



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

WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ:

Tradição oral, Interculturalidade e Bilinguismo

**Araguaína-TO
2016**

WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ:

Tradição oral, Interculturalidade e Bilinguismo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação de Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Diversidade Cultural, como requisito para obtenção do Título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**Araguaína - TO
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Zaparoli, Witembergue Gomes

Educação Escolar Apinayé: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo. / Witembergue Gomes Zaparoli. Araguaína, 2016. 300 fls.

Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

Orientador: Francisco Edviges Albuquerque

1. Tradição Oral. 2. Interculturalidade. 3. Bilinguismo. 4. Educação Escolar Indígena.

I. Albuquerque, Francisco Edviges. (Orientador) II. Título.

CDD:

WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ:

Tradição oral, Interculturalidade e Bilinguismo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação de Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Diversidade Cultural, como requisito para obtenção do Título de Doutor.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Orientador)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT

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

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof.^a Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima (Membro Interno)

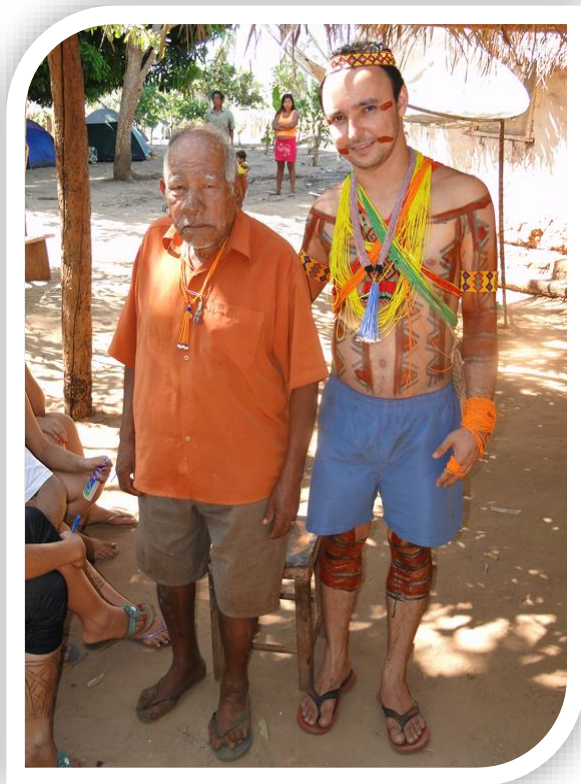
Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território - UFT

Prof.^a Dra. Raimunda Benedita Cristina Caldas (Membro Externo)
Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia do Campus de
Bragança - UFPA

Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares (Membro Externo)
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará –
UEPA

Prof.^a Dr.^a Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (Suplente Externo)
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará –
UEPA

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior (Suplente Interno)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT



*Dedico este trabalho as memórias
de Romão e Maricota Apinayé,*

*Pessoas encantadas pelo viver de sua
cultura, colaboradores que me
adotaram e me deram o que podiam
oferecer.*



Foto 01: Romão Apinayé no meu batizado
Foto 02: Maricota Apinayé no meu batizado
Fonte: Arquivo Pessoal (2010)



Foto 03: Eu e meu pai na aldeia indígena
Fonte: Arquivo Pessoal (2003)

*Ao meu Pai Nereu Zapparoli (in memoriam)
Quem esteve comigo na minha primeira visita técnica
em uma aldeia indígena (Krikati), apoiando meu trabalho
e meu caminhar nessa missão em compreender
e dedicar-me ao universo dessa temática.
Obrigado, Pai!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu DEUS, divino criador das mais variadas formas de saberes, desde o sincretismo que envolve minha espiritualidade, entendida e concretizada pela vivência com muitos ao longo dessa jornada, sua infinita grandeza se manifesta sublime, verdadeira e fiel. Obrigado, Senhor!

Obrigado pelas intercessões, Rainha da Amazônia, Virgem Santíssima, Mãe Maria de Nazaré, entre todas as Marias e seus mil nomes a te exaltar. Virgem cheia de graça! Obrigado, Mãe!

Ao meu pai Nereu Zaparoli (*in memoriam*) por ter estado na primeira visita técnica à aldeia indígena com uma turma de alunos, expressando seu cuidado e respeito pela minha profissão, e à minha mãe Floriza Gomes Zaparoli, quem só a mim manifestou amor, compreensão, carinho e mais amor.

Aos meus irmãos Wilkison Gomes Zaparoli e Willian Gomes Zaparoli, como irmãos somos amigos, somos parceiros, somos confidentes e entre todas as diferenças somos amor um pelo outro.

A todos e a todas da minha família, base de tudo. Aos avós (*in memoriam*) que já cumpriram sua jornada nessa vida e muitos ensinamentos me deixaram, e à vovó Maria por sua sabedoria em narrar histórias, perfil que contribui para que hoje eu soubesse escutar tantas outras. Às minhas cunhadas Gilvannya Zaparoli e Suanny Zaparoli, antes de cunhadas, amigas a quem devo muita gratidão por cuidarem de mim frente aos meus irmãos. Aos meus sobrinhos Bárbara Zaparoli e Nereu Ângelo Zaparoli, que alegram qualquer coração com suas inocências e encantos e me completam como ser humano. Aos primos e primas, aos tios e tias, afilhados e afilhadas, compadres e comadres, gratidão.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque com o qual divido a construção deste trabalho. Agradeço a ousadia de aceitar orientar este estudo e por suas contribuições à minha formação acadêmica. Por em diversos momentos ter segurado minha mão e em tantos outros enxugados minhas lágrimas e me tratado como filho.

Aos professores da banca, sua outorga ao meu saber me constrói um ser humano digno e realizado, agradeço as importantes contribuições ao processo de construção desta pesquisa.

As minhas amigas de caminhada, que estiveram nessa construção e reconstrução teórica crítica, Camila Rodrigues, Lilian Castelo Branco, Kaé Colvero, Ilma Oliveira, Arlete Marinho, Carla Bastiani, Kerlle Herênio, Elem Kássia, Emilene Leite, gratidão por toda dedicação nas orientações ao longo desta pesquisa. Também aos meus amigos, nesse mesmo percurso, Nonato Cância, Antonio Alves, Francisco Lima, Marcelo Valente, André Ricardo, Valdir Coimbra, Victor Borges, Antonio Cilirio, Francisco Almada, Ruberval Rodrigues, Oziel, Pe. Francisco Lima. Cada um de vocês sabem o valor dessa trajetória com todas suas dificuldades, erros e acertos.

Aos amigos sempre presentes, em especial ao Wellygton Mota, Deuzamar, Luciana, Alexandre, Raiane, Pe. Elisvaldo, Fabrícia, Liana, Sobrinho, com os quais divido muitas angústias sobre minha vida, responsáveis por outras oportunidades de aprendizagem que me foram concedidas e pelo carinho. Cada um de vocês vivenciaram comigo momentos de aflição e agora, mais ainda, os de conquista.

Ao meu companheiro e amigo Paulo Henrique que chegou, armou a rede e me ensinou a leveza de ser cuidado e amado. Feliz por ter você presente na minha vida e caminhada.

Aos Apinayé agradeço a oportunidade e as experiências vividas durante os longos dos 10 anos de contatos. Em especial, aos ensinamentos que levarei para toda vida. Agradeço, especialmente a Maricota e Romão (*in memoriam*), Wanderlei, Orlando, Denise, Zé Eduardo, ao Cacique Davi, velhos amigos indígenas que se fizeram/fazem presentes em minha prática e com os quais pude refletir momentos importantíssimo para construção deste material.

Aos professores da Escola Mâtky, indígenas e não indígenas, assim como aos amigos da Secretária de Educação, João Joviano, Roseane, Suelly e os da FUNAI, Bruno, Marcelo e Patrícia, agradeço aos cuidados durante o meu convívio e minha presença na comunidade indígena dos Apinayé.

A equipe, docentes e discentes, do Programa de Pós Graduação em Letras que contribuíram para a concretização deste estudo.

Obrigado aos meus coordenadores, professores e amigos.

Witembergue Gomes Zaparoli

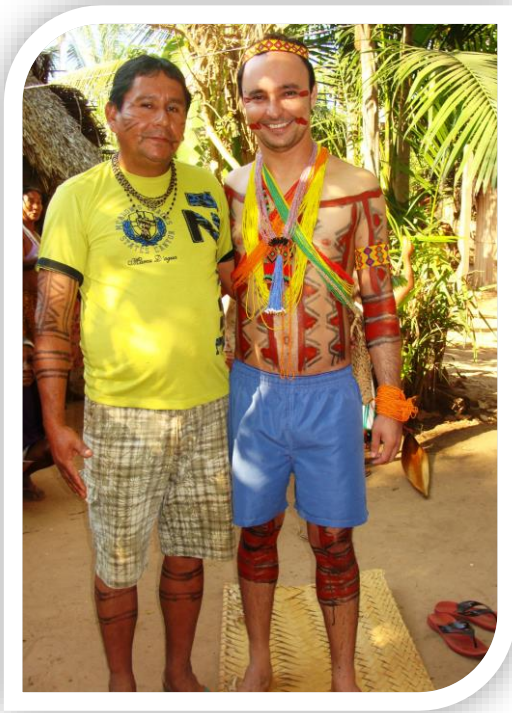


Foto 04: Meu Padrinho Orlando
Fonte: Arquivo Pessoal (2010)



Foto 05: Minha Madrinha Denise
Fonte: Arquivo Pessoal (2010)



Foto 06: Família matrilinear
Fonte: Arquivo Pessoal (2010)

Estas são algumas de minhas conjunções de sonhos.

O ACONSELHAMENTO



Ilustração 1: Desenho e texto: Júlio Kamêr Apinajé

Atualmente, os Apinajé não procuram se informar com os mais velhos. Eles não se reúnem, para discutir assuntos e problemas da aldeia. Por isso não são fortes, estão muito desunidos.

Há falta de comunicação entre eles, por isso, a situação, hoje está assim.

Antigamente, os nossos bisavôs e bisavós aconselhavam os filhos, os netos e as crianças da aldeia. Pediam para que eles não desobedecessem aos pais, aos mais velhos e praticassem somente as coisas boas das festas da aldeia, não usassem nada da cultura dos não-indígenas. Porém, atualmente, está tudo mudado, ninguém aconselha ninguém; só fazem coisas que não são boas para os índios e a comunidade. Os mais velhos não aconselham mais os jovens, nem os jovens respeitam os mais velhos.

Mudo tudo, de certa forma, os velhos também estão contribuindo para isso, visto que não repassam mais seus conhecimentos para os mais novos; e os jovens estão querendo usar tudo o que é dos não-indígenas.

(in Albuquerque, 2008, p. 228)

RESUMO

Nos últimos anos, a problemática da educação escolar, dirigida às comunidades indígenas, tem se intensificado e constituído objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas. As buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam, principalmente, quando está em questão a educação escolar bilíngue e o português como segunda língua. Ao considerar tais relações, este estudo tem como objeto central compreender o processo de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue da Educação Escolar Indígena Apinayé, um povo Indígena do norte do Estado do Tocantins (Macro-Jê), desenvolvido na Escola Indígena *Mãtyk*, localizada na aldeia São José, no município de Tocantinópolis. Desejamos, sobretudo, apontar os principais aspectos socioculturais dos Apinayé; verificar como se dá o uso da oralidade e escrita no processo de educação escolar; compreender o princípio da interculturalidade como vertente da educação escolar indígena, diretamente associada ao ensino bilíngue. O estudo, portanto, possui um caráter transdisciplinar cuja complexidade requer articulação de ciências como a Linguística, a Educação e a Antropologia. Autores como Nimuendaju (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (1999; 2007; 2009) propiciaram a compreensão do universo Apinayé. No que se refere à tradição oral, discutimos com Zumthor (1993), Moniot (1979), Marcushi (2005) e Bortoni-Ricardo (2004). Autores como Maher (1994), Meliá (1979), Bortoni-Ricardo (1984) e Cavalcanti (1999) contribuíram para as questões relativas à Educação Escolar Indígena e Bilinguismo. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Com cunho de Etnografia Escolar, cujos instrumentos de produção de dados foram entrevistas, dirigidas aos 09 professores indígenas e aos 08 professores não indígenas; observação participante junto aos espaços de socialização dos Apinayé; diário de campo. Os resultados apontaram que os Apinayé possuem interesse na aquisição do português, por meio do qual já estabelecem comunicação com a sociedade envolvente, mas não deixam de fazer a manutenção de suas práticas culturais, cuja tradição oral é o seu principal recurso.

Palavras-chave: Educação Escolar Apinayé; Tradição Oral; Interculturalidade; Bilinguismo.

ABSTRACT

In the last years, indigenous schooling issues have been the object of many debates, reflections and researches due to their controversies. The search for culture based education process framing has intensified, especially, when bilingual schooling and Portuguese as second language are in question. Taking into account such relations, the main objective of this work is to understand the process of specific feature, differentiated, Apinayé indigenous intercultural and bilingual schooling, Indians from the north of Tocantins State (Macro-Jê), taken place at Mãtyk Indigenous School located in São José village in the town of Tocantinópolis. We mainly intend to indicate Apinayé's principal sociocultural aspects; verify how oral and written schooling take place; comprehend interculturalism principle as indigenous education shed, directly associated with bilingual teaching. The study, however, has a transdisciplinary character whose complexity requires linguistics, education and anthropology articulation. Apinayé's universe understanding was propitiated by the following authors Nimuendaju (1983), Da Matta (1976) and Albuquerque (1999; 2007; 2009). Oral tradition, discussed with Zumthor (1993), Moniot (1979), Marcushi (2005) and Bortoni-Ricardo (2004). Maher (1994), Meliá (1979), Bortoni-Ricardo (1984) and Cavalcanti (1999) contributed with Indigenous Schooling and Bilingualism issues. It is a qualitative research with exploratory touch. Having a school ethnography nature, with data collect instruments such as interviews, directed to 9 indigenous and 8 non-indigenous teachers; participant observation in Apinayé fellowship places; field journal. The results indicate that Apinayé people are interested in learning Portuguese, which they use to establish communication with the surrounding society, but they maintain their own cultural practices whose oral tradition is their main resource.

Keywords: Apinayé schooling; Oral tradition; Interculturalism; Bilingualism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| Ilustração 01: | O Aconselhamento - Desenho e texto: Júlio Kamêr Apinajé | 10 |
| Ilustração 02: | Mapa Linguístico Macro-Jê | 51 |
| Ilustração 03: | Mapa do Estado do Tocantins | 53 |
| Ilustração 04: | Índios do Tocantins – Desenho de Carlos Tep-Krut Apinayé ... | 54 |
| Ilustração 05: | Aldeia São José – Desenho de José Eduardo e Vanderlei Apinayé | 68 |
| Ilustração 06: | Mandala – Áreas de Conhecimentos: saberes escolares | 150 |
| Ilustração 07: | Mandala – Parte Diversificada | 160 |
| Ilustração 08: | Mandala – Saberes próprios Indígenas | 162 |
| Ilustração 09: | Livro do 1º Ano das Séries Iniciais (Coleção Campo Aberto) ... | 166 |
| Ilustração 10: | Livro do 2º Ano das Séries Iniciais (Coleção Campo Aberto) ... | 166 |
| Ilustração 11: | Material didático 1º ano (Coleção Campo Aberto) | 196 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01: População Apinyé 2013 | 59 |
| Quadro 02: Divisão Cosmológica Apinayé..... | 73 |
| Quadro 03: Calendário Escolar | 166 |

LISTA DE FOTOS

| | |
|--|----|
| Foto 01: Romão Apinayé | 05 |
| Foto 02: Maricota Apinayé | 05 |
| Foto 03: Eu e meu Pai na aldeia indígena | 06 |
| Foto 04: Meu Padrinho Orlando | 09 |
| Foto 05: Minha Madrinha Denise | 09 |
| Foto 06: Família Matrilinear | 09 |
| Foto 07: Eu e meu irmão Wilkison no Quiosque, área Indígena Krikati | 20 |
| Foto 08: Vovó Maria Gomes Viana, meus primos Carlos André e Maria Liz | 20 |
| Foto 09: Visita Técnica com os alunos da UNISULMA (2010) | 23 |
| Foto 10: Visita Técnica com os alunos da UNISULMA (2016) | 23 |
| Foto 11: Escola Mătyk – Aldeia São José | 37 |
| Foto 12: Professores da Escola Mătyk na Aldeia São José | 38 |
| Foto 13: Rascunhos em papel de lixo | 43 |
| Foto 14: Anotações no Diário de Campo | 43 |
| Foto 15: Momentos de Registro no Diário de Campo | 45 |
| Foto 16: Sinalização das Terras Apinayé | 55 |
| Foto 17: Placa do entroncamento de acesso à Aldeia São José | 55 |
| Foto 18: Casa de Palha | 63 |
| Foto 19: Casa de taipa de mão | 63 |
| Foto 20: Romão Soltero Apinayé | 65 |
| Foto 21: Visita ao Sr. Romão | 65 |
| Foto 22: Festa do Milho (2010) | 67 |
| Foto 23: Preparação do Paparuto para o batizado (2013) | 67 |
| Foto 24: Zé Cabelo em cantoria no pátio (2012) | 67 |
| Foto 25: Corrida de Tora dos jovens na aldeia (2012) | 67 |
| Foto 26: Família Extensas | 69 |
| Foto 27: Família Nuclear | 69 |
| Foto 28: Pintura em preparação para o batizado (2010) | 77 |
| Foto 29: Pintura em preparação para o benzimento (2016) | 77 |
| Foto 30: Maricota Apinayé contemplando seu mundo (2010) | 81 |
| Foto 31: Confecção de cofos pelas mãos de Maricota (2010) | 81 |

| | |
|--|-----|
| Foto 32: Velório do Sr. Romão Apinayé (17/04/2016) | 85 |
| Foto 33: Enterro do Sr. Romão (2016) | 85 |
| Foto 34: Visita de Cova do Sr. Romão (25/04/2016) | 85 |
| Foto 35: Professor Itamar Kambad e o livro de Gramática Apinayé | 133 |
| Foto 36: Professor Wanderley e os livros em língua materna | 133 |
| Foto 37: Contribuindo na semana pedagógica da escola Apinayé..... | 138 |
| Foto 38: Momento de Diálogo com os Professores da Escola Mãtyk | 143 |
| Foto 39: Formação com os materiais didáticos do LALI/UFT..... | 153 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CGEEI | Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GT-TLE | Grupo de Trabalho/ANPOLL – Transculturalidade, Linguagem e Educação |
| IPOL | Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística |
| LALI/UFT | Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins |
| MEC | Ministério da Educação |
| OBEDUC | Observatório da Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PPGL | Programa de Pós Graduação em Letras |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEDUC/TO | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins |
| SPI | Serviço de Proteção aos Índios |
| UFG | Universidade Federal do Goiás |
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| CEEI | Conselho Estadual de Educação Indígena |
| CIMI | Conselho Indigenista Missionário |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CTI | Centro de Trabalhos Indigenistas |
| DPNI | Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena |
| INEP | Sistema de Informações, Pesquisas e Estatísticas Educacionais |
| ISA | Instituto Sócio Ambiental |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PCNI | Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena |
| SIL | Summer Institute of Linguistics |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Meus caminhos | 20 |
| INTRODUÇÃO..... | 24 |
| 1 TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS..... | 32 |
| 1.1 MÉTODOS DE PESQUISA | 33 |
| 1.2 UNIVERSO DA PESQUISA | 36 |
| 1.3 INSTRUMENTOS..... | 39 |
| 1.4 BASES TEÓRICAS | 46 |
| 2. O UNIVERSO APINAYÉ..... | 50 |
| 2.1 CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO TRADICIONAL APINAYÉ..... | 56 |
| 2.2 A COSMOLOGIA APINAYÉ EM NARRATIVAS ORAIS | 70 |
| 2.3 A UNIDADE LINGUÍSTICA MACRO-JÊ..... | 88 |
| 2.4 OS APINAYÉ E A ESCOLA..... | 95 |
| 3. SABERES INDÍGENAS E TRADIÇÃO ORAL..... | 101 |
| 3.1 A RELAÇÃO MITO E TRADIÇÃO ORAL | 101 |
| 3.2 MARCAS DA TRADIÇÃO ORAL E MEMÓRIA..... | 109 |
| 3.3 DO ORAL AO ESCRITO | 117 |
| 3.4 ORALIDADE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ..... | 125 |
| 4. A INTERCULTURALIDADE NO UNIVERSO ESCOLAR APINAYÉ | 135 |
| 4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA..... | 135 |
| 4.2 TRANSDISCIPLINARIDADE E SUA RELAÇÃO COM A INTERCULTURALIDADE | 141 |
| 4.3 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ | 148 |
| 4.4 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS..... | 157 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5. | EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA VERSUS EDUCAÇÃO INDÍGENA ... | 168 |
| 5.1 | EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO BILÍNGUE | 178 |
| 5.2 | MONOLINGUISMO E IDENTIDADE INDÍGENA..... | 184 |
| 5.3 | EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO APINAYÉ..... | 190 |
| 5.4 | EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ: REALIDADES CONFRONTADAS..... | 195 |
| | CONCLUSÃO..... | 199 |
| | REFERÊNCIAS..... | 204 |
| | APÊNDICES | 229 |
| | ANEXOS..... | 233 |

MEUS CAMINHOS

Quando provocado sobre meu memorial, fui gradativamente levado as minhas lembranças mais antigas, em um momento sentado perto dos meus avós para ouvir histórias, nem mesmo sabia que hoje estaria em um exercício de memória, me fazendo lembrar e me fazendo reviver cada instante. Desde pequeno meu avô Manoel Paixão (*in memoriam*) colocava-me na garupa de um cavalo e ao passear pelas terras dos índios Krikati¹, naquela época conhecida como ‘água boa’, visitávamos povoados, aldeias e amigos. Meu avô era um velho de bom convívio com os ‘caboclos’, maneira como ele chamava os nativos da região.



Foto 07: Eu e meu irmão Wilkison no Quiosque, área indígena Krikati;

Foto 08: Vovó Maria Gomes Viana, meus primos Carlos André (Preto) e Maria Liz;

Fonte: Arquivo Pessoal

Relata minha avó Maria Gomes Viana, neta de Índios Krikati, indígena por consanguinidade, que debaixo da casa de farinha os ‘caboclos’ vinham contar histórias, e meu avô tinha laços de amizade muito grande com esse povo. Ela me diz que puxei o sangue ‘o gosto de ouvir e contar histórias’. Meus avós faziam matança de gado e outros animais para comermos com os Krikati, que vinham nos visitar. No povoado chamado de Quiosque, hoje área indígena, existiam muitos fazendeiros e outros moradores naquela época. O contato com os indígenas implicava em modos de vida parecidos: *redes por toda cabana*. Um circular de atividades ao redor do fogão à lenha, eu e algumas crianças do local, entre primos e índios, repetíamos práticas dos mais velhos, aprendendo seus saberes, sempre com muita diversão.

¹ São povos indígenas pertencente ao Tronco Lingüísticos Macro-jê, no centro-sul do Maranhão, de quem os povos Apinayé são “parentes”.

Na memória da minha infância, as lembranças me fazem reviver momentos que influenciaram uma educação de valores tradicionais² e de contato, respeito e admiração pelo povo indígena. Essas experiências, por muitas vezes, foram recordadas no campo de minhas pesquisas, pois “a memória transporta o poeta ao coração dos acontecimentos antigos da coletividade” (VERNANT apu FARES, 2010, p.27), assim, entre uma fala e outra dos velhos da Aldeia São José rememorei o passado de menino.

A história foi a primeira área privilegiada na minha formação. Graduado em Licenciatura de História e vinculado a um conjunto de valores transmitidos pela família, construí o trabalho de conclusão de curso sobre o modelo de Educação Jesuítica aos povos indígenas no Brasil Colônia, sob a orientação de um historiador e de um antropólogo. Tive a oportunidade de iniciar-me nos caminhos da docência ministrando a disciplina de antropologia como professor substituto. Enquanto docente, seduzi-me pela matéria e passei a visitar com os discentes, as aldeias próximas a Imperatriz – Maranhão, que aconteciam em momentos e movimentos de festividades dos Krikati e dos Apinayé.

A proximidade com o povo Krikati influenciou fortemente a minha formação. Por questões políticas e familiares, os desafios de sair das terras demarcadas e a formação partidária de oposição, limitaram os meus estudos entre este povo. Em meio aos anseios de conduzir os discentes à quebra dos paradigmas que trazem quantos aos povos indígenas, busquei contato com os Apinayé no ano de 2006, esse contato possibilitou uma nova oportunidade de diálogo com as comunidades indígenas da região tocantinense, e esta pesquisa marca uma vivência de 10 anos com os saberes desse povo.

Para melhor conhecer essas comunidades, fiz leituras, estudos, encontrei pesquisas que subsidiassem a relação da prática acadêmica. No contexto do aprendizado nas visitas, o envolvimento rompeu datas comemorativas. Passaram a ser habituais as caminhadas pelas aldeias. Via o que diziam os velhos da Aldeia São José e como construía cenários educativos os quais aguçaram minha percepção e meus interesses, em alguns instantes esses contatos me causaram inquietações, pois

² Neste contexto, utilizo as discussões de Eric Hobsbawn sobre as tradições vividas como costumes, isto é, a dinâmica cultural própria das sociedades ditas "tradicionais" (Hobsbawn 1984).

os índios Apinayé me ensinavam saberes que outrora eu renegava por pertencer a um convívio diferenciado.

Rememoro quando ao contarem histórias, os velhos da comunidade me solicitavam silêncio, não apenas o silêncio da fala, mas o silêncio do corpo, da alma, para que eu pudesse aprender. Reitero a fala do senhor Romão Sotero Apinayé (*in memoriam*), em que dizia: “entenda o que ensinamos é o que fazemos, só isso!” E eles continuavam a fazer suas tarefas, conduzindo um espaço de aguardo entre o fazer físico e a fala que, às vezes, produziam. As narrativas parecem ter um caminho exposto por Benjamin (1986) na troca de experiências e consequente construção da realidade no redimensionamento da tradição.

Nos saberes desses intérpretes, velhos por respeito da comunidade, novos por reviverem suas falas, surgiam situações que se apresentavam reais e presente, cujo saber do historiador realizou a função que nos aponta Marc Ferro (1989, p.108), “contribuir para a inteligibilidade do passado, dos vínculos entre o passado e o presente”.

A comunidade São José dos Índios Apinayé possui essa peculiaridade: contam sobre coisas de antigamente, o passado está muito próximo deles, apresentados em gestos, olhares e, até, em lágrimas. Um grupo sem uma tradição documental escrita, uma comunidade na construção do contexto de educação escolar intercultural. Uma educação que possibilita diálogos entre essas diversas narrativas e a história dos Apinayé.

Percorrendo meu caminho, fiz uma especialização em Ciências Sociais e firmei um propósito de dialogar com os saberes indígenas em militância a construção de uma educação diferenciada e específica. No mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, na linha de Saberes Culturais na Amazônia, dialoguei com as memórias de velhos, com a finitude de educar pelo ser, agir e fazer. No encontro da ciência com os saberes locais de um povo nutri meus interesses e alcei um novo voo, fiz graduação em Pedagogia, para de fato compreender esse circuito da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Não demorei para encontrar uma ponte de ligação entre o que penso e o que exerço no movimento de ensinar e aprender. Como professor do curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins – UFT, tive uma das experiências mais provocadoras do meu ofício, ser professor de todas as minorias que fiz leituras durante tanto tempo de formação e, ao deparar com indígenas Apinayé em sala de

aula, vi e senti o tamanho do gargalo entre a prática e a episteme. Muitas das minhas dificuldades estavam na língua materna desse povo, na abertura da academia para integração intercultural e no encontro de saberes tradicionais frente ao contexto curricular e suas engendradas disciplinarização. Sou réu confesso que não consigo fazer o melhor trabalho, mais entendo e defendo uma interculturalidade de sujeitos, uma ruptura de paradigmas e uma educação decolonial.

Entre o tempo e o espaço para produzir a tese, vivenciei momentos e experiências com os professores indígenas e não indígenas da Aldeia São José – condição privilegiada para que as bases teóricas se encontrassem em crise, e daí esta pesquisa se estruturasse no que de real se propõem, uma Educação Indígena Apinayé com tradição oral, intercultural e bilíngue.



Foto 09: Visita Técnica com os alunos da UNISULMA
Fonte: Arquivo de Pesquisa (2010)



Foto 10: Visita Técnica com os alunos da UNISULMA
Fonte: Arquivo de Pesquisa (2016)

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos os estudos pela História da Educação Brasileira, relemos um intenso movimento de luta pela escola no país, e nos deparamos com os povos indígenas alheios a função social e o papel desta educação escolar. No traçado histórico o movimento em defesa dos povos indígenas e a luta de seu próprio povo por direitos constituiu um cenário de enfretamentos, derrotas e conquistas. Diante da luta dos movimentos indigenistas o Brasil passou a garantir aos povos indígenas leis em que suas formas próprias de organização social, valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. Tais direitos foram também estendidos ao campo educacional, gerando a possibilidade dos povos indígenas se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe um movimento de afirmação de sua própria identidade e um papel peculiar às cosmovisões de cada povo.

Assim, a Educação Escolar Indígena institucionalizada, teve seu início em 1956, quando o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) iniciou seu programa de estudo em convênio com o Museu Nacional do Índio (1959) e, posteriormente, com a Universidade de Brasília (1963) e com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. Apesar de muitos povos e/ou comunidades indígenas terem tido o contato com a educação escolar proposta pelo SIL, esse projeto não atendeu a todos e nem se constituiu como um modelo específico. Alguns fatores foram constituídos desse movimento pelos povos indígenas, tais como a descrição das Línguas Indígenas brasileiras, a tradução em materiais escritos e “à responsabilidade de elaboração e preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura” (BRASIL, 2007, p. 14).

Em certas situações as ações empreendidas pelos missionários na década de 70 do século passado, e pelos linguistas vinculados ao SIL junto aos povos indígenas sempre foram alvo de muitas críticas, sobretudo por parte dos estudiosos da linguagem, das questões antropológicas e da Educação. Todavia, há que destacar que mesmo quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação (MEC), não ocorreu à ruptura com essas organizações, situação que foi salientada por muitos pesquisadores tais como, Albuquerque (2008, 2011); Almeida (2011) em tempos e espaços diferentes de convivência com os Apinayé.

Assim, a questão do desaparecimento de Línguas Indígenas passou a ser intensificada ao longo dos últimos anos, com notícias da situação precária em que se encontram muitos idiomas nativos. Consequente, segundo o Instituto Sócio Ambiental, em levantamento feito em 2015, cerca de 75% das Línguas se perderam ao longo de mais de 500 anos. Os dados puderam fortalecer o PL nº 5944/2013³, permitindo a ampliação do uso de Línguas Indígenas e de processos diferenciados de avaliação escolar, restritos ao ensino fundamental, em outros níveis de ensino.

Entretanto, o projeto de lei foi vetado pela Presidenta Dilma Rousseff, afirmando que: “apesar do mérito da proposta, o dispositivo incluiria, por um lado, obrigação demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de comunidades e línguas indígenas no Brasil” (ISA, 2016)⁴. No texto publicado pela ONG – Instituto Sócio Ambiental, a antropóloga e linguista Bruna Franchetto, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirma que: “o veto vem para dar o golpe fatal a uma educação já limitada e frágil”. Nesse sentido, ela ainda avalia que

[...] a diversidade é uma riqueza, mas não o é para os lacaios do desenvolvimentismo. Esta riqueza está em cerca de 160 línguas indígenas e suas variedades dialetais, todas acossadas por mídias e um sistema de ensino que as ignoram (ISA, 2016).

De volta ao linear contexto histórico, tais questões motivaram o interesse por estudar ações e transformações propostas pelo SIL, quando este esteve junto às comunidades indígenas. Desde então passamos a observar o desenvolvimento gradual e progressivo da área dos estudos da linguagem, mediante a diversificação das linhas teóricas e dos paradigmas, o que contribuiu de certa forma para o

³ O projeto alterava a redação de dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir que as escolas indígenas não sejam avaliadas pelos mesmos critérios das escolas dos brancos e permitir que as línguas indígenas sejam usadas não só na alfabetização e no ensino fundamental, mas também nos ensinos médio, profissionalizante e superior (Disponível em, <http://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/dilma-veta-projeto-de-lei-a-favor-do-uso-de-linguas-indigenas-em-escolas-e-universidadesv>, acessado em 19-01-2016, as 17:10).

⁴ Dilma veta Projeto de Lei que ampliava uso de línguas indígenas em escolas e universidades. Texto publicado no site do Instituto Socio Ambiental na sexta feira do dia 08 de janeiro do ano de 2016 (Disponível em, <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/dilma-veta-projeto-de-lei-a-favor-do-uso-de-linguas-indigenas-em-escolas-e-universidades>, acessado em 08-01-2016, as 13:50).

aprimoramento e discussão das pesquisas descritivas e teóricas, cujo objetivo era inserir os dados das línguas estudadas.

Hoje, no Brasil, muitos estudos têm sido desenvolvidos fora da *redoma missionária*, à pesquisadora do Museu Nacional da UFRJ, Bruna Franchetto em 2008, publicou sobre *a escola e preservação linguística*, em que se relata “a situação no final desta primeira década do século XXI, mostrando-nos um quadro mais promissor, mas ainda aquém do desejado” (ISA, 2008)⁵. A autora cita o trabalho de Denny Moore (2008), em *O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas* no qual, o relatório do Museu Emílio Goeldi-MCT, nos permite constatar que: “apenas 15 línguas têm uma descrição ou documentação satisfatória (uma gramática descritiva, dicionário, coletâneas de textos Apinayé e Krahô) ; 35 línguas, pelo menos, permanecem amplamente ignoradas; 114 foram objeto de algum tipo de descrição de aspectos da fonológica e/ou da sintaxe, salienta os pesquisadores” (EMÍLIO GOELDI, 2006)⁶.

