr to kwý, wati mã kre caxuw, càa pê, nõ ha cumã kre pea, quê ha ihkôt pjêcre hĩ xê nõ py nõ mẽ ihkàr to kwý.



Figura 11: Adolescentes disputando a carne da watti
Desenho: Ovídio Krahô



Figura 12: Wÿhtÿ liberando acesso à watti
Desenho: Helena Ahkrâhkwyj Krahô

Quê ha ra pyjê mã amê to awcanã, wati nã mãã amê to awcanã, pea quê ha ra jũhnã wati to mẽ ihcuhê to tẽ, ikre catut nã, quê ha ra ahkrajre wajĩ xê to amê pra quê ha pyjê mẽ, mẽ cuprÿre amê tahnã ha hê, krĩ capeh kôt, prycarãh kôt, quê ha jũm prar tÿj ata mẽ cure ne ma wÿhtÿ mã wajĩ to axà nẽ cuxô. Pom mẽ imprar tÿj atajê, pea quê ha jũ rũm pê ikre jahà nã mẽ wati to cato, nẽ ra mẽ to tẽ mẽ imprar tÿj atajê quê ha mẽ to tẽ. Quê ha pyjê mẽ hompu nẽ mẽ hĩpê ame pra, nẽ hara wati ita nã mẽ ihcajpa, nẽ ha mẽ tahnã ihpro to mõi, quê ha mẽ catia to amê to tẽ, hãm xà wÿr, pea quê ha ihtÿj mẽ tahnã mẽ hahê nẽ mẽ hĩ hur to mẽ mõi, nẽ ha jamãn prycarã cahti ri mẽ cupê hũhta, quê ha nẽ mẽ hãm nare. Pean quê ha jãmã mẽ to cure nẽ mam mẽ hãm càà pê. Nẽ mẽ ihkôt amÿj to têt pàr, ihkôt mẽ hopir caxuw, quê ha cormã mẽ hopir caxuw pĩh nã mẽ hapÿ quê ha intête mẽ ajpẽn tehnã cucwa, nẽ mẽ ajpen to irôrôc.



Figura 13: Os ropti rodeando o pátio imitando a onça
Desenho: Wilson Parkâmpen Krahô



Figura 14: Casa de Wÿhtÿ
Desenho: Mário Ahkôhxèt Krahô

Ně ha mẽ to, haa, haa, haa, ha, ha, ha, mẽ ha apÿ mã mẽ to ipa, ne ha ita wÿr mẽ to ipa, peaně mẽ to hookrun to ipa, quê ha wÿhtÿ nõ ihwÿr tẽ, quê ha mẽ hompu pea mẽ mẽ cumã hamrẽ. Quê ha tẽ mẽ wati nã cupÿ pea, quê ha mẽ hũhta pea mẽ ajpẽn pẽ amẽ hĩ jirê pea. Ma amẽ hĩ to pra, mẽ hũrkwa mã:

_ Pea quê ha pyt quê ha krĩ capehnã tẽ mẽ, ikre hô cahhyr to tẽ mẽ mẽ to ajxê pea, quê ha ra mẽ hahkàhnã mẽ hõ amjĩ jipêj, cute mẽ ampo curan mẽ mẽ jũh pyrác jaxàr ata jĩ kãm. Pea quê ha ma mẽ mõi mẽ amẽ apà, pea.

Ne awcapàt quê ha ropre increr to mõi mẽ ajxê.

5.3.2.1 Ritual 02 – Casa de Wÿhtÿ

CASA DO WÿHTÿ²⁴

Esse é um ritual Krahô em que os indígenas mais velhos (sábios) indicam uma criança entre quatro e seis anos para passar pelo ritual do wÿhtÿ por um

²⁴ Não há uma tradução literal para o termo wÿhtÿ em português, por isso usamos o termo pensão por assimilação que os Krahô fizeram com esse termo, devido às semelhanças funcionais da casa de wÿhtÿ, com uma pensão na cultura não indígena. Essa versão, também é uma produção da pesquisadora em interação com o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxÿ Jopêr Krahô.

determinado período. O wÿhtÿ será sempre do sexo oposto ao do grupo a ele associado, logo, a criança do sexo feminino será o wÿhtÿ dos homens e o menino será o wÿhtÿ das mulheres. Essa escolha do wÿhtÿ homem e do wÿhtÿ mulher é realizada pela comunidade e, em dias diferentes, pois são distintas as ações que apresentam dinâmicas e alegorias específicas.

Depois de escolhida a criança, a sua família é comunicada e seus pais têm o direito de aceitar ou recusar a indicação (ver figura 06). Em caso de aceitação a residência dessa família passa a ser considerada a casa de pensão da aldeia²⁵, sendo os pais dessa criança os anfitriões.

Depois da família concordar, a tardezinha, as lideranças da aldeia reúnem-se com essa família para dar orientações pertinentes às atitudes e comportamentos que devem ser adotados por eles. Os conselheiros determinam que eles não acreditem em conversas mentirosas que denigram a imagem do wÿhtÿ e de sua família, não se envolvam em fofocas, encrencas e não briguem, pois a partir daquele momento eles devem ser exemplos de bom comportamento para toda comunidade.

Concordado em todos esses aspectos, a família permite que a criança seja wÿhtÿ, e, de sua casa, saem em direção ao pátio para, com a comunidade, planejar a caçada, iniciando esse ritual. Após isso, toda a comunidade presente no pátio escolhe uma ave para seguirem imitando-as, pode ser um xêpre (morcego) ou pōpōre (socó), como simbologia de uma caçada próspera e rápida. Essa ação de imitar as aves é rotina para a finalização de toda reunião realizada no pátio, como se fosse um grito de guerra.

No outro dia pela manhã, eles se reúnem novamente no pátio para combinarem o ponto de espera para a caçada e, em seguida, saem para caçar (ver figura 7). Quando o wÿhtÿ é mulher só os homens saem para caçar e para local de espera dos caçadores vão os velhos e as crianças (ver figura 8). Quando o wÿhtÿ é homem saem para caçada não só os homens como também as mulheres viúvas ou solteiras de até aproximadamente quarenta anos, e para o ponto de espera vão os velhos, as mulheres casadas e as crianças.

Se os caçadores não conseguirem nada nessa primeira tentativa, eles vão para o ponto de espera e retornam para a casa do wÿhtÿ para se alimentarem e, de lá, cada um vai para suas casas. No outro dia, eles voltam a encontrar-se no pátio,

²⁵ Para os Krahô essa casa de pensão é um lugar disponibilizado para recepção e acolhimento de visitantes indígenas de outras aldeias e não indígenas.

para definição de outro ponto de espera e saem para caçada, e assim sucessivamente até o dia em que conseguirem a caça. Essa caça deve ser um animal grande como anta, mateiro, capivara ou vários animais pequenos, tais como quati, macaco, tatu, paca. Quando os caçadores conseguem realizar a sua tarefa logo no primeiro dia, isso é sinal de que o wýhtý será uma pessoa que ao crescer se casará jovem e logo terá filhos. Se a caçada durar dois dias ou mais é sinal de que o wýhtý se casará, mas não terá filhos logo após o casamento.

Após a chegada dos caçadores, os mais velhos separam o quarto dianteiro ou traseiro da caça e mandam para a casa do wýhtý para preparação da comida. O restante é cortado em pedaços pequenos e amarrados com imbirá nos galhos de uma árvore chamada escorrega macaco (Cuwryti), formando uma árvore de carne (watti).

Em seguida, as pessoas da comunidade que são consideradas guará (puuti), saem gritando, e gesticulando imitando um guará, em direção à aldeia, avisando que os caçadores já prepararam a watti para trazerem ao pátio. Logo, na sequência, uma pessoa considerada seriema (pjêcre) sai gritando, em direção à aldeia, com um pedaço de carne amarrado na imbirá, imitando uma seriema (ver figura 9). E, nessa hora, outras pessoas ficam dificultando a sua entrada no interior do pátio quando uma mulher idosa toma-lhe a carne que está em suas mãos, liberando a passagem da watti.

Em ritual de wýhtý homem, quem carrega a watti são as mulheres que, ao se aproximarem da aldeia, ficam procurando a entrada com menos aglomeração de pessoas para conseguirem chegar ao pátio com a watti intacta, pois enquanto elas estão se dirigindo ao pátio outras mulheres ficam tentando arrancar os pedaços de carne amarrados na watti.

Em ritual de wýhtý mulher, quem carrega a watti são os homens que, também, ficam rodeando a aldeia, buscando a melhor entrada de acesso ao pátio com a watti inteira, pois enquanto eles estão se dirigindo ao pátio as mulheres também tentam pegar os pedaços de carne amarrados na árvore (ver figura 10).

Ao chegar ao centro do pátio, eles fixam a watti no chão e os adolescentes da comunidade tentam subir nela para pegarem os pedaços de carne (ver figura 11). Os adultos ficam ajudando-os, colocando eles no ombro para atingir a altura ideal a fim de alçaçarem a carne. Nesse momento, aparece um indígena que já foi wýhtý e todos abrem passagem para ele chegar até a watti e abraçá-la com as mãos,

soltando imediatamente, sinalizando que a comunidade pode derrubá-la no chão e proceder com a retirada da carne, cada qual pegando o que der conta para levar para suas casas (ver figura 12).

Depois disso, se for um wỳhtỳ mulher os homens saem do pátio em direção a casa dela, pegam uma vara e saem de lá circulando a aldeia e batendo com essa vara nas residências por onde passar até fechar o círculo. Se for wỳhtỳ homem, as mulheres saem do pátio em direção à habitação dele, pegando uma vara e fazendo o mesmo processo até chegar novamente à casa de pensão para se alimentarem. Após alimentados cada um vai para seus lares descansar e em seguida, o chamador da aldeia vai à casa do wỳhtỳ e convida as pessoas para se reunirem, novamente.

Assim reunidos, as pessoas classificadas como ropti (onça) posicionam-se em fila, frente para o pátio, segurando com as duas mãos, uma peça de madeira fina e comprida, na altura do seu quadril. Agarrados a essa vara eles começam a andar em círculo pela aldeia, cantando e, fazendo paradas diante de cada casa, imitando uma onça (ver figura 13).. Enquanto isso, as pessoas que não são ropti (onça) vão para o pátio e ao ouvir o uivo da onça cada uma começa a imitar o animal escolhido por ele, ou seja, se é um macaco, imitará um macaco, se um mateiro imitará um mateiro e assim acontece com todos, que saem imitando os animais de caça.

Os pais do wỳhtỳ devem ser exemplos de comportamento. Na ocorrência de discussões e brigas entre eles, a avó da criança leva-a ao pátio e passa cinzas no seu corpo, fazendo o despacho do wỳhtỳ, ocorrendo assim a interrupção desse ritual. Depois disso, a comunidade reúne-se para decidir quanto à escolha de uma outra criança ou renovação de compromissos com a família do mesmo wỳhtỳ.

Em dias de eventos culturais, durante a realização das atividades a casa do wỳhtỳ é o lugar para encontro dos indígenas Krahô que participarão daquela ação (ver figura 14). Por exemplo, na corrida de tora, os homens se reúnem na casa do wỳhtỳ mulher e as mulheres se reúnem na casa do wỳhtỳ homem, logo esse espaço é a demarcação para o início e final da corrida de cada um. É também o lugar de alimentação de todos da aldeia e convidados durante a realização dos eventos. É nesse lugar que os mais velhos da aldeia vão para narrarem histórias e cantarem cantigas da cultura Krahô, durante a realização dos ritos e festas. Em momentos de reuniões do cotidiano da aldeia que se estenderão por mais tempo que o habitual essa casa também será o espaço para a realização dessa reunião.

5.3.3 Ritual 03 – Cahtyhti jarĕn xà

CAHTYHTI JARĔN XÀ²⁶



Figura 15: Organização para o batismo de pĕp cahàc
Desenho: Márcia Prvĕkwvi Kraĕô

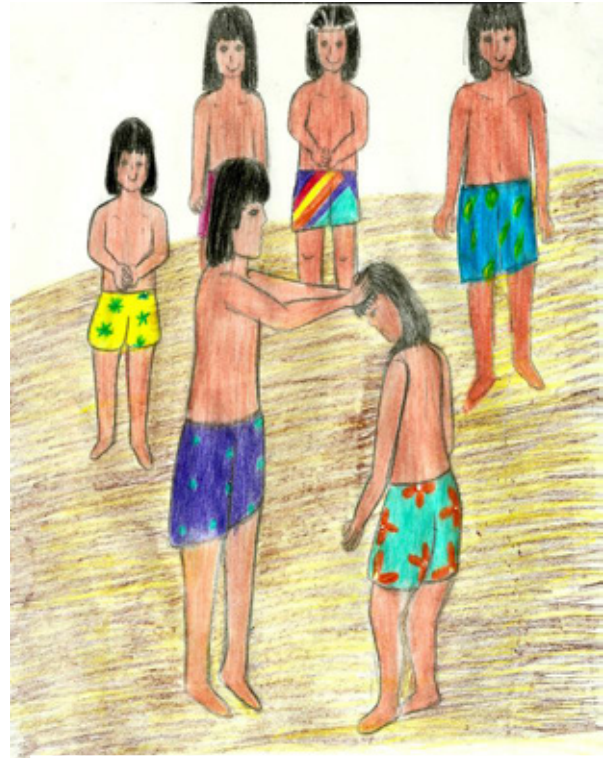


Figura 16: Batismo dos pĕp cahàc
Desenho: Simone Crowy Kraĕô

Ýhÿ, quĕ ha mĕ pĕp cahàc jĕ cahty nã ita ton prãm, nĕ ha mĕ cuprĕ ne mĕ ihcunĕa mĕ ajpĕn kãmpa. Nĕ ha mĕ to, nĕ hĭcuw xà to mĕ amĵĩ mã amcrà nĕ ta, nĕ mĕ hopĕn to mĕ catea to hanĕ. Mã mĕ cumã hĕ, mã cute mĕ hĭcu caxuw.

Quĕ ha mĕ ajpĕn kãmpa pa, jirĕ pĕ, quĕ ha hĕt quĕt nã càa pĕ mĕ cuprĕ, pea quĕ ha mĕ cupĕ xĕnti nĕ ahkraĵre wÿr pra nĕ mĕ ihpro, nĕ mĕ to hapĕj càa mã, pea quĕ ha patrĕ nĕ mĕ cumã xa, nĕ mĕ ihkrã cakĕ, quĕ ha mĕ to pra nĕ mĕ hÿhkra mã ahkraĵre jacĵĕ, quĕ ha mĕ ihkrã cakĕn to ha nĕ:

Hĕ kĵ ja, ca cĕ jĕ, rÿ quĕ ite acate caprÿ caxuw amĵĩ mã ato ipin mĩ xur ru nĕ, hĕ hĕ, hĕ, hĕ, quĕ ha mĕ ihcunĕa mĕ to hĕ, hĕ, hane.

²⁶ Texto de autoria do auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxÿ Jopĕr Kraĕô, revisado pelo auxiliar de pesquisa Dodanin Piikĕn Kraĕô

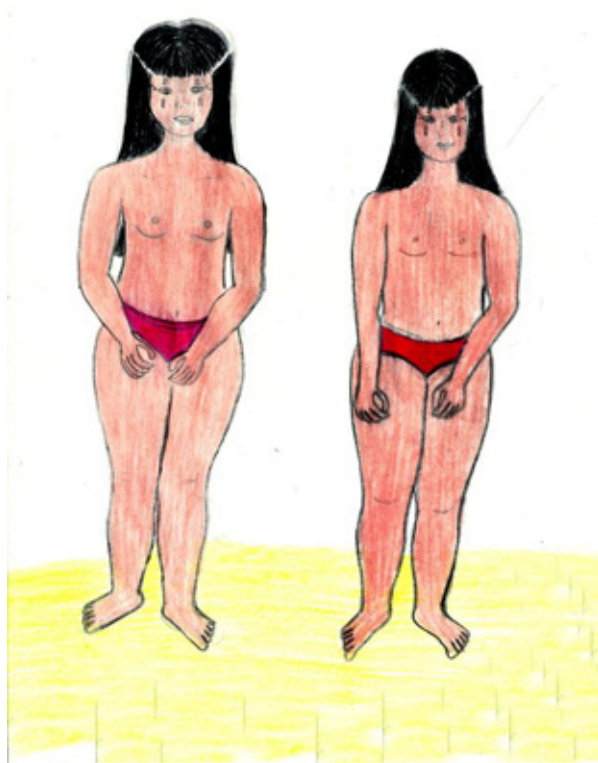


Figura 17: As rainhas escolhidas para os pĕp cahàc
Desenho: Simone Crowy Krahô

Quê ha mẽ intuw wajê kààre pro pa, nĕ mẽ ihkrÿjre pro pa, nĕ mẽ ihkà nã kjêre atajê cunea pro pa. Ihkrã ri catê, cahãj ajkrut, hõ capan catê, krĕtire cahãj, hàc cahãj, krokroc cahãj mẽ, ihkra mẽ. Mĕ ihpro xa ri quê ha pyjê pra nĕ mẽ amjĩ to hũtà, cute mẽ cumã hõ hõr caxuw, mẽ pra nĕ mẽ: _ Pa wa ha ita mã hõ hõ! _ Pa wa ha ita mã hõ! Nĕ mẽ hu tàr par tu. Nĕ há mẽ ihpro pa, pea. Nĕ ha mẽ hũhkra caxuw amĕ amjĩ mã aprã.

Nĕ hàc mẽ Krokroc kãm mẽ ajcapô, quê ha Krokroc mẽ Pĕp Cahàcre ajkãm ihpÿm, nĕ mẽ hõh kêat, pea que ha hàcre amjĩ nã into xa, nĕ mẽ incrĕre hanĕ. Pea quê ha ma Pĕp Cahàcre jũhwÿr hõh crow to awjahkre, nĕ ha krokroc mẽ pĕpcahàc to ÿw, nĕ mẽ hàcre mã crow jarĕ nĕ ma mẽ increr xàh wÿr mẽ to ÿw to mẽ mǒ. Pea quê ha hanĕa nĕ hàc to ÿw, nĕ ma cuprǒn xà wÿr mẽ to ÿw to mẽ mǒ. Pea quê ha ma pĕpcahàc, mẽ hõ pĩ jakep to mẽ, mẽ ihcunĕa.

Nĕ ha rÿ mẽ tahnã pyt ihcapa, quê ha ra Krokrocre ajpĕn mã akij, nĕ mẽ cre, cuprǒn xà kam, pea quê ha hanĕa nĕ, ra hàcre ajpĕn mã akij. Nĕ ha mẽ cuprǒn pa, nĕ mẽ ihkôt mẽ tĕ, nĕ mẽ ajpĕn to pøj quê ha Pĕp Cahàcre ajpĕn to cuprǒ nĕ mẽ axà mẽ jÿ, mẽ hapøj xà ri, quê nĕ ihtÿj amĕ hapac tu to ipaj nare.



Figura 18: Visita às casas para recebimento do alimento
Desenho: Márcia Prýhkwjy Krahô

Quê ha mã ihkrã ri catê mẽ hõ capãn catê mẽ cumã hapac kre. Quê ha mẽ hu par nare, nẽ mẽ hapactu, quê ha mẽ ihte tatak, pea quê ha ra Krokroc increr xà kãm cuprõ nẽ cre. Quê ha hãcre xwýjê ra cuprõ nẽ cre, mẽ cuprõn pa, nẽ mẽ cato, nẽ krĩ capehnã mẽ increr to mẽ hara to mẽ hopêt to, mẽ ajpẽn jahpan to mẽ mõ. Nẽ ikre jarkwa mã mẽ to ahtwỳ, nẽ mẽ increr to mẽ ajpẽn jahpa. Pea quê ha krokroc mẽ ihcaypu pra, nẽ mẽ ihcamxê, quê ha mẽ cumãm to:

_Cwa, cwa, cwa, capaati pori tẽ, hiprore tẽẽ. Hõ quê ha hãc Krokroc mãn to hanẽ, pea quê ha ajtea ra krẽtire amjĩ nã cahãj xô nẽ apu to tẽ.

Apu to càà cakjê, quê ha cahãj krã kãm caxàt nẽ kãm pàn japy ihpêj quê ha apu to tẽ, quê ha pra nẽ cahãj to akjêj nẽ increr to hanẽ. *Krẽẽtire, hô ja wa cwỳn nĩ to jara hire he*, nẽ ma ha pøj nẽ pra, quê ha cahãj hõkre xê nã cupy nẽ apu ihkõt tẽ. Quê ha pra nẽ to ikre mã acjêj nẽ hõ to hanẽ, harkwa ita mã:

_Pea quê ha hãc increr to mõ nẽ ajxê pea, quê ha Krokroc increr to hìcu, pea quê ha ra Pẽp Cahãcre, caaxũn catê mẽ ihwỳr tẽ, nẽ mẽ cumã.



Figura 19: Partilha da comida e orientações do mestre
Desenho: Márcia Prýhkwýj Krahô

_Hã xãmpea, mẽ gãpôj, nẽ mẽ ary to mỗ, amjĩ mã impej pê mã mẽ gãpôj, nẽ, mẽ ary. Mẽ cumã quêt, quê ha mẽ hapôj nẽ mẽ iry, mẽ ihcakrô. *Pea quê ha ihcaxũn catê mẽ ihcaxu, mẽ mỗr caxuw, xuw, xuw, ijõmpry kên nêê, ijãmpry caxàc cà, “amjĩ mã jãjê pyy nẽ”, gõ xàj jê caprỳ nẽ, gõ cô jê cape nã, mẽ ihcaxũn pa quê ha cormã mẽ mỗ, mẽ hõ incwỳr to mẽ mỗ, nẽ mẽ to ajpẽn pê krĩ jipô, krĩ jikjê kãm mẽ to ahtwỳ.*

Quê ha ihcaxũn catê hipêr mẽ ihcaxu, quê ha mẽ amjĩ kuja te nẽ mẽ mỗ, mẽ hõ incwỳr to mỗ nẽ mẽ ajxê. *Pea quê ha, mẽ ihkryjre atajê, mẽ ihkàh nã atajêre, quê ha ma ikre kãm pra nẽ mẽ cumã hõ, hõ. Pea quê ha ikrãri catê mẽ hõ capôn catê mẽ hõh cunêa to cuprõ nẽ mẽ cumã hakrã, quê ha ahpãn mẽ tahnã hitô nẽ amẽ cuku, nẽ mẽ hapactu kãm mẽ ihkur nare, quê ha ajtea cahãj mã mẽ to ajta quê ha ihkrĩ nẽ apu cuku.*

Amẽ hopàn pa pea, nẽ mã mẽ jỹ, quê nẽ mã amẽ imprar nare, mẽ hũrkwa mã quê ha mẽ axà nẽ ajkreat mẽ jỹ, nẽ mẽ patrê jikaj. Quê ha awmrĩre kãm patrê mẽ ihwỳr tẽ nẽ cà mã mẽ to mỗ nẽ mẽ to cato, mẽ to increc caxuw. Nẽ ha mẽ to increc to ihhi pea, nẽ ha amẽ ihcahkũm, quê ha cormã ma amẽ hũrkwa mã pra.

5.3.3.1 Ritual 03 – Iniciação dos meninos Krahô

INICIAÇÃO DOS MENINOS KRAHÔ²⁷

Esse é o ritual de iniciação dos meninos é denominado pëp cahàc²⁸. Para sua realização é necessário decisão de toda a comunidade, porque todos devem trabalhar muito em prol da sua organização, pois é uma cerimônia muito onerosa. Para esse ritual é imprescindível muitos produtos, dentre eles, os alimentícios: arroz, mandioca, batata, inhame, carne de caça, entre outros; os de utensílios domésticos: facão, panelas, pratos, garfos, facas e os de confecção: miçangas, linhas de tucum, linhas de anzol e tecidos. Esses produtos são usados para fazer agrados e para doação às crianças que estão passando pelo pëp cahàc.

Depois de decidido pela realização desse ritual, as lideranças, juntamente com a comunidade, marcam a data de início e fim desse evento. A comunidade indígena se reúne no pátio, pela manhã, e um indígena conhecedor do ritual, denominado mestre, convida outro que pertença ao partido do urubu para buscar os jovens solteiros para virem ao pátio serem batizados pelo mestre (ver figura 15). Logo, o representante do partido do urubu vai de casa em casa e pega o jovem pela mão e entrega-o ao mestre.

Em seguida, o mestre inicia o batismo ficando em frente ao jovem cantando —*ǀ kīj ja, ca cô jê, rý quê ite acate caprý caxuw amjĩ mã ato ipin mĩ xur ru nẽ, hõ hẽẽ, hẽẽ, hẽẽ*”. Durante a cantiga o mestre fica passando a mão nos cabelos desse jovem (ver figura 16). Enquanto acontece o batismo, uma mulher da aldeia escolhe uma criança para que tenha a responsabilidade de alimentá-la, durante todo o ritual. Individualmente, e iniciando dos maiores para os menores, isso se repete com todos os meninos jovens solteiros da aldeia. Nesse momento, a comunidade escolhe, também, duas meninas virgens para serem as rainhas do pëp cahàc (ver figura 17).

Depois de realizado esse batismo com todos eles, o mestre ordena que os homens da comunidade dividam-se em dois partidos: papa-mel (krokroc) e gavião (hàc). As mulheres casadas acompanham o partido do seu marido e as solteiras o

²⁷ Versão produzida pela pesquisadora em interação com o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô.

²⁸ São chamados assim todos os meninos solteiros Krahô em processo de iniciação.

partido do pai, se o pai já for falecido a mãe é quem define o partido delas. O partido papa-mel organiza-se no lado poente do pátio e o gavião no lado nascente.

Desse modo, têm-se três grupos organizados: os pēp cahàc, os papa-mel e os gavião. Depois dessa classificação todos os jovens pēp cahàc juntam-se ao partido papa-mel, formando um grupo mais numeroso que o gavião, para os momentos das corridas de tora, ficando sob a coordenação do partido papa-mel.

Como os pēp cahàc já têm definido suas rainhas, é o momento da escolha das rainhas dos outros dois partidos. Assim, cada qual se articula para isso, sendo duas rainhas para o papa-mel e uma para o gavião. Para o papa-mel, além da rainha há o seu filhote que é um menino com idade entre seis e oito anos, o qual deixa o grupo pēp cahàc e passa a assumir essa função de filhote do papa-mel. Ainda sobre a escolha da rainha, depois de escolhida a mãe deve dizer se concorda ou não.

Na sequência, o mestre, escolhe um cantor para ser o krětire (um pássaro que se parece com um papagaio, mas muito maior que ele), um indígena que, irá em todas as casas, cantando. O krětire, também, escolhe junto com a comunidade uma rainha, seguindo os mesmos critérios já mencionados. Dessa forma, são escolhidos para os pēp cahàc dois representantes chamados —lhkrā catêjê” e o —hrō catê”, esse último será o líder do grupo, chamado de vassoura. O vassoura fará o papel de educador dos meninos em ritual, mostrando-lhes como devem se comportar, ensinando respeito e boas maneiras de convivência social. Caso os indígenas em iniciação (pēp cahàc) briguem ou desobedeçam, fugindo do controle dos três educadores serão devolvidos para a comunidade, sendo punidos com castigos severos como: pimenta nos olhos, bosta de cachorro ou de galinha na boca, além de surras com vara de espinhos.

Depois disso, os pēp cahàc maiores junto com os papa-mel indicam em qual direção eles deverão ir para cortar as toras e qual o horário que os outros poderão se encontrar com eles na mata. Os pēp cahàc devem cortar quatro toras, duas para os homens e duas para as mulheres. Em seguida, um dos líderes vai avisar ao grupo gavião o combinado sobre o corte da tora. Nesse momento, os pēp cahàc saem para cortá-la, enquanto isso, cada partido escolhe quatro ou seis mulheres,

sem compromisso marital (mãe increcer²⁹), para buscarem pau de leite para fazer a pintura nos homens, que serão também pintados com carvão por elas.

Depois de pintados, os indígenas pertencentes ao grupo papa-mel começam a sua cantoria e saem ao encontro dos pëp cahàc. Os indígenas do grupo gavião, ao ouvirem a canção, começam também a sua cantiga, saindo na mesma direção. Ao chegarem ao local onde as toras estão, dá-se início à corrida, principiando pelas mulheres. Será o vencedor aquele grupo que, primeiro, jogar a tora no seu ponto de encontro. A casa que está no nascente, da aldeia, será o ponto de encontro do papa-mel e a do poente será o ponto do gavião. Caso o partido contrário passe primeiro pelo ponto de encontro do adversário a corrida segue até que se jogue a tora, no lugar determinado, e haja um vencedor. Mesmo o partido perdendo ele deve continuar a corrida até chegar ao local de jogar a tora, seja no ponto do papa-mel, seja no ponto do gavião. Segue o mesmo ritual para a corrida dos homens.

Terminada a corrida, cada qual volta para seu ponto de encontro. O Krëntire vai ao encontro da sua rainha, e o grupo gavião sai cantando em círculo acompanhado pela rainha. Enquanto os gavião andam em círculo, o Krëntire e sua rainha fazem visitas às casas da aldeia em movimento sempre cruzado. Assim, eles vão em todas as casas, entram, cantam lá dentro e após a cantiga saem para outra, repetindo o mesmo processo. Enquanto isso os gavião estão cantando e andando em círculo, na aldeia.

Nesse momento, os papa-mel saem do seu local para o centro da aldeia, nisso um papa-mel desgarrado do grupo e infiltra-se no meio dos gavião fazendo zombaria, avacalhações e intrigas, desafiando o grito de guerra dos gavião, manifestando-se de maneira mais evidente, intimidando e procurando anular a presença desse indígena zombador. E, assim sucessivamente, até os gavião chegar no seu ponto de encontro. Esse movimento dura a quantidade de dias definidos no início do ritual quando se decidiu pela realização do ritual.

Terminado esse processo, o mestre chama os representantes do pëp cahàc mais o vassoura, para buscá-los em suas casas e reunirem-se na casa do lado direito onde se encontram os papa-mel. Lá, todos permanecem aguardando o mestre. Assim que o mestre chega, conversa com os representantes dos pëp cahàc sobre o comportamento deles, em casos de desobediência eles sofrem punições, se

²⁹ Mulheres que não têm parceiros sexuais fixos.

não, seguem cumprindo as ordens dele. O mestre orienta-os a saírem devagar, em fila, na seguinte sequência: os dois representantes dos pëp cahàc, as rainhas, os meninos em ritual e, por último, o vassoura. Todos devem sair nus.

Enquanto todos saem enfileirados, posicionando-se diante das casas, fazendo o círculo externo do pátio da aldeia, o mestre segue ao lado da fila, cantando, e quando o vassoura se posiciona diante da casa de onde partiu a fila, todos param de andar e o mestre canta a canção dos pëp cahàc até o final, e logo após as crianças que estão diante da casa da família que o escolheu, recebem seu alimento (ver figura 18). Dessa forma, cada qual recebe a comida pela família que o escolheu, no momento em que ficar diante dessa casa. Após receber o alimento, o mestre levanta a mão para o vassoura, avisando que a fila pode continuar andando, até que o vassoura, o último da fila, se posicione diante da casa onde estava os indígenas representantes dos pëp cahàc. E tudo se repete até todos receberem a comida e retornarem para o lugar de início. Só não ficam na fila as crianças que ainda não andam, nesse caso elas recebem a comida em suas próprias residências.

Ao fechar o círculo, os representantes recolhem a comida recebida e os orienta a se vestirem. Depois de reunido tudo que os pëp cahàc receberam, os representantes, separam a parte deles, das rainhas, do vassoura e do mestre. Dividem os meninos em grupos de até cinco pessoas e repartem a comida nesses grupos. Nesse momento, os representantes orientam as crianças a comerem devagar, saboreando a comida e compartilhando com todos do grupo, a não falar enquanto comem, não se distrair durante a refeição (ver figura 19). Ao finalizar a refeição, os representantes juntam todos os utensílios e entregam ao vassoura para que ele devolva-os aos seus donos.

Nesse interim, os representantes orientam os pëp cahàc a lavarem as mãos, beberem água e entrarem em casa, sem correria para descansarem. Após o descanso, o mestre retorna e os chama ao pátio, onde está toda comunidade a espera deles. Lá, eles são organizados em círculo e dentro dele estão as rainhas e bem no meio do círculo, o mestre.

Fora do círculo ficam dois cantores, um do partido de Wacmëjê e outro do partido Catàmjê. A cantiga inicial é do partido Catàmjê, finalizando passa a vez para o cantor Wacmëjê e depois o mestre inicia a cantoria do ritual, acompanhado por todos. Depois das cantigas eles encerram e avisam que no outro dia recomeça o

processo, fazendo todo o ritual novamente, a partir da etapa de escolha da direção de onde farão a retirada da tora.

5.3.4 Ritual 04 – Crowti Jarěn Xà

CROWTI JARĚN XÀ³⁰



Figura 20: Indígenas indo para a mata cortar a tora
Desenho: Ronaldo Xyký Krahô



Figura 21: Indígena levando as palhas de buriti
Desenho: Marcos Rorehho Krahô

Ÿhỹ, pê mẽ pan quêtjê nõ ita crow amji mã ihkĩn, cute cumã increr to ihhêmpej caxuw. Pea pê ma Catãmjê hõ crowti jakep to mẽ mẽ, Catãmti jõ ji xanã ita, nẽ cute mẽ hakep. Mã mẽ tahnã pyt te ihcahpa crire mã ma Wacmējê mẽ ihkõt mẽ mẽ, nẽ mẽ cator. Nẽ cute ajpẽnto mẽ crow ti jarĩ nẽ ma mẽ to ajpẽn jakren to mẽ, pea nẽ ra cute mẽ to krĩ tẽp to mẽ mã jũm ita te impỳm nẽ curia to ihpỳm mã hipy crow ti pỳm, mã mẽ ihkwỳ te intẽ te mẽ mẽn. Nẽ curia te amẽ to apêt nẽ te amẽ to jũhnã, mã ra ihtyc tu, pea mã mẽ ihkwỳ amẽ ajpẽn mã:

³⁰ Texto de autoria do auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxý Jopêr Krahô, revisado pelo auxiliar de pesquisa Dodanin Piikên Krahô



Figura 22: As toras cortadas para a corrida
Desenho: José Messias Pêêhá Krahô

_ Ha cumê, cre ahkri mẽ ajpên to tẽ, nẽ mẽ ihkwỳ mã mẽ harẽ quê ha ihwỳr mẽ mô nẽ ma mẽ to tẽ. Pea mã cúria jũm ita nõ. Nõ mã ra ihwỳr crow carõ ita cator, nẽ cute ihcukij, hà pà? Ikrãhtũm, to jy, ite mã amjĩ mã mẽ ato hajỳr, wa ite amã mẽ ijarkwa ton caxuw, ate mẽ aquêtjê, mẽ apãmjê, mẽ akjêjê mã ihkôt harẽn caxuw, ate mẽ to cumãm caxuw.



Figura 23: Corrida com a tora dos partidos
Desenho: Mateus Xooco Krahô

Pea mã curia cute cumã increr itajê cahyt par nê cumã:

_Hõ ca ha mẽ to hanê he, ate mẽ inã amji mã ihprãm cwyrjapê, ca ha mẽ icaxuw mẽ amji jarên to hanê.

Quê ha Catãmjê mẽ Wacmêjê, mẽ ajpên jikjê nê mẽ xa, pea quê ha Catãmjê prõ Wacmêjê catat kre nã mẽ ihcuhhê, quê ha tapãn Wacmêjê prõ Catãmjê catat kre na ihcuhhê, quê ha ajpên mã mẽ to aha. Nê ha mẽ ajpên catatac pa nê mẽ kãm to mõ, nê mẽ to hicuw, hõt kêt nã ca ha mẽ ijarkwa ita to mẽ amji jarê, mẽ icaxuw. Pea quê ha Catãmjê ma mẽ ihperõ to cutor tu, júri ate mẽ ito ajũjahkre xà ita wỳr.

Pea, quê ha rỳ pahhàjê ita hõpir to tẽ quê ha Wacmêjê ma mẽ ihkõt mẽ tẽ mẽ ihpro mẽ. Mẽ tẽ quê ha Catãmjê nõ mẽ ihõ jitwýt tetet to increr to tẽ nê mẽ to ihcajpa, nê mẽ cumã cu mẽ, quê ha amẽ to amjĩ xê, pea quê ha ma ha pỹ mã increr to tẽ, mẽ ihkwỳ mã hũjarên to.



Figura 24: Queda e morte do indígena que recebe orientações do espírito da tora
Desenho: Batista Põhympej Krahô

_—w pãn nã ti cuxỳ, ' ti wa ta, ha kàr rà tajkê

_ jũm mũ jar ré kwa jã rê atõ ti jê, jar ri kwa jã rê”.

Ma increr to tẽ nê mẽ ihkwỳ wỳr cato, nê mẽ cumã awjarê, ra ma ajpên, mẽ mõ pea quê ha mẽ ihtỳj to mẽ inã ajpên ry. Quê ha hũjarên catê ha ma ha pỹ mã mẽ ijarkwa ita to increr to tẽ nê mẽ ihcajpa, ne Wacmêjê mã awjarê hã, itajê to mã cute

mě tahnã ajpẽn ry, ha xà ri mã. Ca haněa nẽ mĩa kãm mẽ ihhi tỳjre nã mẽ awcapi, quẽ ha mẽ ihhi tỳj to mẽ tahnã ajpẽn ry; quẽ ha mẽ hõmpu, nẽ ma hapỹ mã mẽ ihkwỳ wỳr increr to tẽ; mẽ cumã hỹjarẽm to, pea quẽ ha Wacmějẽ mẽ ihkõt mẽ ihtẽm tỳj, nẽ mẽ ihwỳr mẽ cato, quẽ ha crowti nã mẽ cumã awjahkre, hã; mẽ capi nẽ mẽ ihnõ kĩn nẽ mẽ apỳ. Quẽ ha Wacmějẽ apu capi nẽ mẽ ihnõ kĩn, pea quẽ ha ihkàr catê to kà quẽ ha ajkãm mẽ ha rinẽ mẽ hikre kam mẽ cunõ, quẽ ha mẽ to jẽ mẽ.



Figura 25: Indígenas comunicando a família sobre o acontecido
Desenho: Rômulo Crôken Krahô

Nẽ ha nẽa nẽ ahcuni mã mẽ gõt to mẽ acato, nẽ hapỹ nẽ mẽ amjĩ mã acahi xãm nẽ mẽ inã amjĩ mã ihprãm, nẽ mẽ ihõc. Nẽ amjĩ jipõc re mẽ inõ ha mẽ ijikwa, quẽ ha Wacmějẽ mẽ Catãmjẽ ajpẽn jikjẽ rumpê mẽ jỹ. Quẽ ha mẽ ijarkwa itajê to ca ha mẽ ijĩkjẽ rumpê, ajcamĩ mã:

— Ajtea Wacmějẽ mã harkwa, mã Catãmjẽ mã harkwa; mẽ ijarkwa itajêa to ca ha mẽ ijĩkjẽ, wa ha mẽ ajikaj caxuw mẽ ijakrya nẽ mẽ ijikwa.

Curia crow carõ ito tẽ, mẽ panquêtjẽ mã amji kõt harẽn par, cute mẽ to juhnã xàhnã to ihhẽm pej par, nẽ apu cumã amji, jarẽ nẽ mã tẽ. Pea mã mẽ panquêtjẽ nõ, haněa nẽ ma hỹr nẽ mõ, mã pê mẽ ikwỳ mẽ ajpẽn to pøj mẽ cute hũm mẽ inxi mẽ, mẽ ihkjẽjẽ mẽ, mẽ cumã hỹjarẽn pea pê curia amẽ amrã nẽ ma mẽhwỳr mẽ mõ. Mã ra mẽ cumã mã impeaj mõ, nẽ cumã jũhpyràc xà kẽnre hamrẽare, mã cute mẽ

ihcajpar nẽ amẽ ihcukij; mã amẽ cumã amji nã aprã, kãm cute icujpàt, wa ra itĩr nẽ mõi. Nẽ amẽ cumã hacmẽ cu ahkri ha pỹ mã mẽ mõi. Nẽ ma mẽ mõi nẽ mẽ to ipõj krĩ mã.

__Cwyrjapê mã pê mẽ cumã, crowti jarkwa itajêcunẽa cahyt par nẽ tahnã cute mẽ amji ton xà cunẽa to ihhêmpej par. Pê cormã mẽ hahkre pej nẽ amẽ ton to ipa, hõpê mẽ pan quêtjê nõ ita hanẽ.

5.3.4.1 Ritual 04: Corrida de tora dos partidos

CORRIDA DE TORA DOS PARTIDOS³¹

Houve um tempo em que os indígenas não classificavam as toras referidas aos partidos. Eles corriam com uma tora qualquer, não como hoje, quando é utilizada, uma tora muito grande, que tem um significado atribuído por eles e para eles³².

Conta a narrativa que as lideranças reuniram-se, no pátio, e decidiram mandar alguns indígenas para o mato cortar a tora (ver figura 20). Por volta de uma ou duas horas da tarde a comunidade se juntou na casa de pensão (wỹhtỹ) para se enfeitarem com as palhas de buriti trazidas pelos rapazes. (ver figura 21).

Logo após, saíram em busca da tora já cortada. (ver figura 22). Ao chegar lá, pegaram as toras e vieram correndo e, no meio do caminho, nas imediações da aldeia, durante a troca de carregadores da tora, um rapaz que a recebeu não conseguiu carregá-la, deixando-a cair sobre si, fato que causou a sua morte, interrompendo a corrida desse grupo, enquanto a outra equipe seguiu correndo (ver figura 23). Os integrantes da equipe, do rapaz morto, diante do ocorrido, discutiram o que fazer e tomaram a decisão de retirar a tora de cima dele e seguirem com a corrida, e ao chegar na aldeia avisaria a família do rapaz morto para que viessem buscá-lo. (ver figura 24) Mas, assim que o seu grupo saiu com a tora, apareceu o Espírito da Tora Grande e curou o rapaz, iniciando uma conversa com ele, ensinando tudo sobre a corrida com a tora dos partidos. Falou sobre o corte da tora

³¹ Versão produzida pela pesquisadora em interação com o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxỹ Jopêr Krahõ.

³² Nessa narrativa, o auxiliar inicia com o relato do mito que dá origem ao ritual, só depois relata a estrutura do ritual.

e sobre todas as etapas do início ao fim da corrida dos partidos. O rapaz, então, ressuscitado e sem dor nenhuma, ficou a ouvir o espírito da tora grande explicar como deveriam fazer para realizarem o ritual.

Enquanto eles conversavam, os integrantes de seu partido chegaram à aldeia e avisaram de sua morte, e toda a família se sensibilizou com o ocorrido, retornando ao local do acidente para buscar o corpo, mas o rapaz já estava retornando para a aldeia e encontra com eles no meio do caminho (ver figura 25). Todos ficaram espantados e perguntando se era verdade o que tinha acontecido. Ele disse que tinha morrido mesmo, mas havia ressuscitado.

Ao chegar à aldeia, reuniu-se com toda a comunidade e relatou cada detalhe do ritual ensinado pelo Espírito da Tora Grande.

Portanto, para realização do ritual da Corrida com a tora dos partidos devem-se realizar as seguintes atividades.

Bem cedo, no pátio, devem fazer as cantorias de cada partido Catàmjê e Wacmêjê. Os homens de cada partido fazem duas filas de frente um para o outro, sendo que as mulheres de um partido ficam de frente ao partido contrário ao seu, para iniciarem as cantigas que são em média 15 canções. Eles saem cantando em fila do pátio para a casa do wÿhtÿ e ficam cantando até o sol atingir uma certa altura (por volta das dez horas.)

Assim que terminam a cantiga, os homens do partido Catàmjê acompanhados pelas mulheres do partido Wacmêjê saem para cortar a tora, na mata.

E, mais tarde, os homens do partido Wacmêjê acompanhados das mulheres Catàmjê, vão ao encontro dos indígenas que Catàmjê para iniciarem a corrida. Chegando ao local, onde a tora está cortada, um indígena cantor, vem ao encontro dos Catàmjê, cantando e entrega-lhes algumas palhas de buriti para eles se enfeitarem e determina quem iniciará a corrida, definindo até o quinto carregador da tora. Para isso, escolhe os mais fortes, os bons de corrida, e depois de definidos os nomes desses cinco primeiros, qualquer um pode dar sequência à corrida, oportunizando a participação de todos.

Na sequência, ele volta cantando até a tora e define para o partido Wacmêjê quem serão as pessoas indicadas para correr e pede para que eles se preparem para a corrida. Esse mesmo indígena, retorna ao partido Catàmjê e diz quem serão os corredores que irão competir com eles. Se esse corredor do Catàmjê é bom de corrida ele escolhe mais um corredor, então, o cantador retorna cantando ao local da

tora e diz que o corredor “tal” quer correr com mais um, competindo com dois e não apenas um. Os homens que já estão escolhidos são chamados para ficarem em fila, os outros pegam a tora e colocam no ombro do primeiro e inicia a corrida, saindo do mato para a aldeia. Ao chegar à aldeia, o partido que perdeu corre novamente com a mesma tora. E assim por diante.

5.3.5 Ritual 05 – Mẽ hapac caxwỳr jacri nã harẽn xà

MỄ HAPAC CAXWỠR JACRI NÃ HARỄN XÀ³³.



Figura 26: Reunião no pátio para o ritual do furo na orelha
Desenho: Carmem Lúcia Kiri Krahô

Ỡhỹ, quẽ ha mẽ ahkrajre mã hapac caxwỳr prãm, quẽ ha mẽ ihcunẽa mẽ cuuprõ, nẽ mẽ ajpẽn cukij, cute ajpẽn pupũn ria mẽ ihcunẽa mã mẽ caxwỳr caxuw. Nẽ ha mẽ to amjĩ mã amcro nõ ta, pea quẽ ha mẽ ihkàre nõ te mẽ cumã caxwỳr

³³ Texto de autoria do auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxỳ Jopêr Krahô, revisado pelo auxiliar de pesquisa Renato Yahẽ Krahô.

prãm ata ra mẽ hahkàhnã kruware kryjre kwỳ jakep, nẽ to ajpẽn jĩkjêhpa amcro ata nã. Pea quẽ ha ra mã mẽ intyr xwỳjê mẽ hapac têê te mẽ to cumã hiirê jakep partu, mẽ hiirê te mẽ cupê hapac nã ihtôô cupaate, nẽ ha mẽ cuuprõ quẽ ha mẽ cumã caxwỳr kãm tẽ, nẽ mẽ cumã caxwỳr partu.

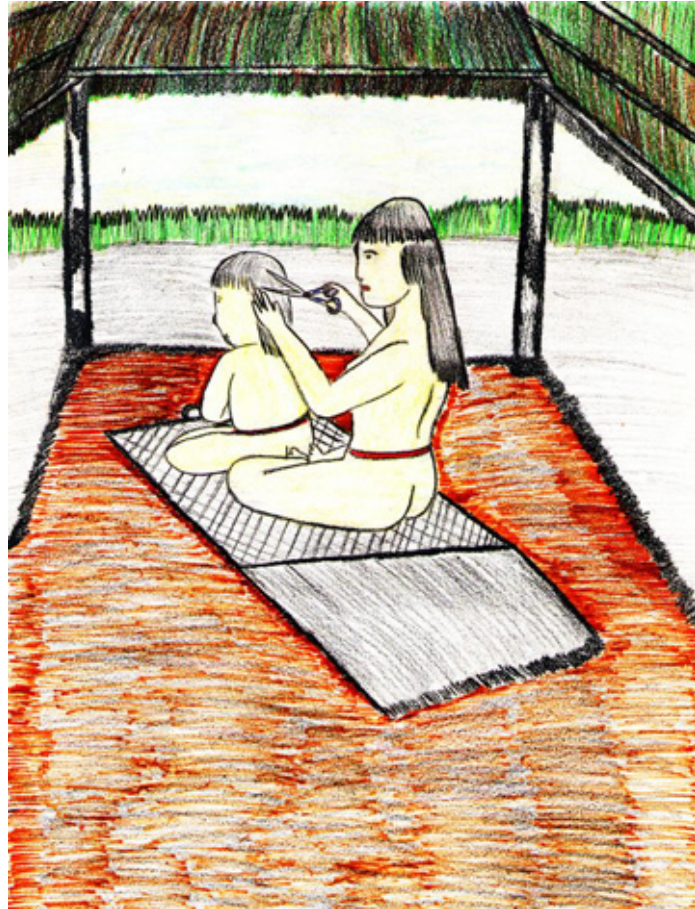


Figura 27: Corte do cabelo para o ritual do furo na orelha
Desenho: Romulo Crõkẽn Krahô

Pea quẽ ha mẽ ihcunẽa japac caxwỳr nẽ kãm kruware xa, quẽ ha tahna mẽ amjĩ krã cuupu pittu, quẽ nẽ jũm krã caakrõ põ pê apu to mõr nare, quẽ jũm into ihkẽn nẽ hõmpu, quẽ cupê hur nẽ ipihyr cupate, quẽ ha cute mẽ cumã caxwỳr catê pittu, mẽ cumã hõmpu, nẽ mẽ cumã kruware to ahpa.



Figura 28: Seleção das flechas para furar a orelhas das crianças Krahô
Desenho: Romulo Crôkên Krahô

Hõt kêt nã, nẽ pyt kãm, quê ra ihtê to mõi, pea quê ha mẽ cumã ihhahac kãm tẽ, quê ha jijip catêtêc, nẽ py mẽ to ajcacwa nẽ to kruware cuucrã, quê ha mẽ ihwÿr mẽ pra, quê ha mẽ to cumã ahpã, hũrkwa kãm. Nẽ ha nẽ ihtÿj amẽ to ipaj nare, quê ha mã mẽ haràh to mẽ inco, nẽ mẽ kruware to cajõt, nẽ mẽ to hapac jĩ kjên ata kãm.



Figura 29: Cuidados para evitar contaminação após o furo na orelha
Desenho: Romulo Crôkên Krahô

Ně ha mẽ ajcri, quê ně ihtỳj mẽ ampo jĩ kur nare, ně něě mẽ ampo pyĩ kur nare, pom quê mẽ ihkra jacri nã huràc. Quê ha mẽ cumã:

- _ kwỳr xõm to ihcakrỳn crà tu.
- _ Põõhy impej cajror
- _ Jàt jõmĩr, quêt creerô jomĩr.

Ampo itajê quê ha mẽ cuku, quê ihtỳj jũm apu apà, quê cupê hur ně ajta quê ha hum xwỳjê mã tahnã cumã hapac kre. Quê ha mẽ ihkàare nõ te mẽ cumã caxwỳr ita haněa ně ajcri, quê ně ihtỳj apu hopàn nare, ně něě hĩĩ to apu hapac tu prãm nare, quê ha xa mẽ cumã hapac ihtỳc pa, quê ha cormã ihtỳj apu jũhnã. Quê ha mẽ cumã ihhahac ita kãm mẽ cumã krow to cati to mõi, pea quê ha amẽ cumã ty.



Figura 30: Vigilância dos pais para a criança não quebrar o resguardo
Desenho: Romulo Crökên Krahô

Quê ha ra mẽ tôcti têtji jakep nê mẽ cuprã nê mẽ hacjê, quê ha cormã tahnã mẽ ihcaca. Pea quê ha mẽ ta ramã mẽ to cati to ipa.



Figura 31: Prática do curativo na orelha da criança em resguardo
Desenho: Romulo Crökên Krahô

Pea quê ha mẽ humjê mẽ caxuw ahcuuprõ, quê ha mẽ caxuw mẽ awjahê ne mẽ cuukrýt nõ cura, nê mẽ to jũmjê mã ajcapô, cute mẽ to cator. Nê mẽ hohcukên caxuw, itar mẽ hĩĩkjê jaxà, nê itar mẽ hĩĩkjê jaxà, pea quê ha ra amẽ ihkrã kà nê amẽ ihhóc.