Para compor este cenário, é importante destacar o exercício dos linguistas ao se proporem descreverem as línguas maternas e suas referidas dialetariedades. Notamos que os domínios dos gêneros de discurso, da arte verbal, da coleta de tradições orais, da elaboração de dicionários, como nos estudos sociolinguísticos, são indispensáveis quando se trata de entender as complexas situações de bilinguismo, multilinguismo e perda linguística.

Isto posto, concordamos com o fato que o futuro de uma língua é a sua transmissão, ficando evidente nas identificações de pesquisa indígenas seja em qual área se apresentem. Entretanto esses dados são também complexos de serem apurados. Moore (2008) lança mãos sobre o,

exemplo dos Tembé, um dos maiores grupos do Pará, mostra a seriedade da situação [...] com base em informações fornecidas pelos próprios indígenas, mas não verificadas em cada aldeia, indica que os Tembé do Guamá não falam mais a sua língua. E, das 111 famílias Tembé do Gurupi, somente 11 falam a língua normalmente em casa (MOORE, 2008, p.02).

⁵ A escola e a preservação linguística. Texto de Bruna Franchetto (antropóloga e lingüista do Museu Nacional/ UFRJ), publicado no site Povos Indígenas no Brasil do Instituto Sócio Ambiental – ISA, em agosto de 2008. (Disponível em, <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/a-linguistica-indigena-nos-anos-90>, acessado em 08-01-2016 as 17:45).

⁶ O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. Texto publicado no site do Museu Emílio Goeldi – MCT em 12 de novembro de 2008. (Disponível em, http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/media%3Aset2008/moore_2008_desafio.pdf, acessado em 08-01-2016 as 20:00).

A preocupação se concretiza na contramão das políticas linguísticas do país, e se constitui em uma fundamental cobrança, visto os riscos de desaparecimento em um futuro próximo. Ainda segundo Moore (2008), os sinais de alerta feitos por pesquisadores e estudiosos da linguística, que:

apesar do avanço dos estudos linguísticos de línguas indígenas nas últimas décadas, alguns estudos revelam que essas línguas são conhecidas apenas em parte, e que sobre a maioria há pouco ou quase nenhum estudo. O grau de conhecimento científico das línguas indígenas no Brasil é aproximadamente o seguinte: 13% têm descrição completa; 38% têm descrição avançada; 29% têm descrição ainda incipiente; 19% têm pouca ou nenhuma descrição científica significativa (MOORE, 2008, p.02).

O contar temporário do relatório apresentado, oito anos atrás, não nos traz avanços significativos para a manutenção de uma proposta de política educacional diferenciada, específica e bilíngue. Em contrapartida os dados quantitativos demonstram uma preocupação com o conhecimento da Língua Indígena no Brasil, por conseguinte com a Educação Escolar Indígena e em especial aos materiais didáticos daí produzidos. Essa visão pode ser justificada nas premissas de José Ribamar Bessa Freire, em sua obra *Trajatória de muitas perdas e poucos ganhos* (2004) que, até bem pouco tempo, a implantação da escola para índios foi parte de um processo colonizador e civilizatório bastante destrutivo. "A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas" (FREIRE, 2004, p. 23), diz o professor.

De acordo com Silva (2001, p. 96) comprovam-nos essa justificativa ao afirmar que "a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, porém o saber e a arte dos povos indígenas foram 'discriminados' e excluídos da sala de aula". Por afirmativa histórica, "a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas" (FREIRE, 2004, p. 23). Diante desse cenário, o universo da educação, de modo específico, delineou nas últimas décadas, o pano de fundo das inúmeras lutas do movimento indígena pelo acesso à escola, a uma educação que mudassem o ranço do colonialismo que há anos vem nos submetendo e apresentando aos povos indígenas à cultura alheia.

Assim, não demorou muito para os primeiros professores nas aldeias, indígenas e não indígenas percebessem que a Educação Escolar, tornou-se uma

alternativa possível para as mudanças da realidade vivida até então na história da educação indígena no Brasil.

Entretanto, esta reivindicação passou a ser instrumentalizada pelo discurso de valorização da diversidade linguística dos povos indígenas, com a proposição da utilização das línguas maternas no processo de alfabetização⁷ para grupos que não faziam uso da língua portuguesa, visando facilitar o processo de integração à sociedade nacional. Assim, o ensino bilíngue é estabelecido como prioridade e busca-se implantá-lo nas escolas indígenas por meio de materiais produzidos para a alfabetização e da formação dos próprios indígenas para assumirem função de alfabetizadores em seus respectivos grupos (SECAD, 2007, p. 14).

A ênfase na política nacional por uma educação aos indígenas, relatada no discurso que visando *facilitar o processo de integração à sociedade nacional*, e até mesmo, para que *possam assumir função alfabetizadora*, são marcas de um Programa de Educação Bilíngue então vigente em grande parte de nossas aldeias. Registros de um aprendizado em Língua Portuguesa ao mesmo momento que reconhecendo seu idioma e estranhando o escrito *versus* o oral, chegando ao encontro apenas linear do ensino realizado exclusivamente em português.

O uso dessa proposta metodológica, chamada de bilinguismo de transição tem por natureza um caráter facilitador, ou porque não classificarmos em acelerador do processo de integração das comunidades indígenas a uma cultura não-indígena, ficando questionável a aquisição da Língua Portuguesa por processos de aprendizagem, provocando o diagnóstico de abandono de modos de vida e de suas identidades diferenciadas.

Esta pesquisa é referente à Educação Escolar Apinayé, povo indígena que habita na região norte do Brasil desde a primeira metade do século XVII, em terras localizadas no então Estado de Goiás, atual Estado do Tocantins (ALBUQUERQUE, 2007; 2011). Os Apinayé pertencem ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). Dados do relatório técnico da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI, 2013) informam que a população Apinayé atual é de aproximadamente 2.216 indígenas, distribuídos em 30 (trinta) aldeias oficiais e mais 11 (onze) em fase de registro.

⁷ Os art. 49 e 50 da Lei nº 6.001/1973, Estatuto do Índio, preconizava a orientação da educação do índio para a integração na comunhão nacional, com a alfabetização feita na língua materna e em português (BRASIL. Funai/ CGDOC, 2005).

A partir dessas colocações Albuquerque (1999) apud Almeida (2011, p. 33), assegura que a “Escola Estadual Indígena Mătyk começou suas atividades no ano de 1984, em prédio construído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Todavia, informa que desde a década de 1960 já existia uma escola com referido nome Mătyk, a qual funcionava sem prédio próprio”. Velhos indígenas contestam e afirmam que nessa época essa aldeia e escola não existiam. Os autores explicam que, “inicialmente, esta escola contou com o apoio de órgãos, como a FUNAI, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e Missões Novas Tribos do Brasil”. Relatam também que os primeiros professores foram Missionários e Funcionários da FUNAI.

Nessa perspectiva, averigua-se que a Educação Escolar Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, requerida pelos movimentos indígenas, faz parte das reivindicações e dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações (RCNEI, 1998). Vale ressaltar, que esse tipo de Educação também é parte integrante da militância dos Apinayé. Essas questões exercem papel fundamental na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os estudantes devem ser ensinados, de modo a viverem e a se relacionarem com um mundo que lhes será cada vez mais globalizado e racialmente diverso.

Os estudos de Almeida (2011) mostram que a Escola Mătyk da aldeia São José oferece uma Educação Bilíngue e Intercultural, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e se enquadra nos dispositivos das Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC, 1993), bem como a Constituição Brasileira (1988). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 esclarece que a Educação Escolar Indígena deve ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino brasileiro, sinalizando para a prática do Bilinguismo e da Interculturalidade. Autores como Albuquerque (1999) apud Almeida (2011) indicam que os Apinayé são Bilíngues (Apinayé/Português); que a educação ofertada pelas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é bilíngue e intercultural, e que apesar da Língua Portuguesa estar presente em vários domínios sociais de exclusiva competência da Língua Materna, os pesquisadores se mobilizam no sentido de preservar seus aspectos culturais e linguísticos.

Posto posicionamento para pesquisa e a problemática em torno dos embates, políticos, pedagógicos, econômicos e sociais, acerca da prática da Educação Escolar, dirigida às comunidades indígenas intensificou o interesse pela pesquisa,

principalmente, a questão a Educação Escolar bilíngue e o português como segunda língua.

Assim, surgiram algumas indagações como: Como os professores da escola Mãtyk se comportam no processo de Educação Escolar específica e diferenciada? Como implantam uma educação escolar, em que a comunidade é marcada pela tradição oral? De que modo os conceitos de bilinguismo e interculturalidade são abordados? Como são educadas as crianças indígenas Apinayé na Aldeia São José? Qual a importância do conhecimento da escola para o povo Apinayé? Como transitam entre os saberes locais e os institucionalizados?

Essas questões norteadoras definiram a objetivação direta dessa tese em analisar a Educação Escolar Indígena com caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue da Educação Escolar Indígena Apinayé. Para isto, delimitamos nossa estruturação em:

- Apontar as principais características do Universo Apinayé na sua política, cosmovisão e culturalidade.
- Identificar o uso e a aplicabilidade da oralidade e escrita no processo de Educação Escolar Bilíngue Apinayé.
- Verificar como se afirma o conceito de interculturalidade entre os professores indígenas e não indígena da escola Mãtyk na aldeia São José são abordados;
- Problematizar, a partir da concepção de Bilinguismo, a Política Pública brasileira para esse modelo de educação de caráter específico, diferenciado ao indígena e sua integração a sociedade nacional.

Esta pesquisa, oriunda de vivências e reflexões em torno do processo de Educação Escolar Indígena, se justifica no âmbito de contribuir para o direcionamento da política pública pela educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, do acesso à permanência dos alunos indígenas em sala de aula e por um movimento de pertencimento, fortalecedor de suas raízes e de sua manutenção sociolinguística e cultural. Para contextualizarmos, estas considerações servem de introdução ao texto desta Tese, descreveremos a seguir a estrutura utilizada para sua exposição:

O capítulo 1 – *Trajetórias teórico-metodológicas* – descrevemos os caminhos percorridos pela pesquisa. Apresentamos os objetivos, o *lócus* da pesquisa e os sujeitos deste estudo. Dando ênfase às decisões sobre o delineamento dos escritos,

aos problemas encontrados na geração dos dados e à forma de resolvê-los. São acrescidas informações e esclarecimentos relativos aos métodos, abordagem de pesquisa qualitativa e detalhados os instrumentos utilizados.

O capítulo 2 – *O universo Apinayé* – abordarmos os aspectos sócio históricos dos Apinayé, do território por eles ocupado e da situação atual do povo, buscamos descrever, a partir da narrativa do próprio povo, o mundo Apinayé em narrativas. Informamos sobre aspectos relevantes da unidade linguística Macro-Jê, e fazemos um levantamento da situação da escola pesquisada na aldeia São José.

O capítulo 3 – *Saberes indígenas e tradição oral* – discutirá as relações entre mito e a oralidade, dando ênfase às marcas da tradição oral e memória entre os Apinayé. Destaca questões envolvidas no processo de passagem da modalidade oral para a escrita da língua e delinea aspectos da oralidade para o letramento escolar Apinayé, tendo em vista a dificuldade linguística no espaço escolar.

O capítulo 4 – *A interculturalidade no universo escolar Apinayé* – que também é uma continuidade da análise dos dados da pesquisa, discutindo a educação escolar Apinayé na perspectiva multi/inter/transdisciplinar, disciplinar e cultural. Apontará relações e tensões entre educação indígena e Educação Escolar Indígena, relacionando-a a Interculturalidade.

O Capítulo 5 – *Educação Escolar Indígena Versus Educação Indígena* – são categorias trabalhadas em suas complexidades, o monolingüismo como enfrentamento e a constituição da identidade indígena Apinayé a partir de suas relações linguísticas, nos confrontou ao exercício de esclarecer as realidades dessa educação bilíngue de contexto sócio econômico e a formatação da educação escolar.

As considerações finais mostrarão a propósito da Educação Escolar Apinayé, como se desenvolve o processo de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue da Educação Escolar naquele contexto específico. A propósito da função do contato permanente com os não-indígenas e a influência da língua portuguesa sobre a Língua Apinayé, levantam-se ainda as ambiguidades e os conflitos envolvidos naquele sistema educacional no que se refere à educação bilíngue.

1 TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A Educação Escolar Apinayé, neste estudo, se deu na interface entre a Linguística, Antropologia, Educação e Cultura, concernentes à pesquisa qualitativa, orientada pela perspectiva teórica da antropologia educacional. As construções teóricas dos campos de estudos apontados nessa trajetória se interrelacionam e nos ofereceram bases para estudar aspectos da oralidade, interculturalidade e do bilinguismo, tendo em vista o manejo educacional dos conhecimentos no contexto e cotidiano da escola. Na perspectiva qualitativa os estudos sobre a linguagem,

[...] são relevantes, pois podem contribuir para diminuir ou resolver os problemas do ensino de línguas e possibilitar, em termos educacionais, entender a complexidade do contexto educacional e a diversidade de práticas educativas que se desenvolvem nas diversas regiões do país (CÂNCIO, 2008, p. 74).

Flick (2004, p. 22) confirma que, “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado, ou seja, há possibilidade de utilização de várias abordagens teóricas”. Para este autor, os pontos de vista subjetivos são o ponto de partida para os estudos nesta abordagem. Destaca-se ainda que a pesquisa qualitativa possui uma variedade de abordagens distintas que são resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na sua história. Observamos que o universo das pesquisas com abordagem qualitativa é abarcador o suficiente, visto sua amplitude e véis, pois,

compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc. (GATTI, 2001, p. 73).

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: a) ser uma pesquisa eminentemente exploratória; b) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; c) permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; d) possibilitar uma teorização calcada nos dados; e) preocupar-se com o particular. A abordagem qualitativa demonstra ser um caminho bastante propício para o desenvolvimento deste estudo, visto que na pesquisa qualitativa “o social é visto como um mundo de significados passíveis de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem” (TEIXEIRA, 2005, p. 140).

Lüdke (2001, p. 47) acrescenta que “a pesquisa dita qualitativa, para se fazer conhecer, depende inteiramente do relato do pesquisador”. Para a autora, o enfoque qualitativo se vale de instrumentos e técnicas que permitam a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação. Neste caso, os dados quantitativos funcionariam como indicadores que precisam ser interpretados à luz de elementos qualitativos e intersubjetivos.

Assim, a efetivação da pesquisa no contexto da escola Apinayé, ocorreu através de um amplo processo de participação nas atividades cotidianas. Entretanto, seguindo os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986), que fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação, há um destaque para questões relacionadas à linguagem e uma das nossas dificuldades se alicerçou nesse contexto. Os indígenas possuem língua própria (materna) e o português como língua adicional, vários momentos o cenário bilíngue exercido por eles foi de difícil entendimento para nós. A expectativa é a de que as reflexões geradas neste contexto, com esta abordagem de investigação, possam no futuro subsidiar uma efetiva educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

1.1 MÉTODOS DE PESQUISA

As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de geração de dados. Segundo Galliano (1986), todas as acepções da palavra “método” registradas nos dicionários estão ligadas à origem grega *methodos* - que significa “caminho para chegar a um fim”. Assim, apropriarmos da abordagem qualitativa, e tem como tipo de pesquisa a Pesquisa Participante e a Etnografia Escolar.

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma

vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social.

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos (BRANDÃO, 1984, p. 54).

Segundo Brandão (2007, p. 5), “os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história”. A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53)

Explica-se a importância de ressaltar firmemente o entorno da comunidade pesquisada, observando o cotidiano dos indígenas envolvidos no percurso, por meio de múltiplos olhares. Segundo Erickson (1988), que não se perca a observação como técnica de geração de dados, e não confunda com a metodologia de observação participante que apresenta ações e intercâmbios. É de real necessidade considerar sempre o contexto na descrição dos sistemas de significados culturais das pesquisas com populações tradicionais, o que se estende além do princípio descritivo de situações, espaços, lugares e momentos, ou da simples transcrição de falas e narrativas.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 16), a pesquisa participante é uma importante ferramenta de trabalho na geração de dados, desde que tenha como objetivo compreender uma realidade. Para esse autor, o desígnio é simples: “todo ser humano é em si e por si mesmo uma fonte original e insubstituível de saber”. Nesse sentido, a própria realidade apresenta experiências destinadas a superar a oposição sujeito x objeto, pesquisador x pesquisado, conhecedor x conhecido, na essência dos mecanismos de produção coletiva do saber, visando geralmente a ações transformadoras.

Para isto, André (1995, p. 28) esclarece que o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, e a preocupação central dos estudiosos da educação é com o

processo educativo. A autora observa ainda que há uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não precisem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais.

Para a mesma autora, se faz Etnografia Escolar nas seguintes condições:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2004, pp. 50-51).

A Etnografia tem uma relevante contribuição a apresentar para um estudo Intercultural, com efeito, estudos como os de Cássia Ferri (2001, p. 23) verificam que,

na prática escolar, atividades ligadas à Antropologia e à Linguística concretizadas em contextos indígenas, conformam-se como estudos do tipo etnográfico e permitem o entendimento e a descrição de como se veiculam e reelaboram os modos de ser, ver e sentir a realidade e o cotidiano quer seja o das aldeias ou da sala de aula (FERRI, 2001, p. 23).

André (2007, p. 41) argumenta que a etnografia escolar é um percurso metodológico que possibilita que os aspectos da realidade sociocultural sejam apreciados e utilizados como recurso educativo,

tal procedimento significa lançar mão de uma lente de aumento nas relações de interação que constituem a dinâmica do dia a dia da escola e da comunidade, apreendendo as forças que a impulsionam (ou a detêm), possibilitando identificar as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico, compreendendo o papel de cada pessoa neste complexo interacional em que ações, relações e conteúdos não somente são construídos, mas reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2007, p. 41).

A proposta de pesquisar a Educação Escolar aos indígenas Apinayé sugere a compreensão das políticas públicas para Educação Escolar Indígena diferenciada, destacando-se a política linguística nacional para populações tradicionais.

1.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como público-alvo o povo Apinayé no contexto da Escola da “Aldeia São José⁸”, localizada a 18 km do município de Tocantinópolis-TO, na confluência dos ribeirões São José e Bacaba. Conforme a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), dados de 2010, hoje esta aldeia conta com um número elevado de famílias e possui 404 indígenas com uma circunvizinhança populacional de aproximadamente 1.209 indígenas.

O sistema social Apinayé é dividido em dois campos complementares: o campo das relações domésticas, relacionadas em termos de substâncias comuns que unem os seus familiares; e o campo das relações sociais ou cerimoniais, relacionadas em termos de obrigações rituais e políticas. Esses dois campos se cortam na vida cotidiana, mas a sua concepção como sendo domínios divididos e separados é fundamental para uma interpretação do mundo social Apinayé (DA MATTA, 1976, p. 95).

A relação histórica dos Apinayé com o município de Tocantinópolis é, de certa forma, a história da conquista dos indígenas da região pelos colonizadores. Ela inicia em 1818 com a chegada de Padres Jesuítas, para catequizar os Indígenas da região Norte do Brasil. “Os primeiros Bandeirantes começaram a se fixar na região. Em 1858 o Município é emancipado, com o primeiro nome de Boa Vista do Tocantins. Em 1943, passa a chamar-se Tocantinópolis⁹” (ALMEIDA, 2011, p. 24).

Para Albuquerque (1999, p. 5), a existência dos Apinayé no extremo norte do Tocantins é conhecida desde o século XVIII, quando os rios Araguaia e Tocantins começaram a ser navegados pelos jesuítas e bandeirantes. Esse autor assegura que o povo Apinayé era considerado o mais guerreiro da região, uma vez que possuíam aldeias bastante numerosas, praticavam a agricultura e produziam seus próprios artefatos como, por exemplo, canoas.

No que se refere à Educação Escolar Indígena entre os Apinayé, Albuquerque (2011, p. 66) comenta que foi introduzida na década de 1960, nas aldeias de São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL, no antigo Estado de Goiás. O autor ainda destaca que naquela época, as políticas educacionais, voltadas para os Apinayé, “não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que

⁸ A maioria dessas aldeias é derivada de duas mais antigas: Mariazinha e São José (antiga Bacaba).

⁹ Em 1943, o município que já se chamava Boa Vista do Tocantins teve o seu nome mudado para Tocantinópolis.

eram compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 27). Somente após alguns anos da implantação da educação na aldeia, os primeiros materiais escritos nessa língua foram elaborados pelo SIL, na década de 1970.

Almeida (2011, p. 157) observa que atualmente a escola tem se apresentado como “um elo para aproximação dos Apinayé com a sociedade de seu entorno, facilitando a situação de contato desse grupo indígena com os demais brasileiros”. Segundo ela, as aldeias são José e Mariazinha, cujas escolas são *Mãtyk* e *Tekator*, funcionam como sede das escolas de outras aldeias. O nome *Mãtyk*, da escola lócus da pesquisa, deu-se em homenagem a um chefe da aldeia São José, um líder que se mantinha informado de todos os assuntos relacionados aos direitos indígenas (ALMEIDA, 2012, p. 30).



Foto 11: Escola Mãtyk – Aldeia São José
Fonte: Arquivo de Pesquisa (2014)

A escola dispõe de um corpo docente formado por 17 professores, sendo 09 indígenas e 08 não indígenas, foram realizados encontros pedagógicos e entrevistas, ambos em momentos diferentes, a depender das observações participantes em sala de aula e nos espaços da escola. Dialogamos sobre as categorias da Educação Escolar Indígena, especificamente sobre Tradição Oral, Interculturalidade e Bilinguismo. Estes professores atende o maior número de alunos de todas as aldeias

Apinayé, sendo 353 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 63 alunos no Ensino Médio, perfazendo um total 414 alunos matriculados no ano de 2016.



Foto 12: Professores da Escola Mãtyk na Aldeia São José
Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015)

Albuquerque (2007, p. 60) comenta que “a arquitetura da Escola Indígena Mãtyk é moderna e dispõe de espaço apropriado para as aulas, boa iluminação, ventilação adequada, com salas de aulas espaçosas”. A escola mantém sob sua supervisão as escolas das aldeias Palmeiras, Patizal, Bacabinha, Prata, Serrinha e Boi Morto. Neste espaço, a Escola Estadual Indígena *Mãtyk* possui as paredes e pilastras pintadas com cores e desenhos que identificam a sociedade Apinayé em suas composições culturais e cosmológicas. Ao descrever a história da escola *Mãtyk* da aldeia São José, vale destacar a fala de Ana Rosa Apinayé, registrado em diário de campo, em que demonstra os aspectos físicos do prédio.

Minha escola se chama escola indígena mãtyk, feita de telha e de tijolo, pintada com nossa cultura. Têm salas de aula, banheiros e um quarto para guardar merenda, quando vem. Têm cozinha da merenda ao lado da escola. A escola é cercada de arame farpado e possuía algumas árvores ao redor (Diário de Campo, em 22 de agosto de 2015).

Inicialmente, a escola estava localizada no centro da aldeia. No entanto, por falta de espaço, alguns membros da comunidade relatam que devido à aldeia ter crescido consideravelmente e fechado o círculo com base no qual ela é estruturada,

a escola foi deslocada. Este fato se deu mediante justificativas de sujeitos não indígenas, com vistas à implantação de um novo do prédio escolar. É importante notar que na aldeia São José a escola está localizada na parte de trás da aldeia, ou seja, em um círculo periférico, afirmando a visão de Da Matta (1976) a respeito de que a escola torna-se marginal na sociedade, assim como o lado de trás das casas.

Podemos inferir, a partir de conversas com alguns membros da comunidade, que a ideia da educação institucionalizada ainda não foi assimilada entre os velhos Apinayé – gerando pontos de reflexão que abordaremos a diante – isto se dá devido eles possuem liderança diante do grupo que foram resistentes à construção física do espaço escolar distante do pátio central da aldeia, lugar importante para as representatividades de conhecimentos tradicionais.

Um espaço da escola bastante utilizado pela comunidade é o pátio, pois é recorrente que atividades socioculturais aconteçam neste local, numa integração entre a escola e a comunidade. Essa atitude evidencia que a Escola assume e cumpre seu papel no sentido de manter vivas a linguagem e a cultura Apinayé. Ademais, o aspecto externo do prédio demonstra o interesse da comunidade para a discussão dos assuntos que são referentes à escola [...] Em cada traço se percebe o zelo com que foi efetivado o trabalho, e a satisfação que seus executores têm quando falam sobre sua realização, visto que a cultura está sendo cada valorizada e preservada na escola (ALMEIDA, 2011, p. 36).

Em que diz respeito aos aspectos socioculturais e sua relação com a escola e o povo Apinayé, fica claro a necessidade de inúmeros estudos, para entendermos tais processos, imersos em fatores escolares externos e internos, anteriores e simultâneos, na perspectiva de caracterizar a formação, o que se dá pela linguagem, e a interação entre os saberes.

1.3 INSTRUMENTOS

A realidade da Educação Escolar Apinayé é complexa, dinâmica, interativa, exigindo que o processo educativo seja estudado num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando aspectos importantes, tais como crenças, valores, significados que não sendo diretamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar (LUDKE; ANDRÉ, 1996). Por isso, adotou-se os procedimentos metodológicos e o instrumental selecionado para melhor obtenção de dados. No início do estudo procuramos acompanhar as atividades, sem o uso dos instrumentos formais de “geração de dados”, seguindo as indicações de Ferreira (2003, p. 150).

[...] relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas, onde poderes, racionalidades e subjectividades, aferindo-se em permanência, (re)constroem reflexivamente sentidos partilhados do que «ali se está a fazer», assim é preciso entrar cuidadosamente no terreno.

Desde os primeiros contatos e as inserções em campo junto aos Apinayé foram de fundamentais necessidade começarmos de fato a pesquisa usando os instrumentos éticos. Em apêndice (ver anexo A, B, C e D), constam os ofícios de apresentação do pesquisador mediante a FUNAI, ao Cacique e aos Professores, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLC). Pois, quando começamos a utilizá-los, já dispúnhamos de certo convívio junto à comunidade indígena, o que nos ajudou, inclusive, a manusear e aplicar os instrumentos utilizados no decorrer do estudo.

Para possibilitar que a comunidade aceite a pesquisa, é coerente que o pesquisador seja ora participante, ora observador, conforme retrata Malinowski (1978). Segundo o mesmo autor, há a *necessidade de mergulhar na vida do outro*, para uma reconstrução do “sujeito investigado” que compartilhe “de um mesmo universo de experiências humanas”. Todavia, como aponta Da Matta (1991, pp. 21-23), as relações de construções são “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas”. Portanto utilizou-se, inicialmente, a observação direta para permitir associar o olhar e o ouvir e entender os três níveis que compõem a vida dos sujeitos: o que dizem (discurso), o que fazem (ação) e o que pensam (representação) sobre o que fazem (MALINOWSKI, 1978).

Lüdke e André (1986, p. 25) discutem o caráter científico da técnica de observação, uma vez que as observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções. De qualquer forma, esses fatores também influenciaram nosso olhar, no sentido de privilegiarmos certos aspectos e não outros. Durante muitas idas e vindas à aldeia São José, o nosso olhar foi ganhando habilidades e flexibilidades do que víamos, favorecendo um amadurecimento da pesquisa.

Questões que até então estavam sobre o convencional do nosso olhar, foi estranhado pela circunstância que se apresentou os acontecimentos na comunidade. Um exemplo disso foi à percepção em sala de aula de atitudes com o material didático que não se expressavam quando a isso não tínhamos acentuado interesse.

A aplicação de entrevistas e as observações registradas em diários de campo objetivam aproximar-se das situações reais da fala dos velhos da sociedade Apinayé. Considerando que a população Apinayé é bilíngüe, o diálogo nos contatos facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Quanto à entrevista, BomFim (2005) afirma que essa técnica fornece o autoconhecimento e o conhecimento do outro, já que em um relato pode haver vários significados para os que dele participam.

A entrevista não foi de modelo estruturada, por se tratar de um número reduzido de participantes. Realizamos uma entrevista que se inicia com uma pergunta geradora e não possuíamos um roteiro previamente estabelecido. Entendemos a entrevista utilizada como a que se fundamenta em uma abordagem etnográfica (ROMANELLI, 1988). Partimos de uma conversa preliminar, em que esclareço os interesses de ambos os lados e digo ao depoente o teor da entrevista. Contudo, “à medida que a entrevista avança e que a relação de confiança entre entrevistado-entrevistador se estabelece, algumas questões se tornarão mais relevante que outras”, explica Fares (2010, p. 35).

A seleção por narrativas, obtidas por meio de conversas in lócus, se deu pelo fato de elas trazerem elementos que permitem compreender como os intérpretes¹⁰ da pesquisa constroem suas identidades de sujeitos étnicos. Não foram fáceis o entendimento das narrativas, nem mesmo dialogarmos com as mesmas para construção de uma linearidade aos fatos ao ponto de esclarecer muitas de nossas dúvidas como pesquisador. Os Apinayé possuem uma peculiaridade ao narrar suas histórias, estas estão implicadas sobre uma dicotomia crítica, para alguns contam o que sabem e para outros contam o que querem.

Nesse sentido, foi necessário ouvirmos repetidamente as mesmas histórias e em um exercício árduo de transcrição para apoiarmos nos fatos comuns para delinear o fio condutor das mesmas narrativas. As narrativas dos indígenas nos permitem observar o fortalecimento e manutenção da cultura, a partir dos relatos das experiências de vida e experiências desses sujeitos, o que possibilitou ressignificá-las como práticas culturais. Todavia, as vozes ultrapassam os limites definidos, pois a memória não é datada, e a leitura dos textos orais implica a escuta da verdade de

¹⁰ A opção pelo termo intérprete apóia-se nos estudos de Paul Zumthor, uma das bases teóricas da investigação. Os velhos Apinayé serão tratados pelo nome próprio, com os pronomes de tratamento devido, e apresentados – mediante ao surgimento – ao longo do corpo do texto.

cada um, sem a discussão acerca da preocupação imediata com verdades factuais (FARES, 2010, p. 41).

Portanto, o uso das memórias orais permitiu incorporar os indivíduos silenciados, que também facilitou o conhecer, entender e compreender das situações vivenciadas no campo da pesquisa. Analisamos e interpretamos os relatos obtidos dos indígenas velhos na aldeia, à luz da linguagem, relacionando-os com os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo em questão.

Na compreensão de Geertz, a etnografia se reveste no tipo ideal de método para a realização de uma descrição densa, pois, ao lidar com interpretações, é necessário ter o cuidado de considerar que é construída sempre uma interpretação fornecida pelo pesquisado: “por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (GEERTZ, 1989, p. 25).

Para Geertz, em *Obras e Vidas* - o antropólogo como autor, o autor gera concepções argumentativas sobre o *Diário de campo*, levanta um problema que perpassa a obra de Malinowski: como passar da experiência desordenada do trabalho de campo a uma descrição organizada da vida do outro? Malinowski aparece então como responsável por um legado à antropologia que não se restringiria ao método da observação participante, mas abrangeria a “descrição participante”.

O *Diário de Campo* também foi utilizado como instrumentos de pesquisa. A opção por esta técnica de construção de dados se deu devido à extensividade do trabalho de observação. As notas de campo vieram a afirmar-se como ferramentas privilegiadas de registro das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica.

Era complicado o exercício da escrita no mesmo momento das entrevistas, ou no decorrer das conversas nos mais variados espaços da aldeia. Lembramos de quantas vezes algumas anotações foram rascunhadas em pedaços de papel encontrados como lixo nos caminhos da aldeia, e só ao pararmos para se ocupar do caderno, é que fazíamos um cauteloso processo de ordenar as ideias fluidas das situações apresentadas.

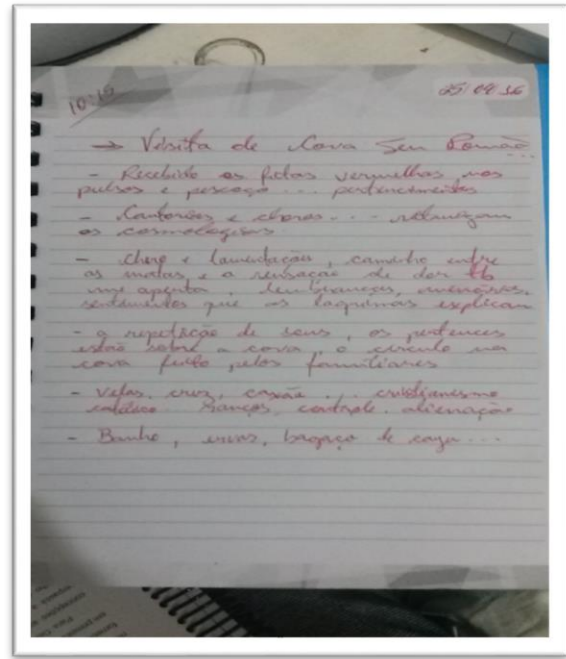
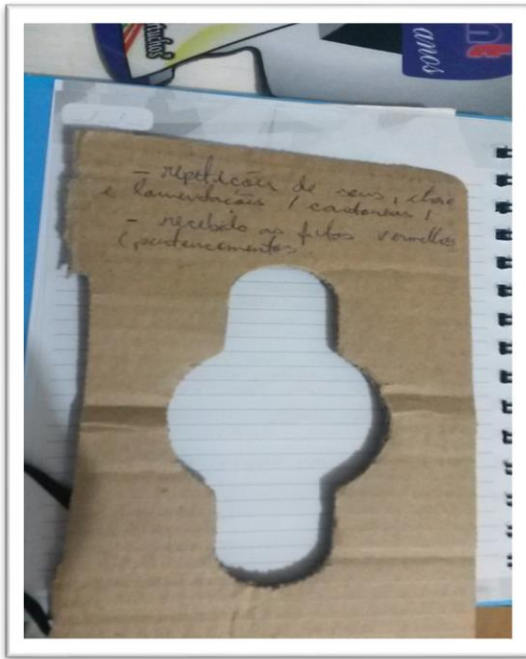


Foto 13: Rascunhos em papel de lixo

Foto 14: Anotações no Diário de Campo.