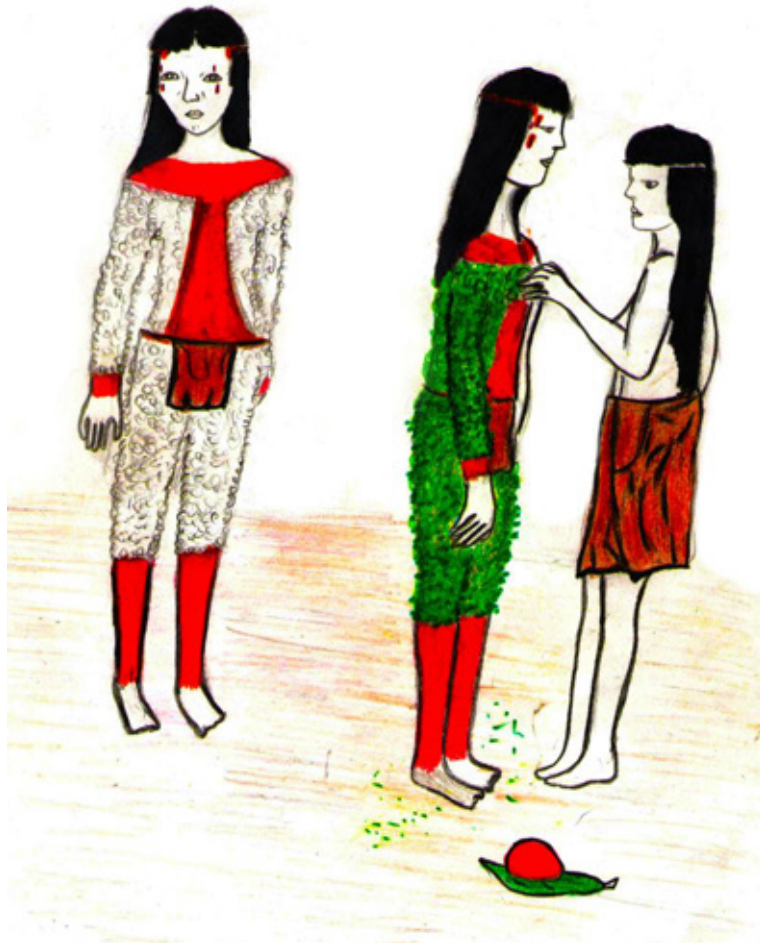


Figura 32: Empenação com as cores dos partidos Catãmjê e Wacmẽjê
Desenho: Robson Tupen Kraho

Quê ha cupê wacmẽ, kêtire incwỳn, catãm, hác cwỳm jaka, to mẽ ihhóc, quê ha mẽ ihhóc pa pea, quê ha ra mẽ hahkàhnã càà pẽ mẽ cuprõ.



Figura 33: Cantoria no pátio, finalizando o resguardo
Desenho: Robson Tupen Krahô

Ně mẽ ajpěn mã cre. Wajĩ jahkàhnã. Pea quê ha cà mã to cato, que ha mẽ ajpěn mã ihkryj. Pea ně mẽ quê ha ampo to mẽ ihkên pej, quê ha pyt kãm cà mã mẽ to cato, pea ně quê ha ampo pry to amẽ ihkên ně awcapàt kãm mẽ to cato, quê ha awcahti kôt mẽ ihkôc, quê ha hõt kêt nã cà mã mẽ to cato.

_Quê ha awcahti kôt mẽ ajpen mã increr to apẽ, ně hõt kêt nã ra cà pẽ mẽ hikaj, wajĩ nã, pea quê ha mẽ to impej pa, ně ha jũm to kà, Catàmjê nõ, pẽ quêt Wacmējê nõ. Quê ha Wacmējê nõ, quê ha mẽ ihnõa to kà, quê ha Catàmjê mõ, cà pin tahnã huutê, quê ha mẽ to cato, peanẽ quê ha mẽ crôore kwỳ jipej, quê ha ahpãn mẽ crôore pyxit ně mẽ to hapôj. Quê ha mẽ to hajyar kãm mẽ ihkrã kàr pa. Hõ mẽ hapac caxwỳr jacri xà nã cute hajjyr, ihtỳt tahnã amjĩ kĩn. Pea hamrẽ.

5.3.5.1 Ritual 05 – Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares

RESGUARDO DE PERFURAÇÃO DOS LÓBULOS AURICULARES³⁴

A comunidade se reúne para decidir sobre a cerimônia de furar a orelha das crianças entre oito e dez anos. Depois que todos concordam, buscam todas as crianças, perguntam aos pais se concordam e, em seguida, chamam uma pessoa mais velha que já tenha passado por esse ritual e domine essa prática, convidando-a para fazer o furo na orelha das crianças escolhidas. Essa pessoa idosa, ao aceitar o convite, ordena às mães para cortar o cabelo das crianças, bem curtinho, acima da orelha, para que o mesmo não grude nela após ser furada. Depois dessa higienização, marca-se o dia para a cerimônia. Enquanto as mães estão cortando os cabelos, as pessoas idosas saem, para a mata, em busca de flechinhas finas, aguardando o dia definido.

Chegado o dia, todas as crianças que participarão do ritual são reunidas no pátio e depois direcionadas a casa do indígena que fará as perfurações, isso na parte da manhã. Depois de furar as orelhas de todos, as mães enrolam tecidos em volta da cabeça deles, evitando qualquer tipo de contaminação e olhares maledicentes, pois para eles há pessoas com olho ruim, e ao dirigir o olhar para a orelha da criança pode emitir energias negativas, provocando inflamação na orelha ou até mesmo ruptura total do lóbulo.

A partir daí, a criança e o velho que furou as orelhas iniciam o resguardo. Eles não podem se expôr ao sol, pegar peso, correr, comer comida pesada e nem qualquer tipo de caça, nem fazer travessuras. Esse resguardo é igual ao da criança recém nascida. Nesse período, a comida deles é a base de massa de mandioca torrada em forma de farinha seca, milho torrado ou batata e inhame muquenhado. A pessoa idosa que furou as orelhas das crianças, além dessas abnegações estipuladas para elas, ainda, deve abster-se de relação sexual, até que todas as orelhas estejam curadas.

Nesse período, as crianças são vigiadas pelos seus pais para não quebrarem o resguardo. Durante esse tempo, são orientadas, pelo ancião que furou as orelhas

³⁴ Versão produzida pela pesquisadora em interação com o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô.

delas, a não se esquecer de, sempre pela manhã e à tarde, umedecer o furo com saliva e ficar, girando a flechinha para que ela não grude na orelha.

Todos os dias, pela manhã, a flecha deve ser substituída por outra maior. Dessa forma, a primeira é bem fininha, como um talinho, no outro dia, já é maiorzinha e vai aumentando seu diâmetro, ocasionando o aumento do orifício, bem como a não cicatrização da orelha. A nova flecha inserida é coberta com remédio caseiro feito a base de gengibre e urucum para não infeccionar. Para fazer esse remédio, os pais vão à roça arrancam o gengibre e depois o esmagam com uma pedra, fazendo uma pasta que é misturada com o urucum e passada na flecha (canajuba) que será substituída. Isso é feito até curar a orelha de todos.

É uma única pessoa idosa que faz todo esse processo. Tudo é muito dolorido, havendo momentos em que as crianças choram de dor, principalmente quando molha a orelha com a saliva para movimentar a flecha para cima e para baixo, fazendo aumentar a abertura.

Passados alguns dias de curativo, os indígenas saem para retirar na mata a madeira que irá substituir as flechas. A primeira madeira a ser usada é o tupi. Depois que já estão usando o tupi, pela manhã, os pais se organizam e saem todos para caçada, só retornando quando conseguirem a caça. Se os caçadores chegam no início da tarde, a caça é distribuída e definida qual criança participará da finalização do ritual. Se os caçadores atrasarem com ela, chegando no final da tarde, o ritual é reiniciado na madrugada.

Quando os caçadores retornam com a caça, as crianças são preparadas com pinturas de cada partido e organizadas para empenação com as devidas cores: brancas Catàmjê e verdes Wacmêjê. Nesse momento, o resguardo alimentar já está liberado para todos, pois as orelhas já estão todas curadas, mas o corte de cabelo, que é o indicador do final do resguardo só é realizado quando a caça chega.

Se a caça for grande (anta) é dividida ao meio e entregue a dois indígenas cada um de um partido, depois, sendo escolhidas duas crianças para empenar e cortar o cabelo, finalizando o resguardo delas. Se a caça for pequena (catitu) serão escolhidas a quantidade de crianças correspondentes ao total de animais caçados. Desse modo, de acordo com o número de caça conseguida naquele dia será o número de crianças escolhidas para a empenação e corte de cabelo, recebendo cada uma o animal inteiro sem divisão da carne.

Nesse ritual não tem paparuto, só tem carne crua, portanto a hora da empenação e do corte de cabelo será de acordo com a chegada dos caçadores, que após entregarem a caça aos indígenas de cada partido, indicará a criança para o final do ritual, terminando o resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares dessa criança. Durante o ritual, todas as noites têm cantoria no pátio e a cada manhã os caçadores saem para trazer a caça e finalizar o resguardo das crianças. Esse resguardo não é finalizado no mesmo dia para todos, pois depende do total de caça trazida pelos caçadores.

5.4 INTERPRETAÇÃO DOS RITUAIS KRAHÔ NA VERSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Nessa seção, apresentamos as interações sociocomunicativas partilhadas com base na interpretação da pesquisadora e no arcabouço teórico metodológico, discutido. Essas interações foram estabelecidas durante os mais de dois anos de convivência, com o povo Krahô, na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Em cada momento de relação intergrupal com esse povo, as minhas condições de maturidade e de experiências de vida se multiplicavam, havendo situações de completa sensação de vergonha, diante de atitudes e comportamentos dos Krahô para com a natureza, com o outro, nas relações familiares, enfim, na simplicidade e espontaneidade deles em viver cada minuto em completa harmonia com o outro e com a natureza.

Desse modo, estabelecemos um diálogo no qual procuramos apresentar os propósitos etnometodológicos e de interação comunicativa com as narrativas orais produzidas nos vários domínios sociais da aldeia, pois foi a partir delas que se estreitaram as relações entre a pesquisadora e as questões socioculturais, de modo que foi possível construir todo um processo de práticas pedagógicas para realização do trabalho das oficinas na escola.

Nessa pesquisa, classificamos o ritual Krahô como um evento de fala, considerando a concepção de Hymes (1971) quando afirma que são atividades organizadas e conduzidas por regras ou normas de uso da fala, implicando as formas linguísticas e as normas sociais estabelecidas em cada circunstância. A tarefa de descrever os componentes dos eventos de fala coube, inicialmente, a Hymes (1962) e nesse capítulo retomamos, fundamentalmente, as categorias do

modelo Speaking proposta por esse autor, de acordo com a versão produzida em 1972, cujas unidades de análise são eventos situados no tempo e no espaço, ver capítulo II.

Seguem os princípios propostos por Hymes (1972b):

- a **situação** que corresponde às condições, ao contexto em que se realiza o evento de fala, lugar, tempo, tudo que a caracteriza, busca responder onde e quando?;
- os **participantes** que são as pessoas que interagem linguisticamente, que trazem experiências prévias e expectativas em relação ao outro, responde quem e quem?;
- as **finalidades** são as intenções do falante, responde ao para quê?;
- os **atos** são os conteúdos da mensagem, a sequência discursiva de enunciados e responde ao quê?;
- o **tom** é a forma como o enunciado é expresso, responde ao como? Um evento pode ser proposto com discrição ou em tom de brincadeira, de maneira formal ou informal;
- os **instrumentos** são os meios de se expressar a ação, responde ao com que? Há interações nas quais alguns instrumentos são fundamentais para que a interação ocorra;
- as **normas** compreendem as regras de interação e interpretação que formam as expectativas de participação em determinado evento, tem por referência tanto os mecanismos linguísticos quanto os aspectos socioculturais de um povo, responde à pergunta que crenças? e
- o **gênero** a aplicabilidade do evento, modo como ele é categorizado, responde à pergunta que modalidade discursiva?

Para cada ritual, interpretamos essas oito classificações, possíveis de serem observadas em um evento de fala, segundo Hymes (1972b) demarcadas em duas dimensões: uma externa e outra interna. Do ponto de vista da dimensão externa consideramos a interação pesquisadora e auxiliares de pesquisa no ato das audições das narrativas orais contadas em língua portuguesa pelos auxiliares de pesquisa os quais serão identificados em cada ritual, no item participante. Já, na dimensão interna, são consideradas a própria narrativa constituída em sua totalidade, já apresentada na seção 5.3, na versão escrita em língua portuguesa.

Na dimensão externa, apresentamos uma discussão formalizada em um texto para as categorizações: situação, participante e finalidade, para cada um dos rituais, pois elas se diversificam de narrativa para narrativa. Nessa mesma dimensão, já para as categorizações: instrumento, ato, tom, norma e gênero apresentamos um texto geral para os cinco rituais, tendo em vista que são que elas não apresentam muitas divergências de um ritual para o outro.

Para a dimensão interna, delineamos, para cada um dos rituais, as categorizações agrupadas da seguinte forma: situação, participante e finalidade; instrumento; ato e tom; norma e gênero.

5.4.1 Dimensão externa dos cinco rituais nos categorizações: situação, participante e finalidade.

5.4.1.1 Ritual 01: Resguardo do 1º filho

Segundo os critérios anteriormente expostos, no ritual do Resguardo do primeiro filho, o tempo externo é marcado pelo início e fim da narrativa contada pelos auxiliares de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e Rosinha Teptyc Krahô e o espaço o fundo do quintal da casa dela. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 25) —entodos os domínios há regras rigorosas para o seu comportamento tanto verbal quanto não verbal”. Logo, o fato de ter sido esse ambiente, fundo da casa, está relacionado com a função e o espaço que a mulher ocupa na sociedade Krahô, o doméstico, do lar, do cuidar das crianças, de fazer a comida.

É nesse espaço íntimo familiar que todos os aspectos aprazíveis e de desgostos se realizam, é, também, o lugar usado para o descanso dos indígenas, para relaxar, amar e cuidar uns dos outros sem temores. Nesse domínio social da casa, quem comanda as situações é ela, a mãe, aquela que protege, dá carinho. Um lugar preservado pelo nosso princípio límbico, pois é, também, o ambiente de morada das almas infantis, segundo a tradição Krahô, as crianças quando morrem são enterradas no fundo do quintal das casas de sua mãe, portanto, é um lugar de refúgio, das manifestações sentimentais, no qual eles se permitem expressar-se integralmente.

Os participantes da interação compõem-se pela pesquisadora, atuante como ouvinte das narrativas, o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô a

cantora e parteira da aldeia, Rosinha Teptyc Krahô, além de Ester Ahweý Kwyi Krahô que já havia passado por esse ritual, todos fazem a mediação entre o narrar e o desenrolar das ações situadas nos rituais. Esse cenário nos coloca diante dos desafios comunicativos dessa atividade verbal, pois as intenções dos participantes estavam individualizadas em suas expectativas.

5.4.1.2 Ritual 02: Casa de Wÿhtÿ

No ritual Casa de Wÿhtÿ, o tempo externo é marcado pelo início e fim da narrativa contada pelo auxiliar José Dilson Cuxÿ Jopêr Krahô e Íris Krahô. Já o espaço foi o quintal da frente da casa do Íris e quanto a esse ambiente, podemos interpretar que se relaciona com o espaço que o homem ocupa na sociedade Krahô, o de lideranças, da tomada de decisões, espaço do chefe de família. Nesse domínio social, notamos um alto grau de suntuosidade, tudo tende a ser mais monitorado, tratado com mais cautela. É um ambiente de filtragem daquilo que vai passar para o interior da casa, entendido também, como o interior da cultura e dos conhecimentos das tradições Krahô, conferindo aos sujeitos que interagem ali um recurso para aproximação e identificação com o grupo social.

Inicialmente, em nossas primeiras visitas à aldeia, não nos era permitido andar pelos fundos das casas ou entrar nas casas pelo quintal dos fundos. Tínhamos que circular sempre pela frente e, no máximo, ficávamos sentadas ali conversando, às vezes nem entrávamos na casa. Portanto, essa parte frontal da casa é para as visitas que não são íntimas, um lugar onde permanecem para contarem suas histórias, repassarem seus conhecimentos, e quem reina é ele, o pai, aquele que lidera, quem recepciona e autoriza estreitar as relações ou não. A frente da casa representa o acolhimento, a defesa contra as ameaças indesejadas, pois ali se pode filtrar quem vai passar. Esta área envolve ações situadas atreladas à sobrevivência física, histórica e cultural do povo Krahô.

Os participantes dessa interação, portanto, sou eu, o José Dilson Cuxÿ Jopêr Krahô, o Íris, pai do wÿhtÿ homem, seu filho Ivan Kwyrki Krahô, o garoto escolhido e tido como wÿhtÿ em 2010, permanecendo até o momento desse diálogo, em novembro de 2014. Pode-se dizer que todo o processo interacional se estabelece entre os indígenas homens, fortalecendo o consenso de uma atitude motivada pela resistência explícita ligada ao gênero masculino na cultura Krahô.

5.4.1.3 Ritual 03: Iniciação dos meninos krahô

Nesse ritual, o tempo externo é marcado pelo início e fim da narrativa contada pelos auxiliares de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, tendo como espaço a frente da Escola Estadual Indígena 19 de Abril que se caracteriza por ser um ambiente neutro que a comunidade ainda tem certa restrição em frequentar. Há pessoas da aldeia que só vão lá quando tem apresentações da escola ou eventos, principalmente, do projeto OBEDUC. Nessa situação comunicativa, mais familiarizada com todos da aldeia, podia participar livremente de interações ocorridas em todos os domínios sociais da aldeia, entrar nas casas por qualquer lado, portanto, ficar em ambientes mais neutros ou ficar nas casas de um deles, que é um espaço muito pessoal e familiar.

A decisão pela realização desse ritual, é uma decisão coletiva, pois toda a comunidade participa com os gastos realizados nesse enquadre, isso pode sugerir a escolha desse espaço, pois sendo neutro, onde todos podem circular livremente, está ligado à questão também da decisão coletiva em realizar ou não o evento de fala. Quanto aos participantes da interação são o indígena auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e eu. Como estratégias para viabilização da nossa pesquisa foi cultivado uma relação de extremo respeito e confiança entre mim e meus auxiliares. Dentre elas, está a negociação estabelecida com toda a comunidade e, principalmente, com José Dilson, pois todos que nos viam, horas e horas, conversando e aquilo não era algo inusitado para eles, pois sabiam sobre o que falávamos e quem eu era, porque estava ali. Já tinha sido batizada e era até chamada pelo meu nome indígena, fato que me permitia maior autonomia para circular pela aldeia em condições para determinar quais práticas sociais atendiam à pesquisa.

Conforme o paradigma interpretativista, uma forma de trabalhar o problema está na reflexividade, fazendo do pesquisador parte do mundo pesquisado. Segundo Bortoloni-Ricardo (2008), o pesquisador carrega traços de uma cultura, fundamentada por práticas sociais carregadas de linguagens e sentidos, favorecendo uma interpretação que integra conhecimentos e fatos culturais que não podem se dissociar das tradições e visões de mundo de ambos todos os envolvidos na pesquisa.

5.4.1.4 Ritual 04: A corrida de Tora dos partidos

Nessa situação comunicativa o tempo externo permanece como o início e fim da narrativa contada pelo auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e o espaço é o da rua principal da aldeia, a que liga as casas com o pátio da aldeia. Esse espaço tem a forma circular e está associado ao movimento, expansão e tempo. Essa grande circunferência, chamada rua, é o espaço principal para a corrida com a tora e está relacionada à plenitude, simbolizando a divindade. O vencedor da corrida é celebrado, aplaudido e isso remonta à perfeição e soberania, o mesmo que aconteceu com o rapaz da ação do ritual. Ele morreu e quando a família veio ao seu encontro ele havia ressuscitado. Essa circunferência, então, marca a ligação da comunidade ao pátio, o lugar mais sagrado da aldeia e o ponto central de onde se delibera sobre tomada de decisões, o domínio social mais respeitado pelo povo Krahô.

Os participantes dessa interação são o auxiliar de pesquisa, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, e eu.

5.4.1.5 Ritual 05: Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares

Nessa situação comunicativa o tempo externo é marcado pelo início e fim da narrativa, contada por José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e o espaço, a casa dele. Esse local é muito íntimo para ele e como é um ritual não mais praticado, interpretamos que ele necessitava se sentir seguro e em local de extremo domínio para repassar essa narrativa. Outro fator relevante para a escolha do espaço foi porque, lá, o auxiliar de pesquisa arquiva muito material sobre a cultura Krahô, registrado por meio das gravações de conversas dele com o pai, o finado Zacarias, assim, sempre que necessário ele se levantava e ia buscar uma referência que confirmava o que estava narrando.

Os participantes dessa interação foram o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, a sua esposa que ficou conosco o tempo todo, seus oito filhos, três genros, sete netos e eu. Embora a esposa, genros e filhos não tenham colaborado com informações diretas sobre o evento de fala, são considerados participantes da interação comunicativa, juntamente comigo, pois ouviram atentos a todos os detalhes da história contada por José Dilson Cuxy Jopêr Krahô que,

quando criança, teve a orelha furada que hoje faz a narrativa na condição de narrador e também de participante do ritual.

5.4.1.6 Dimensão externa dos cinco rituais nas categorias ato, tom, instrumento, norma e gênero.

Em todas as situações comunicativas a conversa seguiu de forma bem livre, com a participação, fundamental do auxiliar José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e das pessoas que participavam dos diálogos os quais aconteceram com muito dinamismo e desembaraço em cada registro realizado. Desse modo, durante, as narrações, os turnos se revezavam entre os participantes, às vezes ocorriam solicitações de mais detalhamento para ampliar as possibilidades de interpretação da pesquisadora. Os instrumentos são os da linguagem verbal oral, dentre eles, a fala, entonação de voz, expressões faciais, gestuais e corporais, a gravação, mais as anotações no diário de campo.

As normas foram delimitadas previamente pelos participantes, atendendo ao que é estabelecido pelas tradições do povo Krahô, conforme os domínios sociais e as pessoas envolvidas na conversa, portanto, foram acordados entre a pesquisadora e o auxiliar José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, quem seriam as pessoas mais adequadas para retratar com fidedignidade as ações situadas, quando poderíamos conversar com elas, quem podia participar e qual domínio social era mais apropriado.

Para os gêneros, nos cinco rituais efetivaram-se relatos orais de experiência e narrativas contadas de forma espontânea. Reforçamos aqui que o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô participou de todos os momentos dessas narrativas, me acompanhando em todas as visitas realizadas nas casas. Foi minha sombra durante todos os momentos em que convivi com os Krahô, buscando gerar os dados para registro e interpretação.

5.4.2 Dimensão interna dos rituais Krahô

Nessa seção, apresentamos os eventos de fala, rituais, visando os aspectos internos dos rituais da cultura Krahô, cujas ações situadas são observadas conforme o processo e estrutura estabelecida para o ato de realização do ritual. As dimensões

temporal e espacial determinadas em uma situação de fala são extremamente necessárias, pois permitem estabelecer uma tipologia dos eventos de fala, definindo normas de interação a serem adotadas pelos participantes na constituição de suas próprias funções, além de revelar específicas complexidades culturais que caracterizam determinadas interações sociais.

Essas relações entre o enunciado verbal e o contexto da situação são estratégias imprescindíveis para as interpretações, pois segundo Periano (2002, p. 29) a relação estabelecida entre linguagem e cultura não acontece por “alços isomórficos, mas, sim, por meio de um vínculo entre a parte e o todo”, isto é, a linguagem é parte da cultura. Portanto, nos tópicos a seguir, apresentamos uma interpretação dos contextos situacionais dos rituais Krahô, partindo do princípio de que essas representações implicam na formação integral do indígena em todas as instâncias sociais, históricas, linguísticas e principalmente, artísticas e culturais.

5.4.2.1 Interpretação do ritual 01 - Resguardo do 1º filho

5.4.2.1.1 *Situação, participantes e finalidades no ritual do resguardo do primeiro filho*

No ritual do Resguardo do 1º filho, o tempo está delimitado em dois períodos. Inicialmente quando a mulher dá a luz à criança até a queda do umbigo e final da menstruação pós-parto e, outro, que vai desse momento até a criança iniciar os primeiros passos. No início, o resguardo é cumprido integralmente por ambos os pais do bebê, depois são liberadas as funções laborais para os dois, permanecendo o resguardo de abstinência sexual até o evento do corte de cabelo. Temos dois espaços principais, a casa da vó materna onde a mãe será cuidada e orientada, em uma troca de experiência muito carinhosa; e a casa da sogra onde o pai permanecerá até o fim do resguardo, também sob orientação de seus pais. Apesar de dois espaços, a casa materna é considerada o principal onde as interações comunicativas ocorrerão de forma mais significativas segundo a cultura Krahô.

Essas ações situadas só acontecem com o advento do primeiro filho, quando o casal passa por uma provação considerada extensa e rigorosa. A primeira etapa

tem como fator determinante a ocorrência da menstruação da mãe e os cuidados com contatos físicos, principalmente do pai. Afazeres domésticos e exposições externas são excepcionalmente observados, entre outros, pelo fato de que organicamente e espiritualmente os pais estão expostos às adversidades do meio.

Esse tempo de resguardo é um período de reconstituição e autopreservação e defesa do organismo feminino para uma nova fecundação. Do ponto de vista natural entendemos que é uma passagem do estado de purificação e resistência para as novas transformações que virão oriundas de um segundo parto.

5.4.2.1.2 Atos e tom no ritual do resguardo do primeiro filho Krahô

Nessa situação, acontecem vários atos de fala como negociação da vó materna com o genro, os conhecimentos da vó repassados para a mãe, comunicado para a comunidade da finalização do resguardo, ocorrido por meio da troca do paparuto, empenação e corte do cabelo dos pais e da criança, sendo que a partir desse momento o pai pode retorna para sua casa, ocasionando a reunificação das famílias que repassam todas as situações para uma vivência em comum união. A fim de tornarem-se uma só família, passando univocamente pela aprovação consensual e totalitária da sociedade Krahô.

Esse fato é reforçado pela própria forma de organização sociopolítica do povo Krahô, que tem por tradição no casamento o homem passar a residir na casa da sogra até o nascimento do primeiro filho, só após essa condição ele pode construir sua própria morada. A sociedade Krahô é de linha matriarcal e uxorilocal³⁵, sendo que nessas circunstâncias a mulher tem primazia de proteção e orientação materna no momento de sua primeira gestação. Em todo esse processo os interlocutores se interagem de maneira muito respeitosa e formal.

5.4.2.1.3 Instrumentos

O contexto situacional é bastante comunicativo e são utilizados ainda, a linguagem oral com entonação, cantigas, expressões corporais, gestuais e pinturas,

³⁵ costume institucionalizado segundo o qual, após o matrimônio, os cônjuges vão morar com a mãe da esposa ou nas mediações.

construindo um processo de comunicação interlinguístico comum entre os participantes.

No corte de cabelo verificamos marcas significativas de traços característicos do indivíduo Krahô frente aos demais indígenas. O corte de cabelo ao mesmo tempo em que os integra ao grupo social significa a representação de sua individualidade, pois eles são identificados por essas características. Nesse ritual, o corte de cabelo representa a harmonia com o meio ambiente e as crenças na fertilidade, longevidade e espiritualidade. Significa, também, a divulgação do estabelecimento de uma nova relação entre o casal que está sendo ritualizado com seus familiares e a sua comunidade, a qual passa a reconhecer que a partir desse momento o casal volta ao seu relacionamento normal: como marido e mulher, às suas atividades laborais e socioculturais na aldeia.

5.4.2.1.4 Normas e Gênero

Para esse aspecto Hymes (1972b) considera tanto as normas de interação quanto as de interpretação, seguindo os critérios de crenças da cultura envolvida. Nesse caso, os participantes seguem continuamente as normas de interação estabelecida pela cultura Krahô, cumprindo cada parte do ritual, conforme as tradições desse povo. As regras temporais e espaciais são bem delimitadas, marcando início e fim, característico do gênero rito.

Na essência da cultura indígena o jus naturalismo é a base de todo o ser e fazer individual e coletivo. Não há no imaginário indígena uma separação do seu corpo com a natureza, ao contrário, esta é uma extensão de seu corpo e de seu viver. A mãe natureza é a grande fonte dos ensinamentos para uma convivência em equilíbrio. Dessa forma, referindo-se à procriação e conseqüentemente à continuidade de seus semelhantes, os Krahô têm na mulher, futura mamãe, a pré-condição da pureza. A virgindade nesse sentido, não é um dogma nem uma condição discriminatória, mas assume o significado de estágio de mulher pura.

São muitas as privações e usos de amuletos como forma de preservação da saúde da criança, da mãe do pai. Segundo Melatti (1978, p. 57) —~~da~~ durante o resguardo uma série de amuletos são utilizados no pai e na criança e servem para neutralizar o efeito da quebra de algumas restrições [...] uma criança usava cordinha de tucum na cintura para não chorar quando o pai matasse algum animal.”

A partir das etapas apresentadas acima, podemos interpretar o resguardo como um momento de desenvolvimento integral do filho com a mãe. Em tese, não há o rompimento brusco do filho com a mãe ao nascer, pelo fato de que ele continua, agora, em vida aeróbica, porque ele está em contato íntimo do seu corpo com o corpo dela, tendo inclusive o cuidado do não contato com o pai nesse momento, por questões psicológicas, espirituais ou até biológicas. Já, quando o filho começa a andar por seus próprios passos, ele começa a exercer a liberdade da locomoção e autonomia de inteirar-se com os demais e com a natureza que o cerca sem a dependência integral do pai ou da mãe. Torna-se liberto para e a partir daí buscar a leitura de si nos outros e o entendimento do meio que o cerca que vai *pari passu*, sendo parte de si mesmo fortalecido pelos rituais de sua comunidade e demais ensinamentos. Para Martins (1978), a educação de uma criança indígena consiste em uma ação coletiva, na qual todos participam, principalmente, os moradores da mesma casa.

É um momento virtuoso para a comunidade, que deve ser referenciado com significado de vida e de sua continuidade. Daí a celebração com a simbologia da corrida de tora, empenação dos pais e respectivos cortes de cabelo. A corrida de tora tem em sua essência o significado do renascimento da reencarnação do ser, já a empenação passa a refletir as duas metades com suas respectivas estações do ano regido, conseqüentemente, pelas leis da mãe natureza, momento em que homem e mulher carnalizam um animal de grande significação para os indígenas Krahô.

5.4.2.2 Interpretação do ritual 02 - Casa de Wýhtỳ

5.4.2.2.1 Situação, participantes e finalidades do ritual da Casa de Wýhtỳ

No ritual da escolha do wýhtỳ o tempo é marcado por questões culturais e históricas. Para o seu início é preciso que seja escolhida uma criança impúbere, um menino e uma menina. Esse momento é definido por uma cerimônia especial determinada pela aceitação da família em incorrer a todas as regras daquela celebração ritualística, legitimando-a como válida e concernente com os preceitos da família. Para a realização dessa cerimônia, há todo um ensinamento por parte dos velhos da aldeia quando eles vão às casas das crianças escolhidas para aconselhar

os pais delas sobre as atitudes e comportamentos além de destacarem as ações não permissivas como requisito para permanência do filho ou filha no ritual.

Para a sua dissolução, também, não há um tempo predeterminado, no entanto, as vivências, no âmbito da aldeia Manoel Alves Pequeno, evidenciaram alguns pontos determinantes para o rompimento do contrato celebrado no momento da escolha do wýhtý: livre espontânea vontade da família e, principalmente, por questões de mérito ou indisciplina, além das situações de quando o wýhtý morre ou se casa.

Portanto, há rituais desses que duram até mais de oito anos, como é o caso da atual wýhtý dos homens, Tamires Irempej Krahô, que terá a finalização da sua cerimônia no mês de outubro de 2015, após nove anos de ritual. A escolha de uma criança para ser wýhtý simbolicamente é como uma homenagem prestada à família, pois esse indígena será respeitado e reverenciado para sempre com papéis e funções específicas em vários rituais, terá privilégios de sepultamento no pátio da aldeia, um ato de honra, concedido somente aos caciques e outras grandes lideranças.

O espaço principal é a própria casa do escolhido que após o início do ritual é concebida como a casa de pensão da aldeia, onde se acolhem visitantes que não têm parentes nesse local, seja indígena ou não indígena, além do pátio da aldeia. A casa de wýhtý, por analogia tem as mesmas representações do pátio, pois é, também, um ponto de reunião dos membros do grupo, um lugar de tomada de decisões, por isso muito respeitado. Essa casa demarca o espaço para finalizar as corridas com as toras e, por ventura, se houver algum período em que não haja a casa de pensão, as corridas devem terminar no pátio. As corridas sempre partem da mata para a aldeia e, nunca da aldeia para a mata, portanto essa semelhança coloca esses dois espaços em par de igualdades quanto aos significados para a comunidade. Para Melatti (1978, p. 305) essa casa —é como que a presença do centro da aldeia na sua periferia”.

Dentre os participantes desse evento de fala estão o próprio wýhtý, sua família, as lideranças responsáveis pelos ensinamentos de boas maneiras e respeitabilidade. Logo, interpretamos que esse ritual Krahô apresenta sabiamente grandes ensinamentos na vida familiar e na comunhão entre famílias com princípios de celebração e convivência em comum unidade. Representa o poder simbólico de demonstração e acolhimento familiar por membros internos da aldeia aos seus

irmãos circunvizinhos e pessoas não indígenas, pois quando um visitante não tem parentes na comunidade ele deve se hospedar na casa de wýhtỳ, fazendo desse lugar uma espécie de sala de visita e local de destino formal como o primeiro contato de todo visitante, na aldeia Krahô. Essas famílias têm as obrigações da primeira acolhida.

A escolha consensual de um menino e de uma menina com idade básica de discernimento oral de sua cultura sem, no entanto, carregar as obrigações da vida adulta, demonstra em sua pureza uma estrutura simbólica de poder, passando a um indivíduo de perfil sempre correto, respeitoso e que será exemplo em suas práticas cotidianas. Para a sequencialidade do ritual, Gennep (2011) afirma que o momento do ritual é feito de mecanismos ligados por meio de sequências específicas. Isso equivale a determinar como o indivíduo, grupo, sociedade ou objeto passa por apropriadas intervenções formais ou cerimoniais. A interpretação de uma fase é sempre parcial, mas o estudo do momento anterior e do momento posterior é fundamental para o entendimento do ritual.

5.4.2.2.2 Atos e o tom do ritual da Casa de Wýhtỳ

Os atos de fala proferidos estão relacionados ao respeito pelo próximo, união e solidariedade, pois os pais dos jovens indígenas entregam seus filhos à comunidade que a partir disso passa a uma vida pública, na aldeia, sendo alvos de vigilância constante. Eles vivem e convivem ao som das cantigas e danças tradicionais, passando por grandes períodos de ensinamentos repassados pelos mais velhos. Seus momentos, na escola, são observados cuidadosamente, bem como todas as suas ações, devendo ser exemplos em caráter, confiança, assiduidade e cuidados com o todo. Em todas as etapas do ritual as relações entre eles são formais e de muito respeito, sancionando um processo de muita admiração e consideração pela criança, estendido a toda a família, pois as mães das crianças wýhtỳ sempre têm designações importantes e específicas em outros rituais Krahô, como a pintar as toras para as corridas.

5.4.2.2.3 Instrumentos do ritual da Casa de Wýhtỳ

Todas as formas de linguagem estão presentes nesse ritual, verbal, não verbal: corporal e gestual, sendo o contexto comunicativo expresso e valorizado pelas experiências localizadas por meio dos ensinamentos perpassados pela linguagem oral, pelas ações comportamentais das famílias e das crianças escolhidas como wÿhtÿ, as cantigas, a linguagem do corpo, representada pelas pinturas corporais, bem como todas as trocas de experiências partilhadas de maneira tradicional pela cultura Krahô.

5.4.2.2.4 *Normas e Gênero do ritual da Casa de Wÿhtÿ*

As crianças não são escolhidas por posses ou linhagem familiar, mas pela possibilidade que a comunidade tem de suas famílias vivenciarem os preceitos corretos, conforme os padrões de uma família Krahô, pois durante a vigência do —mandato” o wÿhtÿ não pode incorrer em imperfeições que possam perpassar aos demais. Como prescrição da regra, a partilha da carne (caça) faz analogia à partilha do pão em um jogo no qual todos da comunidade participam com alegorias diferentes. A caça representa o alimento diário, a consagração da vida, do amor ao próximo. Há o momento da celebração da própria ida em busca da caça, da sua partilha em culto aos mais velhos e às crianças e, por último, o comando geral, dado por um membro que já fora wÿhtÿ, sendo, sempre realizado, no local sagrado para os rituais, o centro do pátio.

A árvore de carne representa a partilha comum da principal fonte de alimentação krahô: a caça, e ao mesmo tempo a possibilidade de alguns por suas próprias iniciativas ou virtudes conseguirem algo mais. Tudo se realiza no seio de cada família, sendo celebrado e ovacionado por todos os homens e mulheres da aldeia, no ato da passagem deles diante de todas as casas, ao finalizar o ritual.

5.4.2.3 *Interpretação do ritual 03 – Iniciação dos meninos Krahô*

5.4.2.3.1 *Situação, participantes e finalidades do ritual Iniciação dos meninos Krahô*

Nesse ritual, de iniciação dos meninos, não há um tempo prefixado, pois, a sua realização depende de questões socioeconômicas da comunidade, podendo, portanto, acontecer a cada dois, três, cinco anos, enfim. Quando realizado abrange todos os meninos solteiros em fase de puberdade moradores na aldeia. Para

Genep (2011) os ritos de puberdade ou iniciação não coincidem necessariamente com a puberdade fisiológica – a puberdade é sempre definida socialmente.

Nesse sentido, a questão temporal é marcada pelo momento de decisão para realização do próprio ritual, a parte da manhã. A configuração do espaço é o pátio, centralizando a ação na casa, onde os pëp cahàc recebem ensinamentos e passam parte de seu tempo, bem como realizam suas refeições todos os dias. A residência será sempre aquela situada à direita da casa que está no lado nascente, ou seja, o local destinado ao ponto de encontro dos papa-mel.

Tanto o tempo quanto o espaço estão ligados ao nascer do sol, ao amanhecer que nos revela a lucidez, a luz a clareza. O sol faz alusão à vitalidade, ao conhecimento, à juventude, ao nascimento. Todas essas referências evidenciam, para os Krahô, no âmago da sua cultura a representação de que esses meninos serão iluminados, conduzidos ao caminho do bem, atuando com responsabilidade e com a força de um guerreiro, pois, é durante o dia que os Krahô realizam as suas atividades de trabalho: da roça, da caça, da pesca, da aprendizagem na escola. Por conseguinte, essa analogia se faz na questão da formação do homem, de seu caráter, por isso os solteiros, aqueles livres de infidelidades e erros, com total independência, aqueles sem “obrigações”, portanto, os que precisam de orientações para as ações realizadas durante a sua existência.

Os participantes nessa ação são todos os meninos solteiros (pëp cahàc) as rainhas, o vassoura, as madrinhas, os representantes e o mestre. Nesse contexto, apreendemos que esse ritual é uma grande celebração na tradição Kraho, pois é o momento reconhecido por autorização de toda a comunidade, da passagem do menino para obter responsabilidade de homem, dentre outras atribuições, na constituição da prole. Dessa forma, partilhar com os demais sobre o significado da família, da vida em comum, da preservação da cultura e da vivência harmônica com seus semelhantes e com a natureza, tornam-se atitudes indispensáveis na convivência em comunidade.

5.4.2.3.2 Atos e o tom do ritual Iniciação dos meninos Krahô

O tom proferido nos atos de fala desse evento é severo, revelando obediência e consideração com todos os sujeitos envolvidos nas ações. São atos cerimoniais, partindo do ato do batismo, até o encerramento que se dá com empenção de

acordo com a cor dos partidos, revelando a proteção a fecundidade, a clarividência. O tom manifestado por analogia à figura das rainhas está em interface com o poder, a força protetora, o pensamento a busca do conhecimento acima de toda intolerância, revelando a sabedoria. O fato de ser um evento que se inicia com a autorização da comunidade, já evidencia as formalidades e normatização, pois, tudo, a partir desse momento, é regulamentado em coletividade. Nesse ato da ação situada evidenciamos como a base de todo o processo, o significado do homem, é capaz de se constituir na convivência familiar e nas relações intragrupo.

5.4.2.3.3 Instrumentos do ritual Iniciação dos meninos Krahô

As manifestações da linguagem, nesse evento de fala, estão marcadas simbolicamente pelo discurso oral de reverência pela figura do mestre que ao proferir os dogmas do batismo eleva o menino à condição de poder prosseguir no ritual. Primeiro, há a concordância da comunidade, verbalmente, depois, por meio de cantigas e gestos específicos (passar as mãos sobre a cabeça) está a realização do batismo, ato sacramentado pela cultura Krahô, definindo as madrinhas, cujas tarefas estão a de alimentar e cuidar desse indivíduo durante todo o tempo. Em seguida, as rotinas estabelecidas por meio das regras de conduta e moral dos pep cahàc, bem como de seus representantes e rainhas, estabelecendo uma forma de comunicação intergenérica entre o falar, ouvir, agir e tomar iniciativas em compartilhar com os demais membros do grupo.

5.4.2.3.4 Normas e Gênero do ritual Iniciação dos meninos Krahô

Esse evento segue a composição basilar de uma narrativa sociocultural Krahô, demonstrando uma estrutura própria do ritual. Normatizado, conforme os preceitos regulares da ação ao apresentar os elementos essenciais para a organização de uma narrativa ritualística. Um evento que segue sob a coordenação de um sábio, portanto, alguém que tem conhecimento estrito da causa, é um ritual que focaliza na conversão, passagem de uma fase principal da vida em comum, a exemplo da cooperação e sustentabilidade logística estabelecida pelo ato do alimentar para atender às demandas da totalidade do grupo. São-lhes demonstrados, na prática, que a partilha em comum consegue suplantar qualquer

adversidade particular. Ao sentir o poder do ato de comungar ele recebe os ensinamentos básicos da responsabilidade, seja como indivíduo seja como família. Na família está a base de sustentação e preservação de sua cultura. E a nudez destaca a própria relação com o ambiente, ele é natureza e a natureza não está fora dele, enquanto sustentabilidade ecossistêmica. Para o indígena sustentabilidade é comunhão e integração com toda biodiversidade ambiental e humana, não compartilhando da separação do homem com o meio ambiente.

A corrida de tora volta, mais uma vez, simbolizando o renascimento e a virilidade da vida. Como futuro pai de família, ao menino em estágio de passagem, é apresentado o enigma da vida, o renascimento permanente que se requer como membro da cultura, exigindo dele que a cada momento tenha que se reinventar, seja na busca de sustento alimentar, habitação ou através do culto permanente na sua tradição. E na atualidade saber entender o seu entorno, ou seja a relação com outros povos indígenas e não indígenas.

O ciclo do sol, revelado pelas ações de que tudo inicia pela manhã, transcorre o dia e à noite se encerra faz analogia às situações do nascer, morrer e ressuscitar. Assim como em diversas culturas há a associação do sol à masculinidade, evidenciando uma retomada dessas regras contextuais, com o mito Krahô do Sol e da Lua³⁶, pois ao surgir ele domina irradiando brilho e força, fazendo-se presente na totalidade. Enquanto a lua, que não se apaga, consegue se projetar no sol e transparecer, reluzente. Desse modo, as relações interpessoais são profícuas e se complementam na relação do eu com o outro, ou seja, na coletividade. O bem comum é antes de qualquer coisa garantia da própria existência enquanto indivíduo, cuja sobrevivência está na força de todos.

Segundo Melatti (1978, p. 128)

[...] o indivíduo que vive junto com outros, vê tudo o que faz e tem ser cobiçado pelos demais e se vê obrigado a compartilhar o que tem com os outros, sob pena do grupo se desfazer. De certa maneira, cada indivíduo se sente como Sol e vê os outros como Lua; como não pode perder seus companheiros, deve satisfazê-los.

A interpretação disso está nas relações de poder, também expressas pelo ritual de pep cahàc, mas um poder estabelecido sinergicamente, em que nada será

³⁶ Mito de criação do homem Krahô, no qual o sol sempre dispõe de algo que não quer ceder à lua. Apesar das divergências, o Sol acaba cedendo sob pena de ficar na solidão, pois a Lua é seu único companheiro. (ALBUQUERQUE, 2014)

em benefício próprio e sim em função do outro. Enquanto o grupo parte em busca do alimento para o corpo, ele se apresenta em seu estágio de purificação, pois saem nus, simbolizando a juventude, esperança de colheitas melhores, o renascimento, pois toda doação é oferecida de coração por aquelas que os escolheram. Eles recebem a oferenda e juntos até chegarem ao local sagrado para a refeição, em sinal de respeito se vestem e realizam todo o cerimonial do alimentar coletivamente, pois a comida recebida é unificada e dividida com todos; os atos de duração da ação situada; o momento após a refeição, seguindo até a chegada da noite, quando eles se reúnem com toda a comunidade para num gesto de alegria em união com todos realizarem as cantorias no pátio.

5.4.2.4 Interpretação do ritual 04 - Corrida de tora dos partidos

5.4.2.4.1 Situação, participantes e finalidades do ritual da Corrida de tora dos partidos

Nessa ação, o tempo é marcado pelo período das duas estações: seca e chuvosa, mantendo-se, portanto um movimento ritualístico contínuo, além do ciclo diário do nascer e pôr do sol. Dentre os participantes estão toda a comunidade dividida entre os partidos Wacmêjê e Catàmjê. Essa divisão é concebida pelo sistema onomasiológico recebido pelo batismo, por exemplo, todo indivíduo batizado por um Catàmjê, automaticamente, pertencerá a esse partido, se o padrinho for Wacmêjê, por conseguinte será o afilhado.

Portanto, é uma cerimônia que demarca funções para a coletividade, representando o poder simbólico da vida em união, da ressurreição e das ligações com o mundo espiritual. A tora para eles é a personificação do espírito, é algo sagrado que deve ser venerado. Ela ocupa lugar especial, sai da mata para a casa de wÿhtÿ ou para o centro do pátio, espaços, como já comentado, privilegiadíssimos para o povo Krahô.

Esse ritual da Corrida de tora marca um momento místico, simbolizando a continuidade da vida por meio do renascimento. Mostra a força e energia que requer dos Krahô, enquanto guerreiros e protetores da sua família, sua vivência com a natureza e com seu semelhante. Sem nos prender em conjecturas sobre as causas do acidente que levou o indígena que não suportou o peso da tora com a tora, a cair

e assumir condição de morto, a idolatria que se formou em torno desse fato se sedimenta na história como um dos principais rituais da comunidade na crença da preservação da vida, trazendo uma perspectiva da vida dessa comunidade.

5.4.2.4.2 Atos e o tom do ritual da Corrida de tora dos partidos

Nessa ação situada, o ato de fala mais relevante está na sintonia do processo de comunicação, relatado mitologicamente, quando o rapaz morto interage com o espírito da tora. Mediante esse comportamento são desvelados sentimentos, e aspirações sobre a vida em coletividades e sobre as formas adequadas de tratar a natureza, sintonizando vibrações de semelhanças do homem com o espírito, como se estivessem no mesmo nível socioemocional.

Em virtude do princípio de sintonia, estabelece-se uma dependência entre encarnados e desencarnados, evidenciando que as sensações: de ódio, angústia, ressentimentos, tristeza, desânimo etc., prendem os espíritos no plano terrestre. Aqui, novamente, um diálogo com outros rituais como o de liberação dos mortos. Os Krahô cultuam que, ao morrer, a alma do morto, ainda, permanece entre eles, por um tempo determinado e, nessa fase, necessita de manutenção como se vivo ainda estivesse, partilhando dos usos e costumes de quando se tinha a materialidade do corpo.

O tom está permeado pelas relações espirituais consagradas pela cultura Krahô. Assim sendo, a corrida com a tora é uma ação situada presente em todos os atos cerimoniais ocorridos na aldeia.

5.4.2.4.3 Instrumentos do ritual da Corrida de tora dos partidos

Além das formas tradicionais de uso da linguagem: verbal, não verbal, gestual e corporal temos as experiências dos fenômenos culturais considerados nos sistemas de significação Krahô: como a relação entre a terra e o céu. Essas relações entre os humanos e os espíritos se estabelecem de acordo com o grau de afinidade existente entre eles. Todas essas linguagens se coadunam no momento de realização da corrida, quando presenciamos a busca pela sintonia do corpo com a alma.

5.4.2.4.4 Normas e Gênero do ritual da Corrida de tora dos partidos

Esse ritual configura-se entre um dos mais importantes para a cultura Krahô, pois eles têm a tora com uma simbologia de vida na tríade: corpo, alma e espírito. Narrativa iniciada pelo relato do mito de definição dos partidos tem, nesse ritual, a tora grande, representando a grande divisão dos partidos: Wacmêjê (verão) e Catâmjê (inverno). Essa divisão concentra um dos vários pares de metades pelas quais se distribuem os Krahô, representando, para eles, o ciclo anual que se divide em duas estações: uma chuvosa e outra seca. Aqui, identificamos dois elementos muito significativos na cultura Krahô, compondo a atmosfera da vida, são eles o sol e a chuva.

O sol ligado ao partido do verão relaciona-se com o oriente, ao dia, às atividades do trabalho, das rotinas de realização dos rituais, do movimento, sinergia total para essa época. Sua cor é a vermelha, com os traços verticais e seu espaço é o centro do pátio. Nesse tópico falamos mais sobre a chuva, tendo em vista que os significados que tem o sol para os Krahô já fora abordado, no ritual dos pëp cahác.

A chuva está ligada ao partido do inverso, sendo que um dos seus elementos constituintes é a água. Essa metade associa-se com o ocidente, à noite. Sua cor é a preta e seu espaço é a periferia da aldeia. A água aparece em todos os rituais como algo benéfico, que refresca e favorece o ânimo, propicia coragem àqueles que se encontram cansados, rememorando o renascimento. Para Melatti (1972, p. 64) –De um modo geral, em todos os ritos Krahô, o oferecimento da água para refrescar o corpo, ou mesmo para beber expressa a solidariedade entre parentes consanguíneos de sexos opostos”.

A chuva encontra-se associada aos mortos, pois as almas deles estão fora da aldeia e surgem, preferencialmente, à noite ou em dias nublados e chuvosos. À noite, na aldeia, é o momento da transmissão dos conhecimentos culturais, de ensinar as cantigas, contar as histórias, nesse momento, a família se reúne e ficam todos unidos como em um gesto de proteção. As crianças nesse momento, ficam sob amparo de seus pais. Em um relato de Secundo Krahô, ele menciona que se os indígenas maltratarem, baterem ou castigarem as crianças, durante a noite seus entes já falecidos aparecem e levam-nas com eles. Para os Krahô a criança não pode ser maltratada.

Nessa fala, podemos destacar que às crianças incumbe carinho, atenção, cuidados fato intertextual às condições dos pais no período de resguardo do nascimento do primeiro filho. Eles ficam integralmente em função de vivenciar as experiências de ter gerado um de seus semelhantes, com capacidade de constituir família e dar continuidade a essa cultura e esse povo.

Durante os períodos chuvosos, as atividades recreativas ficam menos frequentes, bem como, a realização de rituais, pois as caçadas se tornam mais perigosas, devido ao surgimento de animais peçonhentos, dado o crescimento da vegetação, proveniente das águas pluviais. De acordo com Melatti (1972, p. 63 e 64):

Os elementos associados à chuva, algumas vezes, chegam mesmo a se confundir. Em certas ocasiões, ocorre de o caçador não matar um animal, mas, sim, a alma de um ser humano falecido, sob a forma de animal, de bicho. Ocorre também que o ser visto sob a forma de animal seja o Karõ (alma) deste. O animal morto que tem origem no Karõ de uma pessoa falecida, não tem gosto, cheira mal. [...] assim, pois, fora da sociedade, os seres podem ser confundidos e uma coisa tomada pela outra.

Por tudo isso, podemos evidenciar que há uma diferença sensível quanto à natureza temática dos partidos, mas há uma similaridade organizacional e funcional de seus elementos, compondo todo o universo cosmológico, sociohistórico, cultural e ideológico Krahô.