Fonte: Arquivo de Pesquisa de Campo (2016).

Estas fotos são das poucas que conseguimos registrar do material guardado, já que assim que era realizadas as transcrições para o Diário de Campo logo eram extintas. Elas demonstram que trabalhamos com a exemplificação dos acontecimentos por palavras chaves, evitamos em muitos momentos ficarmos presos as anotações, tentamos ao máximo envolvermos nos acontecimentos, vistos que já éramos parte acolhida da família e muitos outros. Outras experiências incríveis desse instrumento de pesquisa foi da curiosidade de muitos indígenas, entre eles as crianças especificamente pelo o que estávamos anotando.

Nesta pesquisa, o Diário de Campo consistiu em um caderno no qual foram registrados todas as informações, durante e posterior, observadas como as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo que esteja relacionado com a proposta da pesquisa como um rascunho, uma matéria bruta que depois necessita de lapidação.

O caderno de notas e o diário de campo são instrumento de transposição de relatos orais e falas obtido desde a inserção direta do(a) pesquisador(a) no interior da vida social por ele ou por ela observada. Muitos destes cadernos de notas e diários contendo dados brutos de observações diretas em campo conduziram os antropólogos ao estudo e a pesquisa, por exemplo, com as gramáticas e os vocabulários que constituem os diferentes dialetos de uma

mesma língua falados pelas sociedades por eles pesquisadas, com as genealogias de parentesco que organizam seu corpo social; os mitos e os rituais que vivificam o sentido coletivo de suas vidas etc (ROCHA; ECKERT, 2008)¹¹.

Conforme Falkembach (1987, p. 19), “Não há necessidade de serem registradas apenas observações, interpretações e conclusões individuais, mas convém relatar individualmente também os resultados das discussões que venham ocorrendo”. As notas analíticas, portanto, correspondem às reflexões pessoais. Trata-se de ideias, percepções e sentimentos surgidos durante a ação, nos contatos formais e informais registrados. É, pois, no diário de campo que se exerce plenamente a "disciplina" etnográfica.

A opção por este caminho buscou aproximações com o trabalho de Macedo (2006), quando aponta que o diário,

além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2006, p. 134).

De acordo com Geertz (2008), a descrição deve ser densa para diferenciar as expressões, espaços, tempos, saberes e regras de um grupo social, interpretando melhor os significados culturais. Isso nos fez entender a importância de utilizar o diário de campo como instrumento de descrições e anotações na pesquisa. Para Sousa (2014, p. 52),

[...] fica evidente quando feita a distinção entre a escrita no diário de campo ou caderno de campo que se caracteriza pelas impressões e sentimentos do pesquisador, e pelos chamados dados brutos adquiridos em campo, como sentidos, genealogias de parentesco etc.; e a escrita no gabinete, que se transforma em produto final da pesquisa, conformada pelos rigores da academia. Esta última sofre uma vigilância epistemológica ainda maior do que a escrita, também orientada e ensinada pela academia, que preenche nossos cadernos e diários de campo.

¹¹ ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnografia: saberes e práticas**. Artigo publicado no livro organizado por Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. (Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/9301/5371>, acessado em 17-05-2016, às 16:20).



Foto 15: Momentos de Registro no Diário de Campo
Fonte: Arquivo de Pesquisa de Campo (2016)

A pesquisadora ainda faz uma intervenção a partir de Cardoso de Oliveira (1998) em que se destaca “três atos cognitivos que fundamentam a etnografia – o olhar, o ouvir e o escrever, demonstrando como os três campos semânticos são processos” (SOUSA, 2014, p. 52). Portanto, relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos envolvidos. Dessa forma, os dados gerados pelo o diário de campo serão descritos ao longo da pesquisa, não de forma isolada e restrita, mas especificamente a cada circunstancia apresentada e vivida por nós no universo da pesquisa de campo.

Decidimos nesta pesquisa, também, por realizar uma *análise documental*. Esta se refere ao uso de documentos oficiais do Ministério de Educação e Cultura, assim como as Diretrizes relativas a Educação Escolar Indígena e outros, que registram a ação dos grupos, e os princípios norteadores de seus trabalhos. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas noutras fontes. É importante notar que, conforme Yin (2005, p. 86), “o uso da documentação deve ser cuidadoso, pois

não pode ser aceita como registro literal e precisa dos eventos ocorridos e seu uso deve ser planejado para que sirva para corroborar e aumentar as evidências vindas de outras fontes”.

Averigua-se ainda que o uso mais importante de documentos seja corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Os documentos são usados aqui no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações geradas através de outras fontes. Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A autora considera documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. .

Assim, seguindo as orientações de Minayo (1994), esta pesquisa passou por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo, *‘Educação Escolar Apinayé’*, e se delimitou o problema de investigação, como a *‘Educação Escolar Indígena Apinayé atende ao caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue?’* b) fase de geração de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações. Para que assim, melhor apresentássemos, os dados foram agrupados em três categorias: *‘oralidade, interculturalidade e bilinguismo’*.

1.4 BASES TEÓRICA

As bases teóricas da Linguística, Antropologia e Educação foram abordadas de forma interrelacionada e nos deram base para estudar os aspectos da oralidade, da interculturalidade e do bilinguismo, tendo em vista o manejo educacional dos conhecimentos no contexto e cotidiano da escola.

Acrescentamos ainda que para a realização desta pesquisa não é possível analisar os dados sem dialogar com os campos teóricos da sociolinguística, antropologia e educação. Versar-se, portanto, de adentrar a um campo multidisciplinar cuja complexidade requer articulação de saberes e sua aproximação com a realidade. A integração entre estes campos de saberes, neste estudo, pressupõe a interdisciplinaridade, não somente para as conexões que estão sendo estabelecidas, mas também para ampliação dos diálogos cujo foco é a linguagem

mediada pela Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, acreditamos que é pela linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.

Desta forma, a partir da interação entre os conhecimentos, tendo em vista as tradições repassadas, é possível evidenciar a importância da socialização das narrativas pertencentes à tradição oral, para que se possa garantir a “sobrevivência das experiências e das tradições do lugar no processo de construção das identidades” (BERGER; LUCKMANN, 1987, p. 190).

Podemos afirmar então que o caráter social da linguagem nas estruturas sociais e/ou culturais no processo de interação das culturas dos povos Indígenas contempla uma noção integradora do universo, no entanto, cumpre ressaltar que cada povo possui sua própria noção cosmológica, mitológica e ritualística. Tais características permeiam todas as atividades culturais, as brincadeiras, as danças e até as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e praticadas nas aldeias. A base teórica estruturante desta pesquisa foi enfatizada por vários autores salientados pela unidade formacional de cada capítulo. Os aportes da pesquisa foram conduzidos em recuperar, por meio da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, os instrumentos de assimilação, com destaque para os métodos de assimilação linguística, tanto os culturais.

Autores como Meliá (1993; 2000); Emiri (1989); Cavalcanti (1999; 2001); Maher (1994; 1998; 2005; 2006; 2007; 2008; 2010); Silva e Grupioni (1995); D’agelis e Veiga (1997); Mori (2001); Bortoni-Ricardo (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2011; 2014); Bagno (1999; 2002; 2008; 2009); Souza (2008); Megale (2005); Flory e Souza (2009); Butler e Hakuta (2004); entre outros, nos possibilitaram a observação de outros ângulos de abordagem e nos alicerçaram como suas contribuições acerca do estudo da linguagem, considerando as forças político-sociais subjacentes.

O desenvolvimento histórico das relações sociopolíticas constrói uma situação de bilinguismo e que pode evoluir para um quadro de monolinguísmo na língua dominante. De acordo com a sociolinguística, em contextos de conflito as línguas em contato tendem para parte integrante de um conflito intercultural (HAMEL, 1988) e a língua dominante, sendo ensinada a todos os falantes, mantém sua hegemonia por meio da escola (GUIMARÃES, 2002). A abordagem da aquisição da escrita, do uso da oralidade e as concepções de letramento e alfabetização são discutidas com base nos estudos de Macedo (2000; 2013), Kleiman (1995), Berger (1987), e outros, para

a compreensão acerca da aquisição e habilidades que afetam o uso linguístico e as práticas culturais dos Apinayé.

Nesse sentido, há que se atentar que muitos investimentos têm sido feitos para viabilizar o uso escolar das línguas indígenas brasileiras também na modalidade da escrita (NINCAO, 2008, p. 05), pois “o trabalho pedagógico com línguas indígenas na escola não se resume apenas a um trabalho de alfabetização”. É preciso apontar também para o fato de que sequência da leitura e escrita em língua materna tem sido efetivada com o intuito de facilitar e garantir a aquisição da escrita na língua dominante.

No contexto de diversidade a escolha do uso linguístico é uma decisão estratégica de cada comunidade indígena, o uso predominante da língua Apinayé na oralidade entre os pares se estabelece como prática de produção/reprodução da identidade social. Desta forma, destacamos que ao longo do texto as três categorias que irão nortear todo processo de compreensão do caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue da Educação Escolar Indígena Apinayé, definidos nos seguintes termos:

Tradição oral: Uma das práticas sociais entre os Apinayé é o ato de narrar oralmente, as vozes indígenas fizeram circular as histórias consideradas importantes para o grupo, aludindo à dinâmica e alguns aspectos de manutenção das tradições de seu povo. O ato de velhos contarem histórias ressalta o universo dos seus e revela que suas crianças já dispõem de um vasto saber linguístico ao chegar à escola. Segundo Monte (1994), a pesquisa veio demonstrar que é preciso compreender as descontinuidades nas práticas orais e escritas, tanto nas de língua portuguesa, como nas de língua indígena. Além de alertar para a ausência das narrativas orais na escola que puderam indicar a ausência da tradição oral nas práticas de ensino ditas bilíngue.

Interculturalidade: a educação intercultural segundo Candau (2008, p. 23), deve ser “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”. Nesse processo, vários aspectos culturais são envolvidos estão em constante tensão. Para Lopes da Silva (2001, p. 6), “a educação em contextos interculturais é pensada, então, como fluxos de conhecimentos que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas”. No entanto, esta ideia pode ser incorporada a programas educativos e a discursos que visem a inibir conflitos subjacentes aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de dada comunidade indígena.

Bilinguismo: associado aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de uma comunidade, ele se estabelece no cotidiano das comunidades, impulsionado pela convivência entre os falantes de outra língua com os quais se interage, no caso dos Apinayé, os falantes da língua portuguesa. Ao viverem em uma sociedade cuja língua oficial é a Língua Portuguesa, os Apinayé “necessitam adquiri-la ou dela se apropriar” a fim de não apenas, “se comunicar com os membros da sociedade envolvente, mas de ‘entender’ os seus vários discursos, orais ou escritos, e de se ‘mover’ dentro dessa sociedade” (ALBUQUERQUE, 1999, p. 34).

Compreender como se desenvolve a Educação Escolar Indígena Apinayé, considerando estas categorias no bojo da interculturalidade associada ao ensino bilíngue, tornou-se um processo transmissor como ferramenta capaz de abrir um leque de reflexões. Nesse contexto, observamos que a legislação educacional brasileira propõe a interculturalidade como norteadora para a execução de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, entretanto, analisaremos se o Estado do Tocantins, no que se refere especialmente aos Apinayé, implementam as ações das políticas educacionais aos povos indígenas.

2 O UNIVERSO APINAYÉ

Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranqüilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram. (Daniel Munduruku)

As marcas da tradição, os saberes transmitidos e as (des)continuidades das pesquisas etnográficas sobre os indígenas Apinayé são trazidas nesse capítulo pelos aportes teóricos clássicos de Roberto Da Matta¹² (1976) e Curt Unkel Nimuendaju¹³ (1983), antropólogos com grandes registros sobre este povo. A eles, são acrescentados olhares de outros pesquisadores e inúmeras áreas de pesquisa, que estudaram tais sujeitos, como Severina Alves de Almeida (Sissi) (2011; 2013; 2015), Lilian Castelo Branco de Lima (2015), Odair Giralдин (2000; 2001; 2011), Albuquerque¹⁴ (1999; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012; 2013), entre outros. A pesquisa também dialogará com dados resultantes da dissertação de Zapparoli¹⁵ (2010), acerca dos saberes tradicionais dos velhos indígenas e memórias educativas dos Apinayé, na aldeia São José - TO, e com os principais protagonistas, os próprios Apinayé. Portanto, objetivamos apontar aqui as principais características do Universo Apinayé na sua política, cosmovisão e culturalidade.

Roberto Da Matta (1976) observa que os Apinayé se apresentam como notoriedades acadêmicas a partir dos estudos de Curt Unkel Nimuendaju, os escritos produzidos sobre esse povo indígena o classifica como pertencente à Família Linguística Jê e ao Tronco Macro-Jê, de família Timbira. Eram quinze grupos apontados como orientais e ocidentais. Ribeiro (1995) nos relata afirmando que apenas seis resistiram ao impacto do colonizador: Apaniekrá, Rankokamekrá; Crêhchteh; Krahó, Apinayé e Pukobyê. O tronco linguístico Macro-Jê abrange famílias – grupos linguísticos – mas possui ainda característica hipotética, devido aos inúmeros dados relacionados em pesquisas sobre essa matriz.

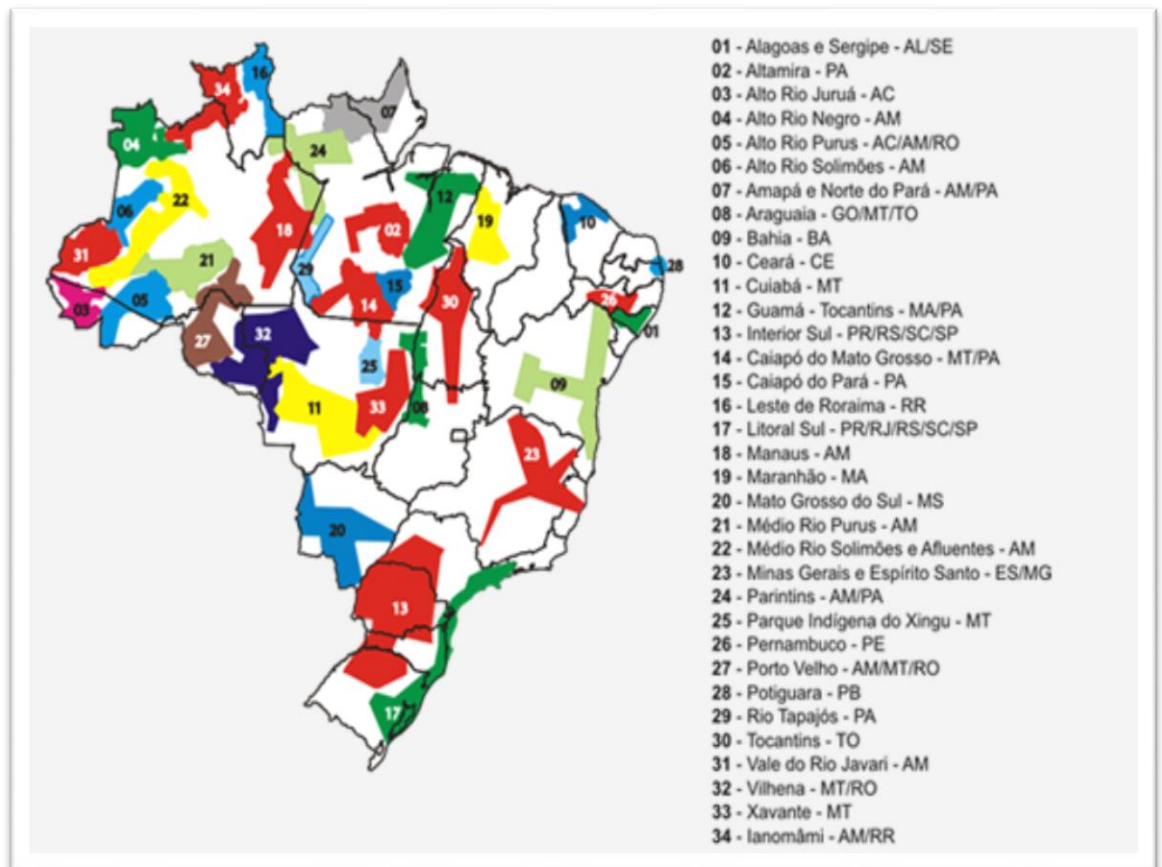
¹² Realizou pesquisas Etnológicas entre os índios Gaviões e Apinayé, publicou Índios e castanheiros (com Roque de Barros Laraia) em 1967 e Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé em 1976, textos base para essa dissertação.

¹³ Etnólogo Alemão, autor da primeira monografia e responsável pela projeção dos Apinayé no cenário antropológico e acadêmico mundial. Referência buscar Museu Emílio Goeldi, Belém – Pará.

¹⁴ Serão utilizadas neste estudo algumas narrativas transcritas pelo professor Francisco Edviges Albuquerque (Dr. em Linguística), Coordenador do Programa do Observatório de Educação Indígena, CAPES/SECAD/INEP e orientador desta pesquisa.

¹⁵ Trata-se de Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2010, na linha Saberes Culturais da Amazônia.

Ilustração 02: Mapa Linguístico Macro-Jê



Fonte: Classificação de Aryon Dall'Igna Rodrigue¹⁶

Segundo Rodrigues (1986, p. 299) “é importante observar que o ramo da família Jê, chamado por de setentrional, compreende as línguas Timbira (Canela, Krahô, Gavião etc.), Apinajé, Kayapó (Mebengokré, Xikrín), Panará e Suyá”. Ainda em consonância com as publicações do mesmo autor do ano de 2005, os maiores troncos linguísticos do Brasil são o Tupi e Macro-Jê.

As margens do rio Tocantins – oriental e ocidental – os Apinayé possuem peculiaridades culturais muito próximas aos Timbira orientais, assemelhando-se em eixos básicos, a sua estrutura social aos demais Timbira (NIMUENDAJU, 1946; MELLATI, 1978; DA MATTA, 1976).

¹⁶ Mapa Linguístico divulgado na obra Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas (São Paulo: Loyola, 1986), atualizado em 1997 para o site do Instituto Socioambiental (ISA). (Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/tupi.html acessado em: 23-05-2016 as 08:23).

Um dia um bando de índios vindo do Leste, chegou à margem do Tocantins. Ficaram com vontade de passar o rio e para esse fim fizeram um novelo enorme de cordão muito forte. Um deles passou o rio por meio de um salva vidas de madeira leve, levando a ponta do cordão, que amarrou numa árvore da margem esquerda. Depois todos, segurando-se no cordão esticado, começaram a passar o rio com suas mulheres. Como se achavam nadando, seguros pelas mãos ao cordão, pareceu a um índio que o número dos que queriam vir para a margem do lado ocidental era demasiado, e por isso cortou o cordão pelo meio (NIMUENDAJU, 1983, pp. 127-128).

Os Apinayé, ao discorrerem sobre a história de suas aldeias, enquadram o desenrolar dos acontecimentos como parte da história regional. “Para eles, o seu povo é uma ramificação da dos Timbira do Leste do Rio Tocantins, especialmente dos *Krikati*, chamados por eles *Makràya*, que viviam nas margens do rio Pindaré”¹⁷ (Nimuendaju apud Albuquerque, 2011, p. 20). Os dados históricos do povo Apinayé relatam que eles começaram a ser integrados à história do Brasil a partir da ocupação e a intensificação da navegação do Rio Tocantins.

Autores como Albuquerque (2007, p. 203), em seus escritos fundamentam-se na etnografia de Nimuendaju (1946), em que a história dos Apinayé está estreitamente relacionada à história da ocupação do norte de Goiás. Este grupo, cujos aspectos sócios históricos serão abordados mais adiante, se situam hoje no extremo norte do Estado de Tocantins, nas terras indígenas Apinayé, nos municípios de Tocantinópolis, Cachoeirinha, Lagoa de São Bento e Maurilândia, região conhecida como “Bico do Papagaio”¹⁸.

¹⁷ Trata-se de um rio localizado no Leste do Maranhão, principal afluente do rio Mearim, que nasce nas elevações que formam o divisor entre as bacias hidrográficas dos rios Mearim e Tocantins, nas proximidades da cidade de Amarantes, em cotas da ordem de 300 m.

¹⁸ Por uma cartografia social, o Bico do Papagaio compreende todo norte do estado do Tocantins, sul do Pará e Leste do Maranhão, por um princípio cartográfico aplicado, que tem por objetivo, sobretudo, a construção de novos mapas da integração e de cultura, essa demarcação se congrega no pertencimento de muitas populações tradicionais e etc, intitulada de Região Tocantina.

Ilustração 03: Mapa do Estado do Tocantins



Fonte: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tocantins/>

Segundo a metáfora de Lima e Sarraf (2014, p. 225), o principal acesso ao mundo Apinayé é o rio Tocantins. Os autores explicam que quem sai do Maranhão para o estado do Tocantins rumo às aldeias Apinayé, “precisa atravessar esse rio, divisa dos municípios de Porto Franco/MA e Tocantinópolis/TO, uma fronteira que liga e separa mundos”.

No que se refere às cosmologias e aos saberes tradicionais desse povo, observam no percurso em direção a eles se depararam com um mundo das águas carregado de energias que conduzem vidas, propiciam encontros, chegadas, partidas, conquistas, dominações, insurreições e calmarias. Assim no Tocantins, nascente e afluente ao mesmo tempo, as histórias dessa pesquisa e a dos Apinayé são contornadas por suas águas (LIMA; SARRAF, 2014, p. 225).

Segundo Almeida (2011, p. 27), historicamente os Apinayé têm uma trajetória de luta que se aproxima da história do norte goiano, representada por uma frente pastoril que utilizou o rio Tocantins. Albuquerque (1999) orienta que esta comunidade era constituída de remanescentes das zonas de mineração do sul de Goiás. Portanto,

a história dos Apinayé é também a história desse pedaço do Brasil, onde a colonização se apresentava sob forte ação dos Bandeirantes, marcada por invasões, disputas de terras e subjugação da população nativa, incluindo-se, os Indígenas Apinayé (ALMEIDA, 2011, p. 27).

Assim, os Apinayé localizam-se na região compreendida pela confluência dos Rios Tocantins e Araguaia (anexo A, B e C – Mapa da Demarcação de Terras Apinayé e localização das Aldeias mencionadas).



A esquerda: Iconografia da localização dos índios do Estado do Tocantins, reproduzindo a formação do Bico do Papagaio e a identificação da Aldeia dos Apinayé.

Abaixo: Fotos que registram onde inicia as terras indígenas dos Apinayé, localização e limites, composta pelo cenário da mata de babaçuais, outrora comentado nesse trabalho.

Ilustração 04: Índios do Tocantins –

Fonte: Carlos Tep-Krut Apinayé (ALBUQUERQUE, 2007, p. 55).



Foto 16: Sinalização das Terras Apinayé

Foto 17: Placa do entroncamento de acesso à Aldeia São José

Fonte: Zapparoli (2010, p. 35)

Ainda segundo Albuquerque (2007, p. 212), ao longo dos anos de contato com a sociedade envolvente, os Apinayé têm tentado se manter frente aos inúmeros “conflitos tanto de ordem social quanto linguística, religiosa e cultural. Mesmo diante de tal situação, os mesmos têm aumentado suas aldeias e conseqüentemente a sua população”. Atualmente a língua Apinayé¹⁹ é falada por aproximadamente 2.266 habitantes em 37 (trinta e sete) aldeias (SESAI, 2013). Os Apinayé sempre relacionam seu povo à própria aldeia, pois, para eles, a aldeia constitui uma unidade fundamental. Roberto Da Matta (1976, p. 61) destaca que, diferentemente de outros grupos tribais, que ao falar de sua vida social tomam como referência algum grupo, “os Apinayé sempre, e invariavelmente, focalizam a comunidade da aldeia”.

Em conformidade à etnografia de Da Matta (1976), o indígena que tem por batismo o nome do autor – Roberto da Mata Apinayé – ao contar a própria história, narra os personagens ‘SOL’ e ‘LUA’, chamando-nos atenção para o mito da origem dos Apinayé, afirmando a grandeza de se colocar como vida social a referência de todo uma coletividade, uma origem um grupo.

Não existíamos. Um dia ‘Lua e sol’, plantaram uma semente de uma cabaça, aí jogou no grande rio nasceu o Apinayé. Primeiro a mulher, depois o homem. Porque eu não sei, talvez por que mulher manda aqui. Tiveram muitos filhos, cantavam, corriam com tora, dançavam (ROBERTO DA MATA APINAYÉ, Diário de Campo, Julho de 2015).

¹⁹ O uso do ‘y’, no nome Apinayé, e frequentemente encontrado na grafia do nome desse povo, possui o som de ‘i’ ou ‘u’.

Podemos observar, que a fala apresenta elementos da própria história e vêm salientando hipótese pouco encontrada nas etnografias, como a possibilidade de uma discussão de protagonismo feminino, citado pelo entrevistado, em que ‘a mulher veio primeiro na criação’, e uma afirmação que a mulher representa um papel de liderança na comunidade. Típicos de culturas orais, os mitos se interrelacionam, cruzam com instrumentos diários e se ressignificam. Por mais variados que sejam os aspectos de vida do povo Apinayé, a sua cosmologia, organização social e seus traços culturais, os saberes transmitidos são importantíssimos na construção e afirmação de sua história.

[...] é por isso que se diz que nas nossas sociedades, a História substitui a Mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos a Mitologia tem por finalidade assegurar, com um alto grau de certeza – a certeza completa é obviamente impossível –, que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado (STRAUSS, 1978, p. 63).

Acreditamos que nesse sentido, a cosmologia – em se tratando de povos indígenas – é indispensável no traçado histórico e suas relações com o universo. Pela descrição de um mito, uma narrativa mesmo que singular, reconstrói aspectos de uma origem e nos leva a compreensão da necessidade de diálogo com as práticas tradicionais, especialmente as de tradição oral. Por esta certeza alguns dos nossos registros sofrem de uma cartografia que não é cartesiana, mesmo que tenhamos feito o exercício de alocar as informações geradas durante a estadia em campo, não consideramos relevante agrupá-las e sim permitir a fluidez dessa cosmologia em estar tudo junto como por muitas vezes os velhos desta comunidade nos afirmaram.

2.1 CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO TRADICIONAL APINAYÉ

De acordo com a Gramática Pedagógica da Língua Apinayé (2011, p. 22), as bases teóricas histórico-antropológicas e linguísticas construídas acerca dos Apinayé orientam que o nome deste povo indígena “foi citado pela primeira vez, na forma de *pinarés* e *pinagés*, passando, posteriormente, por um processo de mudança fonética, que resultou na forma **Apinayé**”. Na mesma obra o autor transcreve a explicação de Nimuendaju (1983, p. 3), que ao estudar a origem do nome, afirma não há nenhuma explicação para esse nome, mas afirma que “o sufixo pessoal **-yé**, das línguas dos Timbira Orientais, soa no próprio Apinayé como **ya**”. Albuquerque (1999, p. 25) ressalta que “há uma hipótese de que o nome não tenha sido dado pelos Timbiras,

não sendo, portanto, uma autodenominação primitiva dessa tribo”, entretanto não se apresenta os argumentos dessa hipótese.

Entre os próprios indígenas não foi possível ampliar um diálogo sobre tal formatação, posto em pequenas anotações um ou outro comentário sobre o nome. Maricota Apinayé (*in memoriam*), uma velha que por muitas vezes nos acolheu em sua morada, comentava que esse nome era emprestado e que hoje ninguém sabia mais de quem foi, “os antigamente falavam em ‘*ponta grande*’, igual ao bico de ave”. De volta as etnografias e pesquisa correlacionadas, a autodenominação Apinayé é pouco questionada, o que se entrelaça aos saberes de Maricota está registrado em Nimuendaju apud Albuquerque (2007, p. 25) em que “os próprios Apinayé usam a forma “*ôti*” para Pontal Grande”, ou seja, para a região denominada Bico de Papagaio, onde estão assentados.

[...] outros Timbira, também pertencente ao grupo Macro-Jê, complementam tal denominação com a expressão “*hōti Ahōtiyé*”. Por sua vez, os Kayapó setentrionais referem-se aos Apinayé, usando o termo “*Ken-tug*”, que significa pedra preta ou serra negra. Entre tantas denominações a este grupo e para se referir também ao lugar onde eles vivem, vamos trabalhar com a leitura e entendimento de Apinayé, como os velhos da comunidade costumam se referenciar a eles próprios (NIMUENDAJU, 1983, p. 127).

Ao abordamos sobre a origem do nome Apinayé e destacarmos os principais escritos oriundos de Nimuendaju, é de grande construção sócio histórica, os caminhos de reconhecimento de sua identidade pelo seu universo mítico, e de uma imensa tristeza não encontrarmos o ranço dessa cosmologia pertinente na fala e contos dos velhos na juventude da aldeia. Achamos de importante contribuição salientarmos marcas dessa memória transcrita para que reafirme a luta desse povo.

Os que já haviam alcançado a margem ocidental puxaram para terra os que se achavam agarrados na parte do cordão que estava lá amarrado, ao passo que a correnteza levou outra vez para a margem oriental os que se achavam presos a outra metade do cordão. Quando mais tarde os dois partidos se viram em terra firme, nas margens do Tocantins, gritaram uns aos outros, mas já não se compreendiam muito bem. “Falai direito!” – gritaram os que tinham ficado na margem oriental. “Falai direito vós mesmos!” – responderam os Apinayé da margem ocidental. “Vós sois os Ôtil!” – gritaram aqueles. “E vós sois os Măkráyal!” – replicaram os Apinayé. E assim ficou para sempre (NIMUENDAJU, 1983, pp. 127-128).

Em Nimuendaju, é importante destacar que a existência do Apinayé no extremo norte do Tocantins é conhecida desde o século XVIII, quando os rios Araguaia e

Tocantins começaram a ser navegados por jesuítas e bandeirantes. Entretanto, Da Matta (1976, pp. 36-37) comenta que já no século XIX as terras dos Apinayé sofreram inúmeras invasões devido à criação de gado e a lavoura, além da forte exploração do coco de babaçu na região.

Com essa afirmação foi possível entender as marcas das ocupações da área indígena e se conectar com o movimento da associação das aldeias Apinayé em prol de suas lutas pela demarcação oficial de suas terras, já que em decorrência da invasão de fazendeiros e aventureiros de interesse comerciais com a extração do babaçu, se criou uma região de fronteira não amistosa com a sociedade urbana da região, fatores que são reflexivos em todas as políticas públicas direcionadas até os dias de hoje a estes povos indígenas. De “uma terra que compreendia desde o pontal entre os rios Tocantins e Araguaia até a bacia do rio Mumbuco (afluente do Rio Tocantins) e a Cachoeira dos Martírios (Rio Araguaia)” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 22), veem suas raízes silenciadas pela violência característica dessa região.

A este respeito Almeida (2011, p. 29) assim comenta que:

De acordo com Ladeira; Azanha (2003), esta era, basicamente, a natureza da ocupação do território Apinayé por não-indígenas até a década de 1940, excetuando-se o limite leste (território do subgrupo Krindjobrêire e atual município de Nazaré), ocupado por criadores de gado, sendo que até 1940 são constantes também os registros de epidemias (sarampo, febre-amarela, varicela) que dizimaram grande parte da população Apinayé.

Muitos conflitos armados com fazendeiros e extrativistas no contexto de lutas pela ocupação de suas terras – por muitas vezes até resgatados em suas memórias – influenciaram o comportamento da comunidade que vive hoje um cenário negativo para com a comunidade urbana que os cercam, resultante do processo de industrialização da amêndoa do babaçu, madeireiros, produção agropecuária e atualmente plantio de eucalipto na região do Bico de Papagaio.

O toque da sirene da empresa de extração do babaçu no município de Tocantinópolis é alarmante para as memórias de muitos velhos das aldeias próximas, momentos vivido de inquietação e pânico por alguns, fazendo-nos concluir que os desastres causados por esse processo de ‘desenvolvimento econômico’ os atingiram de forma direta. Evidenciamos relatos sutis e porque não silenciados de uso de sua mão de obra sobre o formato de ‘trabalho escravo’, visto o interesse da empresa de uma grande quantidade de matéria-prima para extração do óleo, enquanto os indígenas na relação com o babaçu só colhiam o suficiente para comprarem os

produtos de consumo nas aldeias para manter a subsistência do grupo. “Os Apinayé dependiam menos da caça e mais da coleta de babaçu vendido no comércio, já que o valor de troca no mercado da região era dotado e dinâmico da economia da época” (DA MATTA, 1976, p. 48).

Como resultado do processo de desenvolvimento e avanço às terras indígenas, destacamos que terras Apinayé sofrem a interferência direta de rodovias TO - 126, que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, seccionando toda a reserva no sentido norte-sul; da TO - 134, no trecho Angico entroncamento BR - 230; e da Transamazônica, as quais, ao longo de seu eixo, estão localizadas inúmeras aldeias, dentre elas a aldeia São José, lócus desta pesquisa, e ao longo da BR -126, as demais. A julgar pelos dados demográficos, podemos iniciar uma reflexão a partir de Roberto Da Matta (1986, p. 41), em que comenta sobre a ocupação do território Apinayé, e destaca que embora tenha acontecido de modo lento, “não deixou de causar efeitos drásticos a esta população, o que fez com que fosse bastante reduzida, em menos de meio século”. Abaixo segue um quadro com os nomes das aldeias e suas populações atualizadas pela SESAI/2013.