5.4.2.5 Interpretação do ritual 05 - Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares

5.4.2.5.1 *Situação, participantes e finalidades do ritual Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares*

Participam dessa ação situada os meninos solteiros, suas mães e velho que será o perfurador, o qual participará do período de resguardo, juntamente com os jovens. Os indivíduos do sexo masculino Krahô usam furar a orelha como forma de autoidentificação, para distinguirem-se de outros povos. Quem fura a orelha é um velho que saiba fazê-lo. Entretanto, essa perfuração não marca a passagem de estágio de vida dos Krahô, podendo ser feita antes ou depois de o menino estar capacitado a ter relações sexuais.

De acordo com Melatti (1978, p. 68) —Essefuro é feito com a ponta de um pau-roxo”, sendo necessário que o rapaz gire os pedaços de carnajuba inseridos nos orifícios para alargá-los, com necessidade de substituição por outro de diâmetro maior quando ficam frouxos. Nesse sentido, o tempo não é prefixado e o espaço é a casa do indígena que praticará toda a ação de perfurar os lóbulos auriculares dos meninos.

Embora isso não marque nenhuma passagem, conforme relatos dos auxiliares de pesquisa, percebemos que os meninos convidados a integrarem esse ritual já apresentam condições de cooperar nas corridas com a tora. Além de já ter iniciado a ação de dormir fora das casas de suas mães, no pátio da aldeia, indicando um período de transição entre os dois estágios. Portanto, essas características de certa forma delimitam um tempo histórico para realização do ritual.

5.4.2.5.2 Atos e o tom do ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares

Nessa ação situada os atos se dão em ritmo de harmonia, pois o diálogo estabelecido envolve características de permissão e obediência, sendo o ato permissivo por parte da mãe e o subordinado por parte dos jovens. Ao perfurador apenas é comunicado e solicitado os seus afazeres, tanto de prática da ação quanto de repouso durante o tempo necessário.

5.4.2.5.3 Instrumentos do ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares

A linguagem verbal predomina nesse ato de fala, além das manifestações socioculturais próprias da cultura Krahô que são de empenação, conforme as cores dos partidos, representando uma perspectiva de que a partir daquele momento os sujeitos estão livres e resguardados de possíveis repetições das ações desse ritual. Em todo ritual há permanência da ação de empenar, semanticamente essa referência se faz à sabedoria, à inteligência, à leveza, ao divino, à alma, à liberdade. Tudo isso relacionado aos significados dos pássaros, especialmente daqueles cujas penas são retiradas para se camuflarem na presença do corpo humano. É como se constituísse a ligação da extensão terreste com a celestial, o homem na terra e o pássaro no ar.

5.4.2.5.4 Normas e Gênero do ritual do Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares

Essa narrativa se configura pela própria construção sociohistórica da cultura Krahô e ao resultado desse processo. A partir do momento de perfuração, as sensações obtidas pelos jovens são de aflição, exigindo autocontrole e equilíbrio emocional. Há um processo contínuo de dor e sua reincidência, quando o organismo já quase acostumado ao ato, novamente fica predisposto às angústias, recomeçando o processo ao ter a flecha substituída por uma mais grossa. Isso vem demonstrar a persistência e perseverância naquilo que o grupo de se propõe em realizar. Somente os homens participam, por analogia até mesmo de estar preparando-o para ser guerreiro e um homem forte, pois aquele que suporta a dor do corpo, relativamente está se preparando para a dor da alma, também.

Os animais da caçada em respeito ao jovem em ritual, lhes é entregue da forma como chegou da mata. O destaque é feito pelo nosso auxiliar quando ele reforça a ideia que a carne é doada crua e não assada como o de costume ao servirem o paparuto. Semanticamente, relacionamos às questões de mudanças e transformações na vida do sujeito em ritual, pois ao receber a carne crua o processo dado a ela, posteriormente, será definido pelo sujeito que a recebeu. Isso de forma alguma, remonta à morte, pois é da cultura do indígena viver em plena harmonia com a natureza e essa harmonia está subjugada, inclusive no sucesso da caça ou não.

Para o gênero rito, percebemos, em todas as narrativas apresentadas, uma performance adequada para essa função comunicativa, pois, todos os textos ligam-se ao sistema cosmológico Krahô, representando as suas formas de verem o mundo e entendê-lo como um sistema que é aquilo que o homem faz dele. Tudo nas relações socioculturais indígenas está interligado à natureza, não há nada que não seja obra da —natureza”, em seu sentido mais amplo, equivalente ao mundo natural ou universo físico.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Nesse capítulo deixamos uma grande contribuição ao povo indígena e à educação indígena Krahô ao registrar na modalidade escrita, em língua Krahô e em

língua portuguesa, cinco rituais que configuram essa cultura. Para a organização desse capítulo foi realizado um trabalho muito interativo com os auxiliares de pesquisa, em um processo mediado por José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, Dodanin Piikên Krahô, os quais mobilizaram seus conhecimentos sociocognitivos da cultura indígena Krahô, propiciando estabelecer estratégias para uma relação compartilhada pelas condições de produção de linguagem de forma intercultural. Entendemos que os rituais representam um acontecimento social, representando a memória sociocultural, valores, e conhecimentos tradicionais desse povo. Nesse sentido, buscamos interpretar os sentidos emitidos pelas ações situadas que compõem o gênero rito.

No próximo capítulo, apresentamos uma proposta de trabalho bilíngue, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, por meio de oficinas pedagógicas, levando os alunos a perceberem a função desse material como manutenção da sua cultura e casos até de revitalização, pois há rituais não mais realizados e acredita-se que, por meio do seu registro escrito e uso na escola como instrumento didaticopedagógico, outras gerações podem voltar a praticá-los e manter vivo na memória os que ainda são realizados.

CAPÍTULO VI

Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender.
Alvin Toffler

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS OFICINAS BILÍNGUES COM OS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo, descrevemos, analisamos e interpretamos as práticas de letramento utilizadas nas oficinas aplicadas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Apresentamos todas as sequências de atividades trabalhadas a partir dos cinco rituais Krahô — *ikra jacri xà* (Resguardo do primeiro filho), *Wyhty* (Casa de *Wyhty*), *Cahtyhti jarën xà* (Iniciação dos meninos Krahô), *Crowti jarën xà* (Corrida de tora dos partidos) e *Më hapac caxwyr jacri nã harën xà* (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares). Desse modo, buscamos propiciar um diálogo, visando discutir sobre as diferentes possibilidades de se trabalhar aspectos inerentes à linguagem, considerando os rituais Krahô como objeto de estudo de bilíngue e como mecanismos fundamentais para definir estratégias metodológicas a serem adotadas pelos docentes na escola indígena.

6.1 OS RITUAIS KRAHÔ COMO PRÁTICA DE USO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA

Os estudos sociolinguísticos têm contribuído de forma muito instigante para a formação docente, por meio da conscientização do professor e do aluno quanto à heterogeneidade linguísticas e seus princípios gerais. Desse modo, alertemos para o fato de que uma proposta pedagógica com base nos pressupostos da sociolinguística deve se atentar para contextualizações pragmáticas como base para motivação discursivas, fundamentadas nos diferentes graus de funcionalidade comunicativa. Segundo Mollica (2014) uma metodologia pedagógica amparada nesses pressupostos ampara-se nos aspectos da escrita e da fala, ressaltando seus aspectos mais relevantes e seus mecanismos interacionais.

Nesse sentido, a partir das nossas experiências, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, e, também, por meio da seleção e registro dos cinco rituais Krahô, nos propusemos a realizar oficinas pedagógicas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, com o tema —“Ritos Krahô como prática de uso e manutenção da língua”. Essas oficinas foram organizadas em dez sequências de atividades pedagógicas, visando propiciar sugestões de atividades a partir dos rituais registrados nessa pesquisa, contribuindo com a prática de ensino de língua materna e de língua portuguesa.

Nessas atividades foram abordadas as dimensões sociocomunicativas referentes à função dos rituais para a sociedade Krahô, organização das narrativas, papel dos interlocutores envolvidos nos textos, usos linguísticos, sequências temporais e espaciais, além dos conhecimentos da cultura Krahô, buscando dialogar com o enquadre sociohistórico e atos praticados pelas situações contextuais expressas nas narrativas.

Para Bortoni-Ricardo (2004), na sala de aula, deparamo-nos com variedades de usos da língua e da linguagem, ocorrendo que, nos eventos de letramento, sempre haverá mais monitoração que em eventos de oralidade. Desse modo, destacamos que é preciso reconhecer essas diversidades linguísticas como estratégia para oportunizar a participação na interação, seja ela com um grau maior seja menor de monitoramento. Assim sendo, organizamos as oficinas de forma que os agentes da interação criassem condições de usarem os recursos comunicativos necessários para seu desempenho nos vários contextos sociais.

No planejamento, conforme apêndice 03, foram observadas atividades que compreenderiam situações sociohistóricas pautadas na vida cotidiana dos Krahô, desde os eventos mais casuais como o levantamento de nomes das plantas, animais e comidas específicas para cada ritual até à conscientização da importância e necessidade de se manter as tradições culturais do povo Krahô. Dessa forma, todas as oficinas tiveram como âncora os rituais Krahô, contados oralmente e apresentados na modalidade escrita nas duas línguas, além da retextualização desses textos orais em textos não verbais, retratando os rituais narrados.

Assim sendo, todas as manifestações, verbais e não verbais produzidas nas oficinas foram apreendidas como textos enunciados no plano das ações sociais situadas coletivas, partindo sempre de um contexto situacional, de uma problematização, gerando interação entre os interlocutores até chegar à produção.

O povo Krahô tem muitas habilidades para produção do texto não verbal, dessa maneira, adotamos no campo da visualidade as práticas pedagógicas do letramento visual como possibilidades para ensinar as formas pelas quais esses textos produzem variadas interpretações, transformando seus leitores. Para Ferraz *in* Takaki e Maciel (2014, p. 261) –as imagens podem ser vistas como uma representação mental ou material, ao mesmo tempo em que podem ser problematizadas como algo que provoca sentidos, interpretações, rupturas e mudanças em seus leitores e na sociedade”.

Rojo (2009, p. 107) fala de letramentos multissemióticos destacando a importância das diversas formas de produção do texto. Para ela, esses letramentos são —~~exigidos~~ exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. São os diversos gêneros textuais, com as mais variadas linguagens que circulam na sociedade globalizada.

Para Mizan, *in* Takaki e Maciel (2014, p. 272), —~~aprender~~ aprender a interpretar imagens se torna um meio importante para entender a realidade social”. Nas oficinas para produção dos desenhos que correspondiam aos textos escritos, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô ficava bastante atento, pois a composição da imagem como: forma, cores, tamanho e textura são arranjos de suma importância para produção dos efeitos de sentido do texto.

Desse modo, para as oficinas nos baseamos nos pressupostos de Arnoni (2003), na perspectiva de que o ato de ensinar está indissociado do ato de aprender, tornando necessária a transformação dos conhecimentos tradicionais da cultura krahô e das experiências adquiridas pela vivência sociohistórica em conteúdos escolares capazes de serem transmitidos e socializáveis pelo saber cultural.

Esse trabalho encaminhou para uma prática pedagógica em que o processo ensino aprendizagem ocorria inicialmente por uma contextualização das práticas a serem executadas, gerando situações de questionamentos, levando uma discussão envolvendo os alunos, os professores e os anciãos da aldeia para depois chegar ao processo de produção.

Segundo Sousa (2006) os conhecimentos da Sociolinguística Interacional possibilitam ao pesquisador aparatos multidisciplinares ancorados nas concepções de linguagem, sociedade e cultura. Percebemos isso, nas oficinas, quando interagimos com os Krahô os quais, face a face, expuseram experiências e

conhecimentos socioculturais construídos a partir de suas funções na sociedade Krahô e nas relações estabelecidas com os outros membros da comunidade.

Conforme os preceitos de Goffman (1999) essa interação entre os indivíduos e as ações uns dos outros demarcam como a linguagem é situada em cada contexto e como os sentidos são estruturados pelas circunstâncias interativas. Nesse sentido, nas oficinas as atividades primaram pelas interações intergrupais de forma intercultural e bilíngue, pois em todas as atividades agiam como mediadores do processo os professores não indígenas, professores indígenas e os anciãos convidados, dentre eles: Alcides Pircà Krahô, Dodanin Piikên Krahô, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e Secundo Xicun Krahô.

6.2 PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Considerando-se as discussões sobre interação e multiletramentos, adotadas nessa pesquisa, realizamos as oficinas de leitura e escrita em língua Krahô e em língua portuguesa com os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril com o intuito de que ao longo das atividades eles conseguissem conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta. Esperamos propiciar sua inserção em práticas de linguagem que exijam, da parte do aluno, conhecimentos distintos daqueles utilizados em situações de interação informais e cotidianas, sejam elas face a face ou não.

Para isso, foram organizadas, para as oficinas, dez sequências de atividades pedagógicas para serem aplicadas com os alunos do 6º ano à 3ª série do ensino médio. Participaram da oficina, dentre todas as séries, quarenta e um alunos indígenas Krahô, seis professores indígenas, duas professoras não indígenas, a coordenadora pedagógica e os quatro indígenas citados acima, possuidores dos conhecimentos e tradições da cultura Krahô.

Nosso enquadre metodológico partiu da abordagem interacional, viabilizado por meio da ação pedagógica dialogada com os professores das turmas, os quais atuaram diretamente na aplicação das atividades, e pelo uso do material didático selecionado. Portanto, baseamos no método sociointeracionista, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita da língua Krahô e da língua portuguesa.

As atividades foram organizadas, visando as habilidades de ler, escrever, ouvir e produzir textos bilíngues a partir dos rituais Krahô. Dessa forma, evidenciamos os aspectos da cultura Krahô, estimulando situações sociocomunicativas como atividades de uso da linguagem em contextos das práticas sociais e culturais evidenciadas nas narrativas.

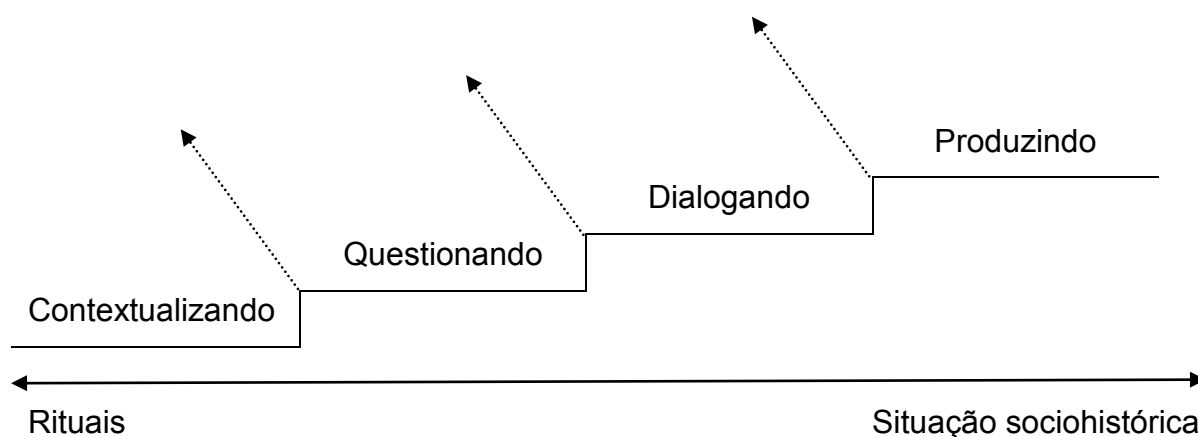


Figura 34: Metodologia de Intervenção aplicada nas oficinas pedagógicas com os Krahô
Marcilene Araujo

O material utilizado como âncora para os trabalhos foram os cinco rituais — ikra jacri xà (resguardo do primeiro filho), Wÿhtÿ (Casa de Wÿhtÿ), Cahtyhti jarën xà (Iniciação dos meninos Krahô), Crowti jarën xà (Corrida de tora dos partidos) e Më hapac caxwÿr jacri nã harën xà (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares), os quais foram produzidos a partir dos diálogos realizados com os indígenas mais velhos, conhecedores da cultura Krahô, e registrados na modalidade oral e escrita nas línguas Krahô e portuguesa. A partir das leituras e discussões referentes aos contextos dos rituais foram produzidos outros textos de diferentes gêneros: receita, convite, lista, cartazes e cantigas, abordando as linguagens: verbal e não verbal. Nesse sentido, descreveremos, a seguir, os procedimentos utilizados em cada sequência com as devidas estratégias e sugestões de trabalho.

Nessa atividade, introduzimos a metodologia problematizadora referenciando o letramento de nível conceitual dos alunos acerca dos rituais e sua importância para a cultura Krahô. Para iniciarmos o diagnóstico e fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, nosso auxiliar José Dilson Cuxÿ Jopêr Krahô estimulou-os formulando perguntas referentes aos rituais, provocando-os a se manifestarem. Essa provocação contribuiu para a organização de um ambiente

interacional na sala de aula, tornando a aprendizagem dinâmica por meio da ressignificação conceitual.

De acordo com as leituras de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), entendemos que o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, a partir do nível de desenvolvimento real do indivíduo em relação a um conteúdo específico, buscando os objetivos estabelecidos pela escola. Todo esse processo deve adequar-se ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo.

Na sequência um (01), foi proposta uma conversa bem espontânea sobre os rituais, desenvolvendo um diálogo de motivação dos alunos para questões sobre a importância dos ritos Krahô; os seus significados para a cultura Krahô, sobre quais os elementos da cultura são identificados em cada ritual, levantamento dos ritos Krahô conhecidos por eles; se já haviam participado de algum ritual e, posteriormente, solicitamos aos alunos que escrevessem na folha de atividade 01, quais os seus entendimentos sobre o assunto discutido, conforme o texto abaixo.

A importância do ritual Krahô.
 O ritual é muito importante, por que é uma escola tradicional para em si mesmos. Cada ritual que nós praticamos é uma aula prática para as crianças, na realização desses rituais que nós ensinamos as crianças, e a respeito um a outro. E nós temos que valorizar a cultura, por que é a nossa identidade, temos que fortalecer a sustentabilidade, isso representa a nossa origem. significa uma arma de fogo.
 Por que nunca vamos deixar de ser o índio, temos que usar as coisas que é da gente, a escola que está localizada nas aldeias, não atrapalhar, caçador, pescaria, trabalho de roças, e a festa cultural. Os alunos tem que ter duas conhecimentos ao mesmo tempo.

Texto: Edimilson Cuxy Jopêr Krahô

Nessa atividade buscamos a construção de habilidades e conhecimentos que levem aluno a refletir sobre os usos linguísticos nos textos. Nesse trabalho, o olhar do aluno estava para a compreensão e o funcionamento sociopragmático do texto em uma configuração formal macro e microestrutural, observando os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido.

Na sequência dois (02), foi proposta a leitura dos cinco rituais, visando à identificação do tema central dos textos e reconhecimento dos tempos verbais das narrativas, levantando discussão sobre os aspectos mais representativos da cultura Krahô. Após a leitura dos rituais, foram apresentadas fichas com o texto fragmentado, solicitando aos alunos a organização da narrativa, conforme a progressão temática e temporal do texto: em língua Krahô e em língua portuguesa. Em seguida, solicitamos aos alunos que representassem a narrativa escrita por meio da linguagem não verbal, resultando nos desenhos que dialogam com os rituais na seção 5.3 do capítulo V.

Nas sequências três (03) e quatro (04), identificamos os seres da natureza (plantas e animais) encontrados nos textos, moderando uma discussão sobre e o que eles representam no cotidiano do povo Krahô. O mundo das plantas e dos animais, para indígenas, está carregado de sentido simbólico. Em seguida, relacionamos os nomes desses animais e plantas, organizando uma lista, de acordo com a figura 35. Logo após, os alunos produziram desenho, da lista organizada, registrando a palavra em língua krahô e em língua portuguesa.

Nessa atividade nos propusemos em organizar um material de leitura que estivesse em consonância com a realidade dos Krahô, ao listarem os nomes de plantas e animais estaríamos nos aproximando da primeira condição para que a escola desenvolva as habilidades de leitura, estabelecida por Bortone e Ribeiro (2000, p.66), *apud* Maimone e Ribeiro (2015, p.133) que é —garantir uma escolarização real e efetiva”.

As práticas de leitura e produção realizadas nessas atividades destacaram o acesso à produção simbólica do domínio sociocultural dos Krahô, de modo que os alunos, interlocutivamente, estabeleceram diálogos e sentidos com os textos lidos. Os eventos de leitura se caracterizaram como situações significativas de interação entre o texto, o aluno indígena e os indígenas mais velhos que conversavam com eles sobre as simbologias dos animais presentes nos rituais. Os discursos e as vozes que ali emergiram, viabilizavam as múltiplas possibilidades de leituras e construção de sentidos. De acordo com Koch e Elias (2006), reiteramos que os conhecimentos são resultados de processos sociocognitivos de produção de sentido, cuja construção ocorre de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada. Destacamos a necessidade da abordagem interdisciplinar e intercultural para o tratamento do

Com essa lista construída, trabalhamos a leitura, enfatizando a habilidade metacognitiva de interpretar significados, fazer analogias, estabelecer sentidos, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com a informação textual. De acordo com Moraes e Valente (1991), a metacognição está aliada às atividades cognitiva e motivacional, potencializando-se no ato de aprender, pois o fato dos alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades. Nessa oficina, eles estabeleceram as estratégias a serem utilizadas para socializarem com a turma sobre alguns itens elencados na sua lista. Eles poderiam falar sobre as características, aspectos funcionais, relações daquele elemento com o ritual discutido e isso, conseqüentemente, colabora com o desempenho oral e social do aluno.

Na sequência cinco (05), realizamos uma caminhada ao redor da aldeia Manoel Alves Pequeno, observando o impacto ambiental, dessa área, proveniente da ação do ser humano. Solicitamos que verificassem se havia impactos positivos ou negativos, sendo que o negativo representa uma quebra no equilíbrio ecológico, provocando graves prejuízos no meio ambiente (ver figuras 36). Essa atividade apontava para as responsabilidades de todos da comunidade em relação à biodiversidade, pois toda a história Krahô remonta para uma relação muito próxima com a natureza, sendo essa diversidade biológica ambiente que produz os elementos fundamentais em todos os rituais Krahô. Segundo o Brasil (1998, p. 258)

Embora os povos indígenas tenham grande conhecimento e saibam utilizar os recursos naturais de seu território, suas relações com a natureza são mais do que o conhecimento da biodiversidade e de técnicas de manejo [...]” Existe uma relação simbólica, que aparece em diversos campos da vida social como os rituais, os mitos, os cantos, [...] e várias outras práticas cotidianas.

Durante a caminhada, tivemos a orientação do bolsista do OBEDUC, Alisson Almeida dos Santos, do curso de geografia da UFT, o qual conversava com os alunos sobre o tipo de lixo encontrado, manutenção dos quintais, tipos de vegetação, tipos de solo, agrupando os diversos elementos da natureza e construindo com os alunos diferentes formas de se relacionar com seus ambientes de vida. Nessa oficina, percebemos as ciências inter-relacionando com a geografia,

temas transversais da autossustentação e da conservação e biodiversidade, em um diálogo muito profícuo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
 NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPII
 LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 05 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÓ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, 13 de 05 de 2015
 Escola Estadual Indígena 19 de Abril
 Equipe executora: Marcilene Anaya Kattje
Daniela

Sequência 5. Faça uma caminhada na terra indígena e observe o impacto ambiental que as queimadas vêm provocando ao meio ambiente. Agora, elabore um cartaz que retrate a sua preocupação em relação a isso. Como seria o seu cartaz? Elabore um bem interessante, para fazermos uma exposição.

Olho que eu observei em volta da aldeia não em todos os casos, mas em alguns quintal da casa. A comunidade agora junta o lixo para o comércio da cidade que vem em 15 dia, agente junta antes para jogar no comércio. O lixo tem muito em quintal da casa, e também em pé de planta, e também tem vários tipos de lixo que está dentro da aldeia que prejudica a saúde. Nós estamos tentando separar o lixo orgânico como plástico, lobo, restos de comida, e outra coisa que é como lixo que também prejudica a nossa saúde. A aldeia agora tem o controle de como controlar o lixo que vem da cidade que como agente fez um controle e depois agente quebra embalagem em um saco, e depois vai direto para fogo ou para cidade de onde veio.

Rômulo Krahô



Rômulo Crôken Krahô

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
 NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPII
 LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 05 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÓ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, 14 de 05 de 15
 Escola Estadual Indígena 19 de Abril
 Equipe executora: Marcilene Anaya
Marcilene Kattje

Sequência 5. Faça uma caminhada na terra indígena e observe o impacto ambiental que as queimadas vêm provocando ao meio ambiente. Agora, elabore um cartaz que retrate a sua preocupação em relação a isso. Como seria o seu cartaz? Elabore um bem interessante, para fazermos uma exposição.

No caminhada eu observei ao redor da Aldeia e muito lixo, para nós que somos comunidade, mas sabemos, sabemos que nos quintais das casas tem muitos lixos acumulados isso é um grande problema, por que o lixo tem muitos danos que pode fazer mal a todos comunidade que mora na qual população.
 O lixo pode trazer vários danos, e que pode fazer a morte, não podemos deixar o lixo nos quintais e muito ruim, vamos acabar com o lixo para não trazer danos para a nossa saúde.

Eugê H. Apinikô Krahô.



Rômulo Crôken Krahô

Figura 36: Produção de texto livre em língua portuguesa

Dando continuidades aos trabalhos, na sequência seis (06) das atividades pedagógicas, foram organizadas inúmeras receitas a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nas narrativas trabalhadas, ver figura 37. Posteriormente, na sequência sete (07), produzimos um convite para os colegas, professores e a comunidade, em geral, comparecerem para saborear a receita organizada na sequência de atividade anterior. Para Mollica (2014, p.65) —“Trabalho com textos reais permite [...] que o significado seja dialógico”, cabendo ao professor reforçar a dimensão discursiva, entendendo o texto como ação social.

Segundo Brasil (2006, p. 6)

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.

A interação entre os mais jovens e os indígenas mais velhos, visando a troca de experiências mostrou-nos a necessidade de criar situações cada vez mais eficazes para superar questões linguísticas e sociais, reconhecendo os recursos expressivos da linguagem verbal nas várias situações de comunicação.

Segundo Brasil (1998, p. 127)

[...] o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valorização, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja do poder constitutivo da linguagem.

Todos os textos produzidos foram discutidos e trabalhados nos aspectos da organização do texto, da escrita em língua Krahô e portuguesa, leitura em voz alta e, no caso dessas das atividades das sequências seis (06) e sete (07), planejamos um momento de preparação dos alimentos, enquanto eu prepararia um prato da cultura não indígena, eles fariam um da própria cultura.

Decidimos por experimentar. Eu fazia o beiju doce recheado com leite condensado e coco ralado, e eles o beiju de carne de caça. Foi uma experiência muito gratificante, pois eles ficavam atentos a cada etapa de preparo do beiju doce e ao saborear alguns gostaram falando que era a melhor comida e outros já não se deliciaram do prato preparado por mim.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 06 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHŌ/PORTUGUÊS

Aldéia Manoel Alves, 23 de Abril de 2015
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora:

Sequência 6. Organize um texto do gênero receita a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nos ritos estudados. Lembre-se, o gênero receita deve conter: título, ingredientes e modo de fazer.

Preparação de papoula de banana

banana verde,
folha de bananeira,
limão,
pimenta

modo de preparo
Descascar a banana verde, sala e deixar amarrado.
Cortar a banana em
pedaços e colocar no limão e colocar a folha de banana, e colocar a pimenta e colocar no limão e deixar amarrado.
Fazer o molho de banana verde com o limão e a pimenta e colocar no molho de banana verde e deixar amarrado por 2 horas.

Vamos fazer um desenho sobre esse assunto?

Márcia Kriyari Krahô Rafaela Hoky Krahô

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 06 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHŌ/PORTUGUÊS

Aldéia Manoel Alves, de de
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora:

Sequência 6. Organize um texto do gênero receita a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nos ritos estudados. Lembre-se, o gênero receita deve conter: título, ingredientes e modo de fazer.

Preparação de papoula de banana

banana verde,
folha de bananeira,
limão,
pimenta

modo de preparo
Descascar a banana verde, sala e deixar amarrado.
Cortar a banana em
pedaços e colocar no limão e colocar a folha de banana, e colocar a pimenta e colocar no limão e deixar amarrado.
Fazer o molho de banana verde com o limão e a pimenta e colocar no molho de banana verde e deixar amarrado por 2 horas.

Vamos fazer um desenho sobre esse assunto?

Rafaela Hoky Krahô

Márcia Kriyari Krahô Márcia Kriyari Krahô

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 07 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHŌ/PORTUGUÊS

Aldéia Manoel Alves, de de
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora:

Sequência 7. Produza um convite para os colegas e professores coparecerem à sua escola, no dia determinado, para saborear a receita organizada na sequência 06. O convite é um gênero textual, utilizado para transmitir uma mensagem curta, chamando o destinatário para um evento e precisa conter os seguintes elementos: destinatário (a pessoa que receberá o convite), mensagem, nome legível do emissor e a data. Portanto, ao escrever o convite escolha um destinatário e esteja atento para cumprir as normas para escrita desse gênero.


Convite

Quer alunos e convidados a Escola
Márcia Kriyari Krahô para saborear a
deliciosa papoula de banana verde
no dia 25 de abril, à tarde, na
Escola Indígena 19 de Abril

Na sua aldeia
Meu nome é Márcia Kriyari Krahô
e estou convidando você para
participar da festa de aniversário
da escola indígena 19 de Abril
no dia 25 de abril, às 14h30, na
escola indígena 19 de Abril.

Vamos fazer um desenho sobre esse assunto?

Edileu Walter Krahô Rafaela Hoky Krahô



Márcia Kriyari Krahô Márcia Kriyari Krahô



Figura 37: Produção de textos bilíngues nos gêneros receita e convite

Nas sequências oito (08) e nove (09), o nosso auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, assumiu praticamente a execução dos trabalhos, tecendo a articulação das cantigas aos rituais trabalhados, pois cada ritual tem uma ou mais cantigas específicas para ele. Depois dessa conversa, foram reproduzidas, em uma caixa de som, algumas cantigas registradas por ele em vários rituais realizados na Aldeia Manoel Alves e outras, em seguida, realizarmos a retextualização de algumas cantigas, e, depois, os alunos acompanhados por José Dilson Cuxy Jopêr Krahô cantaram as músicas.

Esse momento foi muito emocionante, pois chamou para a escola grande parte das pessoas da aldeia. O fato de muitos não mais conhecerem as letras e nem a melodia contribuiu para o apagamento do ritual. Após as cantorias, solicitamos que os alunos desenhassem os instrumentos musicais utilizados nessas cantigas. A questão do silenciamento dos alunos indígenas Krahô pode estar relacionada à dificuldade de adaptação com o conhecimento sistematizado e sua aquisição através da escola, pois percebemos que eles não apresentam muita desenvoltura nas atividades de escrita, independentemente do conteúdo que se está trabalhando. Esse elemento evidencia a necessidade da escola rever seus métodos de ensino e aprendizagem da língua escrita, tendo em vista que em todas as atividades que focavam mais os aspectos da oralidade a participação era muito mais intensa. Nessa oficina com as cantigas, os alunos soltaram a voz e todos de forma bem descontraída fez a sua participação nos trabalhos.

Nessa atividade, nos preocupamos com o desenvolvimento da compreensão dos implícitos do texto, visando atingir a compreensão inferencial. Para Koch (2006, p. 39), —atividade de leitura e produção de sentido colocamos em ação várias estratégias sócio-cognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobiliza vários tipos de conhecimento [...]—. Dessa forma, para que os alunos alcance a compreensão inferencial é fundamental a mediação do professor, desenvolvendo estratégias que complemente os conhecimentos que os alunos já possuem para se tornarem sujeitos em condições de ler para aprender.

Nessa oficina, os alunos conheciam os instrumentos, mas nem todos sabiam sobre o material utilizado, quando era usado, quem poderia manuseá-los, em quais rituais se utilizava um, ou outro instrumento. Portanto, a presença de uma liderança conhecedora dos rituais juntamente com o professor indígena foi essencial para que a aprendizagem se efetivasse.

Na sequência de atividade pedagógica dez (10), a proposta era de construção do instrumento musical para depois realizar uma exposição, momento em que os alunos fariam relatos sobre o processo de construção do instrumento e sobre o material utilizado (sementes, miçangas, cabaça, madeira, bambu, folhas, pedras, ossos entre outros), destacando os lugares e épocas mais propícias para encontrar a matéria prima, bem como o modo de colheita de cada um.

Nessa etapa, não realizamos a exposição, mas a coordenadora pedagógica da escola ficou com o planejamento e se comprometeu que posteriormente essa atividade poderia ser desenvolvida. Desse modo, foi realizada apenas uma parte dessa oficina, com a apresentação ora dos indígenas cantores, relatando sobre os materiais e os instrumentos e, em seguida, os alunos fizeram os desenhos dos instrumentos apresentados em sala de aula, conforme figura abaixo.

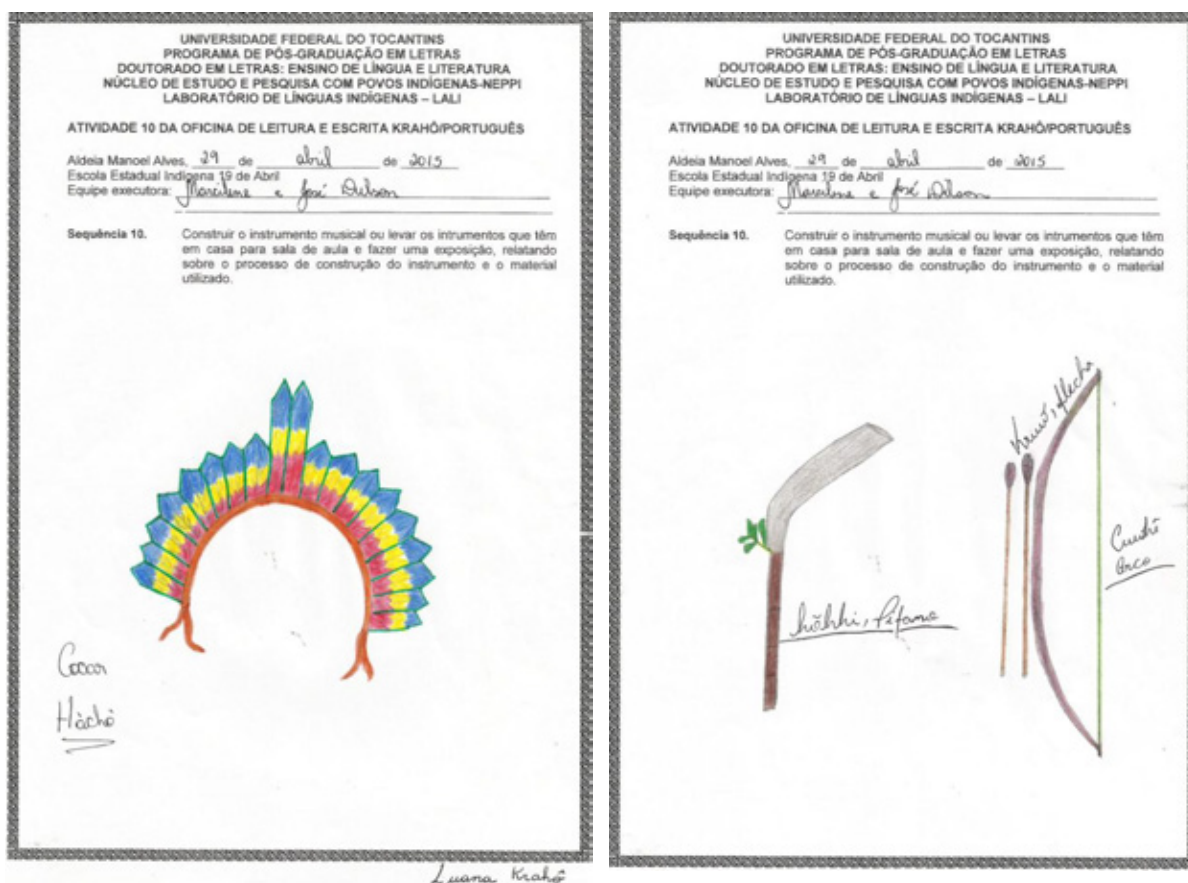


Figura 39: Produção de textos não verbais sobre os instrumentos musicais Krahô

Em nossas oficinas, nas observações e conversas com os professores indígenas, evidenciamos que as crianças Krahô emudecem-se nas aulas, principalmente quando se tratava de atividades que envolviam o ensino de língua

portuguesa, mostrando dificuldades em expressar dúvidas ou incompreensões em outra língua, geralmente, remetem os seus questionamentos aos próprios colegas de classe. Por isso, sempre trabalhávamos em equipe durante as oficinas com professores indígenas e não indígenas apresentando todos os conteúdos e discussões nas duas línguas.

Dessa forma, entendemos que uma educação comprometida precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, desse modo, pretendemos possibilitar aos alunos indígenas contextualizar o seu discurso, propiciando produções elaboradas a partir de elementos da sua própria cultura, favorecendo reflexões sobre o uso que é feito da linguagem, por falantes da comunidade, tanto na oralidade quanto na escrita.

Compartilhar essas experiências significou a produção de situações reais de comunicação, a partir da exploração dos aspectos sociodiscursivos, históricos, ideológicos, culturais e linguísticos do povo Krahô. O processo ensino aprendizagem fundamentou-se na mediação construída socioideologicamente, redimensionando o trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem e, fundamentalmente, com a transmissão dos conhecimentos tradicionais desse povo, nos remetendo às questões de interpretação e compreensão dos eventos de fala, manifestados nos rituais Krahô.

Apresentaremos no capítulo 5, na seção 5.5 a nossa percepção das intenções das narrativas dos rituais Krahô quando nos propomos em interpretar, atribuindo sentido às ações situadas decorrentes da formação discursiva construída ao longo dos tempos pela sociedade Krahô.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Nesse capítulo, evidenciamos a importância da interação dos conteúdos em sua práxis e diversificação de estratégias para o ensino tanto da língua materna quanto da Língua Portuguesa. Ao trabalhar o conteúdo textual de forma atrativa, agregando ao conhecimento de domínio sociocultural do aluno, obtêm-se resultados qualitativos e construtivos que demonstram uma ação efetiva e concreta por parte do educando. Dessa forma, o tempo e os conteúdos tornam-se razão direta da motivação e construção do conhecimento.

Refletir sobre a linguagem falada, que a criança indígena já faz uso com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita em língua materna ou em português é, sem dúvida, o caminho mais seguro para o sucesso na aprendizagem dessas crianças. É necessário, pois, que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, em uma relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal.

Pausamos, por aqui, nossas interpretações e seguimos para as palavras finais, cujas reflexões retomam toda nossa trajetória de pesquisa, no intuito de que esse texto possa alcançar voos de todos os leitores que compartilharem das construções dialógicas estabelecidas nesse trabalho, agregando suas vozes às nossas coconstruindo novas possibilidades discursivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aprender é mudar posturas.
Platão*

Durante a pesquisa desenvolvida, em um percurso de mais de dois anos de convivência com o povo Krahô, foi possível realizar trocas de experiências culturais e pedagógicas, geradas por meio das interações sociodiscursivas estabelecidas em interlocução com a comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno, por meio de várias atividades que contribuíram para o resultado final desse trabalho. Dessa interação, materializamos um trabalho que registra cinco rituais Krahô, os quais retratam aspectos sociohistóricos, culturais e linguísticos, contribuindo com o povo Krahô na manutenção de sua cultura e língua, além de subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas de sala de aula quando nos propusemos em organizar um material bilíngue e intercultural.

Toda a dinâmica de inserção na comunidade indígena Krahô contribuiu gradativamente no desenvolvimento de estratégias para geração dos dados e definição da melhor forma para estabelecer as interlocuções entre pesquisador e pesquisados de maneira que pudéssemos contribuir para uma consciência política e histórica de manutenção dos traços culturais Krahô, por meio do registro escrito de ações significativas para esse povo. Compreendemos que o incentivo aos processos tradicionais de transmissão de saberes Krahô como práticas educacionais, tornam-se construtos estratégicos de fortalecimento, valorização e consistência da cultura Krahô. Nessa perspectiva, destacamos que a troca de experiências entre comunidade Krahô e os não indígenas provocou conhecimentos de base intercultural de grandes significados para ambos. Em cada capítulo pudemos verificar o quanto as relações entre culturas diversas podem ser passíveis de estabelecer-se.

Quando propusemos conhecer esse povo, estudando os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais, foi nos permitido observar e registrar que os Krahô preocupam-se em manter viva a sua cultura tradicional, pelo fato de constatamos atitudes e formas de conduzir as ações situadas no âmbito da aldeia, presentes em todas as pessoas dessa aldeia, quer sejam velhos quer sejam jovens ou crianças, os quais participam ativamente de todas das manifestações culturais que identificam essa sociedade. Pudemos constatar que uma grande parte dos Krahô mantém uma relação muito próxima com a comunidade urbana vizinha e, as idas e vindas para a

cidade de Itacajá-To são constantes. Para os Krahô, essa intensificação do contato pode gerar várias consequências, não somente em relação à língua e à cultura, mas também a todo o universo que envolve os indígenas Krahô, inclusive em termos da saúde. Essas mudanças podem afetar o modo de viver dos indígenas e, isso se deve, principalmente, pelas intensas relações sociais estabelecidas com os não indígenas.

No segundo capítulo quando se abordou os procedimentos metodológicos, demonstramos os desafios da pesquisa de campo e as dificuldades encontradas para obtermos a confiança e lealdade dos nossos auxiliares de pesquisa, possibilitando-nos a geração dos dados suficientes para obtermos os resultados almejados. Todo esse contexto exigiu realizarmos além das visitas técnicas pelo OBEDUC, várias outras inserções nessa comunidade, visando estreitar ao máximo as relações sociais e de convivência, atendendo aos preceitos da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica. Foi extremamente importante atentarmos para a responsabilidade ética do pesquisador, buscando promover a interação e as estratégias discursivas adequadas ao processo comunicativo, vinculados às dimensões socioculturais do grupo pesquisado.

No capítulo três, buscamos na Sociolinguística Interacional suporte que nos possibilitaram relacionar os eventos de fala estudados nessa tese aos aspectos socioculturais, contextuais e ideológicos que emanam do processo sociocomunicativo dos sujeitos envolvidos nas ações situadas, evidenciadas por meio dos rituais descritos e interpretados. Constatamos que a forma, o tempo e os próprios conteúdos trabalhados na escola significam uma transformação para a construção do conhecimento. Foi necessário, pois, estabelecer conexão entre a oralidade e a escrita, em uma relação que marcasse as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal e não verbal. Nesse momento, evidenciamos que essa escola utiliza a metodologia de projetos temáticos, envolvendo os conhecimentos tradicionais Krahô, agregados aos conhecimentos formais do currículo escolar. Nesse sentido, notamos que para a prática contínua de uso da língua, bem como de preservação da cultura Krahô, é necessário estabelecer como eixo estruturante uma proposta educativa escolar que propicie condições para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, melhorando seu desempenho nos contextos sociais em que interagem.

Quanto aos usos linguísticos nos vários domínios sociais percebemos que, mesmo diante da situação de conflito linguístico intercultural em que se encontram os povos indígenas, os Krahô vêm tentando resistir linguística e culturalmente, conservando sua interação verbal cotidiana em língua materna, bem como as atividades culturais tradicionais como: festas, rituais, reuniões, moradia, cantiga de pátio, cantiga de rua, corrida de tora, jogos indígenas. A língua Krahô é de uso privilegiado, enquanto a língua portuguesa é a língua para se estabelecer as relações intergrupos com os não indígenas e a segunda língua ensinada na escola. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno, há uma política de fortalecimento da língua indígena e todos os conhecimentos e saberes tradicionais Krahô são transmitidos às crianças, em língua materna, garantindo, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

Diante desses fatos apresentados, constatamos que, além das políticas linguísticas e educacionais, a sociolinguística deve ser um suporte para os professores, como forma de garantir que haja uma relação intrínseca entre os fenômenos sociais, a cultura e a língua desse povo. Esperamos que os professores percebam o quanto os fatores socioculturais possam determinar as atitudes de um povo, sendo a escola um apoio para os Krahô continuarem resistindo às intimidações sociais, culturais, históricas e ideológicas. É preciso que os conhecimentos tradicionais Krahô sejam reconhecidos e manifestados cotidianamente entre os povos indígenas, promovendo a propagação das práticas sociais que identificam esse povo.

Na discussão estabelecida no quarto capítulo, percebemos a necessária elaboração de estratégias metodológicas que atenda ao modelo de educação intercultural, integrando as características do oral e da escrita como de suma importância para a manutenção da cultura Krahô, pois, isso, permitirá que várias gerações tenham acesso às regras que regulamentam os rituais descritos, possibilitando conhecer seus procedimentos e até mesmo a realização deles. Foi possível perceber a importância da interação dos conteúdos em sua práxis e diversificação de estratégias para o ensino, tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. Na escola, quando os professores apresentam o conteúdo textual de forma motivadora, integrando o conhecimento de domínio sociocultural do aluno ao que está sendo transmitido em sala de aula, possibilitando obter resultados

qualitativos e construtivos que demonstram uma ação efetiva e concreta por parte do educando.

Nesse capítulo tivemos como propósito refletir sobre como se estabelece o diálogo entre os conhecimentos tradicionais Krahô e o escolar. Conhecemos as formas como a escola ensina, verificando as especificidades da educação indígena em buscar formas didáticas de organização das atividades escolares, permitindo aos alunos indígenas conviver diariamente com essas práticas linguísticas da língua materna e da língua portuguesa, vinculadas a uma dimensão de Currículo contextualizado para uma escola bilíngue diferenciada e intercultural. Constatamos que os desafios da execução de práticas pedagógicas contextualizadas às condições indígenas partem de um longo processo de formação de professores e de implantação de projetos desenvolvidos para atender essas demandas emanadas pela comunidade indígena e pela escola. A educação é vista, nessa aldeia, como um processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o tempo e o espaço escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam.

No quinto capítulo, apresentamos os textos escritos em língua Krahô e língua portuguesa, produzidos por meio de horas de gravações com o auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, um grande sábio com interesses significativos na continuação e preservação da cultura Krahô. Após as gravações, os diálogos estabelecidos com o Cacique Dodanin Piikên Krahô e com o diretor da escola Renato Yahé Krahô, foram fundamentais para a constituição da versão escrita dos textos em língua materna. Por fim, podemos corroborar que esses três informantes em interlocução com a pesquisadora propiciaram todas as condições, as mais favoráveis, possíveis para a construção desse capítulo.

As interações realizadas com esses auxiliares provocaram momentos de reflexões sobre questões de cultura, arte, cidadania, políticas linguísticas, para a produção das narrativas, além do entendimento das buscas indígenas em manter viva sua cultura. Além disso, esses momentos contribuíram para o desenvolvimento da autoconfiança de todos os envolvidos no processo nas discussões sobre estrutura de texto, sequência das ações e na própria construção dos sentidos textuais. Evidenciamos que o ensino bilíngue realizado a partir de uma perspectiva dos gêneros textuais discursivos mostrou-se produtivo, tendo em vista que essa abordagem possibilita uma refletir sobre o funcionamento e significação dos textos,

aspectos fundamentais para estabelecer relação entre o ensinar e o aprender de alunos, professores e todos os envolvidos no processo educacional Krahô.

Apreendemos, com essa pesquisa, que a produção de material didático é um trabalho complexo que demanda ações de várias instâncias, mas que é possível de ser realizado. Nesse processo, podemos confirmar que a efetiva participação de todos os indígenas e não indígenas nos trabalhos na comunidade Krahô é de suma importância, visto que serão eles os responsáveis pelo uso desse material nas escolas e pela troca de conhecimentos no âmbito das aldeias Krahô. É preciso, além do conteúdo linguístico, considerar o desenvolvimento de outras habilidades e valorizar os conhecimentos socioculturais.

No sexto capítulo, com base na realização das oficinas pedagógicas, o papel dos professores foi o de mediadores e colaboradores na produção de um saber coletivo Krahô, tendo em vista que os atores do processo foram os professores e alunos indígenas. Assim, é possível afirmar que o ensino bilíngue em uma comunidade indígena precisa ser pensado, considerando, além das questões linguísticas, os diversos fatores de ordem social, cultural e política que fazem parte da educação escolar indígena. Nesse sentido, a identificação dos métodos e processos educacionais tradicionais Krahô, que demonstrasse a relação entre a linguagem e a cultura como fatores intervenientes de transformações dos saberes tradicionais foi um mecanismo fundamental para organização das oficinas aplicadas com os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Por fim, em reconhecimento à grande participação dos Krahô na construção dessa pesquisa, disponibilizamos exemplares desse trabalho à comunidade Krahô para que eles possam utilizá-lo como material didático pedagógico na escola e ainda para divulgação de sua luta e busca para manutenção dos saberes culturais Krahô. Objetivamos que os alunos, os professores e a comunidade indígena, em geral, tenham acesso aos dados apresentados, aqui, e a partir disso desenvolvam ações de melhoria em suas práticas pedagógicas, conseqüentemente, avançando nas questões educacionais Krahô.

São escassas, ainda, as publicações que apresentam o registro escrito de línguas indígenas, por isso, acreditamos que um trabalho dessa natureza, quer de conteúdo etnológico, quer linguístico, contribui para amplitude histórica, além de possibilitar compreender, com mais rigor científico, processos de mudanças, quer sejam históricas, sociais, espaciais quer sejam linguísticas.

Por conseguinte, acreditamos na contribuição de nosso trabalho para a comunidade Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, na medida em que verificamos o interesse de todos dessa comunidade em colaborar com o registro dos rituais. Acreditamos na capacidade de produção dos professores da escola, cujo ensino é pautado pela oferta de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada. A escola deve ser entendida como aquele espaço de transformação dos saberes e não se esquecendo de evidenciar os rituais, os mitos, as explicações culturais como um modo de conhecer e de valorizar as tradições Krahô, garantindo a continuidade dessa cultura.

Sabemos, entretanto, que essa pesquisa compõe apenas o início de uma longa caminhada e que muito há, ainda, o que se aprofundar em termos de conhecimentos sobre a cultura Krahô. Por isso, é nosso objetivo dar continuidade ao trabalho com os registros dos rituais, bem como aos estudos das tradições e crenças indígenas, buscando contribuir, de forma mais ampla, com as pesquisas em educação e cultura indígena brasileira.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Posfácio: A aquisição da escrita do português - Considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar**. Araguaína, 2012. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org) **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2012.

_____. **Geografia Krahô**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014a.

_____. **Historia Krahô**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014b.

_____. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

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

_____. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena apinayé**. Tese de doutorado apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, mimeo, 2007.

_____. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, Norma Lucia da & VIEIRA, Martha Victor (orgs). **Ensino de historia e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: PUC, 2013a.

_____. **O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé**. Revista Teoria e Prática da Educação. v. 16, n. 2, p. 69-79, Maio/Agosto 2013b.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição**. Sao Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação indígena Krahô: diálogos interculturais. In: PINHO, Maria José de. *et al.* **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014.

ARNONI, Maria Eliza. **Trabalho educativo e mediação dialética**: fundamento teórico filosófico e sua implicação metodológica para a prática. São Paulo: CD-ROM, Seminário Internacional de Educação – Teorias e políticas, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN Mikhail. (1979) **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, William Soares dos (orgs). **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2013.

BORTONE, Márcia Elizabeth. Comunicação interdialeto. CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de letras, p. 123-142, 2007.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **Comunicação interdialeto**: um retrato de diversidades culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado em Linguística, 1993.

_____. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ISSN 2179-3948 – online, ago./dez. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Record, 2014.

_____. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Educação em Língua Materna**: A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins**: subsídios educacionais. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992.

BRAIT, Beth. ROJO, Roxane. **Gêneros**: artimanhas do texto e do discurso. São Paulo: Escolas Associadas, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto 5.803** de 08 de junho de 2006. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm Acesso em 14 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto nº 6.755/2009**, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em 14 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto nº 6.861/2009** dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm Acesso em 16 de março de 2015.

_____. **Decreto Presidencial nº 102**, de 05 de agosto de 1944. Define a extensão da Terra Kraolândia. Diário Oficial do Estado de Goiás de 10 de agosto de 1944, ano I, número 150, página 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2447529/pg-24-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-08-1944> Acesso em 13 de dezembro de 2014.