Quadro 01: População Apinayé 2013

| POPULAÇÃO APINAJÉ - Fonte: SESAI/2013 | | | | | | São José | MARIAZINHA |
|---------------------------------------|-------------|-------------------|------------|------------------|-----------|--------------|--------------|
| | | | | | | Água Limpa | Divisa |
| São José | | MARIAZINHA | | | | Baixa Funda | Morro Grande |
| São José | 404 | Mariazinha | 260 | Veredão (Fulniô) | 40 | Custa Me Ver | Pecobo |
| Abacaxi | 111 | Girassol | 223 | Desaldeados | 55 | Pintado | São Raimundo |
| Palmeiras | 110 | Bonito | 119 | | | Gokriré | |
| Prata | 86 | Botica | 89 | | | Pé de Manga | |
| Serrinha | 80 | Mata Grande | 83 | | | Bacuri | |
| Boi Morto | 72 | Brejão | 43 | | | | |
| Areia Branca | 59 | Macaúba | 28 | | | | |
| Patizal | 55 | Recanto | 25 | | | | |
| Bacaba | 38 | Formigão | 25 | | | | |
| Aldeinha | 37 | Barra do Dia | 22 | | | | |
| Brejinho | 36 | Olho D'Água | 20 | | | | |
| Cocal Grande | 36 | Riachinho | 15 | | | | |
| Furna Negra | 36 | Cipozal | 10 | | | | |
| Bacabinha | 26 | | | | | | |
| Irepxi | 23 | | | | | | |
| TOTAL | 1209 | | 962 | | 95 | 2266 | |

Fonte: SIASI/SESAI (2012, p. 2067).

Nesse processo de deslocamentos dos indígenas, pelo qual eles foram conduzidos a outras áreas de pouco valor econômico, cabe mencionar que, eles foram

‘resguardados’ de um processo maciço de interação com a sociedade regional, dando-lhes tempo para que se recuperassem dos efeitos da despopulação. Os novos dados salientam um novo percurso ao povo Apinayé, seu crescente aumento populacional na última década tem registro de avanços e conquistas almejados e alcançados pelo movimento indigenista no país, debate que voltaremos a ressaltar ao longo do trabalho aqui apresentado.

Antes dessa recondução, as aldeias indígenas Apinayé eram bastante numerosas, praticavam a agricultura e produziam seus próprios artefatos. Nimuendaju (1983) assinala que desde 1797 as comunidades Apinayé mantinham contato com de grupos que extraíam ouro na região, e com fazendeiros. As aldeias possuíam uma geografia que atendia parcialmente às necessidades das comunidades. O mesmo autor, afirma que mesmo os Apinayé já tendo estabelecido um longo período de contato com a sociedade envolvente, eles sempre se mantiveram fiéis às suas origens, preservando muitos aspectos de sua língua, cultura, festas e rituais (NIMUENDAJU, 1983, p. 87).

No entendimento de Nimuendaju (1983, p. 01) “se essa tradição realmente corresponde aos fatos históricos, à separação das duas comunidades deve datar de muitos séculos”. Albuquerque (2011, p. 20) contribui destacando: “uma vez que os Apinayé se distinguem tanto linguística como culturalmente daqueles que consideram seus parentes, ao Leste, aproximando-se, portanto, mais dos Kaypó setentrionais”. São registros de ordem histórica e cronológica que nos permite uma compreensão densa do movimento de constituição e formação de seu território.

Revisitando os registros (ver anexo D) desse movimento histórico apresentado por Nimuendaju (1983) e assumido por todos os outros pesquisadores que foram mencionados no início desse capítulo, destacamos pontos convergentes ao entendimento global e peculiar desse povo. Os Jesuítas Pe. Antônio Vieira, Francisco Velloso, Antônio Ribeiro e Pe. Manoel Nunes, no período entre 1633 e 1658, empreenderam entradas rio Tocantins acima, estas contadas no número de quatro possuíam a finalidade de levarem indígenas conquistados aos aldeamentos no Grão-Pará Maranhão.

A primeira das entradas, realizada no ano de 1658, pelo Pe. Manoel com 450 índios e 45 soldados, chegou até as terras Apinayé. O Rio Araguaia foi navegado, em 1719, por Domingos Pinto de Gaya, que depois subiu para o Rio Tocantins até as confluências do Paranã, próximo à boca do Araguaia (NIMUENDAJU, 1983, p. 20).

A primeira das entradas missionárias dos Jesuítas ao processo de catequização e civilização, por um projeto de integração nacional tem reflexos, negativo em toda história indígena na sociedade brasileira. A colonização avançava vagarosamente pelo rio Tocantins, entretanto nunca parou, e seus efeitos são registrados e sentidos até o momento atual.

[...] O primeiro contato, historicamente comprovado, entre os Apinayé e os civilizados, aconteceu em 1774, quando Antônio Luiz Tavares empreendeu uma viagem de Goiás ao Pará, Tocantins abaixo, e, na Cachoeira das Três Barras, viu-se rodeado por um grande número de índios que disparavam flechas. Em virtude dos ataques indígenas, a colonização avançou vagarosamente pelo Rio Tocantins (NIMUENDAJU, 1983, p. 01).

Nos documentos históricos utilizados para construção desse texto parte integrante da nossa pesquisa, fica notório o tratado cuidadoso de todos os pesquisadores em destacar os caminhos da história por uma vertente cronológica dos fatos. Em Albuquerque (2011), encontramos uma ordem mais favorável a este trabalho. E o mesmo, não por comodidade, mas por leitura e compreensão, será pautado a seguir. Todavia, é o final do século XVIII, mais precisamente a partir de 1797, que marca, de acordo com Nimuendaju (1983), o período de contato permanente dos Apinayé com a sociedade não-indígena, conforme Albuquerque (2011, p. 21) descreve nos dados a seguir:

em 1797, o governo do Pará funda, nas margens do Araguaia, o posto militar de São João do Araguaia, deflagrando uma luta sangrenta entre os Apinayé e os soldados da guarnição do posto. Os índios mataram quase todos os soldados; Em 1816, foi fundado, no território Apinayé, o povoado de Santo Antônio, abaixo da Cachoeira das Três Barras; nesse local, em 1824, já moravam 150 índios e 81 não-índios. Tal povoado, em 1831, foi incorporado a São Pedro de Alcântara, recebendo, posteriormente, o nome de Carolina; Em 1817, os Apinayé foram vítimas de uma epidemia de varíola, proveniente de Caxias do Maranhão e espalhada pelo sertão afora pelos Canela; Em 1818, os Apinayé fizeram as pazes com Plácido de Carvalho, fundador de São Pedro de Alcântara, com quem haviam rompido devido a contendas locais; viviam em três aldeias, eram tidos como pacíficos e auxiliavam os viajantes na travessia das Cachoeiras. Nessa mesma época, existia uma forte rixa entre duas figuras importantes na região, Antônio Moreira e seu rival José Maria Belém; este recebia auxílio do Pará, enquanto aquele era apoiado pelo governo de Goiás. As intrigas entre esses dois mandões só terminariam em 1827; Em 1822, foi feita a declaração de independência do Brasil, mas, no território maranhense, as forças portuguesas conseguiram se manter até 1823. No Rio Tocantins, nessa época, o major Francisco de Paula Ribeiro se encontrava com 76 homens. Contra eles se dirigiram 470 não-índios de Pastos Bons, sob comando de José Dias de Mattos a quem os Apinayé ofereceram uma força auxiliar de 250 guerreiros. Na ilha da Botica, às margens do Rio Tocantins, a pequena força portuguesa foi obrigada a lutar.

Ainda no que se refere a esse percurso histórico, percebemos que sobre a situação de conflitos e luta pela terra, Da Matta (1976, p. 36) explicava que “ao lado da progressiva ocupação e controle dos rios Tocantins e Araguaia os Apinayé foram também pressionados pela fronteira pastoril que avançou do litoral para Oeste, tendo como referência a cidade de Caxias do Maranhão”. No que se refere a essas fronteiras de expansão, Da Matta (1976, pp. 202-208) comenta que:

Numa mesma fronteira de expansão, podem-se encontrar agências que estão em franco desacordo entre si, como é o caso das igrejas, dos fazendeiros e das indústrias de babaçu, no caso Apinayé, [...] Ao comparar o caso dos Gavião com o do Apinayé, (ambos pertencem ao mesmo tronco linguístico e compartilham uma série de instituições sociais semelhantes), aponta várias agências em atuação, cada uma delas com sua imagem do índio; imagem essa determinada socialmente por interesses econômicos, sociais, religiosos e políticos o que demonstra serem as estruturas econômicas e regionais as mais agressivas e discriminatórias.

Entre todas as questões econômicas e sociais que envolvem os Apinayé, aqui já mencionadas, podemos constatar que a ocupação do sertão do Maranhão e a intensa navegação do rio Tocantins também foram responsáveis por vários deslocamentos do povo Apinayé. Além destas, Albuquerque (1999, p. 10) destaca a “ocupação do norte de Goiás por uma população remanescente das zonas de mineração, a qual forjou a adaptação desse povo”.

Em muitos dos Boletins do Museu Emilio Goeldi — Tomo XII — 1956 utilizados como fonte de pesquisa para este trabalho, os escritos de Curt Nimuendajú afirma que em determinado lugar a Nordeste da aldeia Gato Preto (atual Botica), encontravam-se muitos fragmentos de louça, alguns com ornamentos plásticos à superfície da terra. Isto nos levou a crer que, nem que fosse de passagem, este lugar foi povoado por índios de outras etnias e culturas.

Todavia, os Apinayé contam a origem de sua relação com este contexto do seguinte modo:

Com a enchente do Tocantins, a aldeia antiga ficou completamente debaixo d’água, o povo se espalhou e os filhos de “Mebapame” juntamente com os filhos de “Bruburé” foram arrastados pelas águas, rio abaixo. Aqueles que se salvaram, formaram no lugar, uma nova aldeia, a qual deram nome de “Alegria”. Deles descendem os atuais Apinayé que habitam essa região. Isto justifica a veneração que esses indígenas têm pelo sol e pela lua (OLIVEIRA, 1930, p. 70).

No que se refere aos aspectos estruturais de sua aldeia, visualizamos que os Apinayé têm por costume localizar suas aldeias em campos abertos, muito próximas aos riachos e córregos. Albuquerque (2007) chama atenção para a tradição Apinayé de construção das casas. Segundo o autor, é comum os Apinayé construírem regulares, feitas de barro batido ou de palha, com a cumeeira coberta de palhas de palmeiras da região. Às vezes, também são encontradas entre os Apinayé casas com paredes internas confeccionadas com esteiras de palha de babaçu.



Foto 18: Casa de Palha

Foto 19: Casa de taipa de mão

Fonte: Arquivo de Pesquisa (2014).

Os aspectos da estrutura das casas são observados por Da Matta (1976, p. 61), o qual destaca três regiões ou domínios sociais muito importantes nas casas Apinayé: “o pátio (chamado por eles de *ingó* ou *me-ingó*), a região das casas (*ikré* ou periferia), e a região que fica fora dos limites da comunidade, mas que está localizada no seu entorno (chamada de *atúk*, que significa atrás)”. Albuquerque (1999) descreve que todas as aldeias possuem pátio, onde são feitas as reuniões, e todas as casas são dispostas em forma de círculo, ficando uma rua central, onde à tardinha, à noite, as famílias colocam suas esteiras para conversar, fazer artesanatos e contar suas histórias.

Em se tratando de um conjunto de outros aspectos ligados à cultura e à organização do espaço, de modo geral, as comunidades indígenas macro-jê possuem uma série de características comuns, entre as quais Melatti (1993, p. 71) enfatiza: “trata-se de um grupo de pessoas cujas aldeias ocupam uma área contígua, falam a mesma língua e possuem os mesmos costumes”.

Diferentemente das aldeias atuais, muitas das disposições das casas Apinayé, sejam circulares ou lineares, ainda atendem aos princípios cosmológicos de seu povo. Em contraposição, “muitos dos índios brasileiros não possuíam aldeias cercadas e as comunidades diferem entre si quanto ao modo de construí-las: diferem no tamanho, na forma e na disposição das casas”, nos afirma Melatti (1993, p. 73). A maioria das aldeias ainda constrói suas moradias em forma de círculo, como é o caso dos Timbira, dos quais os Apinayé fazem parte, e muitos outros.

Os Borôro têm no centro da aldeia uma casa destinada aos rapazes: a casa dos homens. Por outro lado, a casa dos homens já não existe mais nas aldeias Timbira. Os índios do Alto Xingu têm no centro a gaiola do gavião real. Há também índios que não constroem as aldeias em forma de círculo, como é o caso dos Xerente e dos Karajá-Xambioá. No caso dos índios brasileiros, as aldeias formam uma unidade politicamente independente, uma vez que parece não haver chefes ou conselheiros que dirijam mais de uma aldeia (MELLATI, 1993, p. 74).

Em todo percurso da pesquisa nos deparamos com o papel de coletividade dos Apinayé que se referem ao próprio grupo como sociedade e sempre destacam a aldeia como uma unidade fundamental. Isto já nos era apresentado por Da Matta (1976, p. 61), no sentido de que “diferentemente de outros grupos tribais, que ao falarem de sua vida social tomam como referência algum grupo, os Apinayé sempre, e invariavelmente, focalizam a comunidade da aldeia”. Também nos alertava o autor, que as alterações que sofreram as formas das casas das aldeias, observadas a partir da proximidade com os não-índios, “são mais profundas do que podem parecer, pois refletem ou provocam modificações na organização do grupo que as habita” para Da Matta (1976, p. 61).

A Aldeia São José, *locus* dessa pesquisa, chamada de ‘aldeia maior’ pelos velhos indígenas – em nossos registros de diálogos informais – sofreu historicamente períodos de mudanças, por certas divergências de ordem política entre seus grupos. É visível essa justificativa ao compreendermos seu entorno, onde sua circunvizinhança é marcada pela descentralização dos grupos familiares e compõem hoje cerca de 21 novas aldeias. É comum ouvi-los dizer, por exemplo, “que a antiga aldeia São Josezinha possuía apenas três casas e tinha como líder José Dias Roxo, o qual, ao se reunir com outro índio, de nome José Grossinho, tentou reunir os Apinayé em apenas um grupo, sob a justificativa de que os indígenas eram poucos e estavam

muito divididos”, esta afirmação foi de antemão encontrada no trabalho de Albuquerque (2007, p. 31).

Segundo Albuquerque (2007), naquela época foi desta maneira que eles fundaram a Aldeia Velha. Mesmo assim, ainda havia divergências entre os líderes. Por conta disso, Grossinho juntou-se a Romão Sotero Apinayé, o qual fundou, em 1983, a atual aldeia São José, sendo o cacique durante muitos anos. Até hoje seu Romão apesar de sua longa idade e com inúmeras dificuldades de saúde física, continua a ser uma das maiores referências de lideranças dessa aldeia, a qual está situada às margens do ribeirão grande, a 1.000 metros da Transamazônica.

Romão Apinayé (*in memoriam*) devido sua representativa como líder na aldeia e os saberes desenvolvidos ao longo dos anos junto aos sujeitos de sua etnia, constituiu um dos sujeitos desta pesquisa que veio a falecer após a qualificação da mesma. Na época da fundação da Aldeia São José, ela era composta por 22 famílias e possuía uma população de aproximadamente 250 indígenas.



Foto 20: Romão Soltero Apinayé

Foto 21: Visita ao Sr. Romão

Fonte: Arquivo de Pesquisa (2015).

Atualmente, a aldeia São José conta com um número restrito de famílias, possui em torno de 404 indígenas, mais sua extensão e a interdependência das

demais aldeias que circunvizinha é de um total 1.209 indígenas e 21 aldeias, segundo os dados da SESAI (SESAI, 2013). Albuquerque (2007) justifica que a população da aldeia São José é sempre composta por aproximadamente o mesmo número de indígenas, comprovados pelas fontes fixas que consultamos. Isto se dá pelas inúmeras divisões na atualidade e, diferentemente da aldeia Mariazinha, outra referencia de comparação entre os Apinayé, pelo fato de Mariazinha quase sempre ter efetivado casamentos entre pessoas de outras comunidades, as uniões mistas.

Sobre esta questão, é relevante constar que as lideranças da aldeia procuram manter a coesão étnica e cultural do grupo, e que uma das formas para essa ocorrência é limitar a união matrimonial entre indivíduos indígenas de sua etnia (ALMEIDA, 2011, p. 33).

Naquela época as famílias eram formadas por pai e mãe Apinayé, uma vez que na Aldeia São José ainda não era permitido o casamento misto. Nessas famílias, todos falam a língua materna e esta é a língua usada nas interações *intragrupos*, sendo a primeira língua adquirida pelas crianças nesse domínio.

Há que observar que muitos rituais ainda são praticados, entre eles, destacamos a corrida da “tora grande” e da “da tora pequena”, a “festa da batata” e a “festa do milho”, as “cantigas de pátio”, a “corrida da flecha”, os “rituais de pinturas”, outras festividades citadas por suas narrativas vivem em suas memórias como a “pajelança”, os “cortes de cabelos”, o “ritual do desengasgamento”. Entretanto, ainda percebemos algumas resistentes com elementos de empréstimo cultural como o “casamento”, a “nomeação das crianças pelas madrinhas”, os “batizados”, a “cerimônia aos mortos”, dentre outros.



Foto 22: Festa do Milho (2010)

Foto 23: Preparação do Paparuto para o Batizado (2013)

Fonte: Arquivos de Pesquisa de Campo

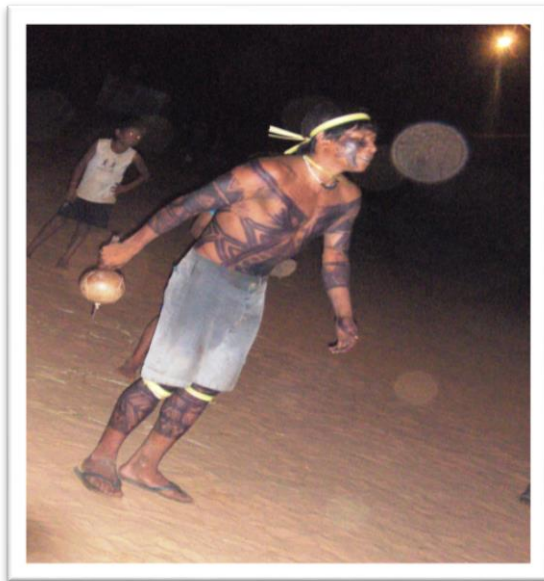


Foto 24: Zé Cabelo em cantoria no pátio (2012)

Foto 25: Corrida de Tora dos jovens na aldeia (2012)

Fonte: Arquivo de Pesquisa de Campo

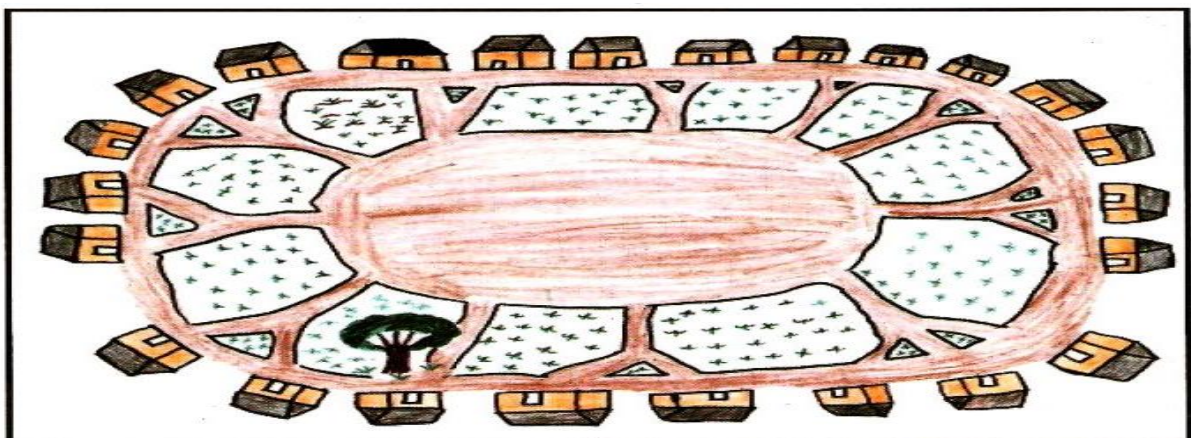
Conforme relatamos anteriormente, alguns dos importantes traços da cultura também desapareceram. Como exemplo, atualmente nas comunidades Apinayé não há mais casas para os homens, nem rituais de iniciação. Sobre as transformações

ocorridas ao longo do tempo nos padrões culturais dos Apinayé, Da Matta (1976, pp. 66-67) faz as seguintes observações,

o fato de os Apinayé comentarem que, enquanto as aldeias dos índios têm problemas para aumentar ou diminuir, as cidades dos não-índigenas crescem facilmente, pois trata-se apenas de colocar no final das linhas mais uma casa. Suas possibilidades de extensão são, portanto, infinitas aos olhos dos Apinayé. A forma urbana brasileira é considerada aberta, em oposição ao padrão Apinayé que é considerado fechado.

Esta explicação tem sido relevante para afirmação em um dos fatos intrigante no caminho desta pesquisa, a resistência de muitos velhos com a localização da estrutura de funcionamento da escola que para muitos está fora do círculo cosmológico Apinayé já comentado nestes escritos, e as inúmeras justificativas de que está nesse local devido à questão do reservatório de água que fica lá nessa área. Contudo, mesmo diante dessa situação, “os Apinayé têm orgulho da forma de suas aldeias: embora elas não sejam mais fisicamente circulares, sua forma sociológica continua em formato de círculo, mesmo em Mariazinha, que é uma aldeia em forma de rua” (DA MATTA, 1976, pp. 66-67). Assim, podemos afirmar que a aldeia para esses índios é como um diagrama no qual se imprimem e se descobrem as relações dos homens com a natureza e as relações dos homens com as categorias que os governam, como pode ser observado no desenho a seguir.

Ilustração 05: Aldeia São José



Fonte: Desenho de José Eduardo e Vanderlei Apinayé (ALBUQUERQUE, 2007, p. 38).

O desenho acima demonstra o arrolamento da moradia Apinayé na Aldeia São José, de como marca uma relação cuja forma de disposição provoca uma interação contínua, a disposição em círculo é estabelecida até os dias atuais em grande parte

das aldeias do povo indígena macro-jê, pressupõe a união e a constante afinidade entre as famílias. Esta particularidade também é fortalecida pelos caminhos que interligam as casas ao centro da aldeia, de modo a permitir que estas estejam em constante comunicação.

Na sua relação com a cosmologia Apinayé, podemos inferir também que a disposição das casas em círculo talvez esteja associada ao formato dos astros, como o sol e a lua, descritos no mito da formação de seu povo, relações estas que estão associadas e representam a própria vida (DA MATTA, 1976). Na sua complexidade frisamos esta característica do formato em círculo, em que talvez possa indicar o desejo de unidade, assim como o enfiletamento que a restringem.

Em contraste com essa ideia, hoje a aldeia São José, em decorrência da demografia e do crescente aumento do número de casas, resultante da extensão dos grupos familiares, sofreu mudanças neste padrão de suas moradias. Muitas famílias saíram do eixo nuclear (em formato de círculo) e passaram a serem consideradas *famílias extensas*, ou seja, passaram a habitar os espaços arredores onde residem as *famílias nucleares*. “Trata-se de grupos bem definidos: a *família nuclear* é composta por maridos, mulher e filhos; a *família extensa uxorilocal* é composta por um casal, os maridos e os filhos de suas filhas” (DA MATTA, 1976, p. 66).



Foto 26: Família Extensas.

Foto 27: Família Nuclear.

Fonte: Francisco Edviges Albuquerque

Nesse sentido compartilhamos com Da Matta (1956), que a pesquisa com os Apinayé nos revela ainda a família por sua matrilinearidade considera bom é ter filhas, pois quando estas se casam há um ganho de força de trabalho familiar, pois o marido vem morar com a família da mulher. Ao conhecer e tentar entender o significado desse processo de interação entre a família nuclear e extensa, nos deparamos com um membro de grande importância à família: “a madrinha”, determinando a escolha do nome da menina ou menino que nasce na comunidade, como também o processo de casamento e de morte entre eles. Sobre esta questão Maricota Apinayé nos explica,

a madrinha como vocês fala arruma casamento. Aí chega o dia, a menina índia fica lá esperando ‘eu’ (ela Maricota) chamar todo mundo das aldeias. Pintam menina de urucum e faz com o homem também, aí casamento é feito na lei do índio (Diário de Campo, 19 de abril de 2014).

2.2 A COSMOLOGIA APINAYÉ EM NARRATIVAS ORAIS

Os escritos no tópico anterior estão relacionados à cosmologia do mundo Apinayé e foram construídas com base nas conversas informais estabelecidas com os grupos durante a observação direta em campo. Esta relação nos fez perceber o sentido ordenado, que são dados pelos indígenas a tudo que acontece na aldeia, assim como nas relações que decorrem dos mitos por eles descritos. Tais relatos ganham significados diferenciados, demonstrando as marcas pela percepção das formas de transmissão entre os velhos e os mais novos da comunidade.

Durante a estadia em campo, compreendemos como a tradição oral²⁰ faz parte da memória dos Apinayé e é guardiã da cultura e da história da comunidade. Nas interações com os sujeitos, durante as observações na aldeia, nos informaram de que os primeiros Apinayé dessas terras viviam nas matas, apreciavam os rios, pescavam, plantavam, caçavam e faziam oferendas ao sol e à lua, considerados donos das plantações. Um discurso que nos remete ao arcabouço dos livros didáticos e que também foram ideologicamente romantizados pela sociedade envolvente.

Ao longo das andanças na construção desta pesquisa com os indígenas Apinayé, reconhecemos que muitos dos principais elementos da sua cosmologia, já descritos por Da Matta (1976), Nimuendajú (1956), em uma escala de 20 anos, continuam vivos entre os membros daquela comunidade e são constantemente

²⁰ Em se tratando de memória e tradição oral, foi necessária uma intensa e constante participação do sujeito pesquisado, no caso a comunidade da aldeia São José, na construção e problematização de conhecimentos e fontes documentais, que dificilmente viriam à tona de outra forma.

reafirmados pela oralidade dos velhos do grupo. É necessário compreender que é pela prática de transmissão oral que se constrói um imenso *cenário educativo* como afirma Zaparoli (2010) e em que os saberes se propagam, garantindo assim a interlocução entre os povos Apinayé e sua cosmologia vivida. Neste processo, chamamos atenção para a reminiscência enquanto uma cadeia de tradição que segundo Benjamin (1994, p. 211) “tece uma rede e, em última instância, faz com que todas as histórias se constituam entre si, de modo que uma está articulada à outra”. Portanto, são situações cotidianas que pressupõem processos educativos, uma vez que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 211), mesmo que provocada pelo contato e as mudanças sociais, algumas narrações categorizam suas vivências e demonstram seus saberes.

Durante a transcrição das narrativas orais dos Apinayé, analisamos que as vozes dos velhos indígenas fazem uso do recurso da bricolagem na construção e recontagem de trechos, de acordo com o contexto em que ocorre a narração. Sobre esta questão, Lévi-Strauss (1970) comenta que, ao apresentar elementos que compõem o próprio mundo, e nas versões recolhidas, muitos elementos são perdidos ou recriados. Na perspectiva de Shalins (1990), são interpretadas novas situações a partir de um código cultural existente entre eles, ocorrendo uma reelaboração.

Desta forma, podemos afirmar que a cosmologia como *cartografia do mundo dos nativos*, perpassa, portanto, pela apropriação dos saberes transmitidos e afirmados, além de gerenciar um mecanismo de educação cujas partes se complementam. A cosmologia Apinayé, é neste caso, “uma cartografia do universo, a imagem de mundo que uma sociedade faz para si própria” (BOFF, 1998, p. 37). Entendemos que nessa representação, vários saberes são combinados no processo contínuo de formação dos seus, em uma aprendizagem que se eleva a transculturalidade da fala, do corpo que educa e da educação que se manifesta.

São estas interrelações que determinam a constituição de modos de vida, dos sistemas simbólicos, organizando um sistema cultural para o povo indígena. A educação que se dá também pelo meio da tradição oral é destacada pelo antropólogo Gersem Luciano (2006, p. 129), índio Baniwa do alto rio Negro,

A educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando

mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (BANIWA, 2006, p. 129).

A ideia de cultura é compreendida aqui no plural, já que ela se configura, nas palavras de Brandão (2002, p. 24), como “o mapa da própria possibilidade da vida social”, contempla concepções simbólicas e educacionais, o que, segundo Freire (1983, p. 116) “contribui para direcionar o diálogo contínuo estabelecido entre o ensinar-aprender”.

O processo simbólico entre os Apinayé é permeado pelo dualismo de ordem cosmológica que se estendem à esfera social, nos processos interativos. Isso pode ser explicado por Da Matta (1976), quando descreve que na cosmologia dos Apinayé certas questões são relacionadas às metades *Kolti* (sol) e *Kolre* (lua), como na designação dos nomes para todos os índios da comunidade Apinayé, de ambos os sexos. Em *lócus* não foi possível identificar com facilidade quem pertence a um dos partidos, muitas vezes, em virtude do recebimento de dois grupos de nomes, um Apinayé pode pertencer a duas metades ao mesmo tempo.

Entretanto, para os Apinayé, o processo de classificação é real, não tão claramente familiarizado, uma vez que todos sabem a qual grupo pertence. Vale frisar que apenas os mais velhos da comunidade possuem esse esclarecimento. Os jovens não sabem o porquê do grupo que estão ligados, porém, afirmam que estão ligados por laços de família. Apesar da tentativa de entender essa estrutura social, verificamos que o processo de genealogia entre eles sofreu muitas alterações, mediante os contatos com os não-índigenas, o que inúmeros casamentos mistos na comunidade.

A cosmologia Apinayé destaca que a divisão *Kolti* e *Kolre* está também presente nas relações sociais em termos de princípios que atravessam toda a sociedade Apinayé, e desta forma conduzem a orientação dos seus membros para as dimensões mais universais e coletivas da estrutura social, representadas no quadro a seguir.

Quadro 02: Divisão Cosmológica do Apinayé

| Kolti (Sol) | Kolre (Lua) |
|--------------------|--------------------|
| Dia | Noite |
| Homem | Mulher |
| Fogo | Água |
| Verão | Inverno |
| Norte | Sul |
| Direita | Esquerda |
| Nascente | Poente |
| Campo | Mato |
| Vermelho | Preto |
| Seca | Chuva |
| Animais domésticos | Animais selvagens |
| Certo | Errado |

Fonte: Albuquerque (1999, p. 53).

Segundo Da Matta (1976, p. 102), “quando se toma o mesmo mito de um ponto de vista mais geral, verifica-se que é inconcebível a existência do sol sem a existência da lua”, do mesmo modo que na sociedade Apinayé é impossível se ter a metade *Kolti* (associado ao Sol e por ele criada) sem se ter o grupo *Kolre* (associado à lua e por ela criada). Esses grupos só entram em plena atividade durante as festas e sua escolha não constitui um problema. Tal definição da filiação fica relegada a uma decisão contextual. Todavia,

Isso não acarreta nenhum problema de divisão de lealdade ou personalidade. Pelo contrário, eles tomam essa possibilidade de escolha como uma vantagem e, desde que o índio duplamente filiado escolha o seu grupo durante um ato cerimonial, ele tem todas as prerrogativas do grupo escolhido (DA MATTA, 1976, p. 100).

Os Apinayé, ao ritualizarem as relações categóricas de sua sociedade em pares opostos, orientam as ações sociais da comunidade como a oposição entre sexo, idade e *status* marital. Muitas vezes, as metades *Kolti* e *Kolre* aparecem como times destinados a trazer toras para a aldeia, num jogo que é característico de todos os Jê do Brasil Central. Segundo Nimuendajú (1983, p. 106):

As turmas competidoras são formadas pelos homens e moças das duas metades *kolti* e *kolre*. A corrida é feita pela mesma maneira que entre os Timbira Orientais e Xerente, do lugar da confecção das toras para a praça da

aldeia, mas os Apinayé não usam, como os Xerente, uma para dois carregadores simultaneamente. Uma particularidade de certas corridas Apinayé, é não depositarem o par de toras no chão quando se preparam para o início da corrida, mas sim sobre dois pares de forquilhas.

Conforme o autor, esses grupos são chamados de metades porque esta é a ideologia utilizada pelos indígenas para conceituar tais divisões. “Os Apinayé, como todos os outros Jê, concebem o universo como uma totalidade fechada, onde todos os seus elementos são ordenados dois a dois, uns em oposição aos outros” (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 18).

De fato, contam os Apinayé, que o SOL e a LUA são as duas divindades responsáveis por criar o universo e a humanidade, quando resolveram descer para a terra. No entanto, os Apinayé sempre se referem ao SOL como o principal elemento porque foi o SOL quem teve a iniciativa de vir para a terra e é ele quem, possui a prioridade nas ações do mito de criação que relata a construção do seu universo. Todavia, de acordo com esses indígenas, a lua se destaca pela sabedoria com que conduz as argumentações para o convencimento do sol e decisões sobre as suas criações.

Da Matta (1976, p. 105) explica que:

outra ocasião, porém, em que essa divisão em metades *Kolti* e *Kolre* é fundamental, é durante as duas fases dos ritos de iniciação dos jovens Apinayé. Pois aqui não só tem a formação de times de corridas, como também o uso de uma série de dimensões que distinguem os dois grupos entre si, marcando as diferenças próprias de cada unidade. Logo que os jovens iniciados são separados de suas casas maternas, na primeira fase das iniciações, essa divisão começa a ser imediatamente focalizada²¹.

Para Albuquerque (1999; 2007), quando se observam os modos de interação dessas entidades, nota-se que tendem a uma hierarquização, com a preeminência do sol e, conseqüentemente, do grupo *Kolti*, que tem as prioridades nos rituais. Mesmo assim ainda há complementaridade, pois a metade *Kolti* se caracteriza como o grupo líder e a *Kolre* como o grupo complementar dos seguidores. Pelo que podemos constatar, essas metades remetem ao universo Apinayé como uma série de oposições cosmológicas.

²¹ Atualmente entre os Apinayé esta prática ritualística não se manifesta como outrora fora etnografado por Da Matta (1976).

Da Matta (1976) explica que esses dois campos se completam na vida cotidiana, mas a sua concepção como sendo domínios divididos e separados é fundamental para uma interpretação do mundo social dos Apinayé. Não há casas sem que haja pelo menos uma *família nuclear*, embora haja casas sem *famílias extensas*.