_____. **Decreto Presidencial nº 99.062**, de 07 de março de 1990. Homologa a demarcação da Área Indígena Kraolândia. Diário Oficial do Estado do Tocantins de 07 de março de 1990, ano I, número 150, página 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2447529/pg-24-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-08-1944> Acesso em 13 de dezembro de 2014.

_____. **Decreto Presidencial 5.051**, de 19 de abril de 2004, Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em 16 de março de 2015.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Resolução, nº 003, Nov. 1999.

_____. **Lei 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 18 de março de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 Jun 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 18 de março de 2015.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1, 2006.

_____. **Parecer 010/2002**. Pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Aprovado em 11 de março de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf> Acesso em 18 de março de 2015.

_____. **Parecer 06/2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Aprovado em 02 de abril de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992 Acesso em 26 de março de 2015.

_____. **Parecer 14/99**. Câmara de Educação Básica. 14 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf> Acesso em 10 de março de 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12984&Itemid=866 Acesso em 17 de março de 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866 Acesso em 18 de março de 2015

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

_____. **Resolução 01/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Homologada em 07 de janeiro de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download Acesso em 26 de março de 2015.

_____. **Resolução 03/99**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 10 de novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 23 de março de 2015.

_____. **Resolução Nº 466** Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5/2012** de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866 Acesso em 18 de março de 2015.

_____. **Resolução Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em 21 de março de 2015.

_____. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Ministério da Educação Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em 03 de março de 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Carta da Transdisciplinaridade. Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida, Portugal, 2-6, Novembro de 1994. Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Disponível em http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo_14_Carta_Transdisciplinaridade Acesso em 23 de setembro de 2015.

CAVALCANTI, Marilda C.. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. *DELTA* [online]., vol.15, n.spe, pp. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda do Colto. MAHER, Terezinha de Jesus. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** Linguagem e letramento em foco. Formação do professor indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014. O Plano Nacional de Educação na articulação do sistema nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

COSTA Eulália Henriques. RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo do letramento. In MAIMONE Henriques Eulálias. BORTONE, Marcia Elizabeth et al. **Diálogos sobre letramento: de professores para professores**. Coleção Educação e linguagem. Vol 13. Campinas, SP, Pontes, 2015.

COULON, Alain. **La etnometodologia**. 3. ed. Madrid, Catedra, Colección teorema: 2005.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Trad de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. Mesa redonda apresentada em **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, agosto de 1997. pp 197-204. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf> Acesso em 23 de setembro de 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O Futuro da Questão Indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A Temática Indígena na Escola - Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

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

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. A educação escolar em novos contextos políticos e culturais. In VEIGA Juracilda e SALANOVA Andrés (orgs). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB: 2001. Disponível em http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacao-escolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf acesso: 05 de fevereiro de 2015

DA MATA, Roberto. Apresentação. In GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Tradução de Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. Barcelona, 1996. Disponível em: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Educere et Educare – **Revista de Educação** ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011. Versão eletrônica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. Acesso em 27 de agosto de 2015.

FÄRBER, Sonia Sirtoli. **Hermenêutica do Rito: de interpretado à intérprete**. Congresso Estadual de Teologia, 1., 2013, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. Disponível em: anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/download/172/134 Acesso em 21 de junho de 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia. 5. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro** - Efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FERRAZ, Daniel de Melo. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização e Educação**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FISCHMAN, Joshua. The Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. **Journal of Social Issues**, v.23, n.3, p.15-31, 1968.

FISHMAN, Joshua. A Sociologia da Linguagem. In FONSECA Maria Stella Vieira da e NEVES, Moema Facure (orgs). **Sociolinguística**. Coleção Enfoque. Tijuca: Eldorado, 1974.

FISHMAN, Joshua. **Sociolinguistics**: A brief introduction. University of Michigan: Newbury House language series, 1970.

FREEMAN, R. D. **Bilingual education and social change**. Clevedon: Multilingual Matters, LTD, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Tradução de Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIANNINE, Isabelle Vidal. O conhecimento indígena na natureza. *In*: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A Temática Indígena na Escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GOFFMAN, Erving. Footing. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Humanística, 2002. pp. 107 – 148.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia dos Santos Raposo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRILLO, Susana Martelletti. Diretrizes da Educação escolar Indígena. *In: Educação Escolar Indígena: Cadernos Temáticos*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED – Paraná, 2006.

GRILLO, Susana Martelletti. **Formação Superior Intercultural de Professores Indígenas**. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais – DPECIRER. 2015.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. *In* Painel 5: **Legislação Escolar Indígena**. Disponível em https://www.academia.edu/6577222/LEGISLAÇÃO_ESCOLAR_INDÍGENA. Acesso em fevereiro de 2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUMPERZ. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Humanística, 2002. pp. 149 – 182.

GUMPERZ, John J.. **Discourse Strategies: studies in Interactional Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press. 1982

HAMEL, Rainer Enrique. Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilingüe. *En*: **Signos**. Anuario de Humanidades. México: UAM-I 1988. Pp. 319-375

HENRIQUES Ricardo, GESTEIRA Kleber, GRILLO Susana, e CHAMUSCA Adelaide. (Orgs) **Cadernos SECAD 3**. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC): Brasília, 2007.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

_____. Quantitative/quantitative research methodologies: a linguistic perspective. **Antropology & education quarterly**. V. 8, pp. 165-176, 1977.

_____. **On communicative competence**. Sociolinguistics. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293. 1972a.

_____. **Competence and performance in linguistic theory Acquisition of languages: Models and methods.** Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23. 1971.

IBGE. **Censo Demográfico Brasileiro Indígena.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf e <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2> Acesso em 20 de março de 2014.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Linguagem e letramento em foco.** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Yonne. **Línguas indígenas brasileiras e a esperança de um futuro.** Disponível em http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aleite-2007-futuro/leite_2007_futuro.pdf. Acesso em 02 de março de 2015.

LIMA, Luiz Henrique Magnani Xavier de. Videogames, letramentos e construções de sentidos. *In:* TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes, 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Relatório apresentado Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf> Acesso em 16 de março de 2015.

_____. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf> Acesso em 09 de março de 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist.** São Paulo, vol. 19 nº 2, 1998, 169-184. Disponível em revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9905/7359. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Educação transdisciplinar: Promovendo mais sensibilidade às nossas experiências e às Experiências dos nossos educandos**

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores, saberes, identidades e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. pp. 107-125.

MAHER, Terezinha Machado. 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.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAIMONE, Eulália Henriques. RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo do letramento. In MAIMONE Henriques Eulálias. BORTONE, Marcia Elizabeth et al. **Diálogos sobre letramento: de professores para professores**. Coleção Educação e linguagem. Vol 13. Campinas, SP, Pontes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Edilson. **Nossos índios nossos mortos: os olhos da —emancipação—**. 2. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

MATOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO Paula Almeida de. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATOS, Solange Cavalcante de. **A língua dos “filhos errantes da sociedade”**: uma análise sociodiscursiva das gírias do sistema penitenciário do interior do Tocantins. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Elizabeth Bortone, 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Alfabetização de indivíduos bilíngues. 2. ed. **Revista Língua e Educação**. ISBN: Julho/2010. 2175-7194. Disponível em <http://www.linguaeducacao.net>– 2. Acesso em 10 de outubro de 2015.

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

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

_____. **Índios e criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Monografias do I.C.S, 1967.

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

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

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In* MENDES, Edleise (org). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas SP: Pontes, 2011.

MIZAM, Souzaana. Letramento visual na mídia. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala Letramento e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAIS, M. M. & VALENTE, M. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 2(1), 1991. pp. 35-56.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. *In* MUSSALIM Fernanda. BENTES, Anna Christina (orgs) **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORI, Angel Corbera. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? *In*: VEIGA Juracilda e SALANOVA Andrés (orgs). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB: 2001. Disponível em http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacao-escolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf acesso: 05 de fevereiro de 2015

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês. Eliane Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 2006.

MUSSALIM Fernanda. BENTES, Anna Christina (orgs) **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

NAÇÕES UNIDAS, Centro de Informação das. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**, 13 de setembro de 2007. Nações Unidas: Rio de Janeiro, 2008.

NETTO, Waldemar Ferreira. **Os índios e a alfabetização** aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. 1994.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NIMUENDAJU, Curt. **The Eastern Timbira**: University of California Publication in American Archaeology and Ethnology. Berkeley and Los Angeles, University of America Press, 1971.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

PAULA, Eunice Dias. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito**: ensaios de antropologia dos rituais (org.). Rio de Janeiro: UFRJ, Relume Dumara: Núcleo de Antropologia da Política, 2002.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje** (org.). Coleção passo a passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Portaria CAPES nº 152 de 30/10/2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_Regulamento_OBEDUC.pdf Acesso em 14 de fevereiro de 2015.

Portaria SESu nº 52 de 29/10/2004. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Publicado no DO em 1 nov 2004. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=189472> Acesso em 23 de março de 2015.

Portaria SESu nº 58 de 26/08/2005. Criação de grupo de trabalho para discussão das diretrizes para cursos de licenciatura para indígenas. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2005/por_2005_58_SESu.pdf Acesso em 26 de março de 2015.

Povos Indígenas no Brasil. Disponível em www.funai.gov.br. Acesso em 22 de março de 2014.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.1. p. 12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em 17 de janeiro de 2015.

PUIG, Marta Sabariego. LAFON, Inês Massot. ALCARAZ, Inma Dorio. Métodos de investigación cualitativa. In. ALZINA. Rafael Bisquerra. **Metodología de la investigación educativa**. 2. ed. Madrid: La Muralla. S. A, 2009

REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO. **Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf Acesso em 07 de abril de 2015.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Humanística, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: companhia das letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Midian Araújo. **Contato de línguas**: empréstimos linguísticos do português em krahô. Dissertação de Mestrado, orientada pelo Dr. Francisco Edviges Albuquerque, 2014.

SCHIFFRIN, Deborah. **Interaccional Sociolinguistics**. In: McKay, S. L.; HORUBERGER, N. *Sociolinguistic and Language Teaching*. New York: Cambridge, 1996, p. 307 – 328.

SCHULTZ, Harald. **Lendas dos Índios Krahô**. *Revista do Museu Paulista*. N.S. São Paulo, 1950. v.4, p. 49-164.

SEDUC. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena**. Palmas: SEDUC, 2013.

SICHRA, I. LOPES, L. E. **Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas**. *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Hernaiz, I. (Org). 2. ed. -Brasília: MEC. 356 p. 2007.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual**: concepção socio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUZA, Cassia Garcia de Souza; MAZZIO, Lúcia Perez. **De olho no futuro**: língua portuguesa. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. **A complexidade, a escola e o aprender-ensinar**. Mimeo, 2006.

STREET, Brian V. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (orgs). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

STREET, Brian V. Futures of the ethnography of literacies. **Language and education**. 18/04: 326-330, 2004

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. **Lendas Mundurukus**, Brasília, 3, 1979.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomias de escolas Indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. São Paulo. Mercado das Letras, 1997.

TOCANTINS. **Lei nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial nº 1.347. Disponível em <http://www.al.to.gov.br/legislacaoEstadual> Acesso em 12 de abril de 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Calos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução e retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia, EDUFU, 2003.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro e Ricardo A. Rosenbusch. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. **A educação indígena e a perspectiva da diversidade**. Revista Contrapontos. Edição especial. Dossiê diversidade. Eletrônica. v. 11, n. 3, pp. 336-348, setembro a dezembro de 2011, ISSN: 1984-7114. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2937> acesso em 02 de março de 2015.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Povos Indígenas no Brasil: a perspectiva da diversidade e autonomia. In. AGUILERA URQUIZA, A. H. *et al.* **EDC – Seminários e**

perspectivas da diversidade e cidadania – Vol. I. Ed. Premier, UNICENTRO, p. 39-76, 2010.

VILHENA, Maria Ângela. **Ritos expressões e propriedades**. São Paulo: Paulinas, 2005.

APÊNDICES

APÊNCICE 01: Termo de consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr (a) _____

Idade: _____ RG _____ CPF _____

Concordo em participar do projeto de pesquisa **Eventos de Falas Formais nos Ritos Krahô (Jê): implicações para o ensino de língua materna na Aldeia Manoel Alves**, cuja responsabilidade é da pesquisadora professora mestra Marcilene de Assis Alves Araujo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Araguaína. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos, procedimentos nela envolvidos, além de que minha participação não implica em nenhum risco. Também fui informado de que os dados provenientes das entrevistas, narrativas e imagens ficarão sob a guarda da pesquisadora. O resultado da pesquisa pode ser apresentado em eventos de natureza acadêmico-científica ou pública, com a autonomia de identificação dos participantes, conforme autorização em termo de consentimento para uso de imagem e voz. Desse modo, declaro estar de acordo em participar dessa pesquisa, que recebi uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Para mais esclarecimentos em relação à pesquisa, a pesquisadora pode ser contatada pelos telefones (63) 8465-7458/ (63) 8142-5200 ou por e-mail marcilenearaujo36@gmail.com

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com o portador (a).

Aldeia Manoel Alves, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 02: Termo de Uso de imagem

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Projeto de pesquisa: Eventos de Falas Formais nos Ritos Krahô (Jê): implicações para o ensino de língua materna na Aldeia Manoel Alves de responsabilidade

Eu _____

portador de RG _____ e CPF _____

permito que a pesquisadora professora Marcilene de Assis Alves Araujo, obtenha gravação em áudio, vídeo além de fotografias da minha pessoa, para fins de pesquisa. Concordo que o material e as informações coletadas possam ser publicadas em todo e qualquer documento e meios de comunicação como aulas, eventos acadêmicos científicos, home page, periódicos, livros, sem limite de tiragem, além de outros não mencionados, desde que tenham fins científicos e educacionais.

Os dados provenientes dessa pesquisa ficarão sob os cuidados da pesquisadora.

Para mais esclarecimentos **(63) 8465-7458/ (63) 8142-5200** ou por e-mail marcilenearaujo36@gmail.com

Aldeia Manoel Alves, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE 03: Planejamento do estágio realizado na aldeia



**PROJETO Nº 11395 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ BILINGUE E INTECULTURAL
EDITAL 049/2012/CAPES/INEP**

PLANO DE TRABALHO PARA ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	
Identificação do Projeto:	Projeto Nº 11395 Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural
Identificação do Programa:	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
Área de Concentração:	Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literaturas
Nome do(a) aluno(a):	Marcilene de Assis Alves Araújo
E-mail:	marcilenearaujo36@gmail.com
Nível (Mestrado/Doutorado):	Doutorado
Ano de ingresso no PPGL:	2013
Ano previsto para a conclusão do curso:	2015
Título do Projeto de Pesquisa:	Eventos de falas formais nos Ritos Krahô (Jê): implicações para o ensino de língua materna
Linha do projeto de pesquisa:	LP 1: Linguagem, Educação e Diversidade Cultural
Professor(a) Orientador(a):	Francisco Edviges Albuquerque
Bolsista/Modalidade:	CAPES
Estágio de Docência na disciplina:	Língua Portuguesa como Segunda Língua para as Escolas Indígenas
Supervisor do Estágio Docente:	Patrícia Tavares Pinheiro Miranda – Coordenadora Pedagógica da Escola 19 de Abril
Número de horas:	135 horas (9 créditos)
Objetivos do Estágio de Docência:	<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver práticas metodológicas de ensino de Língua portuguesa como segunda língua para os Krahô, a partir dos saberes tradicionais perpassados

	<p>pelos anciãos, através dos ritos ainda mantidos pela tradição oral, visando à produção de material didático.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver oficinas pedagógicas em língua materna e em língua portuguesa, com ênfase no letramento; ➤ Estruturar propostas pedagógicas, que visem à organização e à publicação de materiais didáticos que contribuam para o processo de ensino aprendizagem da língua Krahô e do português como segunda língua ➤ Ministrando e coparticipando nas aulas de língua portuguesa na escola 19 de Abril; ➤ Incentivar os processos tradicionais de transmissão de saberes e práticas Krahô como práticas educacionais; ➤ Desenvolver ações de promoção à utilização da língua materna; ➤ Propiciar a construção de estratégias de fortalecimento, valorização e revitalização da cultura Krahô; ➤ Elaborar e acompanhar as atividades desenvolvidas durante a oferta da disciplina
<p>Ações a serem desenvolvidas pela aluna:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento e preparação de oficinas, sob supervisão do professor orientador; ➤ Desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas pedagógicas como forma de contribuir para o ensino da língua portuguesa como segunda língua; ➤ Realização de atividades de caráter multidisciplinar e intercultural no âmbito da educação escolar indígena Krahô. ➤ Participação em festas e rituais realizados na Aldeia Manoel Alves; ➤ Realização de entrevistas e conversas informais com o povo Krahô, visando a coletar dados sobre a tradição sociocultural Krahô; ➤ Produção de relatório final
<p>Ações de acompanhamento a serem desenvolvidas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pelo orientador e supervisor: orientação no planejamento das atividades desenvolvidas durante o estágio-docente; ➤ pelo supervisor: acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas durante o estágio-docente; ➤ pela coordenação do programa de pós-graduação e pela coordenação de cursos de graduação: supervisão acerca da realização e cumprimento da carga horária de estágio docente.

O estágio de docência terá a duração regulamentar de 135 horas durante o ano de 2013, desenvolvido sob a responsabilidade e acompanhamento do orientador e pelo supervisor, cuja função será exercida pela coordenadora pedagógica da escola 19 de Abril. As horas serão distribuídas em 1(uma) semana por bimestre, para que a estagiária observe e analise a realidade socioeducacional da comunidade Krahô de Manoel Alves Pequeno.

CRONOGRAMA									
AÇÕES	MESES/ANO 2013								
	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Planejamento e preparação das oficinas	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realização de rodas de estudos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aplicação de métodos e técnicas pedagógicas		X			X		X		
Realização de atividades multidisciplinares e interculturais		X			X		X		
Participação em festas e rituais realizados na Aldeia Manoel Alves		X			X		X		X
Realização de rodas de estudo		X			X		X		X
Realização de entrevistas e conversas informais com o povo Krahô		X			X		X		X
Produção de relatórios parciais e final				X					X

O estágio de docência não é remunerado e também não gera vínculo empregatício com a instituição.

Araguaína, 29 de abril de 2013.

Estagiária bolsista:

Professor orientador do Estágio Docente:

Professor Supervisor do Estágio Docente:

Diretor da Escola Estadual Indígena 19 de abril:

Coordenação do Curso de PPGL:

APÊNDICE 04: Planejamento das oficinas pedagógicas em língua Krahô e língua portuguesa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS – LALI**

Plano de ação das oficinas de língua materna e língua portuguesa como parte integrante dos trabalhos de construção da tese de doutorado –Eventos de falas formais nos Ritos Krahô: implicações para o ensino de língua materna”.

Doutoranda: Marcilene de Assis Alves Araujo/ **Orientador:** Dr. Francisco Edviges Albuquerque

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

1. **TEMA:** Os ritos Krahô como prática de uso e manutenção da língua
2. **PÚBLICO-ALVO:** Alunos do sexto ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.
3. **EQUIPE EXECUTORA:** Professores indígenas e não indígenas das referidas turmas e a pesquisadora Marcilene de Assis Alves Araujo

4. OBJETIVOS

4.1 GERAL

Aplicar uma proposta de leitura e escrita a textos relacionados aos ritos Krahô para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena 19 de Abril

4.2 ESPECÍFICOS

Identificar os aspectos da cultura indígena Krahô nos ritos trabalhados;
Desenvolver a expressão oral e escrita dos alunos;
Estimular os alunos a produzirem textos orais e escritos;
Identificar o tema central do texto;
Articular informações textuais e conhecimentos prévios;
Localizar informações no texto;
Reconhecer a progressão temática do texto;
Identificar a estrutura típica de uma narrativa;
Diferenciar os momentos e lugares em que os participantes da interação usam a linguagem formal e informal;
Distinguir a linguagem verbal da não verbal;
Ilustrar os ritos com recursos da linguagem não verbal;
Reconhecer os tempos verbais nas narrativas;

Produzir textos dos diversos gêneros;
 Realizar reescrita de textos;
 Transcrever e retextualizar trechos dos ritos selecionados;

5. CONTEÚDOS

- Gêneros textuais: receita, convite, lista e cartaz
- Elementos da narrativa: ritos Krahô;
- Tipos de linguagem;
- Elementos da comunicação;
- Aspectos das tradições culturais da sociedade Krahô.

6. METODOLOGIA

Esse plano será aplicado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio da Estadual Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves. Para sua execução serão realizadas várias oficinas de leitura, produção de textos e de análise linguística a partir dos ritos Krahô. Dessa forma, serão trabalhadas ações cuja finalidade são evidenciar os aspectos da cultura Krahô, estimular a leitura e escrita dos alunos Krahô, bem como desenvolver situações sociocomunicativas como atividades de uso da linguagem em contextos das praticas sociais e culturais.

O enquadre interacional será viabilizado por meio da ação pedagógica dialogada com os professores das turmas, os quais serão agentes diretos da aplicação da oficina, e pelo uso do material didático selecionado³⁷. Portanto, será utilizado o método sociointeracionista numa abordagem da Sociolinguística Interacional, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita da língua Krahô e da língua portuguesa.

O material utilizado como âncora para os trabalhos são os ritos Krahô, produzidos a partir dos diálogos realizados com os indígenas mais velhos conhecedores da cultura Krahô e registrados na modalidade oral e escrita nas línguas Krahô e portuguesa. A partir das leituras e discussões referentes aos contextos dos ritos serão produzidos outros textos de diferentes gêneros: receita, convite, biografia, lista e anúncios, abordando as linguagens: verbal e não verbal.

Nesse sentido, como o tempo e disposição dos povos indígenas são diferenciados dos nossos, não é possível mensurar a quantidade de aulas necessárias para desenvolver o trabalho, portanto descreveremos os procedimentos utilizados em cada oficina com as devidas estratégias organizadas como sequências de atividades pedagógicas. Desse modo, para cada sequência serão destinadas quantas aulas forem necessárias para sua realização.

6.1 PROCEDIMENTOS PARA CADA OFICINA

Sequência 1. Iniciar uma conversa bem espontânea sobre os ritos, desenvolvendo um diálogo que motiva os alunos para questões sobre: o que eles sabem sobre os ritos Krahô; fazer um levantamento dos ritos Krahô que eles conhecem; em quais rituais já participaram; que significados o rito representa na cultura Krahô, que elementos da cultura Krahô podem ser identificados nos ritos. Em seguida, pedir aos alunos que escrevam as suas impressões sobre a conversa, na folha de atividade.

³⁷ A ação pedagógica interacionista, além de preocupar em ser culturalmente sensível para considerar os conhecimentos prévios dos alunos se comprometa em propor ações que desenvolvam a competência comunicativa do aluno. (BORTONNI-RICARDO et al, 2014, p.125)

- Sequência 2. Ler os rituais — *ikra jacri xà* (Resguardo do primeiro filho), *Wỳhtỳ* (Casa de pensão), *Cahtyhti jarën xà* (Festa da esteira), *Crowti Jaren Xà* (Corrida de tora dos partidos) e o *Mẽ hapac caxwỳr jacrê mã harën xà* (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares), com os alunos Krahô, levantando discussão sobre os aspectos mais representativos da cultura Krahô percebidos nos textos; questionar se já participaram da realização desses ritos. Após a leitura dos ritos, organizar o texto conforme a progressão temática: texto em língua Krahô e em língua potuguesa;
- Sequência 3. Identificar os seres da natureza (plantas e animais) encontrados nos textos e o que eles representam no cotidiano do povo Krahô. Em seguida, relacionar os animais e plantas, organizando uma lista separada, de acordo com a folha tarefa.
- Sequência 4. Nessa etapa os alunos produzirão um desenho, dos seres elencados na sequência 03 e em seguida apresentarão a palavra escrita em língua krahô, palavra escrita em língua portuguesa, na folha de exercícios.
- Sequência 5. Realizar uma caminhada na terra indígena para observar o impacto ambiental que as queimadas vêm provocando ao meio ambiente. Fazer um cartaz que retrate a sua preocupação. Como seria o seu cartaz? Elabore um bem interessante.
- Sequência 6. Organizar possíveis receitas a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nos ritos lidos;
- Sequência 7. Produzir um convite para os colegas e professores comparecerem para saborear a receita organizada na sequência 06; Reforçar com os alunos que o convite é um gênero textual, utilizado para transmitir uma mensagem curta, chamando o destinatário para um evento e precisa conter os seguintes elementos: destinatário (a pessoa que receberá o convite), mensagem, nome legível do emissor e a data. Portanto, ao escrever o convite para os professores, estejam atentos para cumprir as regras na escrita do mesmo.
- Sequência 8. Depois de ouvir as cantigas dos rituais estudados, escreva-as em Krahô essas cantigas dos ritos trabalhados e aponte os instrumentos musicais utilizados nessas cantigas.
- Sequência 9. Produzir um cartaz apresentando um dos instrumentos identificados na sequência 08. O cartaz deve apresentar o desenho e ao lado a escrita em língua portuguesa do material (sementes, miçangas, cabaça, madeira, bambu, folhas, pedras, ossos entre outras) utilizado para fazer o instrumento.
- Sequência 10. Motivar os alunos para construir o instrumento musical, por meio do auxílio dos cantores e anciãos da aldeia.

7. RECURSOS

Cópias dos textos com os ritos, papel chamex, cartolina, lápis de cor, canetinha, material para construção dos instrumentos selecionados, fichas com partes dos textos, data show, filmadora, gravador e câmara fotográfica.