Homens e mulheres solteiros não têm o direito de construir casas para si próprios, bem como não existe nenhuma residência erigida no centro da aldeia [...] A base da composição da família extensa é a residência uxorilocal para os homens, que assim deixam seus lugares em seus grupos natais para os maridos de suas irmãs. Deste modo, enquanto a família nuclear é um grupo onde pai, mãe e filhos se ligam uns aos outros de modo simétrico e complementar (DA MATTA, 1976, pp. 68-69).

A partir da citação acima, Albuquerque (2007) ratifica que os Apinayé não possuem nenhum conceito específico para definir os dois grupos mencionados acima. Os Apinayé não falam em *famílias extensas* como grupos de parentesco em potencial, nem falam em *famílias nucleares* como unidades relevantes desses grupos. Foi preciso muito tempo em contato com este processo, dentro de suas casas para que fosse entendido como esse sistema se desenvolvia, pois não é possível compreender essa particularidade sem a convivência necessária para observá-la e descrevê-la.

Outra questão que merece registro é o fato da casa Apinayé, assim como a aldeia, ficarem disposto de um lado cotidiano e privado, que é o lado de trás; e de um lado cerimonial e público, dos caminhos (*ngó prú*) que levam ao pátio (DA MATTA, 1976). Um dado interessante na arquitetura das casas é o ordenamento da porta da frente que é linear com a porta dos fundos caracterizando o processo de fluidos entre os elementos que entram e saem, tais como: vento, sol e luz. Além de se complementarem como as metades *Kolti* e *Kolre*. Para Da Matta (1976) apud Albuquerque (1999; 2007) a casa para os Apinayé é um espaço divinizado, e para adentrá-la o visitante deve aguardar autorização. Portanto, os Apinayé, de modo coerente com essas divisões, chamam a parte da casa que sai para o pátio de *ikré kapême* (frente da casa) e *ikré katúd-lé* (parte dos fundos).

Desse modo, e de acordo com o que consultamos nas fontes documentais, nos rituais a parte da frente da casa é tomada como referência, uma parte utilizada para alguns processos interativos bem particulares, como as trocas diárias de comida, além de ser também nesse espaço que os Apinayé desenvolviam e perpetuavam seus saberes ligados à sobrevivência das famílias, como por exemplo, pilar arroz, descascar mandioca e extrair óleo do coco babaçu.

A vida social dos Apinayé é marcada por elementos variados e bem complexos, porém de um cotidiano simples, ligeiramente atento a detalhes. Mas de uma complementariedade instigante quando se busca conhecer as relações que são estabelecidas entre os elementos do dia-a-dia e seus saberes tradicionais, muitas deles traduzidos e materializadas em sua narrativa cosmológica. Foram os elementos de uma vida peculiar, que se constrói dentro do grupo que nos ajudou a caracterizar e possibilitar à pesquisa de observação participante, concernente as características da etnografia de um sistema social estruturado com base na relação complementar do mito de criação de SOL e LUA²² (ver anexo E e F), entre os Apinayé, pois o

sistema social Apinayé é dividido em dois campos complementares: o campo das relações domésticas, relacionadas em termos de substâncias comuns que unem os seus familiares; e o campo das relações sociais ou cerimoniais, relacionadas em termos de obrigações rituais e políticas. Esses dois campos se cortam na vida cotidiana, mas a sua concepção como sendo domínios divididos e separados é fundamental para uma interpretação do mundo social Apinayé (DA MATTA, 1976, p. 95).

Para Da Matta (1976), quando se observam os processos interativos dessas entidades, a divisão *Kolti* e *Kolre*, como consequência busca realinhar as relações sociais em termos de princípios que atravessam toda a sociedade Apinayé, pois conduzem a orientação dos seus membros para as dimensões mais universais e coletivas do sistema. Para Nimuendaju (1956), os Apinayé, ao ritualizarem as relações de sua sociedade em pares opostos – SOL e LUA – desenvolveram uma estrutura sistêmica de comunidade como total, a singularidade complementar que já mencionamos aqui.

A divisão de seus campos em metades *Kolti* e metade *Kolre* permanecem fundamentais, presente nas ocasiões de formação dos times de corridas de tora, nas pinturas corporais em dias festivos etc. Demonstramos nesta ação que se efetiva também por meio da fala, o uso destas dimensões que distingui os dois grupos entre si, marcando as diferenças próprias de cada unidade.

²² O mito SOL e LUA é retratado em várias etnografias, que aqui foram utilizadas em fragmentos, entretanto, foram anexadas nesse trabalho para melhor compreensão da íntegra de cada documento.

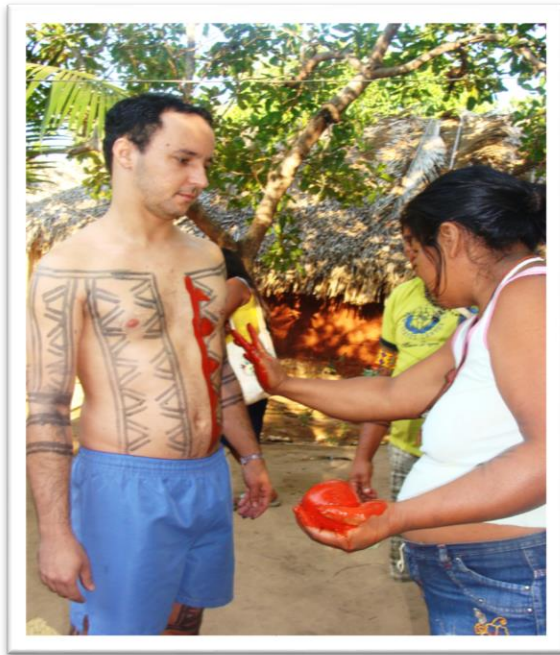


Foto 28: Pintura em preparação para o batizado (2010)

Foto 29: Pintura em preparação para o benzimento (2016)

Fonte: Arquivo Pesquisa de Campo

Nas festividades, as pinturas corporais também são um elemento importante para a identificação dos grupos e recorrentes nos momentos de rituais para os Apinayé. O Senhor Romão explicam que a pintura é a licença do sagrado e Dona Maricota completou “*só a mulher índia pode pintar os corpos de todos na aldeia*”. Eles esclarecem que as linhas simétricas na horizontal representam os de matriz *Kolti* e as formas na vertical a matriz *Kolre*.

Índio pinta de jenipapo fruta (fruta) pra fica preto, de urucum pra fica vermelho, nós pinta pra festa, pinta pra visitante, pinta pra quando morre o índio [...] Antigamente se fosse menina a pintura era uma só ate fica adulto, ai começa muda pintura [...] Quando muda pintura da moça, vão conversar com madrinha, no outro dia madrinha pinta moça e vai pro pátio toda noite, o menino homem também [...] (MARICOTA APINAYÉ, Diário de Campo, 21 de Setembro de 2014).

Nesse sentido, destacamos que a linguagem se efetiva na promoção da comunicação e da interação entre os grupos na comunidade Apinayé, influenciando e possuindo características marcantes socioculturais. Por isso, é que devemos perceber a linguagem como uma atividade social, expressiva, comunicativa e pragmática, e concebê-la como uma prática social que “implica que se considerem a cultura e a sociedade como seus constituintes” (PAVIANI, 2012, p. 09).

Todavia, hoje, a ordem social tem ranços determinados pelas oposições, dualismo ou pelo dinamismo do cotidiano Apinayé, às vezes representada na memória dos mais velhos da aldeia, perdendo seu efeito construtivo entre os mais jovens, mesmo assim com marcas importantíssimas para manutenção de suas raízes e seus saberes. A memória dos velhos Apinayé, portanto é um ponto útil e de interseção entre linguagem, meio social e cultura, e marcou a relevância para a constituição deste texto, pois, conforme Bosi (1994, p. 18), “a fonte de onde jorra a essência da cultura é ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara”.

Nesse universo é possível dialogarmos com a obra de Erick Hobsbawm, ‘A Invenção da Tradição’ (2006), para que de fato se compreenda que a tradição é um processo que se atualiza, e compreendemos que a memória fomenta essa articulação, o autor propõe três categorias de "tradições inventadas":

(a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou o pertencimento a grupos e comunidades reais ou artificiais; (b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade, e (c) aquelas cujo principal objetivo seria a socialização, a inculcação de crenças, sistemas de valores e convenções de comportamento (HOBBSAWM; RANGER, 2006, p. 09).

Dialogar com a memória histórica dos velhos indígenas Apinayé e circular na área de uma tradição que se expressa oralmente, possibilita o que chamamos de rememoração. Significa observar o quanto é necessário entender os mecanismos por meio dos quais se dão essa transmissão, pois a escrita perde a *performance* do narrador e a construção simbólica do cenário educativo em que as mesmas histórias são contadas.

Por meio da oralidade que se desenha a performance do cotidiano e se recriam as próprias relações, saberes e práticas educacionais. Assim, o nosso desafio foi em transcrever as narrativas orais contadas por eles, pelo compromisso implicado em dar visibilidade à riqueza de vozes e memórias ameaçadas pelo esquecimento (ZAPAROLI, 2010). O universo dos Apinayé vive em constante ameaça de extinção – mesmo com sua reserva demarcada – devido à invasão de seus territórios já mencionados nesses escritos. Esta ameaça é apresentada pelas vozes de muitos indígenas das aldeias e adquirem uma perspectiva agônica, ou seja, que faz com que a tradição e a memória sejam acionadas com veemência. “Os velhos são as nossas bibliotecas” e estão morrendo, corrobora Cida Bergamaschi e Juliana Medeiros (2010,

p. 65), ao se utilizar de Jacques Le Goff (1996) em ‘História e memória’ e tratar sobre a relação história e memória, Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65) explicam que,

a história é filha da memória, relação de parentesco que aproxima história e memória. No entanto, características específicas de ambas foram intensamente trabalhadas, como o fez Jacques Le Goff. Refletindo acerca das relações entre história e memória, verificamos que na sociedade ocidental ainda predomina uma história registro, história escrita que por muito tempo se pretendeu objetiva, isenta de emoções e juízos de valor da parte de quem a escreve, de quem a produz. Nesse sentido, a memória tem mais liberdade, pois ela seleciona, a partir dos anseios individuais e coletivos do presente, os fatos que devem e podem ser lembrados ou esquecidos.

Freire (2003, p. 76), “é o saber da História como possibilidade e não como determinação” que exprime os agentes pedagógicos no processo de revitalização, transmissão, vivência e reconhecimento cultural, produzindo uma identidade indígena. Pelas riquezas das histórias narradas, que o mito de SOL e LUA entre os Apinayé são de primordial importância para a manutenção da educação do grupo, pois o mito ajuda a explicar os fatos do cotidiano e a manter viva a memória acerca da origem deste povo indígena.

Nesse aspecto, concordamos com as afirmações de Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65) ao afirmarem que nas comunidades indígenas, “memória e história se confundem”, pois a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. É, portanto, por meio de narrativas que se busca legitimidade no passado e na tradição. Assim, os Apinayé buscam evocar sentimentos de identificação do e para o grupo. Das memórias orais Apinayé, este trabalho se firmou basicamente na história do mito de criação que por ventura povoa fortemente a memória de todos os velhos com os quais conversamos. As memórias estão centradas nos aspectos de uma vida contida no espaço e tempo do grupo, transformada em enredo, pois, conforme Bosi (1994, p. 63),

há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.

Neste caso, o mito de criação “SOL e LUA” são proferidos pela voz, já que, conforme Zumthor (1997, p. 11), “a voz é o instrumento da profecia”. Direcionou-nos a este instrumento de profecia para observarmos o referido universo construído e

povoado em suas narrativas. A partir de inúmeras visitas e convivências dentro da aldeia que foi possível registrar histórias, dentre elas, destaca,

a história de Apinayé veio com o sol e a lua lá de cima que colocou os pé no chão daqui, jogaram a semente miudinha de uma cabaça e ali índio nasceu o Apinayé, cada qual foi pro seu caminho uns de lado do rio e outros do outro lado (Romão Apinayé, Diário de Campo, em 27 de Julho de 2013).

Em narrativa descrita em Zaparoli (2010) há seis anos, ela nos falava que após o SOL e LUA criarem os Apinayé, eles, “os velhos da comunidade, foram alimentando-os”. Solicitamos mais explicações sobre este relato, à indígena velha adverte: “*É assim que eu sei!*”.

E continua a narrativa observando que,

“Os filhos da LUA eram feios, e ela, coitada, ficou com muita vergonha”.

As raízes de sua gente são evocadas no mito afirmando as identidades de um povo marcado por suas memórias étnicas. Este trecho de sua narrativa deixou evidente a composição entre memória e história já perpassada pelos confrontos entre os saberes indígenas, os conhecimentos e as referências com base nos padrões de beleza da modernidade ocidental.

Ao observarmos sentada na porta da sua casa, ou na esteira a confeccionar cofos²³, passamos a inferir neste cenário de que o mundo recriado por Maricota Apinayé (*in memoriam*)²⁴ estava repleto de saberes transmitidos de geração para geração, os quais não estão isentos dos diálogos com os conhecimentos dos grupos majoritários com os quais convivem. Neste momento passamos a nos mover em meio as memórias e a performance da narradora, cujo olhar longínquo traz a dimensões de um imaginário, de uma educação, que também se expressa por meio do corpo, nas ações para a vida.

²³ Trabalho de cestaria realizado pelos Apinayé.

²⁴ A senhora Maria Fernandes Apinayé (Dona Maricota) possuía 76 anos, foi parteira e, como ela mesma relatava, “sou mãe de aparar menino nessa aldeia [...] todo mundo me respeita aqui”. Foi líder conselheira responsável pelos rituais de batizado, casamento e morte. Ao longo das nossas estadas em sua moradia, o dia era regado de reproduções de muitas histórias enquanto confeccionava seus artesanatos. Dona Maricota veio a óbito em 25 de Dezembro de 2015.



Foto 30: Maricota Apinayé contemplando seu mundo (2010)

Foto 31: Confeção de cofos pelas mãos de Maricota (2010)

Fonte: Arquivo de Pesquisa de Campo

Esta forma de comunicação é explicada por Zumthor (1997, p. 157), ao explicar que,

além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meio linguísticos, o texto dito ou cantado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser.

Dona Maricota Apinayé olha para o espaço como se percebesse o tempo para SOL e LUA voltarem, e narra o mito como se vivesse no presente aquele exato momento. No tecido narrativo, outros elementos são acrescentados e/ou subtraídos, se comparados à descrição deste mito quando relatado por outros autores.

O sol e a lua andavam só pelo mundo, pela terra, por ai, sozinho, Deus todo poderoso criou o sol e a lua né, nós não vivia, ai o sol foi plantar a cabaça e a lua resolveu criar seus filhos também. Plantou na roça. A cabaça grande foi pro rio, jogaram lá na água, durou muito tempo, mais muito tempo mesmo, voltou pra tirar os meninos, o sol voltou e a lua também, fomos criados assim (Maricota Apinayé, Diário de Campo, 2009).

Podemos observar outros elementos da narrativa acrescentados à descrição apresentada demonstrando aspectos do convívio dos Apinayé com outras culturas. Nesse aspecto, é imprescindível destacar certas expressões que demonstram o convívio com sociedades não indígenas, como na frase *“Deus todo poderoso criou”*,

por exemplo, onde está marcada influência das ações de missionários na aldeia. Em nossas observações e leituras das anotações no diário de campo, verificamos que os Apinayé sempre mencionam uma aldeia como ponto de referência, e com a qual há maior identificação deles enquanto indígenas.

Um dos elementos importantes nas aldeias é o pátio, onde recebem todas as notícias, articulam suas reuniões e como os próprios Apinayé costumam dizer “No pátio é onde, nós, Apinayé, fazemos a festa da tora, do milho, da batata. É onde cantamos e dançamos à noite. Tudo isso acontece no pátio”, afirma Francisco Kangró²⁵.

Da Matta (1976) já relatava que a moradia é tão significativa para eles, que por meio dela que se pode contar todo processo de mudança da comunidade. O senhor Romão Sotero Apinayé narra o passado para ensinar acerca do momento presente, envolto em emoção. É a partir da percepção de sua casa que ele descreve o processo de mudança da comunidade. E, entre os muitos elementos apontados por Da Matta (1976), a moradia é um dos aspectos centrais nesse processo.

Na fala do senhor Romão podemos evidenciar como as casas da aldeia eram,

na época dos meus mais veios, as casas eram de piaçaba. Acho que na aldeia antiga tinha 15 casas, não me lembro bem [...] e todo mundo se ajudava. Hoje mudaram as aldeias, parece que temos 10 vezes mais [...] tinha casas redondas, cabia muito índio Apinayé [...] Era utilizado à palha e o talo do babaçu. Serve para proteger a família [...] (Diário de Campo, 19 de Abril de 2013).

Como já destacado, na aldeia São José as casas são dispostas em círculo e mantêm a divisão das famílias entre *Kolti* e *Kolre*. Sobre esta questão, Nimuendajú (1983, p. 102) comenta que “os Apinayé consideram o sol como o criador e pai da humanidade”. Portanto, a divisão e localização das metades (*Kolti* e *Kolre*) é igualmente obra do sol, que é chamado de pai. Desta forma, o grupo se dirige ao SOL nas suas aflições, justamente como um filho se dirige a seu pai, fazendo suas preces em linguagem simples e familiar. Os Apinayé vão até o campo, fora da aldeia, inclinam o rosto para o sol e pedem: “Meu pai, faça isto!”, ou “dá-me aquilo!”.

A partir do mito compreendemos, como uma família, o SOL toma as decisões, e a LUA, como conselheiro, o auxilia com seus argumentos, sempre pensando no bem

²⁵ Primo de Dona Maricota, pertence a uma família extensa, um senhor com contribuição nas festas da comunidade, responsável de reunir os mais novos para corrida da tora, possui 72 anos.

a seus filhos. Neste caso, como sugere Junqueira (2008, p. 58), o sentido da vida comunitária “reside, em larga medida, na realização regular das festas e cerimônias, nos contatos com amigos, visitas e parentes, em formas variadas de lazer e de manifestação artística”. Orlando Apinayé, ex-cacique da aldeia, possui uma família extensa, fala sobre a consonância no espaço familiar. Segundo o Apinayé, “*Como costume, as famílias Apinayé vivem sempre bem unidas, não há brigas, eu não deixo!*”.

Portanto, implica pensar as histórias familiares, as tradições orais subjacentes às culturas indígenas por meio das vozes de seu povo. Segundo Carvalho (2012, p. 13) “implica lembrar que antes contar histórias não era apenas uma prática cotidiana, mas uma arte comum por meio da qual muitos ensinamentos foram repassados”. E diante do processo de transformação pela qual passam as comunidades mais tradicionais, podemos perceber que a acelerada mudança ameaça a convivência e promove a oscilação entre o tradicional e o moderno. Entretanto, muitos dos aspectos culturais, como aqueles ligados aos valores construídos no âmbito familiar indígena, resistem entre as tradições da cultura indígena Apinayé.

Entendemos que a interação entre as famílias é colocada num contexto de valores e entre os indígenas, essa estruturação familiar seja de modelo extensa ou nuclear presente entre os Apinayé, é abordada na compreensão bakhtiniana sobre a “inscrição de valores maternos para o sujeito, afirmando que a vida biológica do organismo somente se torna um valor pela simpatia que o outro materno lhe demonstra” (BAKHTIN, 2010, p. 46). A imagem do sujeito então é moldada pelo reconhecimento do outro, o que está relacionado às pessoas mais íntimas. Para Bakhtin (2010, p. 46) “dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma”, e é no perímetro das relações interpessoais, mediadas pela linguagem, que os homens constroem conhecimento e se estabelecem no meio social.

Os Apinayé, mesmo que não sejam diretamente da mesma família, são constituídos, estão imersos e submetidos a uma malha de elementos/eventos interativos que ativamente os (re) constituem. Nesse processo de interação entre as famílias num contexto de valores, podemos descrever como exemplo o fato de ao visitarem os mortos as famílias levarem alimentos para os festejos. Na festa da tora todos choram, como ressalta Albuquerque (2011) ao transcrever a narrativa do senhor Alcides, que diz,

quando morre um velho daqui, índio Apinayé faz tora grande [...] Nós cortamos o buriti, e com a sobra fazemos tora pequena. A festa dura muito tempo, um mês, aí dividimos a tora grande em duas e disputamos correndo, fazendo festa. Cantamos o dia e a noite toda. Os velhos cantam para a mulher de índio chorar, ela chora muito a pessoa morta [...] Quando tora grande está no pátio, aqui no terreiro, todo mundo chora e leva tora pra família do morto. Depois levamos ao cemitério para colocar no lugar da pessoa que morreu (ALCIDES APINAYÉ apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 42).

Só é possível compreender os caminhos desse ritual se entendermos o que transcende aos indígenas. Quando os Apinayé morrem, os parentes pagam a madrinha para levar os enfeites ao morto. Depois que termina o funeral daquela pessoa, seus parentes se juntam a fim de realizarem a festa da “Tora Grande” (ver anexo G). A seguir, definem o mês e o dia em que vão realizar a festa para aquelas pessoas que morreram. A morte, portanto, é instituída na comunidade como algo necessário para a manutenção da vida na aldeia. Conseguimos vivenciar isso no momento da morte de senhor Romão Apinayé, ainda em percurso desta pesquisa, com muita tristeza reconhecemos que este ritual tem sido resguardado na cultura Apinayé, uma morte que traduziu numa forma de educação para a vida. Para Brandão (2007), a educação dos saberes tradicionais segue critérios próprios, pois,

esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem aprendem, apreendem da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (BRANDÃO, 2007, pp. 20-21).



Foto 32: Velório do Sr. Romão Apinayé (17/04/2016)

Foto 33: Enterro do Sr. Romão (2016)

Fonte: Arquivo de Pesquisa de Campo



Foto 34: Visita de Cova do Sr. Romão (25/04/2016)

Fonte: Arquivo de Pesquisa de Campo

Em vários momentos da pesquisa, as circunstâncias não foram as mais favoráveis. O momento do anúncio de morte do Sr. Romão Apinayé trouxe-nos muita dor, uma mistura de sentimentos que se conectam aos saberes e práticas de um povo incrível. Um dos fragmentos do Diário de Campo compreende essa vivência:

um povo que sabe conviver com a morte como parte integrante de um todo. Um universo com suas significações. Nesse instante o choro, suas lamentações em língua materna cumpre um rito de passagem, um mantra. Performances que não saberemos transferir a este espaço formal de construção, nos redirecionam aos sincretismos da própria existência. Na visita de cova vivenciamos mais um dos momentos de acolhida pela família do morto, fomos presenteados com linhas vermelhas no pescoço e pulsos para podermos daí participar deste rito. Rito que nos redimensionou ao pertencimento do grupo (Diário de Campo, 25 de Abril de 2016).

Com os Apinayé no percurso desta pesquisa, apreendemos sobre muitos mecanismos de educação, a nós apresentados por suas memórias, saberes e cotidiano. Naquele contexto, a organização do trabalho, como as demais formas de transmissão de saberes, é uma prática educativa, haja vista que os Apinayé trabalham em grupo e possuem uma divisão social garantida pelos valores da comunidade: os homens caçam, pescam e constroem a moradia.

O mito do SOL e LUA também aborda a relação de trabalho na aldeia, nele vemos que a preocupação com o trabalho e o equilíbrio do ambiente é algo bem marcado entre os Apinayé,

Lua respondeu: “assim é que é bom. Quando nós descobrirmos nossos filhos, eles vão trabalhar por eles mesmos. Vão plantar a roça no tamanho que podem cuidar. Mas se as ferramentas trabalhassem sozinhas, iriam derrubar muito mato. Sem coragem para plantar tanta roça, haveria desperdício. Que aconteceria com as matas? Elas poderiam se acabar. Onde os nossos filhos iriam trabalhar? Eles trabalhando por sua própria força, derrubam a quantidade de mata que podem plantar e cuidar. Assim sempre haverá mata para trabalhar.” [...] Então foram inventar a caça: veado, caititu, anta... As caças ficavam no terreiro da casa. As casas dos marimbondos ficavam grudadas nas paredes da casa e as cobras ficavam no “pé da parede” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 37).

Como observamos, o trabalho propriamente dito fica, dessa forma, circunscrito à função de prover a subsistência e a obtenção de outros recursos para que esse objetivo central seja assegurado. Entre os grupos, as mulheres cuidam da moradia, varrem as casas, lavam as roupas, cuidam dos filhos e cozinham para toda família. Maricota Apinayé descrevíamos bem como se dão essas atividades.

A mulher cuida da comida, faz côfo, esteira, barre (varrer) casa, pega lenha e a criança vai junto pra aprender. Cata babaçu, tira azeite pra remédio, faz artesanato [...] Hoje em dia menina mulher não que fazer artesanato não, mais eu mando fazer pra aprender (Diário de Campo, 19 de abril de 2014).

Como uma marca da tradição entre os indígenas Apinayé, o trabalho é feito pela família e coordenado pelo seu chefe. Essa educação segue um modelo performático, ou seja, a aprendizagem se dá no fazer junto. Tudo que os filhos sabem são ensinamentos dos pais e líderes da comunidade. Os homens ensinam sobre caçar, pescar, a construir suas casas e a fabricar seu arco e flecha. As mulheres dedicam-se às filhas no ensino das tarefas domésticas, fabricação de colares e colheita do coco babaçu. Tanto os homens quanto as mulheres cultivam a mandioca, o milho, o arroz, o feijão e batata doce.

Em todos os momentos de registro desta pesquisa, é notório que no trabalho, e em todos os movimentos e manifestações artísticas a cultura Apinayé é alicerce para composição de seus inúmeros saberes. Mesmo que as práticas sejam subjacentes aos seus conhecimentos, a linguagem performática, a voz, o canto, as pinturas, a dança e ainda as brincadeiras, marcam a cultura dos indígenas Apinayé. Todos da comunidade se reúnem no centro da aldeia em atendimento ao chamado do cacique que usa do maracá e da cantoria como instrumentos de convocação do seu povo. É um canto forte, com tons repetitivos. Envolto à pela magia do momento, perguntamos se podíamos também cantar. Eles riram e disseram que, para tanto, precisávamos ser um Apinayé. Então, perguntamos se seria possível saber o que se canta. Os mais jovens pediram que brincássemos e nos aconselharam a esquecer do desejo de saber tudo.

Apinayé tem dança, canta, brinca viu! A dança da rua é utilizada no velório, fúnebre (fúnebres), mas pode acontecer qualquer dia, só Apinayé quer, acontece em volta da aldeia, depois no pátio os dançarinos percorrem duas voltas e termina a dança [...] Nós índios canta tudo, canta batismo, canta pra peixe fica muito alegre (MIGUEL APINAYÉ, Diário de Campo, em 19 de abril de 2014).

As crianças, as mulheres, os homens e os velhos se juntam nesse espaço, cantam e dançam. Todos dançam despreocupados com o tempo, sem se importar com a marca temporal do relógio. Segundo Miguel Apinayé,

os povos Apinajé vivem, canta, dança [...] Canta quando acontece a chuva, primeira chuva, pois irá dar vida nova pros Apinayé. Todo mundo tem que cantar, os jovens, mulher, adultos, velhos [...] Cantor vai pra pátio e chama

todo mundo [...] Apinayé gosta muito de cantar, canta festa da mandioca, da bata doce, canta da chegada da tora. Canta de rua pra chamar os índios pra ir pro pátio fazer reunião, canta o tempo todo, é só chegar professor canta também (Diário de Campo, 21 de Setembro de 2014).

Segundo passagens destes relatos, percebemos que o canto marca a vida da comunidade, seja em momentos especiais como em batismo, seja nas cerimônias fúnebres, na recepção de uma visita, no trabalho etc. Tudo é marcado pela harmonia das vozes e dos maracás.

Ao ouvirmos as histórias construídas pelas memórias e trajetórias dos Apinayé, identificamos que muito da cultura descrita nos fragmentos do Diário de campo aqui apresentadas ainda permanece pautada na manutenção da tradição do grupo. Em suma, as memórias dos velhos Apinayé é uma documentação legítima quanto os livros didáticos para a educação da comunidade, uma vez que a maioria dos livros da escola não é indígena e eles não obedecem uma proposta de ensino para a comunidade, o que se traduz em dificuldades de aceitação.

No processo de inserção em campo, preferíamos silenciar, quando não obtínhamos respostas para muitas de nossas inquietações. Muitas vezes, deixávamos que o tempo nos ensinasse onde encontrar as respostas, uma vez que, conforme Ferreira, (2007, p. 135), durante a transmissão oral de conhecimentos, “as versões proferidas pelos sabedores indígenas são cheias de repetições, afirmações e perguntas”.

2.3 A UNIDADE LINGUÍSTICA MACRO-JÊ

Os povos indígenas do Brasil compreendem um grande número de diferentes grupos étnicos que estabeleciam relações entre si mediadas pela linguagem, portanto, quando falamos em língua/linguagem, de qualquer forma falamos também da cultura e da história de um povo. Os Apinayé em sua cosmologia é um povo marcado por peculiaridades linguísticas sinalizadas por Nimuendaju (1983) e Da Matta (1976), depois estudadas e assumidas nos estudos do linguista Francisco Edviges Albuquerque (1999).

Perini (1997, pp. 101-102) sintetiza essa questão, destacando o grande valor cultural das línguas,

uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para as coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca. [...] é observar uma das maneiras que a mente criou para recortar e

organizar a realidade, a fim de compreendê-la. Cada palavra não apenas exprime uma coisa; ela também define essa coisa, à sua maneira particular [...] A morte de uma língua [...] significa o desaparecimento de uma visão do universo que, em si, é absolutamente única. Fecha-se uma das janelas para a compreensão da mente do homem.

Nessa perspectiva, a historiografia nos confirma a estimativa de 1.300 Línguas Indígenas no Brasil do século XVI, e que tais línguas fazem parte de famílias classificadas como pertencentes aos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruak (ver anexo H). Os estudos em torno das inúmeras Línguas Indígenas perdidas ao longo desse processo civilizatório e as que ainda são faladas são de extrema importância para as Escolas Indígenas buscarem sua Identidade Cultural. Assim, Xavier (2007)²⁶ comenta que,

ainda existe Famílias, entretanto, que não puderam ser identificadas ou relacionadas a nenhum destes troncos. São elas: Karib, Pano, Maku, Yanoama, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Nambikwara e Guaikuru. Ainda há línguas que se subdividem em diferentes dialetos, como, por exemplo, os falados pelos Krikatí, Ramkokamekrá (Canela), Apinayé, Krahó, Gavião (do Pará), Pükobyê e Apaniekrá (Canela), que são, todos, dialetos diferentes da língua Timbira.

O linguista Aryon Dall'igna Rodrigues (1986) é reconhecido por estabelecer uma classificação das Línguas Indígenas registradas no Brasil, sendo esta a mais utilizada pela comunidade científica que se dedica aos estudos pertinentes às populações indígenas. Sendo evidenciado o Tronco Linguístico Macro-Jê. A literatura em torno da classificação do tronco linguístico Macro-jê, cuja composição ainda permanece consideravelmente arriscada, estima que atualmente no Brasil, tenha-se registro de aproximadamente 199 línguas indígenas por quase igual número de povos que habitam este território. Segundo o professor Aryon Rodrigues (1986) estas línguas estão filiadas a duas famílias linguísticas mais importantes.

Alguns estudos sobre a classificação dos troncos linguísticos e sua localização no Brasil dizem que os indígenas brasileiros estavam divididos em tribos, de acordo com o tronco linguístico ao qual pertenciam, nas seguintes regiões: Tupi-guaranis

²⁶ Escolas Indígenas: uma busca pela cultura sufocada. Texto publicado no site InfoEscola por Raquel Xavier em 27/05/2007. (Disponível em, <http://www.infoescola.com/educacao/escolas-indigenas-uma-busca-pela-cultura-sufocada/> acessado em, 09-02-2016, as 00:15).

(região do litoral), Macro-jê ou tapuias²⁷ (região do Planalto Central), Aruaques (Amazônia) e Caraíbas (Amazônia).

O professor Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986) é dos principais teóricos no que tange a linguística histórica dos povos indígenas brasileiros e sul-americanos, com seus trabalhos sobre os troncos Tupí e Macro-Jê. Rodrigues (2012) apresenta um breve retrospecto das principais contribuições classificatórias para a organização do conhecimento dos povos e das línguas indígenas do Brasil, as quais desde a primeira metade do século XIX contribuíram progressivamente para o estabelecimento dos conceitos para o estudo histórico comparativo das línguas Jê de família linguística Jê e de tronco linguístico Macro-Jê. O relato desse autor explica que

A primeira percepção de um conjunto de línguas incluindo as que hoje chamamos de família Jê foi a de Carl Friedrich Philipp von Martius, que em suas “contribuições para a etnografia e a linguística da América e principalmente do Brasil” (1863 e 1867), há 134 anos criou o termo classificatório **Gez** ou **Crans** para designar tanto os povos que falam línguas da família Jê [...] Tanto o nome **Gez** como o nome **Crans** criou ele a partir das sílabas finais recorrentes em diversos nomes de povos Jê, como **Apinagez** e **Crengesz** ou **Aponegicrans** e **Capiecrans** [...] **Von den Steinen**. Vinte anos mais tarde Karl von den Steinen (1886), que, a partir de sua primeira expedição ao rio Xingu, debruçou-se sobre a situação etnográfica e linguística do Brasil, propôs um grupo Tapuia para incluir os Jê, os Botocudos (= Krenák) e os Goitacás (para ele = Makoní, Kumanaxó e Panháme) e subdividiu os Jê em (a) Jê do norte e do oeste (Karajá, Suyá, **Apinajé**, Aponejikrã, Kayapó e Krahô), (b) Jê central (Akroá-mirim, Xerénte, Xavánte, Xikriabá, Maxakalí) e (c) Jê oriental (Kotoxó, Kamakã, Masakarã) [...] **Mason**. Nos anos 40 o antropólogo Joseph Alden Mason, especialista na Meso-América, aceitou rever criticamente o estado do conhecimento sobre as línguas da América do Sul [...] Mason foi o criador do nome **Macro-Jê**, proposto por ele como **sinônimo do Jê** de Rivet e do Jês-Tapuya de Schmidt. Sua proposta de Macro-Jê incluiu nove famílias: Jê, Kaingáng, Kamakã, Maxakalí, Purí, Pataxó, Malalí, Koropó e Botocudo. Para a família Jê estabeleceu ele três seções principais: Noroeste, Central e Jaikó. Na seção Noroeste distinguiu três grupos: Timbira, Kayapó e Suyá, o primeiro deles compreendendo Timbira ocidental (**Apinajé**) e Timbira oriental [...] (RODRIGUES, 2012, pp. 280-281, grifos nossos).

Todavia, em 1968 foi publicado um estudo histórico-comparativo especificamente da família Jê por Irvine Davis (1968, apud RODRIGUES, 2012), o qual utilizou principalmente os dados registrados pelos missionários treinados em linguística que há dez anos atuavam entre alguns povos Jê. Tal classificação foi realizada com base em elementos lexicais reconstruídos a partir da comparação de

²⁷ Nomenclatura atribuída aos povos Jê pelos Tupi, de quem eram rivais.

cinco línguas, para as quais havia dados analisados foneticamente (Apinajé, Canela, Xavánte, Kaingáng e Suyá). Irvine Davis (1968, p. 10) comenta que,

embora a escolha das línguas para esse estudo aparentemente não tenha tomado em consideração as classificações anteriormente propostas para a família Jê, essas poucas línguas representam bem os três grupos maiores da família, o Setentrional (Canela, Apinajé e Suyá), o Central (Xavánte) e o Meridional (Kaingáng)

Nessa vertente, o estudo de Davis (1968) constituiu como um ponto de partida para a linguística comparativa Jê, no entanto não se concretizou. O professor Aryon publicou outra versão desse inventário, dividida por famílias linguísticas, que foi apresentada no seu livro *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das Línguas Indígenas*, publicado em 1986 (São Paulo: Edições Loyola). Aryon Rodrigues (1986) propõe etimologias, conjuntos de aparentes cognatos que demonstravam o vínculo entre as línguas Jê e as demais línguas ou famílias incluída na proposta do agrupamento Macro-Jê. Além disso, o autor ofereceu algumas observações iniciais na direção do estabelecimento de correspondências fonológicas regulares, o que permitiria estabelecer com segurança o caráter cognato das formas lexicais apresentadas.

A classificação atual evidencia que o que se convencionou chamar de ramo setentrional da família Jê, compreende as línguas Timbira (Canela, Kraô, Gavião, etc.), Apinajé, Kayapó (Mebengokré, Xikrín), Panará e Suyá. Esse ramo contrasta com o central (Xavánte, Xerénte) e com o meridional (Kaingáng, Xoklém) (RODRIGUES, 2001). Rodrigues (2012, p. 279) explica que,

se os indícios linguísticos, que puderam ser apontados até agora, de possíveis relações genéticas do tronco Macro-Jê com conjuntos linguísticos mais tipicamente amazônicos, como o tronco Tupí e a família Karíb, vierem a ser confirmados e reforçados por novas descobertas, várias questões científicas importantes vão certamente ser colocadas não só para a linguística, mas igualmente para a etnologia e a arqueologia.

Os estudos do professor Aryon Rodrigues apontam para o caráter hipotético sob o qual o tronco Macro-Jê se apresenta, se comparado ao tronco Tupí, relacionado à ancestralidade comum para um conjunto de línguas e famílias linguísticas, bastantes diversas e distintas entre si. De forma mais detalhada, Rodrigues (2001, p. 219) explica que,

doze famílias estão sendo por mim consideradas prováveis integrantes desse tronco, a saber, lê, Maxakalí, Krenák, Kamakã, Purí, Karirí, Yatê, Karajá, Ofayé, Boróro, Guató, Rikbaktsá (Rodrigues 1986:47-56 e 1999b:167-168). Algumas dessas famílias já não têm mais nenhuma língua viva (Kamakã, Purí, Karirí), de outras apenas uma língua subsiste (Maxakalí, Krenák, Yatê, Ofayé, Guató, Rikbaktsá). De todas elas, entretanto, há documentação, se bem que para algumas muito escassa e precária.

O autor acrescenta que o conjunto de cognatos lexicais e de correspondências fonológicas segmentais Macro-Jê é expandido, além de ser apresentado simultaneamente com a avaliação de similaridades tipológicas, morfológicas e gramaticais que sustentariam o que, conforme observa o próprio autor, seria "um conjunto de hipóteses sobre uma possível origem comum remota para as línguas envolvidas" (RODRIGUES, 1999, p. 198). Para evitar a confusão com a letra "g" do alfabeto, o termo "gê" foi substituído por "jê". Atualmente, considera-se "jê" o nome de uma família linguística, a qual pertencem as línguas Apinajé, Aquém, Caiapó, Caingangue, Timbira, Panará, Suiá e Xoclengue. O termo "Macro-jê" designa o tronco linguístico que abrange, além da família Jê, as famílias Bororo, Botocudo, Camacã, Carajá, Cariri, Guató, Masacará, Maxacali, Maromomi, Ofaié, Puri, Riquibatissa e Tarairiu (RODRIGUES, 1986, pp. 10-11). Nesse sentido, Bueno (2002, p. 18) menciona que,

acredita-se que os povos Macro-jê detinham a hegemonia sobre a maior parte do atual território brasileiro, até que, por volta do ano 1000, os povos do tronco linguístico Tupi, provenientes do sul da Amazônia, migraram para o leste, expulsando grande parte dos macro-jês que habitavam o litoral brasileiro e forçando-os a se alojarem no interior do Brasil, que possuía condições naturais menos propícias que o litoral.

Já o diz respeito o contato no Brasil com o grupo Jê, Falcão e Tiexeira (2010, p. 03) asseguram que,

os povos associados ao grupo Jê que habitavam o interior do Brasil, pouco se conhece sobre sua língua e sua vida, pois os contatos com estes grupos eram mais raros. Além disso, segundo Monteiro (1996), no período imperial os Tupi começaram a ser reconhecidos como elementos formadores da identidade brasileira. E, os Tapuias eram tidos, pelos pensadores do Império, como índios traiçoeiros e selvagens que dificultavam o avanço da civilização, por isso o pouco interesse por eles.

Históricamente os macro-jês ofereceram grande resistência à colonização portuguesa do território brasileiro, entretanto, não lograram excito, pois o avanço dos colonizadores ao longo dos séculos dizimaram inúmeras áreas dos nativos de língua

macro-jê, muitos povos indígenas foram forçados a fugir e outros não deixaram qualquer registro escrito sobre suas culturas e línguas. Mesmo que tenha havido a redução quantitativa do número de línguas indígenas no Brasil, Rodrigues (2000, p. 22) aponta que esse desfecho não tirou da Amazônia o *status* de uma das regiões de maior diferenciação linguística do mundo, com mais de 50 famílias linguísticas.

O quadro da diversidade linguística da Amazônia é preocupante, as línguas que resistiram até hoje ao domínio dos grupos majoritários não estão totalmente fora do perigo de extinção, pois muitas dessas línguas já não são mais tão populosas quanto foram há quinhentos anos atrás, seus falantes mais antigos estão morrendo sem que a língua seja ensinada às gerações posteriores; geralmente os mais novos são monolíngues em língua portuguesa. Há família linguística reduzida a um único membro, com a morte desse falante é possível prever que não apenas a língua morrerá, mas parte da cultura e da tradição que era expressa por meio dessa língua também desaparecerá para sempre, sem com que nenhum registro tenha sido feito (RODRIGUES, 2000, p. 22).

Rodrigues (1994) assinala que os grupos Macro-Jê diferem em alguns aspectos dos povos Tupí, principalmente os de línguas da família Tupí-Guaraní, que viviam em áreas de floresta tropical e subtropical. Ribeiro (1997, p. 111) diferencia-os quanto à forma com que reagem ao assédio dos colonizadores,

esses Tapuia eram, principalmente, povos de sistema adaptativo ajustado às condições do cerrado, muito contrastante com o modo de vida dos agricultores da floresta tropical. Sua própria forma de fazer a guerra era outra, preferindo desfechar golpes de tacape ou varar o inimigo com lanças. Como cativos, eram quase inúteis por não terem familiaridade nenhuma com os hábitos agrícolas dos Tupi-Guarani adotados pelos mamelucos, mas, sobretudo, por exigirem vigilância permanente para não fugirem, matando, se possível, seu captor (RIBEIRO, 1997, p. 111).

O contato entre línguas, pela mobilidade territorial, conflitos políticos e religiosos, assim como as interações de grupos, revela um contato que promove duas consequências claras nas comunidades indígenas no Brasil, o nascimento e a morte de uma língua. Para Ataliba T. de Castilho (2010), as línguas nascem, originam outras línguas e morrem. Porém, [...] “continuamos sem saber identificar as *línguas-mãe*, [...] Mas sabemos aproximadamente como elas morrem, o que ocorre por substituição de uma língua por outra, ou por desaparecimento da comunidade que a fala” (CASTILHO, 2010, p. 19). Nos estudos linguísticos, a comparação e classificação das línguas indígenas são adquiridas pela descrição, análise documental que descreve essas línguas, de modo a torná-las objetos concretos. Entre outros aspectos, as Línguas

Indígenas podem apresentar sistemas gramaticais mais simples ou mais complexos, conforme a história de sua evolução.

Em relação à Língua Apinayé, Albuquerque (2011, p. 37) entende que, de acordo com as categorias inerentes a essa língua, em se tratando dos nomes (substantivos), “existem as seguintes categorias: a) estrutura de posse que pode ser vista tanto como inerente quanto relacional; b) a flexão de número; c) o marcador de grau”. O substantivo, em Apinajé, é uma classe gramatical que engloba todas as palavras que “nomeiam os seres” (ALMEIDA, 2015, p. 167). De acordo com Ham (1979, p. 15), “[...] os substantivos que indicam partes do corpo ou pertences feitos pela própria pessoa exigem um prefixo possessivo e não um pronome ou adjetivo possessivo”.

Entretanto, estudos realizados por Wiesemann e Matos (1980, p. 70), citados por Albuquerque (2011, p. 156), apontam “as classes de nomes de posse obrigatórias, que se referem a termos de parentesco ou parte do corpo; as facultativas se apresentam com objetos pessoais alienáveis e as vedadas se referem a nomes próprios ou fenômenos da natureza”.

Segundo Albuquerque (2012, pp. 7-8), foi possível descrever e classificar os vocábulos da Língua Apinayé em quatro classes diferentes: substantivos, verbos, modificadores e palavras com função conectoras (preposição e conjunção). Numa tentativa de contribuir com a Educação Bilíngue e Intercultural Apinayé, o autor realizou uma classificação dos vocábulos mais próxima do português. Os modificadores adjetivos são classificados como tais. Da mesma forma, os modificadores com função adverbial. Por exemplo: *kuxỳ mex* (cheiro bom), *kuxỳ tỳx* (cheiro muito forte). As formas terminadas em “re” e “ti” correspondem aos quantificadores (diminutivo e aumentativo).

Sobre o uso do português entre os Apinayé, Almeida (2011, p. 7) comenta que,

trabalhar, para estudar, para comprar, para vender, eles precisam de falar português. Não bastasse isso, se impõe a questão de pertencimento, que se apresenta como fator de tensão na realidade da fronteira étnica. Ademais, falar a língua portuguesa, principalmente para os jovens e adolescentes, é uma forma de se sentirem aceitos, principalmente em Tocantinópolis, espaço urbano aonde eles vão diariamente. Para eles, dominar a língua portuguesa também na leitura, é primordial, assumindo mesmo aspecto de status social. Isso é possível constatar ao se verificar os inúmeros casamentos de jovens Apinayé com não indígenas, o que favorece sobremaneira conversações na língua portuguesa em locais onde antes era de pleno domínio da língua materna, como é o caso das reuniões culturais, por exemplo, as corridas de tora (ALMEIDA, 2011, p. 7).

Para os Apinayé a língua é entre eles um importante instrumento de sobrevivência dos aspectos étnicos de sua sociedade. As crianças Apinayé, por exemplo, iniciam a educação escolar na língua materna, e assim prosseguem até o quinto ano do Ensino Fundamental. Conseguem se manter até os dez ou doze anos em relação maior com sua língua de origem. Tendo como pano de fundo esse desfecho da Língua Indígena que se tecem uma rede de comunicações que asseguram e mantêm as práticas linguísticas desenvolvidas na comunidade, entre elas o ensino de pais/avós para filhos e netos do que os Apinayé chamam ora de “palavra” ora de “conversa” de homem e de mulher. Vale destacar que são palavras compreendidas tanto por homens como por mulheres e que não são um dialeto do Apinayé e sim palavras e/ou expressões faladas exclusivamente por eles, conforme o que foi ensinado como adequado para cada sexo.

2.4 OS APINAYÉ E A ESCOLA

A busca pela escola Apinayé teve como fatores uma preocupação com aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. São fatores que geraram ranços sociais em torno da educação escolar, basta percebermos que na sociedade dominante, a escola é constantemente associada ao local onde o conhecimento e a aprendizagem ocorrem de modo formal e sistemático. Entretanto, para as sociedades indígenas essa condição não garantiu uma extensão do conceito de escola em que “a escola é vista como uma extensão onde o conhecimento *também* ocorre” (KONDO; FRAGA, 2014, p. 182).

A ação de religiosos durante toda a história da educação aos indígenas tem marcas de um processo contínuo de *civilização*, entre os Apinayé não obstante de muitos outros povos, esta força religiosa estava em impor uma transformação dos hábitos cotidianos dos indígenas por meio de uma nova disciplina de trabalho. Por meio de muitas ações missionárias, desejava-se intervir na vida social indígena, estabelecendo mudanças em uma cultura que para eles era vista como inferior. Assim, “transformar os índios em cristãos significava imprimir nos mesmos os valores civilizados fazendo-os abandonar seus costumes bárbaros e adotar hábitos que pudessem ser úteis ao desenvolvimento econômico e social do país” (GRIGÓRIO, 2012, p. 37).

Segundo Albuquerque (2011, p. 302) “muitos monitores Apinayé foram alfabetizados pelos linguistas do SIL e passaram a produzir materiais escritos, os quais foram publicados posteriormente”. Esse material também foi utilizado nas escolas Apinayé pelos professores da FUNAI e pelos missionários que atuaram como professores nessas escolas até o ano de 2001, continuando, ainda, a ser usados por muitos professores, especialmente, por aqueles ligados às missões evangélicas.

A história da educação escolar indígena revela que, de modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. Podemos observar assim que essa política contribuía decisivamente para o enfraquecimento e, conseqüentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil (ALBUQUERQUE, 2011, p. 303).

Entretanto, Albuquerque (1999) comenta que hoje a situação escolar Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, tem ocorrido, muitas vezes, de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade. Para o autor, o tipo de contato com a sociedade majoritária será fator decisivo e poderá refletir negativamente para a manutenção de sua língua e para a identidade de grupo.

De acordo com Neto (2004, p. 83), os povos indígenas têm uma educação muito ligada à vida, ela se dá na vida, está presente em tudo o que acontece ao indivíduo, ao grupo, ao meio ambiente. Assim, o primeiro aprendizado da criança dá-se na convivência com os adultos que a introduzem na convivência com o mundo. Em seguida, vem o aprendizado da fala, como consequência da experiência de relacionamento com os adultos e com o meio. A criança aprende a caminhar na terra, ancorada por aqueles que a ensinam a nomear as pessoas e as coisas: as palavras são códigos próprios do grupo social em que ela está se inserindo.

Faz parte do processo educativo a reverência ao passado ancestral, para que o fato de a criança estar situada no mundo material não a distancie do mundo espiritual. Aprende-se assim a reverenciar a terra como geradora de todas as vidas que se manifestam no mundo físico. Mesmo que haja momentos fortes de aprendizagem, por exemplo, nos tirocínios em preparação aos ritos de iniciação, a educação da memória dá-se no dia-a-dia da comunidade indígena, em meio aos seus afazeres rotineiros, envolvendo todos os seus membros, uma vez que não há, entre eles, uma instituição detentora dessa responsabilidade (NETO, 2004, pp. 83-84).

Os mais velhos guardiões da memória da aldeia falam de experiências pessoais para as crianças, porque a educação entre os índios é tarefa de todos. Uma

educação ligada à vida se dá na vida presente em tudo o que acontece ao indivíduo. Segundo Fontoura (2006, p. 77),

as repetições contidas nas narrativas facilitam a memorização do conteúdo narrado, as afirmações reforçam a ideia de que o conhecimento é de seu povo, e as perguntas são instrumentos de que o narrador recorre para avaliar à apreensão do conhecimento narrado pela parte do aprendiz.

Não podemos desvincular a escola da cultura, haja vista que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem na sociedade, e entre os Apinayé ocorre por meio do processo sócio-histórico e cultural dessa sociedade. Ao se referir a isto, Gilberto Dias Apinayé assim descreve o papel social da escola na aldeia.

O colégio, escola, tem papel de desenvolver as tarefas juntos aos índios, Apinayé no caso. Na maioria das vezes isso está ajuda no resgate da cultura, dos mitos, das danças e das músicas antigas. A escola oferece grandes coisas para o futuro das nossas crianças, como saber quais seus direitos, costumes, culturas, e defender dos brancos [...] (GILBERTO DIAS APINAYÉ, Diário de Campo, Julho de 2015).

O pátio é um dos espaços da escola mais utilizado pela comunidade, pois nele se desenvolvem as atividades socioculturais, numa integração entre a escola e a comunidade. Essa atitude evidencia que a Escola assume e cumpre seu papel no sentido de manter vivas a linguagem e a cultura Apinayé. Nesse contexto, infere-se a partir de conversas com alguns membros da comunidade que a ideia da educação formal ainda não foi aprendida em totalidade, principalmente entre os velhos Apinayé, que por possuírem liderança com o grupo resistiram à construção física do espaço escolar longe do pátio central da aldeia, importante lugar para as representatividades de conhecimentos tradicionais.

Um espaço da escola bastante utilizado pela comunidade é o pátio, pois é recorrente que atividades socioculturais aconteçam neste local, numa integração entre a escola e a comunidade. Essa atitude evidencia que a Escola assume e cumpre seu papel no sentido de manter vivas a linguagem e a cultura Apinayé. Ademais, o aspecto externo do prédio demonstra o interesse da comunidade para a discussão dos assuntos que são referentes à escola. As paredes e pilastras são pintadas com cores e desenhos que identificam a sociedade Apinayé em suas composições culturais e cosmológicas. Em cada traço se percebe o zelo com que foi efetivado o trabalho, e a satisfação que seus executores têm quando falam sobre sua realização, visto que a cultura está sendo cada valorizada e preservada na escola (ALMEIDA, 2011, p. 36)

Já no que se refere aos aspectos externos do prédio da escola, Almeida (2011, p. 36) constatou que “a comunidade demonstra o interesse para a discussão dos assuntos referentes à escola”. Destaca também que as paredes e pilastras do prédio são pintadas com cores e desenhos que identificam a sociedade Apinayé em suas composições culturais e cosmológicas. Segundo Maher (2006), na educação indígena, não existe um professor específico, mas sim várias pessoas que se responsabilizam por passar para as futuras gerações seus ensinamentos e conhecimentos, valorizando sempre o bem-estar de todos. Então, fica claro que os parâmetros e os princípios da educação a estes povos deve se pautar numa educação que respeite suas formas de pensar, ver e ser no mundo.

Portanto, “[...] o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine” (D’ANGELIS, 2001, pp. 36-37). Apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nas sociedades indígenas, os povos indígenas aprenderam a com ela conviver e, em muitos casos, a demandam e a recriam (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 55). Os Apinayé questionam para que serve, a escola, preocupação essa que se estende até os dias atuais, conforme podemos verificar.

A escola do Kupen veio pra aldeia, e só serve para aprender a ler e escrever no português de vocês, nem aprendem direito a língua do Apinayé, os que consegue ler no português ajuda a entender lei dos brancos, agora devia saber ler no Apinayé também, a irmã Rita é que ajuda a escola, professor aí sabe pouca coisa (Romão Apinayé, Diário de Campo, Agosto de 2015).

Em nossas observações pela Etnografia Escolar temos encontrado o quão divergente é o processo de ensino aprendizagem, para e entre os povos indígenas Apinayé. Alguns alunos da escola Mătyk na Aldeia São José não souberam dizer para que serve a escola, e em conversas com alguns professores indígenas, ficamos surpresos que estes também possuem dúvidas do porque querem a escola, e qual modelo de educação estão inserido. Na Escola Mătyk da aldeia São José, todos os professores indígenas são bilíngues. No entanto, as aulas de português são ministradas por um professor não indígena, fator que amplia a dicotomia da proposta da educação por uma educação bilingue. A pesquisa demonstra que os professores indígenas convivem bem com os professores não indígenas e que isto é um processo importante ao desenvolvimento das duas línguas, a aprendizagem circunda na aproximação desse exercício de ambas as partes.

Albuquerque (2007; 2011), salienta que além do espaço escolar, na aldeia, a aquisição do português se estabelece principalmente por meio do contato com os meios de comunicação, tanto rádio, como a televisão. Estes meios são favoráveis para a apropriação gradativa do português. De acordo com Almeida (2011), os Apinayé da aldeia São José são conscientes de sua posição étnica e sabem da importância que atualmente é dada à luta dos indígenas de todo o mundo no que tange à manutenção de suas identidades linguísticas e culturais. Para essa autora,

[...] Esforços são concentrados no sentido de efetivar uma educação que atenda aos anseios das comunidades Apinayé: uma Educação Escolar Intercultural, Bilíngue e de qualidade, e que forme crianças e jovens para a vida numa sociedade globalizada e o exercício consciente da cidadania. A luta por este projeto educativo tem se intensificado com a mobilização dos professores Apinayé que buscam uma formação que os qualifique para o desempenho do magistério, de modo que possa assumir as diretrizes das escolas de suas aldeias (ALMEIDA, 2011, p. 46).

Segundo Almeida (2015), é necessário atribuir à língua Apinayé os mesmos valores da Língua Portuguesa, para que as dimensões minoritária x majoritária, subordinada x hegemônica, se rompa e assim se fortaleça o universo linguístico da comunidade. Legitimando essa afirmação, o RCNEI (1998), revela que, de um modo geral, na história da Educação Escolar Indígena no Brasil, a escola sempre teve como objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. Ademais, "as línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer" (BRASIL, 1998, p. 119).

Desta forma, a educação (escolar) indígena se "refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para situações de contato com o mundo dos brancos" (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 5). Para tanto, é preciso conhecer os códigos e os símbolos dos "não índios", já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a "Educação Escolar Indígena" (MAHER, 2006, p. 17).

Entretanto, muitos professores indígenas da Aldeia São José, não se comportam ativamente nos processos da comunidade Apinayé, isso nos faz refletir sobre o processo de aquisição da educação escolar, que por ventura, não os tenha articulado ao movimento na luta pela educação de qualidade, diferenciada e específica. Tal circunstância é prejudicial ao tipo de ensino desenvolvido aos demais e uma conformidade à proposta do Estado do Tocantins ao modelo curricular aos povos

indígenas. Como podemos observar vários desafios são postos pela Educação Escolar Indígena, que compreendem as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade, a busca pela autodeterminação, a política de formação de professores indígenas, e a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos. Além disso, é necessário também no contexto da escola Apinayé a ampliação da oferta de educação básica e o fortalecimento da interlocução institucionalizada entre a escola e as lideranças indígenas.

3 SABERES APINAYÉ E TRADIÇÃO ORAL

Diz o adágio malinês: “o que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, arranja, a dispões favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala” (VANSINA, 2010, p. 173)

Os saberes Apinayé têm raízes em sua cosmologia, mitos²⁸ e narrativas, tendo a tradição oral, como uma prática social na manutenção das tradições e da dinâmica cultural desse povo. Este capítulo identifica o uso e a aplicabilidade da oralidade e escrita no processo de Educação Escolar Bilíngue Apinayé. Também se apresenta o mundo construído pelos indígenas Apinayé implicando na estruturação de diálogos na Educação Escolar Bilíngue, o reconhecimento de suas histórias, os usos e abusos da linguagem, postos em ação pelos grupos indígenas.

A partir desse movimento transitaremos entre o oral e o escrito, percorrendo os caminhos, de ida e volta, ao efeito da oralidade, da tradição e seus sentidos escritos. Importante ressaltar conforme Honório (2000, p.161) que a “compreensão da materialidade oral das línguas construídas na base da tradição escrita” não corresponde à materialidade oral das línguas faladas nas sociedades de tradição oral.

3.1 A RELAÇÃO MITO E TRADIÇÃO ORAL

Moniot (1982, p. 17) definiu tradição oral como “tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória”. Para Franz Boas é considerada como “autobiografia” das sociedades ágrafas, sendo constituída por mitos, contos, sistemas de crença, histórias e outros relatos. É, portanto, o registro da memória e o instrumento de transmissão da cultura e da história das sociedades ágrafas. Dominique Gallois (2006) assegura que o patrimônio cultural imaterial manifesta-se particularmente nos seguintes âmbitos: nas tradições orais e expressões orais, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial; nas danças, música e arte da representação tradicional; nas práticas sociais, nos rituais e eventos festivos; nos conhecimentos e os usos relacionados à natureza e ao universo.

²⁸ “O mito reflete tanto a situação social presente em que está inserido que se modifica quando é transmitido de uma sociedade para outra” (MELATTI, 1993, p. 136).

Assim, “a atual conceituação de Patrimônio Cultural imaterial inclui a dimensão social, sempre presente nos saberes e fazeres, como também as interpretações e as transformações que acompanham a transmissão dos saberes” (GALLOIS, 2006, p. 11).

A tradição oral pode ser entendida como um patrimônio cultural imaterial, uma forma de cultura, um sistema de comunicação complexo que compreende elementos outros além da voz em si. A presença da vocalidade em dado momento não leva necessariamente à constituição da tradição oral, pois, “apesar de próximos, os fenômenos da transmissão oral e da cultura oral se diferenciam” (ZUMTHOR, 2001, p. 17). O primeiro trata de uma linguagem, o segundo, de toda uma cultura e como tal envolve mecanismos de memória, acionando dispositivos que dizem respeito à duração temporal desta cultura.

O capital linguístico das comunidades tradicionais, neste caso o dos Apinayé, pode guardar e reproduzir inadvertidas situações, tal como rejeições linguísticas que acarretam desconsideração social e dificuldade de integração. Portanto, “contar histórias, retratar mitos, cantar saberes é uma tradição culturalmente indígena, cuja transmissão nos envolve e tem contribuído ao longo dos séculos como manutenção de uma tradição oral” (ZAPAROLI, 2010, p. 45).

A tradição oral é tratada por Zumthor (1987; 1993; 2001), em distinção à transmissão oral, estando à primeira relacionada à duração. O autor aponta ainda para o caráter abstrato do termo oralidade e daquilo que se denomina literatura oral, preferindo falar em literaturas de voz. De acordo com o pesquisador a transmissão oral é chamada de vocalidade e dá-lhe o significado de materialidade da voz, do som proferido pelas cordas vocais do ser humano sob as formas de fala, canto, murmúrio, gemido. Para o autor, “vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso” (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

O mito, compreendido como discurso oral, enquadra-se na categoria de discurso fundador, uma vez que funciona, segundo Orlandi (1993, p. 12), “como referência básica no imaginário constitutivo” dos povos, visto que o discurso fundador apresenta-se como aquele em que a voz da imemorialidade, ou da ancestralidade, dimensionada em/por um tempo originário, se faz ouvir/agir através de um narrador (ou de um texto narrado) que, neste caso, representa a voz da instituição ou do imaginário tribal instituinte.

Por sua vez, o mito Segundo Rocha (1985, p. 99), “o mito é, pois, capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca”. Visualizamos que a transcorrência do mito pela cosmologia Apinayé, não se exerce a olho nu de simples pesquisador, é necessário um sentir contemplar a comunidade, um pertencimento difícil de ser alcançado mesmo quando já somos ouvintes e parte integrante de seus caminhos. Sendo o mito “uma matéria oralizante/oralizada de memória, são os mecanismos de transmissão oral, principalmente no espaço da ritualidade, que asseguram sua eficácia na constituição discursiva desses povos” (BORGES, 2013, p. 26). Desta forma,

mito e oralidade são parceiros de imemorial data. É nessa relação necessária e constitutiva com a ordem do oral que o mito se faz materialidade e elemento indispensável no processo de formação pedagógica e ética em sociedades indígenas. Mas tampouco posso falar das sociedades indígenas em geral (muitos menos de uma sociedade indígena genérica e sem identidade) (CAMPBELL, 2008, p. 46).

Lévi-Strauss (1978), em sua obra *Mito e significado*, compreende que o simbólico é uma condição *a priori* da sociedade e não uma decorrência. Sendo um fato primeiro, o simbolismo permite compreender a instituição da sociedade e todos os elementos dessa cultura como expressões de tal simbolismo. Na segunda parte da obra o autor trata das diferenças entre o pensamento dos povos civilizados e os dos ditos “primitivos”. A primeira ressalva que faz é a de que para que estes últimos não devem ser tomados como primitivos, pois nesta ideia repousa uma visão evolucionista que toma como primazia a cultura europeia em detrimento das outras. Sobre seus estudos acerca das histórias de caráter mitológico o autor explica como procedeu,

e quando, depois de ter trabalhado nos sistemas de parentesco e nas regras de matrimônio, voltei a minha atenção, também por acaso e não por opção, para a mitologia, o problema demonstrou ser o mesmo. [...] Uma criação “fantasiosa” da mente num determinado lugar seria obrigatoriamente única – não se espera encontrar a mesma criação num lugar completamente diferente. O meu problema era tentar descobrir se havia algum tipo de ordem por detrás desta desordem aparente - e era tudo. Não afirmo que haja conclusões a tirar de todo esse material (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 15).

Ao conceituar *mito*, Massaud Moisés (1974, p. 300) considera ingênua a relação ao tempo na observação dos mitos, pois, “a consciência mítica pressupunha uma indivisível unidade entre os seres e as coisas, entre sujeito e objeto”. Esse autor

entende que o mito se “desdobra” antes de “enriquecer”, isto é, modificam-se com o tempo e ressignificam. Os índios Apinayé revelam uma multiplicidade de perspectivas, de visões de mundo, que não obedecem apenas à lógica do organismo e da visão humana.

Porém, ao apresentar as histórias transcritas, as categorias história e tempo, perdem força. Como afirma Marx, citado por Da Matta (1986, p. 47), “os homens fazem a história, mas não a história que querem”. Lévi-Strauss (1978) aborda a questão sobre de onde acaba a mitologia e onde começa a História. O autor direciona para discussão de uma “História sem arquivos, sem documentos escritos, apenas existe uma tradição verbal, que aparece ao mesmo tempo como História” (STRAUSS, 1978, p. 56).

Todos os nossos encontros com as falas narradas principalmente pelos velhos da comunidade Apinayé, tratou de nos presentear com o espaçamento temporal e toda essência do *viver* determinado momento e contexto histórico. Um carregar de memórias e doações de vidas que nos remete ao processo de experimentação dos fatos, assegurando uma historiografia das vozes e o patrimônio imaterial de sua comunidade.

A oposição simplificada entre Mitologia e História que estamos habituados a fazer – não se encontra bem definida, e que há um nível intermédio. A Mitologia é estática: encontramos os mesmos elementos mitológicos combinados de infinitas maneiras, mas num sistema fechado, contrapondo-se à História, que, evidentemente, é um sistema aberto. O caráter aberto da História está assegurado pelas inúmeras maneiras de compor e recompor as células mitológicas ou as células explicativas, que eram originariamente mitológicas. Isto demonstra-nos que, usando o mesmo material, porque no fundo é um tipo de material que pertence à herança comum ou ao patrimônio comum de todos os grupos, de todos os clãs, ou de todas as linhagens, uma pessoa pode todavia conseguir elaborar um relato original para cada um deles (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 60).

Trazemos, com isso, os divergentes caminhos da oralidade, pois os mitos são considerados como típicos das culturas orais e um gênero que, como muitos outros, é transformado pelo surgimento da escrita. Por meio das narrativas de tradição oral podemos compreender como se interrelacionam os mais variados aspectos da vida dos povos, tais como a “cosmologia”, a “organização social” e “cultural”, os saberes transmitidos em anos de história. A cosmologia como determinante, em se tratando de povos indígenas, é um ponto indispensável para compreender histórias e relações com o mundo. No mundo cosmológico Apinayé tudo está dividido em duas metades,

como o mito de origem, chamado mito de Sol e a Lua. Segundo Da Matta (1976, p. 133),

no mito do Sol e da Lua, estão “expressos” não só os dois conjuntos de metades (Sol = Kolti, Lua = Kolre; Sol = Ipôgnotxóine, Lua = Krénotxóine) como também a amizade formalizada: Sol e Lua são krã-geti/pá-krã e várias situações cruciais da vida tribal: morte, enterro, classificação dos animais e plantas, adultério.

A pesquisa tem se conectado com o mito de criação (rever anexo E e F) e aos Apinayé por sentirmos que nos subsidiou a reconstruir os aspectos de origem desse povo. Os caminhos da etnografia escolar nos fez reviver o exercício da tradição oral, no sentido de revelar a extraordinária capacidade deste grupo indígena de adaptação às mudanças, rearticulação de valores e tradições, o que nos leva a novas interpretações daquilo que conduz sobre seus comportamentos frente aos ocidentais. Na tradição oral entre os indígenas Apinayé, está fortemente presente a memória do contador/narrador, fato que esse movimento na tradição indígena, reside na memória dos mais velhos, considerados mais sábios.