8. AVALIAÇÃO

Será apresentada por meio de um relatório composto pelas observações realizadas pela equipe executora das oficinas e pelos depoimentos dos alunos, registrados após a realização de cada sequência.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. KRAHÔ, Renato Yahé (Orgs). Krahô Jõ Ikhàhhôc Kryjre Mẽ Cati. **Alfabetização Krahô**: Campinas, SP: Pontes, 2013

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Orgs). Krahô Jujarên Xàkwỳ. **Literatura Krahô**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. Krahô Jõ Ikhàhhôc Xa Kat Nã Carõ. **Alfabeto Ilustrado Krahô**. Campinas, SP: Pontes, 2013

_____. **Português Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Geografia Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **História Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação do professor como agente letrado. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, SOUSA, Rosineide Magalhães de, FREITAS, Vera Aparecida de Lucas, MACHADO, Veruska Ribeiro. Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em www.biodiv.org. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

Ritual *-Mẽ ikra jacri xà* - Resguardo do primeiro filho

Ritual *de Wýhtỳ* - Casa de pensão

Ritual *Cahtyhti jarên xà* – Iniciação dos meninos – Pep Cahàc

Ritual *Crowti Jaren Xà* - Corrida de tora dos partidos

Ritual *Mẽ hapac caxwỳr jacré mã harên xà* – Resguardo de Perfuração dos lóbulos auriculares

Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena**. Palmas: SEDUC, 2013.

ANEXOS

ANEXO 01: Ofício de autorização para pesquisa emitido pela CTLI

**COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL DA FUNAI DE ITACAJÁ - CTLI
ITACAJÁ - TO**

OFICIO: 012/2014

Itacajá, 19 de fevereiro de 2014.

A Sua Senhoria,
MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAUJO
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura da
Universidade Federal do Tocantins

Assunto: autorização para pesquisa na Aldeia Manoel Alves

Senhora Pesquisadora,

Em resposta ao ofício 001/2013, no qual solicita autorização para realização da pesquisa de doutorado, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, eu, Francisco Hyjno Krahô, Coordenador Técnico Local da FUNAI de Itacajá - CTLI **AUTORIZO** a realização dessa pesquisa, nessa Aldeia. Salientamos que o estudo **Eventos de Falas Formais nos Ritos Krahô (Jê): Implicações para o Ensino de Língua Materna na Aldeia Manoel Alves** é de grande importância para manutenção das tradições culturais Krahô, nesse sentido trará grandes contribuições para o nosso povo.

A pesquisa é orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e está vinculada ao Programa do Observatório da Educação, aprovado no Edital 049/2012/CAPES/INEP e ao Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína.

Atenciosamente,

FRANCISCO HYJNO KRAHÔ
Coordenador Técnico Local da FUNAI de Itacajá - CTLI

Francisco Hyjno Krahô
Chefe da CTL Itacajá-TO
Pórtalo 1248-RES-17/10/12
Mat. 2001406

ANEXO 02: Ofício de autorização para pesquisa, emitido pelo Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno, Dodanin Piikên Krahô

**ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO
MUNICÍPIO DE GOIATINS/TO**

OFÍCIO nº 01/2013

Aldeia Manoel Alves Pequeno, 08 de novembro de 2013.

À SUA SENHORIA
MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAÚJO
DOUTORANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ENSINO
DE LÍNGUAS E LITERATURA - UFT

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

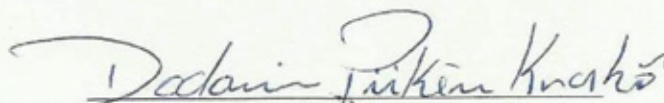
Senhora Marcilene,

Em resposta ao ofício nº 002/2013, 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, Dodanin Piikên 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

ANEXO 03: Declaração do Comitê de Ética e Pesquisa da UFT



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CEP - COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que o projeto de pesquisa: EVENTOS DE FALAS FORMAIS NOS RITOS KRAHÔ (JÊ): IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ALDEIA MANOEL ALVES, da pesquisadora responsável Marcilene de Assis Alves Araújo, Protocolo **034/2014**, foi aprovado em reunião ordinária no dia 27/06/2014.

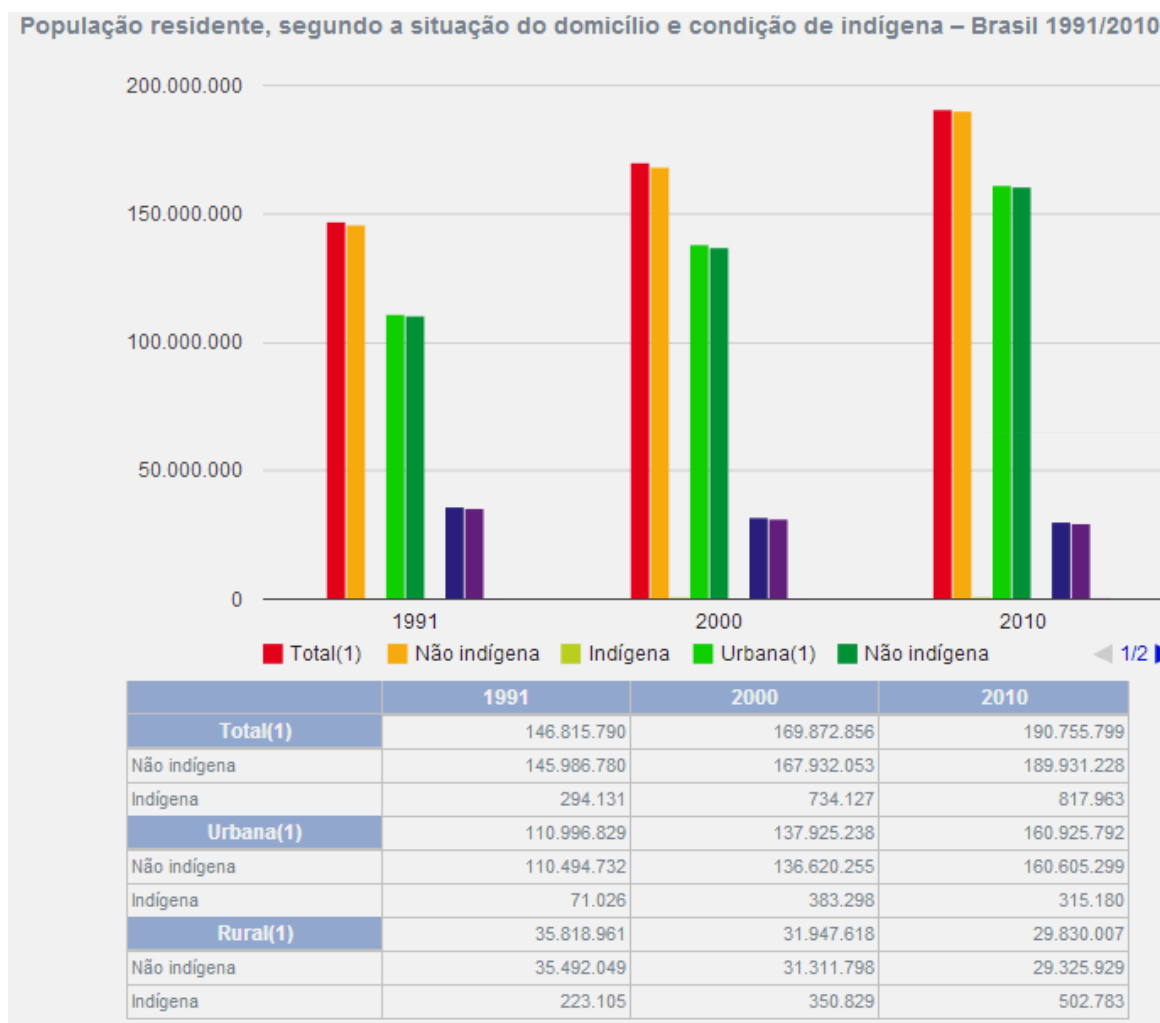
PALMAS -TO, 20 de agosto de 2014.

Assinatura manuscrita em tinta preta de Patrick Letouze Moreira.

Patrick Letouze Moreira
Presidente do CEP-UFT

Prof. Patrick Letouzé
do Comitê de Ética em Pesquisa
UFT

ANEXO 04: Gráfico da população indígena de 1991 a 2010

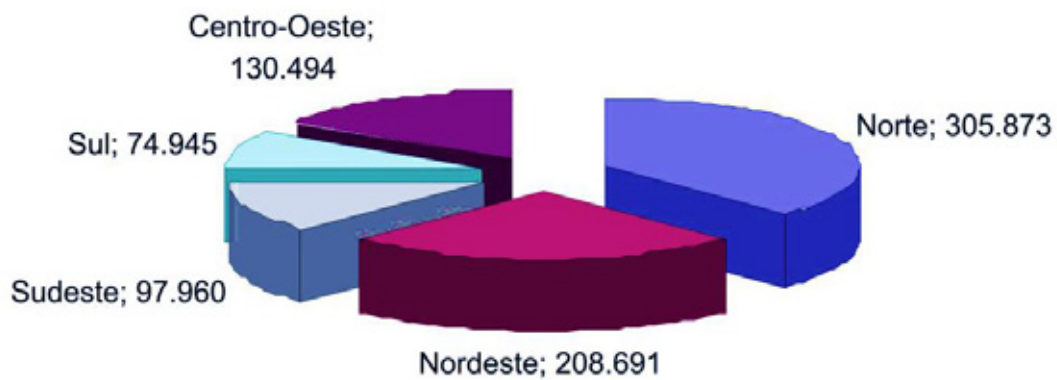


Quadro 01: População indígena brasileira de 1991 a 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010

ANEXO 05: População indígena por região brasileira

Gráfico 01 – Distribuição da população indígena por regiões

Distribuição da população indígena - IBGE - 2010

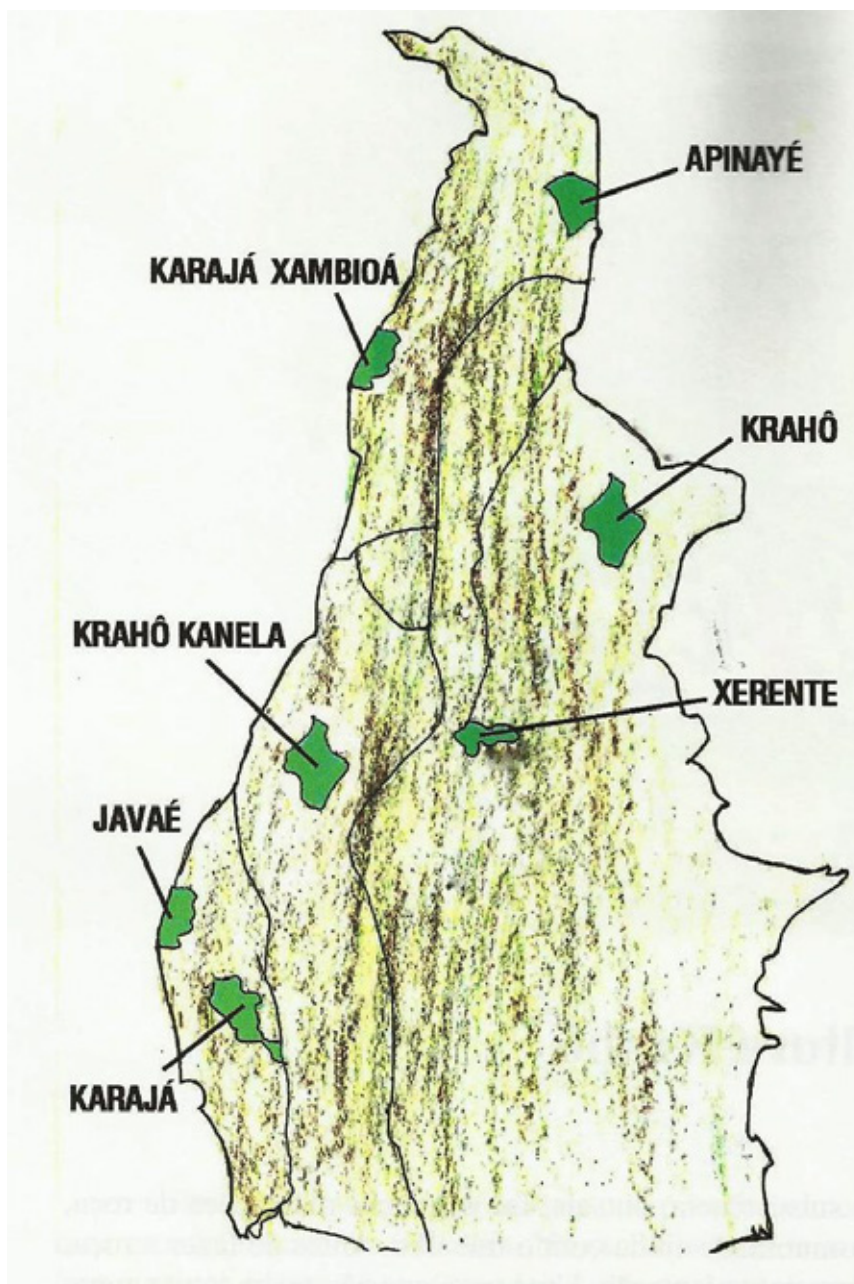
Fonte: www.funai.gov.br Acesso em 22.03.2014

ANEXO 06: População autodeclarada indígena

Tabela 01: População Autodeclarada Indígena	
Unidades da Federação	População Autodeclarada Indígena
1. Amazonas	168.680
2. Mato Grosso do Sul	73.295
3. Bahia	56.381
4. Pernambuco	53.284
5. Roraima	49.637
6. Mato Grosso	42.538
7. São Paulo	41.794
8. Pará	39.081
9. Maranhão	35.272
10. Rio Grande do Sul	32.989
11. Minas Gerais	31.112
12. Paraná	25.915
13. Ceará	19.338
14. Paraíba	19.149
15. Santa Catarina	16.041
16. Acre	15.921
17. Rio de Janeiro	15.894
18. Alagoas	14.509
19. Tocantins	13.131
20. Rondônia	12.015
21. Espírito Santo	9.160
22. Goiás	8.533
23. Amapá	7.408
24. Distrito Federal	6.128
25. Sergipe	5.219
26. Piauí	2.944
27. Rio Grande do Norte	2.597
Total	817.965

Tabela 01 – Distribuição por Estado, do quantitativo da população indígena no Brasil.
 Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

ANEXO 07: Mapa das reservas indígenas do Tocantins



Fonte: Daniel Rêj Krahô, *In* Albuquerque, 2014c, p. 23.

ANEXO 08: Terra indígena Kraholândia



Fonte: Rogério Xiiprô, *In* Albuquerque, 2014c, p.79.

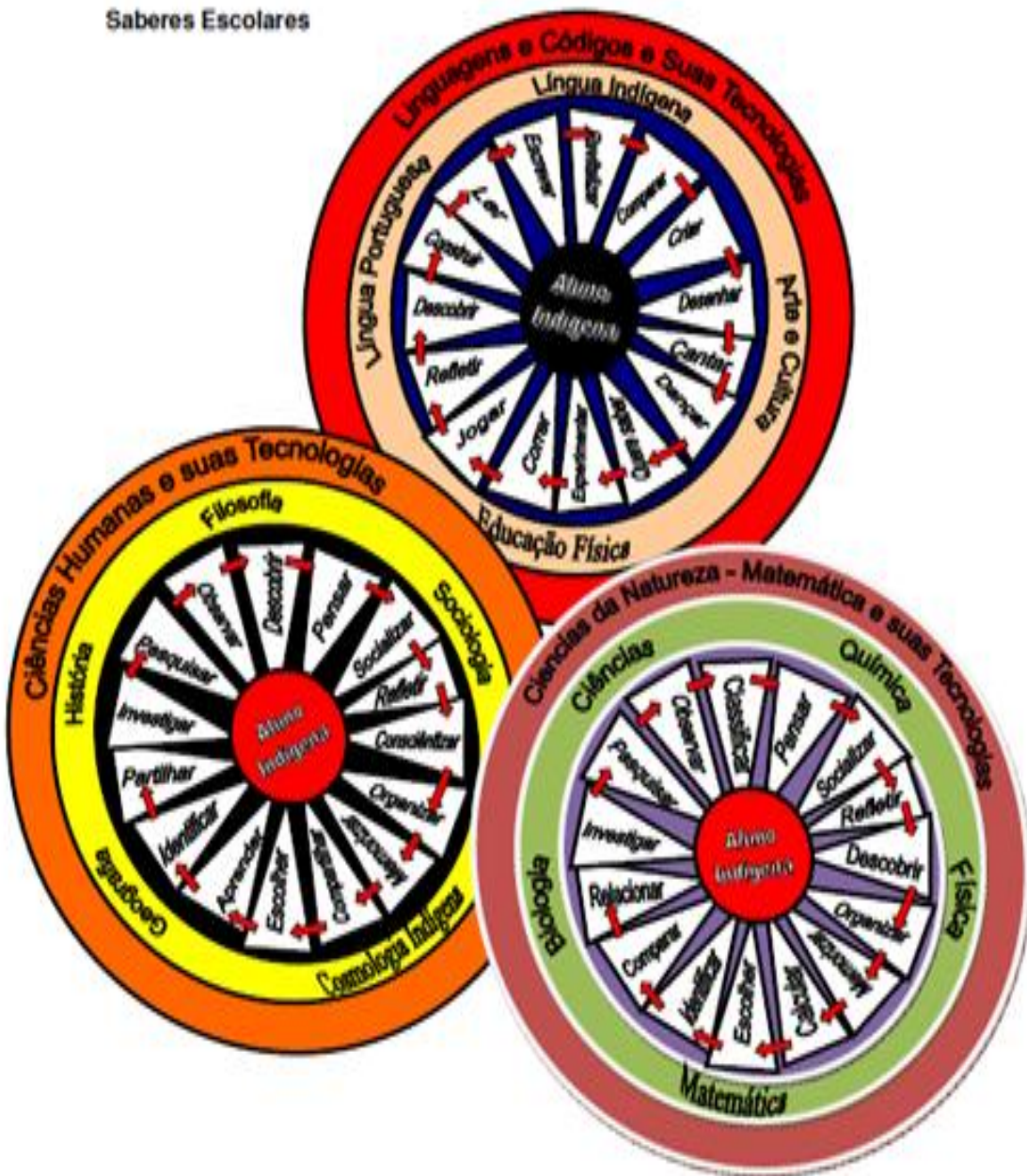
ANEXO 09: Mapa da Aldeia Indígena Manoel Alves Pequeno



Desenho: Rogério Xiiprô Krahô

ANEXO 10: Mandalas de Saberes

Saberes Escolares



Saberes Culturais Indígenas



Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena, 2013, p. 22

Parte Diversificada



Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena, 2013, p. 19

ANEXO 11: Atividades da oficina de leitura e escrita Krahô/português

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 01 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, 13 de 05 de 2015
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora: Marcilene Araújo Kallij
Marlene Aca Kallij

Sequência 1. Elabore um texto em língua portuguesa, registrando as discussões realizadas sobre os ritos Krahô em sala de aula.

A cultura indígena Krahô os ritos são muito importante e existe os segna e detalhes que ele começa a festa de mesa cultura são realizado por Uto e Inuena, existe várias atividades como cantoria, pintura corporal, corte de cabelo, danças, vestuário, comida de festa, arco e flecha e a festa que acontece são realizado por todo ano, como a festa de Kitulagi e dentro dessa festa que a chamada Kitulagi tem muita atividade, reggae para fazer, os jovens aprendem a cantar. O ritual Kitulagi é para pedir a comida, para proteger o seu campo para que ele não apodam e não seja invadido no Feste do povo. E também os jovens aprendem muito coisa dessa ritual, e também tem outra festa que é chamada de Pôrto, acontece também por ano também. Os jovens também andam na volta da aldeia quando ficam de tarde juntos e os comidas começa a entregar as comidas e quando eles todos recebem a comida vão entrar na uma casa para comer a comida que eles receberam tem também duas meninas que tocam entre os jovens que é chamado de rainha e também tem o primeiro jovem que lidera que é responsável pelo jovens e rainha.

Rosaleia Krahô

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 01 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, 13 de 05 de 15
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora: Marcilene Araújo Kallij
Marlene Aca Kallij

Sequência 1. Elabore um texto em língua portuguesa, registrando as discussões realizadas sobre os ritos Krahô em sala de aula.

Nos índios e que mora na aldeia, a cultura e as festas para nós são muito importante, como nós que somos jovens, nós aprendemos com os mais velhos da aldeia porque se nós não aprendermos, perdemos os nossos tradições e a identidade que é a nossa cultura, e os mais velhos são os que são a biblioteca, para os jovens, e eles não ensinam festa cultural, e também, para esta cultura e as tradições não acabar.
As festas são importante porque dentro da festa tem muitas coisas, cantoria, reggae, comida de festa e comida de festa, para os jovens aprender, aprendendo, e também nós uma cultura para nós, a cultura é uma obrigação para o povo, e uma grande felicidade que acontece se que nós vamos entre dentro da aldeia, e que todas as comunidades participam também, todos juntos, cantando, dançando, e as nossas felicidade e quem participam de que momento é um sorriso que se realizar participando de que festa, e que nunca não esquecer.
E estas culturas e as tradições de povo Krahô é passado de pai para o filho e de comunidade para comunidade, para os jovens dentro do povo Krahô.

Esperança Krahô. foi minha rainha Krahô

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 01 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, 13 de maio de 2015
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora: Marcilene Araújo Kallij
Marlene Aca Kallij

Sequência 1. Elabore um texto em língua portuguesa, registrando as discussões realizadas sobre os ritos Krahô em sala de aula.

Ritos antigos
Nossa ritos antigos é muito importante para nós porque através dele nós aprendemos a nossa história e aprendemos com os mais velhos que já tem experiência com os ritos, e quando nós pode fazer as festa que acontece muito para jovens e os idosos que precisam aprender muitos ritos antigos.
Portanto, nós muito diferente os ritos antigos, como há uma muito respeito com os ritos e os ritos que pertencem, quando a festa de cultura, mesmo a festa, e que na aldeia, e precisa muito quando alguém participar tudo que nós aprendemos. Um tipo de dança, pintura corporal, comida de festa de Uto, comida de felicidade para o povo e a festa tem cantoria e a festa também. Ela é muito importante fazer porque é muito dura para nossa cultura que nós sempre aprendendo de nossa comunidade e nós há, há muitos ritos que nós Krahô participamos. Há festa da nossa cultura que nós felicidade e sempre melhor e melhorar conscientemente da natureza e da vida do meu desejo.

Shelene Rainha K. Curumê rainha minkij Krahô.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS - LALI

ATIVIDADE 08 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, 13 de Maio de 2015
Escola Estadual Indígena 19 de Abril
Equipe executora: Marcilene Araújo Kallij
Marlene Aca Kallij

Sequência 8. Relacione as cantigas ligadas aos ritos estudados e escreva-as na folha de atividade.

Cantiga do Rito:
A importância dos ritos Krahô
Os ritos Krahô são importante para nós comunidades, por que participamos e aprendemos e ensinamos para os mais velhos. É muito importante que alguns dos nossos ritos e dança e cantoria, ficamos a pessoa andar no campo e festa e prática e que é bom e também alguns aprende a cantoria, pintura corporal etc. Os nossos ritos não pode ser esquecida não pode ser deixada, por que sem a nossa cultura, sem os nossos ritos não podemos viver, por isso que nós há um dia os nossos ritos ainda existe.
Os mais velhos estão muito preocupado com os mais jovens, por que cada dia que passam toda muda os mais jovens não estão interessados de aprender e sua própria cultura, nós queremos mais dança e cabelo como os mais velhos, e cada dia que passam toda estão ficando difícil. Mas nós agora realizamos ainda a festa tradicional como Pip cabô, Uijhiti, Kitulagi Panti e outras festas. Quando realizamos a festa convidamos outros aldeia, e a festa fica muito mais animado.

Alina Akabait Krahô Rainha Pukulin Krahô

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS – LALI

ATIVIDADE 06 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, _____ de _____ de _____

Escola Estadual Indígena 19 de Abril

Equipe executora: _____

Sequência 6. Organize um texto do gênero receita a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nos ritos estudados. Lembre-se, o gênero receita deve conter: título, ingredientes e modo de fazer.

Buro de Bacaba
Ingredientes

Bacaba

Mel

água

Modo de Preparar

— Lavar a bacaba, depois coloca na panela com água e põe no fogo só pro, mornar depois, de mesma tiro do fogo e deixa de molho por algumas horas até amolecer. Depois de mornar tem o mato amassando e acrescenta água, coe com as mãos mesmo põe mel pro adoçar e está pronta pra beber com farinha gelada, como assada e que gosta.

Vamos fazer um desenho sobre esse assunto?

bara behtikuty kraho

cahuw'empso itoju

capen
pamen
pen
cō
caha

ju mō ten to

ihkromi caha capen ita ket api ne to to me to utuj
fleaah, no. caha cōi nē apar to ihcagō po ne
cāhō kōm cumō pō nē mo kōi utuj to mō caha
to pōj mē pomen mōi kōm capen jōcūtj mē hupj cō
jōcūtj nē cūhij kōm to ham quē ho kōm cacra
caho to ihpar mē ham. Que wree caha cōat
ne kōm hōcūtj ne cyuhkō to ihcagō nē to
ihkōō tetet tu. nē hōpuhmō kōm cō jōcūtj, me to
caca to pōj to hōmō. mē pōmto mōcō, mē
cūtj pōj quēt kūtj cūkō kōm mē cūku

Daro behtukūtj, kōchō

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS-NEPPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS – LALI

ATIVIDADE 07 DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA KRAHÔ/PORTUGUÊS

Aldeia Manoel Alves, _____ de _____ de _____

Escola Estadual Indígena 19 de Abril

Equipe executora: _____

Sequência 7. Produza um convite para os colegas e professores comparecerem à sua escola, no dia determinado, para saborear a receita organizada na sequência 06. O convite é um gênero textual, utilizado para transmitir uma mensagem curta, chamando o destinatário para um evento e precisa conter os seguintes elementos: destinatário (a pessoa que receberá o convite), mensagem, nome legível do emissor e a data. Portanto, ao escrever o convite escolha um destinatário e esteja atento para cumprir as normas para escrita desse gênero.

convite

nós alunos do ensino fundamental convidamos
professora maralena Ketty para participar
saborear o delicioso suco de bacaba no patio
no dia 25 de abril a partir das 8:00 hora do manha
ficaremos felizes pela sua vinda!

Wa mē amē ahufij

*wa mē amē ahufij mē ipi thkakhac cakhij
coteje Ketty co mē utij mē mē mē ipi capin coco
Kuty Kūn coruut, cō pe amco 25 mē apuut mē.
hōtkēt nā 8:00 kōm*

Wa amē cō pyren mē yokij

Vamos fazer um desenho sobre esse assunto?



Dora Behtekury Bubeiro Ropylic Monquimhe