São os velhros que detém o modo particular de reviver o mito com o devido valor, narrativas que geram “a retransmissão também se torna uma recriação, ao mesmo tempo, já que ele é também um artista, que sabe jogar com a organização sintática, com o tom, com a dicção para chegar aonde ele quer chegar” (CALVET, 2011, pp. 54-55). Sobre esta questão, assim explica Calvet (2011, p. 135),

a força da fala é um ato de tradição oral, enquanto as sociedades de tradição escrita conhecem sobretudo a força do texto. Em um caso, todos são governados por leis, decretos, tratados; no outro, por uma tradição ancestral que não se inscreve nos livros, mas na memória social [...] Há, em todo o mundo, línguas de poder, línguas que constituem chaves sociais, vias de passagem obrigatória. Isso que é verdadeiro para uma língua como o inglês em relação a outras línguas européias (português, francês, alemão etc.), é ainda mais verdadeiro para todas as antigas línguas coloniais em relação às antigas línguas colonizadas. Ocorre que as primeiras são de tradição escrita e as outras são de tradição oral.

Deste modo, podemos dizer que o mito é uma forma particular de literatura oral²⁹ cujo sujeito é parcialmente cosmológico. Segundo Eliade (1986, p. 11),

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito como, graças às façanhas dos entes Sobrenaturais, uma realidade total, o

²⁹ O mito é frequentemente considerado como a maior conquista da literatura oral.

Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala do que realmente ocorreu do que se manifestou plenamente.

Pelas observações da pesquisa compreendemos o universo cosmológico e a coexistência do povo Apinayé, nos faz entender que um grupo que se encontre puramente oral tem um enfoque diferente a linguagem, do que aquela que existe quando a escrita intervém. Desta forma, dizemos que sociedades de tradição oral falam de tradições para legitimar uma narrativa, cristalizando uma língua morta às culturas escritas. Entendemos ainda, que muitos impactos da cultura escrita sobre o povo Apinayé, conjectura um arranjo sociolinguístico que evidencia um letramento ideológico, na perspectiva de Street (2007; 2010; 2014).

Foi possível durante do percurso da pesquisa entender o mito como processo de expressões e interpretações da sociedade Apinayé, procuramos pela pesquisa compreender como se interrelacionam os diversos aspectos de suas vidas e vivências. A Etnografia nos revelou uma cosmologia de organização social, parentes e nomenclatura, um todo social e cultural. É evidente que por meio da linguagem se expressou a necessidade de imaginar como as coisas acontecem para tentarmos superar as contradições de elementos importantes e de caráter social da memória entre os velhos Apinayé. Na interrelação da pesquisa, a linguagem provocou trocas entre os membros da comunidade indígena, essas por sua vez irradiam-se e deslocam-se de lugar, ora ocupando o imaginário dos povos em determinado contexto, ora influenciando a identidade desse grupo.

Em outras palavras, a linguagem vem a ser “o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes” (KESSEL, 2010, p. 4). O caráter do oral da linguagem, portanto, evidencia que a tradição não é repassada e aprendida criteriosamente palavra por palavra, mas sim por ações que marcam e informam o cotidiano e os papéis sociais na comunidade.

Com efeito, Almeida (2015, p. 145) nos afirma que ao “constituir formas de inter-relação entre povos cultural e linguisticamente diferentes, a corrente teórica da Sociolinguística assume outros contornos, atuando como objeto catalisador das subjetividades”. Observamos que o povo Apinayé possui sua incidência em espaços bilíngues, heterogêneos e interculturais, tudo isto são elementos que vem contribuindo

para contrapor com o modelo hegemônico da linguística como nos afirma Calvet (2009).

Fica evidente que o papel social dos Apinayé é definido para aqueles que se completam na cosmologia, seu universo de relações se estabelece entre humanos, animais e plantas (DA MATTA, 1956), residindo na compreensão das noções de doença, cura, morte e vida. Sua semelhança com outras sociedades Amazônicas ver-se-á no conceber o universo como fechado, complementar e unificado. Por meio das concepções de Moita Lopes (2002) ao afirmar que as narrativas são instrumentos que usamos para informar quem somos sendo o ato de ouvir ou contar histórias, crucial na construção de nossas vidas. Moita Lopes (2002, p. 64) afirma ainda que “ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas”.

Nos pressupostos de Bakhtin (2008), a língua é um fenômeno eminentemente social que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores. Segundo Almeida (2015, p. 145) essa influência mútua identificada por Bakhtin nas formas de comunicação humana estende-se à Sociolinguística, “fenômeno eminentemente social que se materializa nas conexões mantidas por falantes de uma língua em situação de bilinguismo e/ou biculturalismo e, não obstante, se estabelece de forma conflituosa”.

Um exemplo disso é a narrativa de Josué Dias Apinayé, quando descreve *A festa da Chuva* para explicar como se dá este ritual na aldeia e o significado dele entre os Apinayé: *Nós Apinajé comemoramos a primeira chuva, para que o plantio da roça seja muito produtivo e cresça rápido* (Diário de Campo, Abril de 2014). Ao contar esta história, Josué Apinayé socializa e chama atenção para a relação de respeito de seu povo com a natureza. Com isto, enriquece a linguagem por estimular a imaginação e desenvolver o pensamento lógico através da sua arte de narrar.

Para Barthes (2009), o narrar se faz presente nos muitos tempos e lugares em todas as sociedades. Todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes, sendo apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: “a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida” (BARTHES, 2009, p. 19). Segundo Strauss (1987, p. 11) pontua que a ciência contemporânea está no caminho de “superar este fosso e que os dados dos sentidos

estão sendo cada vez mais reintegrados na explicação científica como uma coisa que tem um significado, que tem uma verdade e que pode ser explicada”.

Sendo assim, “o simbólico se faz presente em toda a vida social amazônica, na situação familiar, econômica, religiosa, política, etc” (LAPLANTINE, 2003, p. 21) observamos que embora não esgotem todas as experiências sociais, regidas por signos, os símbolos mobilizam de maneira afetiva as ações humanas e legitimam essas ações. A vida social é impossível fora de uma rede simbólica. Ainda para o estudioso,

sendo o inconsciente depositário dos significados, cabe aos homens a descoberta de sua revelação através das formas em que essas imagens se expressam e se manifestam. Toda imagem é, portanto, uma epifania, uma manifestação do sagrado. Consequentemente, toda e qualquer imagem, ao mesmo tempo produto e produtora do imaginário, passa a ter o caráter de sagrado, devido à sua universalidade e à sua emergência do inconsciente (LAPLANTINE, 2003, p. 17).

Nesse sentido, os Apinayé possuem formas próprias de reprodução de saberes, tudo está conectado em cosmologias e esses saberes são sempre ressignificados, imitando em seus personagens, apresentados pelo corpo que narra o caráter intercultural de seus mitos. Lima e Pacheco (2014, p. 19) descrevem bem essa relação.

Compreender a dinâmica dos Apinayé, e vê que tudo está conectado em cosmologias e saberes é ler a interrelação do manuseio do material (a feitura do chocalho, a composição dos colares, pulseiras, no fiar das contas e sementes, a harmonia da plumagem nos cocares, a extração da tinta do jenipapo e do urucum para a pintura), com a organização social (quem ensina, quem aprende, quem representa, quem faz o colar, quem faz as pinturas), a linguagem (verbal – é o Apinayé a língua da tradição; não verbal: olhares, gestos, vestuários) e o simbólico (ter uma pintura horizontal é fazer parte do grupo do Sol (Kolti), já a marca do grupo da Lua (Kolré) é a pintura vertical, quem pode pegar no chocalho do cantador, além da sua energia, quais outras emanam naquele instrumento?). Na cultura dos Apinayé essas dimensões estão imbricadas na tradição e revelam a complexidade da natureza humana (LIMA; PACHECO, 2014, p. 19).

Com efeito, todos esses elementos, os conhecimentos e suas experiências, são armazenados na memória e transmitidos de uma geração a outra pela tradição oral. Trata-se de sensibilidades que são sempre modificadas quando transmitidas. Pela tradição oral o mito de origem dos Apinayé é, para quem vive, uma forma de realidade. Apresenta-se como possível explicação ou interpretação da realidade e dos acontecimentos. O mundo imaginário entre os Apinayé toma dimensões

impressionantes na composição das narrativas. As imagens criadas são constituídas em meio a um processo contínuo de interação, o que demonstra a dinamicidade no mundo imaginário desse povo.

E essa interação diferenciada é estabelecida entre os mais velhos (considerados mais sábios) e os mais novos, que são os verdadeiros protagonistas desse novo processo educacional e literário. Os mais velhos se dispõem a narrar histórias *verdadeiras* de seus povos, as histórias de um tempo antigo, remoto, de um tempo em que a escrita não existia para dizer que havia histórias falsas. Nesse processo está inscrito uma concepção de mundo, uma representação de si próprio, como explica Almeida e Querioz (2004).

A forma mais simples, e talvez a mais clara, de definir o mito é como a representação concreta da concepção do mundo de comunidades humanas. Dessa forma, a tradição mítica de cada povo constitui um esforço no sentido da representação de si próprio, do que é, do que faz, de como vive, e do estabelecimento de toda uma moral, um ritual, uma mentalidade, baseando-se nessa mitologia. A função social do mito, porém, não exclui a sua função poética ou recreativa (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 233).

Ao nos propormos tratar a compreensão do mito SOL e LUA do povo indígena Apinayé, tem-se como objetivo interrelacionar com o exercício da oralidade, afim de que a função desempenhada pela tradição oral entre esses indígenas possam produzir o domínio linguístico e discursivo da oralidade. Uma transmissão de saberes de modo peculiar, em que se tipologizam, explicam e compreendem o seu universo, bem como as marcas da tradição oral e memória que estão estabelecidas nesse processo.

3.2 MARCAS DA TRADIÇÃO ORAL E MEMÓRIA

Na atmosfera intelectual do romantismo europeu do século XIX que o conceito de tradição oral surgiu, conservando, muitas características do pensamento romântico, mas opondo na literatura os conhecimentos das nações dos povos de cultura ágrafa. Franz Boas (1940) definiu, em contexto bem preciso, esta particularidade como “autobiografia da tribo”; ou seja, “a tradição oral é apresentada como recurso das sociedades ágrafas para transmitir sua cultura e a sua história e engloba mitos, contos, sistema de crenças, histórias e outros relatos” (FRIBOURG, 1985, p. 65). Por sua vez, Vansina (1980, p. 160) a define como “um testemunho

transmitido oralmente de uma geração à outra” e aponta suas características particulares: o verbalismo e a forma de transmissão.

Na Aldeia São José ficou perceptível que a fonte de transmissão dos conhecimentos dos velhos indígenas e da formação social de toda comunidade é expressamente adquirida pelo exercício da tradição oral. A oralidade é a palavra sagrada, cultuada e respeitada entre os Apinayé. É também elemento produtor da história e de estórias, por isso, por intermédio dela, são decididos os impasses e tomadas demais decisões naquele contexto. Costumeiramente se colocando no Pátio da aldeia, muitas formas orais traduzem-se pelos saberes das lideranças indígenas, fixa-se o poder de criação e imaginação deste povo. Tais conhecimentos estão inscritos, entre outros, nas falas dos mais velhos, nos mitos, nos cantos e danças, no vestuário e nos adereços, nos objetos, na linguagem dos sons e nas funções rituais.

Conforme a historiografia o uso da escrita vernácula, não faz parte da vida desses povos indígenas por muitos anos. É notório que não se detinham esse saber pela ausência de documentos escritos, de material escrito. Entretanto, há estudos que evidenciam a oralidade e seus mecanismos de transmissão. É importante destacar que, de modo geral, a tradição oral não está limitada à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos, de outra forma, ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem e de sociedade. Pois,

devido a determinado grupo não conviver com a escrita, ele acaba modelando a noção de tempo, de espaço, de causa e até mesmo de verdade histórica, que está estreitamente ligada à fidelidade do registro oral e à sua credibilidade (MOLINO, 1985, p. 31-45).

De acordo com Neto (2005), a oralidade, além de ser elemento transmissor das tradições ancestrais, é também meio de informação no cotidiano e de construção de historicidade. Esta historicidade é específica porque está articulada à cosmologia destas sociedades, à sua visão. Nas culturas orais, a memória do falante, embora dispersa em algumas circunstâncias, é de uso e relevância. Mesmo que suas ausências implique a existência de um processo coletivo, elas certamente são típicas de sociedades nas quais não há a tradição de leitura de textos escritos e onde as narrativas encorajam à reprodução oral de textos escritos. Confirma Certeau (1994),

a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...”. Desse modo,

precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz [...] ela mesma é um ato de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato” (CERTEAU, 1994, p. 153).

Analizamos as histórias que circulam dentro da aldeia São José, e que são transmitidas de geração em geração, em língua Apinayé, abordam a constituição do modo de ser índio na tradição oral. Essas histórias armazenam, organizam e comunicam boa parte do que os indígenas sabem, mantendo viva a tradição oral. O respeito às particularidades da cultura indígena também inclui a língua, cuja preservação às vezes recai sobre o interesse e a preocupação dos Apinayé com sua cultura, mesmo quando os coloca numa situação de conflito linguístico, dada a importância que a Língua Portuguesa possui para a conquista e reivindicações de seus direitos.

Os próprios velhos da comunidade, guardiões dessa tradição no exercício de sua transmissão se sentem pressionados a estimular seus filhos a irem pra escola. Encontramos nos registros do diário de campo, vários momentos dessa posição dos mais velhos da aldeia, ao transcrevermos as falas dos sujeitos às opiniões ressoavam dentro desse processo.

‘Nós não fomos pra escola, então criança tem que ir’ [...] ‘não tem escola pra véio, só pra menino novo’ [...] ‘se não for pra escola, não vai viver no mundo de vocês’ [...] ‘não gosto da escola, mais precisam aprender as coisas dos livros’ [...] ‘nossas histórias não são igual as do livro, nem serve pra vocês, só pra Apinayé’ [...] ‘o que querem saber das nossas histórias, as da escola são diferente’ [...] (Fragmentos do Diário de Campo, Agosto de 2014).

Através das entrevistas com os professores indígenas e não indígenas essa compreensão sobre Tradição Oral e Oralidade se confundiam e divergiam de um para outro. Professores indígenas afirmavam se tratar de ‘uma forma que o povo Apinayé tem desde a origem para ensinar suas crianças’ [...] Os professores não indígena em sua maioria se organizaram em fazer um só discurso, o de que ‘a Tradição Oral era explicação dos conteúdos pelos costumes da comunidade’ [...] Ao analisarmos estas transcrições foi notório a ausência de entendimento das categorias e seus conceitos. Por meio de encontros pedagógicos no qual fomos convidados a contribuir, organizamos um trabalho exemplificativo para evidenciar na prática esse processo de transmissão de conhecimentos.

Portanto, a transmissão de saberes e dos próprios conhecimentos são entendidos como situação em que um indivíduo passa para o outro, um saber como conhecimento dominado. Fontoura (2006) afirma que a transmissão de conhecimento é um dos mecanismos desenvolvidos pelo homem ao longo dos séculos, visando à sobrevivência física e cultural.

Os velhos eram os portadores por excelência dos conhecimentos, das técnicas e das tradições tribais, nas duas linhas da divisão por sexo, mas o monopólio relativo que eles exerciam também não era 'rígido' e 'fechado': a própria continuidade da ordem tribal exigia a transmissão aberta a herança cultural, com a sucessão das gerações na apropriação daqueles conhecimentos, técnica e tradições (FONTOURA, 2006, p. 82).

A citação acima embasa o entendimento que há uma performance contínua na cultura indígena muito similar em todas comunidades, em que a transmissão de conhecimentos tem a ver com a organização de cada povo porque possibilita a continuidade da herança cultural. Geralmente essa ação pedagógica dos indígenas Apinayé se dá/dava pela "via oral", uma condição comum entre outros povos indígenas e especificamente entre os Timbiras.

Se a transmissão é para preparar outro conhecedor, as marcas da oralidade são perpetuadas e os aprendizes Apinayé são conduzidos a viverem a sua cultura e a se tornarem verdadeiros indígenas, sobreviverem conforme aprenderam de seus pais e com a condição de cuidarem de suas famílias. Em meio aos Apinayé observamos que é indispensável o papel dos pais, tanto para com os filhos, como os próprios para com sua comunidade. O importante dessa análise é reconhecer que a transmissão dos conhecimentos dos velhos indígenas, como também os produzidos por eles em suas interações pessoais para servir ao direcionamento de suas raízes, tradições, costumes.

Nosso bisavó comia caça, pesca, raiz, fruto (fruto), naquela época, tempo dos velhos não tinha fogo nem sal, era tudo cru, colocava no sol pra comer, vivia tranquilo, queto, depois chegou o Kupun. Mulher cuida da comida, faz côfo, esteira, barre (varrer) casa, pega lenha e criança vai junto pra aprender, cata babaçu, tira azeite pra remédio, faz artesanato [...] Hoje em dia menina mulher não que fazer artesanato não, mais eu mando fazer pra aprender (Maricota Apinayé, Diário de Campo, 2010).

Como observamos, durante a transmissão oral de conhecimento, as histórias narradas pelos Apinayé são cheias de repetições, afirmações e/ou perguntas.

As repetições contidas nas narrativas facilitam a memorização do conteúdo narrado; as afirmações reforçam a ideia de que o conhecimento é de seu povo, e, as perguntas são instrumentos de que o narrador recorre para avaliar à apreensão do conhecimento narrado pela parte do aprendiz (FONTOURA, 2006, p. 77).

Segundo Honório (2000, p. 164), “a tradição oral, ressignificada pela relação de contato, resiste até hoje em algumas comunidades indígenas”. Esse movimento de ressignificação perpassa a relação de contato, na verdade provoca uma sincronia com a história, na afirmação da autora, delineando seu vigor pelas práticas enunciativas de sua própria sociedade. No contexto da Educação Escolar Indígena foi visualizado um desafio, os professores tanto Apinayé como não indígenas têm estimulado a trabalhar as histórias tradicionais de sua cultura em sala de aula, atribuindo significados a esse tipo de preservação e divulgação da memória oral.

Trabalho através das histórias contadas, vivenciadas dentro e fora da aldeia [...] canto na sala de aula com os alunos e com o maracá, depois explico música para eles repetirem também [...] assim tradição é repassada dentro e fora [...] (Fragmentos do Diário de Campo, Abril de 2015).

No percurso da pesquisa com os professores da escola Mãtyk, entendemos que além das narrativas, os Apinayé também fazem uso de cantos como instrumentos de suporte para a manutenção e revitalização da memória. Foi relatado que há existência de cantos relacionados a determinados mitos e suas celebrações rituais. Entretanto, isso tem produzido muitas vezes uma espécie de *texto híbrido* em que ocorre uma combinação de fatos do dia a dia com aspectos estruturais das narrativas mitológicas ou lendárias, configurando fronteiras entre o mito e a realidade, entre uma cultura e outra.

Destaquemos dois elementos básicos conforme os estudos de Giralдин (2011, p. 223), utilizados como recurso pelos Apinayé para manutenção da memória: “São eles as narrativas e os cantos rituais”. Giralдин (2011) comenta que os Apinayé não fazem a distinção ocidental clássica entre mito, lenda e história. Pois, para indígenas, assim como cabem fatos e acontecimentos fantasiosos, frutos de invenção ou imaginação, nos dois primeiros, também estes cabem na história. O autor explica que

para os Apinajé todos os acontecimentos passados são chamados de *mě ý iarenh* (onde o prefixo *mě* indica coletivo; enquanto que *iarenh* significa narração, fala). Sem distinguir entre fatos verdadeiros ou falsos, eles entretanto estabelecessem uma distinção entre duas classes de narrativas.

Uma delas está relacionada àqueles fatos acontecidos e que foram narrados pelos velhos, mas fatos que não incluem pessoas que possam ser distinguidas por nomes pessoais. Outra classe é aquela que narra fatos que foram vividos pelos antigos e que apresentam personagens que podem ser nominadas. A primeira classe é chamada de *mẽ tũm iarenh*, (onde *tũm* significa velho, antigo). A segunda são narrativas que se referem aqueles fatos que aconteceram com pessoas no tempo antigo. Tais fatos formam as narrativas chamadas de *mẽ tũm je txu iarenh*, (onde os termos *je txu* indicam a inclusão de pessoas na narração) (GIRALDIN, 2011, p. 224).

Ainda segundo Giralдин (2012, p. 227) afirma que “os conjuntos de nomes são como enciclopédias, pois em cada um deles está integrado uma fonte da memória coletiva, através das ações dos seus portadores. O critério utilizado e expresso pelos Apinayé para acreditar na veracidade destas narrativas é o testemunho ocular, comenta o autor. Em consonância com o que ocorre com outros grupos indígenas, os Apinayé, segundo Odair (2012), compreende que a existência de uma determinada narração não foi fruto de uma autoria particular, no sentido de uma invenção realizada por uma pessoa, mas sim fruto de um episódio testemunhado por alguém que o transmitiu oralmente. Portanto, se existe uma narração é porque o episódio aconteceu, tornando-o verdadeiro.

Em sociedades indígenas de tradição oral, como a Apinayé, a memória de longo prazo desempenha papel fundamental na transmissão dos conhecimentos de forma duradoura (LÉVY, 1997; SANTOS, 2011) como repositório cultural, ou seja, a memória está ‘encarnada’ no indivíduo. Assim, o ato de contar histórias não está necessariamente organizado, porém, tudo que perpassa a vida cotidiana dos Apinayé, neste caso, se remete a um mito. Deste modo, expressões simbólicas transmitem as experiências, os saberes característicos de uma educação cultural. Na aldeia, cultura e educação são elementos intrínsecos, conforme observado durante a pesquisa de campo. Sobre o que significa viver uma cultura, Brandão (2002, p. 24) comenta que,

viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. [...] Ela consiste tanto em valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.

Como uma manifestação típica de sua cultura, a comunidade Apinayé adota a oralidade como uma das principais formas de comunicação e também de ensino de

suas práticas. Compreendemos pela pesquisa que em culturas de nascentes orais, a recriação normalmente substitui a preocupação com a memória precisa. Assim, eles conservam “de fato o costume de transmitir a seus filhos os acontecimentos dignos de memória. E nisso passam os velhos a maior parte da noite, depois despertam, contando histórias aos mais novos” (FERNANDES, 1963, p. 296).

A transmissão dos elementos verbais da cultura por meio oral pode ser visualizada como uma longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo. Dessa maneira, todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento, são comunicadas entre indivíduos no contato face-a-face (GOODY; WATT, 2006, p. 14).

Reiteramos que a Oralidade Indígena e suas memórias constituem aspectos importantes para a comunidade e formação social do povo Apinayé, pois estão relacionadas como elementos de manutenção de uma memória coletiva, além de que são estratégias de desenvolvimento do pensamento humano e da formação de conceitos pela via da mediação social. As experiências na aldeia São José foram no sentido de compreender essas narrativas, o tempo e o espaço em seu contexto, e nos fizeram perceber que quase todos os velhos Apinayé, apesar de negarem suas habilidades de contar, conhecem boas histórias e revivem momentos transculturais ao contarem e relatarem seus mitos e suas vivências.

Em muitos momentos fomos tomados pelos encantos de reviver as memórias de muitos Apinayé ao transcrevermos para o diário de campo suas falas. Registros que nos levaram a uma conexão de pertencimento e nos fez vivenciar situações que transcende a materialidade desse trabalho. Isto nos constitui parte além de pesquisador e nos remete como sujeitos hibridados de saberes que desconsiderávamos irrealis. O encontro de memórias, selecionadas pelo sentir, pelo ver e reler cada entrevista, fortalece os caminhos da pesquisa (Fragmentos do Diário de Campo, Abril de 2013).

Seguindo esse raciocínio, as memórias individuais estão diretamente ligadas à constituição da memória coletiva do grupo, memórias que contribuem para as de outros (HALBWACHS, 2006). Assim, é a própria vida social que ajuda a compor a memória individual (FERREIRA NETTO, 2008), e o fluxo da memória coletiva será uma das marcas das narrativas por não existir fronteiras entre as lembranças individuais e coletivas (SANTOS, 2012). Vale destacar uma indagação que na memória individual e coletiva, o que aconteceria se algo contado fosse descrito de outra forma, diferente do que foi narrado anteriormente? O senhor Romão Sotero Apinayé nos explicou mencionado que:

Meu avô contava muita coisa, já não sei mais, o Kupem veio e acabou com tudo, só que vocês não sabe da verdade, conto o que querem saber, mas não é a verdade, verdade só Apinayé sabe (ROMÃO APINAYÉ, Diário de Campo, Julho de 2014).

Por meio desse relato, percebemos que seus olhos e ouvidos estavam atentos em nossa direção. Assim, compreendemos que precisaríamos ser um deles para extrair o sentido de suas narrativas, pois os Apinayé conhecem as histórias e tradições por viverem a vida toda num mesmo lugar. Sendo, recontada de diversas maneiras. Acreditamos que os (re) contos são uma garantia para a autenticidade das histórias, e para não desperdiçarem a oportunidade de ‘zombar’ do não indígena, pois eram constantes os seus risos ao perceberem nossa ansiedade e atenção para com suas narrativas. Nessa perspectiva, Benjamim (1986, p. 204) acrescenta que,

nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia as sutilezas psicológicas, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à sua inclinação de recontá-la um dia.

As formas como estes saberes vão norteando os processos de ensino e aprendizagem entre o povo Apinayé, sejam pelas expressões corporais, sejam pelo olhar, determinados momentos denotam medos. Em alguns momentos até choravam e o silêncio tomava conta do cenário educativo (ZAPAROLI, 2010). Em outras palavras, como destaca Hartmann (2004, p. 67), além de considerar as tradições orais e suas performances culturais, procuramos também perceber “a inserção da oralidade e das construções narrativas na vida social e na manutenção dos laços simbólicos que fazem daquela cultura um constante processo simbólico, interativo e educativo”.

Em certos momentos, alguns indígenas se retiravam do ambiente durante certos trechos das narrativas orais. Não sabemos explicar exatamente se nesses instantes eles expressavam dor ou saudade, pois, como diz o poeta russo Boris Pasternak, citado por Freitas (2002, p. 15), “o que é escrito, ordenado, factual nunca é suficiente para abarcar toda a verdade: a vida sempre transborda de qualquer cálice”. A questão da fidelidade da transmissão oral, que se relaciona, por sua vez, com os processos de memorização e improvisação, segundo Calvet (2011), situa-se na convergência desses dois princípios. Assim sendo, as variações do texto oral, que

comumente poderiam ser julgadas como *imperfeições da oralidade*, são, na verdade, seu princípio constitutivo.

Toda observação aos modos de contar histórias dos velhos Apinayé, gerou a compreensão do poder das palavras, ativando suas memórias em que criam coisas, pois os indígenas narradores interrompiam seus testemunhos, corrigiam-se e recomeçavam como recomeçaram inúmeras vezes. Assim, na tradição oral os fatos narrados podem repousar num testemunho ocular, num boato ou numa nova criação baseada em diferentes textos orais existentes, combinados e adaptados para criar uma nova mensagem.

A tradição oral Apinayé tem marcas linguísticas reais como uma atitude diante da realidade. As tradições orais, portanto, desconcertam o historiador contemporâneo, uma vez que estes estão imersos em um grande número de evidências escritas. Desta forma, podemos dizer que trabalhar com a tradição oral entre os Apinayé pressupõe abordar a memória desse povo com suporte em suas narrativas. Pressupõe-se a escolha de alguns atores sociais e analisando seus discursos, busca-se atingir a representação ou a significação que esse sujeito constrói de sua experiência.

3.3 DO ORAL AO ESCRITO

Inicialmente, destacamos os termos tradição oral e transmissão oral para a compreensão do processo da oralidade e sua relação com a escrita. Para Zumthor (1987; 1993) há diferenças entre *tradição oral* e *transmissão oral*, pois o primeiro termo está relacionado à duração, aponta para o caráter abstrato do termo oralidade e daquilo que se denomina literatura oral, preferindo falar em literaturas da voz, já o segundo, o autor chama de vocalidade no sentido de materialidade da voz, do som proferido pelas cordas vocais do ser humano sob as formas de fala, canto, murmúrio, gemido. A “vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso” (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

Nesse sentido, podemos entender *tradição oral* como uma forma de cultura, um sistema de comunicação complexo que compreende outros elementos além da voz em si. Assim, a presença da vocalidade, em dado momento, não implica a constituição da tradição oral, pois, embora muito próximos, os fenômenos da transmissão oral e da cultura oral se diferenciam o primeiro trata de uma linguagem, enquanto o segundo

de toda uma cultura e envolve mecanismos de memória, acionando dispositivos que dizem respeito à duração temporal desta cultura.

Para Marcuschi (2005) a oralidade é um componente imprescindível da linguagem humana e que a gênese da escrita funciona como elemento somativo às práticas de comunicação, negando a preponderância de uma sobre a outra. Conforme o autor,

a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal de indivíduos (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, a relação entre a palavra oral e escrita nunca foram tão pacíficas, geralmente vistas não como contínuas, mas como algo interrompido, na contramão uma da outra. Portanto, na passagem do oral ao escrito, é importante atentar para algumas considerações sobre as características decorrentes da natureza oral da língua. Deste modo, podemos dizer que a oralidade é um evento primário na constituição das línguas e que o código oral precede o código escrito. É por isso que Marcuschi (2001) afirma que é a intenção comunicativa que funda o uso da língua, não a morfologia ou a gramática, assim, “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2001, p. 49), possibilitando assim, a criação de um objeto de estudo.

Entretanto, a participação do indivíduo na dimensão de enunciador de seu discurso oralizado implica defender, argumentar e opinar sobre um conhecimento muitas vezes posto de lado pela cultura hegemônica. Com relação à natureza da fala, Koch (2001) assinala que fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico possuem características particulares, por isso não devem ser vistas de forma dicotômica e estanque. Nesse sentido, para Marcuschi (2001) deixa patente que a escrita não é uma representação da fala e a fala não é o lugar do caos e que transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.

Entre os Apinayé, a escrita esta condicionada a uma alfabetização de dimensão da Língua Portuguesa precária, visto as variantes e inexistências de códigos linguísticos da língua materna que não possuem o mesmo correspondente, uma série de operações relevantes que não podem ser ignoradas no procedimento de transcrição. Nestes contextos, a escola Mãtyk na aldeia São José se instala com um ensino em uma língua alheia às línguas dos Apinayé que, de forma compulsória (MAHER, 2007), tornam-se pessoas bilíngues.

Os Apinayé da aldeia São José conforme evidencia Almeida (2012), são bilíngues em Apinayé/Português, resultado não somente da situação inevitável do contato a que se expõem, mas também porque a Educação Escolar com seu currículo e livros didáticos são monolíngues em Português. A esse processo, os contextos educativos, linguísticos, culturais e sociais podem variar sobre as categorias monolíngues, bilíngues, até multíngues, como é a realidade de outros povos indígenas brasileiros conforme evidenciam Aryon Dall'Igna Rodrigues e Ana Suelly A. C. Cabral (2005).

Considere-se, também, os professores que não são indígenas, os quais contribuem para uma situação sociolinguística que requer ações monitoradas e um planejamento para o ensino, tanto da Língua Portuguesa (segunda língua) como da Língua Apinajé (língua materna) (ALMEIDA, 2015, p. 150).

A maior ou menor experiência em práticas interativas que ritualizam certos modos de organização e uso da fala e da escrita favorecem a proficiência nos usos mais exigentes de uma e outra modalidade. Manejamos nossa língua em situações e contextos diversos e costumamos passar do oral para o escrito, do formal para o informal, desde que sejamos letrados.

Optar pela perspectiva não-separatista entre fala e escrita, isto é, aderir à ideia de um fluir contínuo entre elas possibilita que valorizemos a fala, qualquer fala [...] e proponhamos, um tipo de atividade linguística centrada na retextualização do oral para o escrito, a fim de praticar usos não comuns da escrita, organizando o texto aos poucos de acordo com as suas exigências (FLORES; SILVA, 2005, p. 18).

Assim, cultura escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas, e ao mesmo tempo “terra de ninguém” (STREET, 2014, p. 07). Um dos grandes impactos advém das contribuições que romperem com paradigmas e desejam salientar todas as atividades humanas em diferentes épocas e contextos. Por conta disso,

criou-se, assim, um grande desafio para os pesquisadores brasileiros: compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder (BUNZEN, 2010, p. 08).

Quando identificamos a Língua Portuguesa e o processo de como essa aquisição se manifesta entre os índios Apinayé, por ventura foi constatado que eles elencaram como sendo padrão para a sociedade, mesmo quando reconhecemos o uso de forma irregular e uma Língua Portuguesa que não os definem no padrão linguístico, ou seja, pertencem a um grupo linguístico não dominante de tal padrão, categoricamente excluídos e tidos como linguisticamente equivocados.

A história da Educação Escolar Indígena, por conseguinte a dos Apinayé, nos mostra que o espaço educativo, a escola, sempre foi pautada pela legitimação de poder exercido pela esfera pública através de suas propostas políticas educacionais que reconstrói saberes formais. Nesse processo de relação simbólica e de lutas de imposições de ideias em busca ou função de uma norma culta, o modelo imposto deseja para que detenham um lugar social de prestígio. Conforme Sousa (2006, p. 30), “[...] Na interação exercemos nossos papéis sociais, revelando identidades, crenças e valores que são interpretados pelo outro”.

De igual modo, os professores Apinayé se posicionam nessa reprodução de poder e o seu saber também vem sendo questionado. O professor pode, por exemplo, na perspectiva da produção de saberes, privilegiar apenas um registro linguístico e, assim, excluindo linguisticamente aqueles que não reproduzem esse registro em sua fala. Nessa relação, o docente pode naturalizar discursos defensores do ensino de gramática sem incluir outras diversidades linguísticas dos alunos, uma vez que ainda se resguarda o estudo da língua de maior prestígio social (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002).

Nessa perspectiva, Brandão (1994, p. 37) entende que o discurso é “o espaço em que saber e poder se articulam”, uma vez que quem fala, fala de algum lugar e valida o que é dito, posto que seja reconhecido institucionalmente. Portanto, esse discurso que veicula saber e que passa por verdadeiro é o gerador do poder, dado que é “um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2006, p. 146). Isso se dá na medida em que o professor e a escola não reconhecem a língua ou a variedade da língua desse aluno. Neste

momento ocorre a exclusão e a educação estará a favor de uma elitização que anula e não permite outras formas de comunicação e diferentes recintos.

Portanto, a escola formal, assim como a sociedade envolvente, muitas vezes é excludente com as formas não normativas, as quais não são aceitas como o modelo. No entanto, há que se observar que uma norma erudita poderá ser uma norma desvinculada do real, na medida em que esses discursos e práticas sociais, na maioria das vezes, estão relacionados a uma pequena parcela da população que tem acesso ao modelo hegemonicamente propagado.

De modo mais amplo, para Bakhtin (2008), a linguagem torna-se de fundamental importância na interação social e a sua compreensão se faz necessária, é através da linguagem que se evidencia a ideologia. Nesse sentido, pensar em linguagem perpassa uma amplitude, não circunscrita somente em léxicos ou palavras descontextualizadas, mas, a partir da linguagem, refletimos sobre os jogos discursivos que se imbricam nas relações humanas. Nessa interação, há sempre outros sujeitos que se interrelacionam e que trazem outras vozes, outros diálogos, outros discursos.

Deste modo, as discussões propostas pela linguística sobre as relações entre a fala e a escrita, os diversos questionamentos sobre a concepção de aprendizagem da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro, e as pesquisas sobre como os adultos não alfabetizados que convivem em contextos diversos lidam com a escrita na escola ou fora dela, incitaram novas discussões epistemológicas e metodológicas (SOARES, 1993; KLEIMAN, 1995). Como afirma Marcuschi (2005, p. 43), “as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não uso do sistema. Central, nesse caso é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar”.

Podemos observar que as relações entre escrita e oralidade são bastante complexas, nesse aspecto enfatizaremos apenas as características que envolvem a escrita indígena Apinayé. Sobre a comunicação oral e escrita, Calvet (2011) diz que essas duas formas de comunicação linguística, definiriam duas formas de sociedade: uma de tradição oral e outra de tradição escrita. Na visão ocidental, há relações intrínsecas entre o conhecimento, o saber e a escrita, por isso a ideia de uma sociedade *sem* escrita tem para nós uma noção negativa, privativa, conotando a inferioridade ou a incultura.

Assim, a ideia de analfabetismo/escolarização possui significado para as sociedades de tradição escrita; para as sociedades de tradição oral, a noção de

alfabeto seria importada, desprovida de sentido local. Na ideia de combater a perceptível indiferença com as sociedades sem escrita, o autor dá preferência por definições como a de Maurice Houis (1980),

a oralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva da mensagem. A *escrituralidade* é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção visual da mensagem (Apud CALVET, 2011, p. 10).

É por isso que, segundo Calvet (2011, p. 11), que as expressões de “sociedades de tradição oral” e “sociedades de tradição escrita” não são suficientes para abarcar todas as possibilidades, já que definem apenas os extremos. Deste modo, o autor propõe a seguinte classificação,

as sociedades de tradição escrita antiga, nas quais a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana (com as diferenças óbvias entre o oral e o escrito). [...] **As sociedades de tradição escrita antiga**, nas quais a língua escrita não é aquela que se usa na comunicação oral cotidiana. [...] **As sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética**, em geral pela via de uma língua diferente da língua local [...] **As sociedades de tradição oral** [...] a ausência de tradição escrita não significa, de maneira alguma, ausência de tradição gráfica. Em muitas sociedades de tradição oral, existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social (CALVET, 2001, p. 11, grifos nossos).

Com base nesta classificação, podemos dizer que as sociedades indígenas brasileiras estão inseridas entre o terceiro e o quarto grupo, pois uma grande parte delas ainda se mantém como sociedades de tradição exclusivamente oral. Os Apinayé, no entanto, adquiriram a prática alfabética em um contexto de assimilação nacional e essa aquisição está relacionada também à Língua Portuguesa, ou seja, uma língua diferente da língua materna. A educação indígena atua em um cenário muito próximo do que Bortoni-Ricardo (2005) entende por comunidades étnicas minoritárias, emersas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional.

Nossas observações em campo, na escola Apinayé, nos permitiram verificar que algumas práticas docentes enfatizavam aspectos mecânicos da escrita e não a maneira diversa de significar, deixando de privilegiar, nesse processo, os

conhecimentos provenientes da tradição oral das crianças, traduzidos para a Língua Portuguesa. Portanto,

a educação, por seu teor interacional e pela forma como atua em ambientes cultural e linguisticamente híbridos, tal quais as comunidades Apinayé e suas escolas indígenas, tem um papel importante a exercer, principalmente em relação ao currículo e seus conteúdos” (ALMEIDA, 2015, p. 167).

Isso significaria possibilitar um cenário que faz do uso conceitual da oralidade e saberes tradicionais de populações, como os indígenas e demais populações tradicionais.

Um tipo de texto ficcional produzido pelo discurso pedagógico, que eu categorizaria como um “discurso escolar”, aquele que, produzido na/para a escola, passa a construir um novo espaço enunciativo no contexto indígena redefinido pela legitimado da posição de professores indígenas enquanto lugar de poder, relativamente à posição dos tradicionais “contadores de história” das comunidades indígenas (HONÓRIO, 2000, p. 165).

Deste modo, inicia-se a construção de um ambiente esboçado sobre a diferença dos modos de se falar na cultura indígena, especificamente a cultura Apinayé, criando assim condições ao aparecimento da variedade linguística, uma vez posta pela relação entre a modalidade oral e escrita. Nesse sentido, para Honório (2000, pp.166-167),

a produção de um texto escrito em língua indígena na base da transferência de critérios de textualidade de línguas de tradição escrita (coesão e coerência, tipologia) para línguas de tradição oral; ao mesmo tempo, interdita a posição de autoria indígena, pelo apagamento da textualidade oral, trabalha também a construção do espaço de regulação do bem dizer: *falar bem ou saber falar* a língua indígena é falar de acordo com o padrão escrito, ou seja, é falar da posição do discurso da escrita.

Ao constatarmos que há diferenças e igualdades entre oralidade e escrita, quando distanciamos a fala da escrita ou damos maior importância a uma em detrimento da outra, incorremos em erro, haja vista que os dois eixos devem ser valorizados, pois tanto a escrita quanto à oralidade possuem essencial importância. Desta forma, podemos dizer que a escrita e a fala interligam-se e possuem o objetivo de melhorar a comunicação entre os indivíduos.

A transformação de uma prática de uma prática oral (tradição oral), em prática escrita passa a produzir, em alguns casos, o apagamento de um certo lugar de enunciação: a do contador de histórias legitimado pela comunidade. Os indígenas passam a contar suas histórias a partir da escrita destas histórias. Há um movimento entre a diluição do lugar do contador e de expansão deste lugar (todos podem contar – ler – a história) (HONÓRIO, 2000, p. 167).

Pela abordagem da pesquisa, concluímos que esta questão, relacionada à passagem do oral para o escrito, é muito característica entre os Apinayé. Na fala de alguns velhos da comunidade é comum esta afirmação: *para que queremos saber dessas histórias se já estão todas nos livros da escola*. Isso nos direciona para o fato de, se por um lado existe a fluidez, do outro existe o lugar do controle pela expansão do livro didático produzidos por eles indígenas Apinayé, “o lugar de repetição fixado pela escrita” (HONÓRIO, 2000, p. 167). Sobre esta questão vale refletir que,

a produção de um texto escrito em língua indígena através de práticas de tradução em texto escrito em língua portuguesa e/ou inglesa, ao mesmo tempo em que constrói lugares enunciativos de confronto entre línguas (línguas em contato), apaga alguns lugares pela regulagem da tradução produzida pelo pressuposto da equivalência. Se por um lado a tradução de lendas em várias línguas amplia os espaços de enunciação, por outro, homogeneiza os sentidos (HONÓRIO, 2000, p. 167).

Muito da Etnografia Escolar nos fez repetidamente perguntar sobre a utilização do livro didático produzido pelos próprios Apinayé, haja vista que de fato os textos escritos em Língua Materna não correspondem ao dito e/ou narrados pelos indígenas Apinayé. Assim, concordamos com Honório (2000) e Auroux (1992) quando mencionam que todo processo de transferência implica em transferência social e cultural e, com isso, a possibilidade de apagamento da memória oral que materializa os discursos das sociedades de tradição ágrafas.

A preocupação revelada pela pesquisa gera que em um espaço enunciativo de confronto, que a oralidade nem sempre foi apagada, vivencia espaços duradouros de silenciamento, visto que quando escolarizada este embate se mantém. Assim, fala e escrita distribuem-se ao longo de uma linha contínua, na qual há extremos que são incompatíveis e inúmeras aproximações possíveis e desejáveis.

O que observamos no uso corrente é que fala e escrita interrelacionam-se, sobrepõem-se, misturam-se e, por vezes, distanciam-se, sendo as duas modalidades, no entanto, essenciais para suprir as necessidades de comunicação humana nas situações sociais específicas em que são utilizadas (FLORES; SILVA, 2005, pp. 16-17).

Segundo Almeida (2015, p. 266), entre a “relação de transposição da textualidade oral para textualidade escrita, há a efetivação de materialidades simbólicas específicas”. Tal circunstância também apresentada pela autora nos “direciona a criar, portanto, contextos que permitam vivências reais, e que isto se dê por meio de aprendizagem de procedimentos da fala e de escuta que podem ser vivenciadas na escola” (ALMEIDA, 2015, p. 266). Segundo Street (2014), os letramentos são situados porque estão inseridos em espaços e tempos determinados que se encontram imersos em processos sociais mais amplos, e que as habilidades de participação em práticas e eventos de letramento são muito mais resultados de experiências socioculturais situadas em contextos que envolvem a escrita e a leitura, que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades.

3.4 ORALIDADE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ

Conforme abordado anteriormente, a oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia. Há o que chamamos, nesse processo, de oralidade e de letramento, quando do ensino de uma segunda língua, com marcas do exercício da primeira língua ou da Língua Materna. Todavia, isso parece não ser reconhecido por muitos sistemas educativos, principalmente quando esta questão é direcionada ao contexto da Educação Escolar Indígena.

Nesse contexto, Marcuschi (2010, p. 17) comenta “o que se observa é que o uso da escrita, já bastante enraizado na sociedade, é imposto com certa violência e esta adquire, em muitos casos, um valor social até superior à oralidade”. No exercício de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua, escrita ou falada. Segundo o autor, determina-se o lugar e o grau de importância da oralidade e das práticas de letramentos numa sociedade.

Para o mesmo autor, a escrita, enquanto manifestação formal do letramento em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais, ou seja, na escola. Isso faz com que seu caráter seja mais prestigioso como um bem cultural desejável. Este fato é bastante comum entre os Apinayé, pois o movimento pela escola também é o movimento de busca pela escrita e uso da Língua Portuguesa. No que se refere a

relação, com base em Marcuschi e Dionísio (2007), algumas premissas são aqui assumidas, dentre elas que,

todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta. Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos. Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradadas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita. Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2007, p. 8).

Para os autores, toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas ocorrem por meio de textos orais ou escritos “com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita” (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2007, p. 13). Reiterarmos, desse modo, que as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico. Assim,

tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como *língua escrita* que ela é ali mais estudada, mas é como *língua oral* que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia. Além disso, a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2007, pp.15-16).

Assim, considerarmos que tanto a oralidade quanto a escrita possuem papéis importantes e que não competem entre si, Marcuschi (2001) aponta que tanto a fala como a escrita variam de maneira relativamente considerável. No entanto, a fala não pode ser normatizada por algum conjunto de regras gerais como no caso da escrita (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2007, p. 19). Desta forma, dizemos que tanto a fala como a escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual. Estabelecidas algumas relações entre fala e escrita, cabe fazermos agora algumas distinções entre oralidade e letramento. No que se refere a esta relação, Marcuschi (2001, p. 32) explica que quando tratamos da fala ou da escrita, lidamos com “aspectos relativos à organização linguística. Já, quando falamos em *oralidade* e

letramento, referimo-nos às *práticas sociais* ou práticas discursivas nas duas modalidades”.

Mendonça (2007) esclarece que o termo *letramento* é relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos. Segundo a autora, “nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais” (MENDONÇA, 2007, p. 47). As autoras Mônica Ferreira Ramos e Marlise Heemann Grassi (2012) explicam que cada vez mais o conceito de *letramento* é considerado central para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a intervenção dos professores em sala de aula.

A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer (CAGLIARI, 1989, p. 73)

Ainda, segundo Ramos e Grassi (2012) um dos princípios que norteiam a perspectiva do *letramento* é que “a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação” (RAMOS; GRASSI, 2012, p.132). Nesse sentido, o termo *letramento transcultural*, viabiliza o entendimento acerca do que se pode denominar como *letramento indígena*, a partir da concepção de *letramento multicultural* que Roxane Rojo (2009, p. 111) defende, que, “[...] diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. No que respeita ao objetivo da escola nesse processo,

a escola, entendida, no nosso contexto sociocultural, como a principal agência do *letramento*, tem por objetivo maior ampliar as experiências de *letramento* dos alunos, isto é, promover eventos de *letramento* relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização, tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de *letramento*, inclusive e principalmente aquelas mais valorizadas por uma sociedade, compreendendo (criticamente) e produzindo os gêneros relativos a tais práticas (MENDONÇA, 2007, p. 49).

Por sua vez, segundo Marcuschi (2001, p. 33), o termo *oralidade* é usado para “referir habilidades na língua falada”. Por isso, compreende tanto a produção (a fala

como tal) quanto à audição (a compreensão da fala ouvida). Pois, par ao autor, “Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino”. Em contraposição, o letramento é um processo mais geral que designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. Por isso que se diz que é uma prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Além disso, diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social. Nas palavras de Marcushi (2001),

na realidade, o que estamos percebendo é que a distinção entre *fala e escrita*, de um lado, e *letramento e oralidade*, de outro, deixam claro que há relações que se estabelecem no âmbito da língua como tal e ali se definem (relações entre fala e escrita). Mas existem relações que dependem de outros fatores e estão fora desse conjunto de aspectos como tal e atingem as práticas sociais e os valores sociais (relação entre oralidade e letramento) (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

Portanto, voltando às duas expressões, podemos dizer que a *oralidade* diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia, e as atividades de *letramento* dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto (MARCUSCHI, 2001, p. 35). Quando o tema é letramento, muitas vezes, a associação imediata é feita em relação ao universo da alfabetização, no qual as habilidades de leitura e escrita são centrais. Muitos teóricos e estudiosos explicam que este processo é natural, sobretudo, por conta das reformas educacionais ocorridas no país no início do século XX.

Dentre as quais estão os avanços e os retrocessos das políticas de educação para os indígenas brasileiros. O que Rojo (2009, p. 115) nomeia como “letramento multicultural”, se comporta em uma composição tripartite, salientado por Almeida (2015, p. 177) “o tríplice desdobramento “culturas locais”, “cultura dominante” e “culturas escolares” imbrica para situado no âmbito da interculturalidade e do multiculturalismo, podendo contribuir para a proposta de um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinayé.

Para efeito dessa reflexão, o “letramento multicultural” pode ser ampliado à categoria de “transletramentos” (ROJO, 2009, p. 115), ou “letramento indígena” com ênfase nos modelos ideológico e vernacular, mas sem prescindir dos demais. Isso porque, ratificando afirmações anteriores, esta pesquisa se insere num contexto multicultural, intercultural e interétnico e a perspectiva de letramento vai além, avançando para a transculturalidade, conforme Virgínia Zavalla (2006). Segundo Marilda C. Cavalcanti e Stella

Maris Bortoni-Ricardo (2007), a transculturalidade tem como base as dimensões culturais de comunidades de fala (ALMEIDA, 2015, p. 177).

É necessário assim, ampliar a noção de letramento que, diferente do senso comum, deve ser trabalhado dentro de uma perspectiva múltipla e historicamente situada. A pesquisa junto aos Apinayé nos possibilitou a observação do conceito de *letramento de reexistência*, apontado como uma reinvenção do uso da linguagem que, ao fazer referência às matrizes culturais historicamente negadas, é marcado pelo esforço do autoreconhecimento, desenvolvido de diferentes maneiras e formatos.

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Segundo Souza (2012), existe um ponto principal do *letramento de reexistência* está nas formas de *micro resistência* cotidiana. No que se refere a este aspecto, podemos dizer que uma das marcas do universo indígena Apinayé está na capacidade de mesclar diferentes linguagens (orais, verbais e imagéticas) sem hierarquizações que desvalorizem as práticas educativas da escola.

Por meio da cultura do seu povo os jovens assumem novos papéis e contribuem para o enfrentamento e superação do preconceito, do estranhismo, valorizando a oralidade. É importante que essa discussão se amplie porque para que repensemos a formação de professores, quais materiais lançamos mão na sala de aula, quem são esses sujeitos e como essas histórias estão nesses lugares (SOUZA, 2011). Podemos dizer que os jovens indígenas, como não letrados, já carregam letramento em seu corpo. Pensar em letramento de reexistência significa abrir nossos baús e dialogar com nossas histórias.

Castanheira (2004) destaca que durante o processo de letramento os sujeitos interagem, interpretam e constroem seus textos. Tendo-se em vista esta relação, tanto a oralidade quanto o letramento podem ser categorizados como práticas sociais adquiridas e adaptadas aos inúmeros contextos em que um indivíduo venha a ser inserido. Para Marcuschi (2003, p. 21) a oralidade é apresentada como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora” e o letramento é “um processo

de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários”.

Soares (1995, p. 18) alerta que “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Desse modo, Kleiman (1995, p. 18) corrobora com Soares (1995) ao declarar que um sujeito possui características da oralidade letrada “uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas”. A relação entre oralidade e letramento é um processo contínuo, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade³⁰ e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições”.

Quando a oralidade e o letramento são vistos como um processo que se intercorrelacionam, o ensino terá como resultado o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes, tanto da língua materna quanto da segunda língua. Nesse sentido, a oralidade pode ser designada como primária, ou seja,

a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É “primária” por oposição à “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão (ONG, 1988, p. 19).

A partir da diferenciação mencionada pelo autor, tem-se a oralidade primária como foco da pesquisa por almejar um empoderamento de uma cultura local. Porém, notamos que, apesar da cultura indígena ainda ser mantida em alguns aspectos, a cultura Apinayé já está envolvida por outras culturas e influenciando a língua falada. Segundo Mendes (2007, p. 190), “[...] no contexto indígena, geralmente, existe uma preocupação sobre as transformações que a escrita alfabética poderia trazer para a oralidade e que riscos isso acarretaria para as práticas orais do grupo”.

Almeida (2015, p. 266), demonstra uma preocupação, calcada na “ótica que temos da escrita, no nosso modelo dominante, o que nos leva a pensar ao contrário também, ou seja, não só a escrita promovendo uma outra oralidade, mas a influência da oralidade de cada contexto indígena sobre a escrita”. Nesse contexto, a correlação entre oralidade e letramento para Street (1984) é vista dentro de um modelo ideológico, em que a escrita não poderia ocorrer sem se levar em consideração as

³⁰Quando não há influência direta da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

práticas de letramento. Segundo o autor, a ideologia de um determinado grupo deve caminhar paralela às práticas culturais, à língua materna, para posteriormente serem inseridas às estruturas ditas como universais (norma padrão), e de saberes do mundo externo, (segunda língua).

Nos termos de Street (2003, p. 77), “a alfabetização por si mesma – de forma independente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Afirma Almeida (2015, p. 165) que “é uma visão padronizada que a etnografia revelou pairar sobre o universo social Apinajé, por excelência, um contexto de entrecruzamento das subjetividades, as aldeias, onde convivem pessoas pobres e analfabetas”. O ambiente escolar, em seu papel de tornar o indígena cidadão cumpre uma função assimilacionista tantas vezes questionada no processo de educação escolar aos nativos.

Isso nada mais é do que a face cruel de uma sociedade que delega aos mais “desfavorecidos”, vítimas de um sistema social injusto, a responsabilidade por seu fracasso. Afinal, a escola está lá na aldeia e, segundo sua lógica fatalista e determinista, ser analfabeto e pobre é resultado da escolha de cada um (ALMEIDA, 2015, p. 165).

Tomando como base os postulados acima, constatamos que os livros didáticos elaborados para os indígenas Apinayé e utilizados na escola *Mãtky*, na aldeia São José, seguem esse modelo ideológico proposto por Street (1984), como eixo de organização. Os livros didáticos foram estruturados de tal modo que contemplassem, principalmente, as práticas culturais. Possibilita-se, dessa maneira, uma visão mais situada do contexto social no qual as práticas de linguagem tornam-se mais significativas para os aprendizes. O problema é que de certo modo o letramento torna-se dominante, porque o envolvimento da cultura Apinayé é de uma dominação disfarçada por discursos ambíguos e pretensamente neutros, assumindo assim, a forma de um único letramento.

[...] Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET, 2007, p. 472).

Quando Almeida (2015) nos apresenta a escola, é notório que esse espaço é de privilégio do ensino da língua envolvente, assim Bortoni-Ricardo (2005) considera

o ambiente escolar um lócus onde os educandos vão adquirir, de forma sistemática e crítica, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em meio às práticas sociais especializadas.

Quando se fala em recursos comunicativos é bom recordar três parâmetros que estão associados à questão da ampliação desses recursos, quais sejam: grau de dependência contextual; nível de complexidade no tema abordado; e familiaridade com a tarefa comunicativa. É, então, trabalho do professor de língua materna estar atento a cada uma dessas situações, promovendo um diálogo que possibilite intervir positivamente na aprendizagem dos alunos, mas sem abrir mão do rigor na seleção dos conteúdos e, sempre que possível, interagir com atividades e fatos do cotidiano e da realidade dos estudantes (BORTONI-RICARDO, 2005, APUD ALMEIDA, 2015, p. 149).

Os livros didáticos voltados para a Educação Escolar Indígena Apinayé teve início no ano 2000 pela UNITINS, posteriormente foram construídos por meio de um projeto pedagógico firmado pela Universidade Federal de Tocantins (UFT), Campus de Araguaína-TO, por meio do Laboratório de Língua Indígena (LALI). A elaboração desse material teve o objetivo de atender as demandas dos professores e alunos indígenas, participando do processo, e para manter a língua, cultura. Todos os materiais levam em consideração os aspectos socioculturais, históricos e linguísticos dentro de uma perspectiva de educação bilíngue e intercultural (ALBUQUERQUE, 2012).

Então, podemos afirmar que o projeto forneceu um apoio pedagógico, especialmente para as escolas de Mariazinha e São José, facilitando o processo educativo. Nesse aspecto, vale destacar um dos objetivos desse projeto, “auxiliar a construção conjunta de material de apoio pedagógico, incluindo o livro de alfabetização, sistematizando as dificuldades linguísticas e gramaticais no uso da língua Apinajé escrita” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 347). A partir do objetivo exposto, notamos que o desfecho da elaboração e estruturação dos materiais didáticos foi em torno das necessidades de se ter livros e materiais que atendessem as particularidades da Língua Materna. Um dos pontos relevantes dessas criações, mediante a implantação do projeto, foi à realização de oficinas psicopedagógicas direcionadas aos professores alfabetizadores indígenas, para que eles apreendessem acerca da importância da língua materna falada e escrita para o processo no ensino-aprendizagem dos educandos.

O projeto resultou em inúmeros materiais produzidos por professores indígenas e não indígenas, para atender a demanda local. Dentre os materiais criados, vale

mencionar a *Gramática pedagógica da Língua Apinajé* (2011), *Português intercultural* (2008), *Texto e leitura* (2012) e *Do texto ao texto: leitura e redação*, todos organizados por Francisco Edviges Albuquerque, que os sistematizou com adequações para a língua materna desse povo, levando em consideração os aspectos educacionais, linguísticos, fonéticos, fonológicos e morfossintáticos.

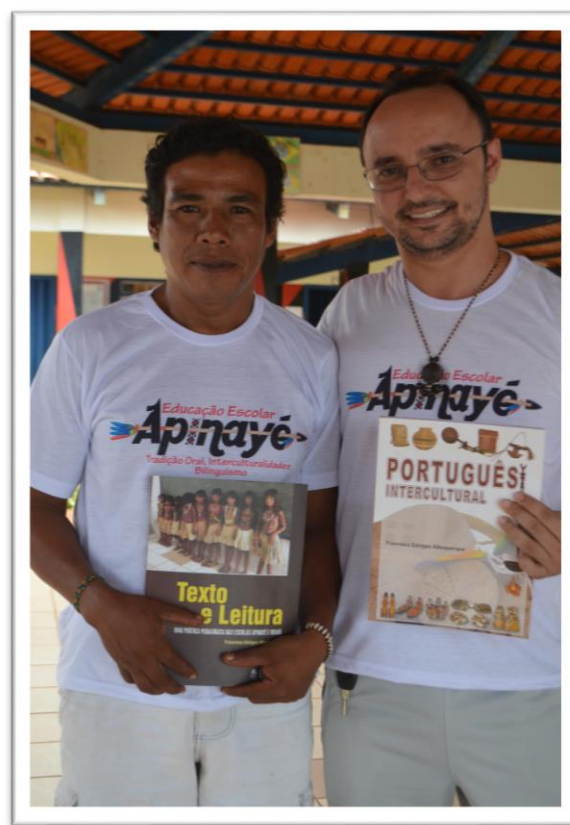


Foto 35: Professor Itamar Kambad e o livro de Gramática Apinayé

Foto 36: Professor Wanderley e os livros em língua materna

Fonte: Semana Pedagógica na Escola Mãtyk (2016)

Tendo como pano de fundo o cenário da produção de livros didáticos, vale destacar que os indígenas Apinayé perceberam a relevância desses materiais, visto que é uma forma de preservar os aspectos tradicionais da cultura local. Acreditam, ainda, que a inserção de livros didáticos é um modo de enfrentar as perdas linguísticas.

Com efeito, o termo letramento se reveste de um teor multidimensional quando se expande para o complexo universo interétnico, intercultural e multicultural indígena, o que requer a pertinência de conceituar cada uma dessas abordagens, partindo das inferências encontradas no corpo teórico consultado. Sendo assim, e visando a sistematizar, numa sequência que permita uma imediata visualização da ocorrência do letramento e seus principais desdobramentos no contexto indígena Apinajé, construí a tabela a

seguir, que elenca ordenadamente tipos, modalidades ou modelos, eventos, práticas e agências de letramento, considerando sua incidência no contexto indígena, nomeadamente no contexto indígena Apinajé (ALMEIDA, 2015, p. 180).

Assim, mitos, narrativas, lendas, contos, cantorias, entre outras tipos de formas de expressar a cultura, fizeram parte das composições dos materiais citados com a tentativa de ressignificar a tradução da linguagem oral e escrita entre os Apinajé bem como práticas do letramento. Para tanto, Pimentel da Silva (2006), assegura que as tradições culturais podem ser transmitidas oralmente e que as propostas pedagógicas dos livros didáticos, devem promover a aquisição de conhecimentos de tradição oral. Todavia, alerta para o fato de que no processo de comunicação oral não se deve apenas (re) contar uma história, mas sim contextualizar as leituras e suas aplicabilidades.

4. A INTERCULTURALIDADE NO UNIVERSO ESCOLAR APINAYÉ

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (GIROUX, 1995, p. 88).

Este capítulo se propõe a verificar como se afirma o conceito de interculturalidade entre os professores indígenas e não indígena da escola Mãtyk na aldeia São José. Um desafio visto suas múltiplas formações em Licenciaturas com bases curriculares disciplinares, distantes até mesmo de um conceito coeso as necessidades dos sujeitos em questão, e uma realidade sem direcionamentos ao uso e exercício no propósito da escolarização.

4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA

A identidade sociocultural latino-americana é, segundo Canclini (2001), caracterizada pela hibridização de culturas e práticas socioculturais, sendo a educação, da mesma forma, marcada por um multiculturalismo, no qual coexistem diversas identidades e culturas. Já para Fleuri (2004, p. 18), tal caráter heterogêneo diz respeito à característica de intercultural dos povos, cuja Interculturalidade vem se configurando como “uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo em que é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal”. Conforme Candau e Russo (2011, p. 61), o termo “interculturalidade surgiu na América Latina, no contexto da educação, e, mais especificadamente, como referência à educação escolar indígena”, sendo que essa pode ser considerada como a raiz do pensamento intercultural no nosso continente.

No intuito de compreendermos o desenvolvimento da proposta educacional intercultural ao longo dos tempos, podemos ressaltar a existência de quatro principais etapas da educação escolar indígena, que longe de serem entendidas como únicas e progressivas, serão assim organizadas apenas como forma de facilitar o entendimento

sobre a grande diversidade de contextos e temporalidades que caracterizam a trajetória de tal educação e sua relação com o pensamento intercultural.

O desenvolvimento da primeira etapa da educação escolar indígena pode ser situada entre o período colonial até as primeiras décadas do século XX, sendo marcada pela imposição da cultura dominante sobre tais populações, principalmente, no Brasil, em virtude da imposição dos jesuítas à aprendizagem do português por parte dos indígenas. O apagamento da cultura local em detrimento da sobreposição da cultura hegemônica, nas primeiras décadas de tal século, entretanto, assume um modelo de “assimilação” que, segundo Candau e Russo (2011, p. 62), foi a “base de fundação dos estados nacionais modernos”.

Com efeito, na segunda fase surgem as primeiras escolas estatais bilíngues destinadas aos povos indígenas, a partir do entendimento assimilacionista de que os mesmos tinham o direito de se comunicar em suas línguas de origem, mas também o dever de aprender e adotar a língua hegemônica. O bilinguismo, assim, era entendido, na maior parte das vezes, como um modo eficaz de alfabetizar e “civilizar” tais povos, sobretudo as crianças e os jovens, que poderiam repassar aos pais os valores da cultura nacional (CANDAU; RUSSO, 2011).

Assim, de uma perspectiva principiológica, a *interculturalidade*, na concepção consagrada nos textos oficiais brasileiros, remete à ideia de uma convivência harmoniosa entre as culturas indígenas e a nacional em um espaço público democrático destinado a receber igualmente todas essas culturas, onde as políticas de educação devem servir para preparar as duas partes (alunos diferenciados por seu pertencimento às culturas indígenas e alunos não diferenciados, pertencentes aos demais setores sociedade nacional) para essa convivência harmoniosa. O cerne dessa proposta, jus-política, está na apropriação dos princípios de direitos humanos, concretizada no fortalecimento das ações específicas de educação em direitos humanos. Isso poderia ser definido como o objetivo fundamental da educação na proposta político-democrática da interculturalidade (TEIXEIRA; LANA, 2012, p. 127).

Contudo, alguns países adotaram medidas para ampliar a visão limitada que se tinha, na época, em relação ao bilinguismo, propondo meios alternativos para a alfabetização de estudantes indígenas, como experiências ocorridas no Equador, no Peru e na Bolívia, destacando-se o último país explicam López e Küper (1999). Nesse, na Warisata Escola-Ayllu, entre 1931 e 1940, por exemplo, a proposta educacional foi estruturada a partir de princípios culturais e da organização comunitária da sociedade indígena Aimara, podendo ser considerado um primeiro exemplo de educação

intercultural bilíngue na América Latina, conforme o que se entende, hoje, por bilinguismo (PINEDA, 2009).

Apesar de tais medidas, o que influenciou as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970 foi o seu alinhamento à cultura dominante. Assim, as Línguas Indígenas sistematizadas e transcritas para a escrita, até tal década, visavam a coesão social entre tais populações e os interesses estatais, realidade que começa a mudar com experiências alternativas desenvolvidas por organizações governamentais e não governamentais imbuídas da defesa da causa indígena, como lideranças comunitárias, universidades e setores progressistas da Igreja Católica.

Esta nova etapa da educação escolar indígena é marcada pela produção de materiais didáticos e programas de educação bilíngue que já reconhecem o direito de tais povos de fortalecer suas particularidades socioculturais e seus pertencimentos identitários, inclusive, e sobretudo, nos processos educativos, sendo que o bilinguismo, nesse sentido, ganha o reconhecimento de ser um importante instrumento de continuidade cultural dos grupos indígenas. Candau e Russo (2011, p. 63) destacam que “no Brasil, em 1970, por exemplo, tal período é marcado pelo Projeto de Educação Indígena”, desenvolvido pela Universidade de Campinas, que defendia a integração entre a cultura local dos indígenas participantes do projeto à proposta pedagógica sistematizada.

Mesmo sem apoio governamental, foram propostas como essa que deram origem à quarta etapa da educação escolar indígena na América Latina, marcada, por sua vez, pela participação dos próprios indígenas nas decisões relativas à sua escolarização. Sobre isso, cabe ressaltar o papel da interculturalidade.

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio de manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas (CANDAU; RUSSO, 2011, p. 64).

Banks (1993) define tal visão como um movimento de reforma educativa e um processo, cujo objetivo é a mudança estrutural das instituições educativas, de modo que os alunos de diversas etnias e grupos culturais venham a ter oportunidades iguais

para alcançarem o sucesso escolar. A esta situação registros de fala da pesquisa etnográfica escolar, em que professores Apinayé questionam se a escola diferenciada, como é posta nos dias atuais, estaria mais próxima à *cultura não indígena* do que à *cultura indígena*, observamos essa inquietação já que uma das coisas que distanciaria a cultura Apinayé da cultura envolvente seria o ensino da Língua Materna. O que marca esse debate é que a estrutura física da escola Mãtyk não é como gostariam que fosse, é como dizem, “não há como colocar a nossa Aldeia Apinayé (cultura indígena) dentro de quatro paredes” (WANDERLEY APINAYÉ, Diário de Campo, Março de 2016).

Monte (1984; 1994; 2000), Henriques (2007), Secchi (2009) e Almeida (2013) entendem que a educação Intercultural se apresentou como movimento e processo de conscientização, criando novas oportunidades de inclusão que consideram a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola indígena passa a ser pensada na sua função de trabalhar com valores, práticas e saberes tradicionais da comunidade, garantindo acesso a conhecimentos da sociedade envolvente, efetivados por atividades curriculares significativas e contextualizadas às experiências dos estudantes e suas comunidades.

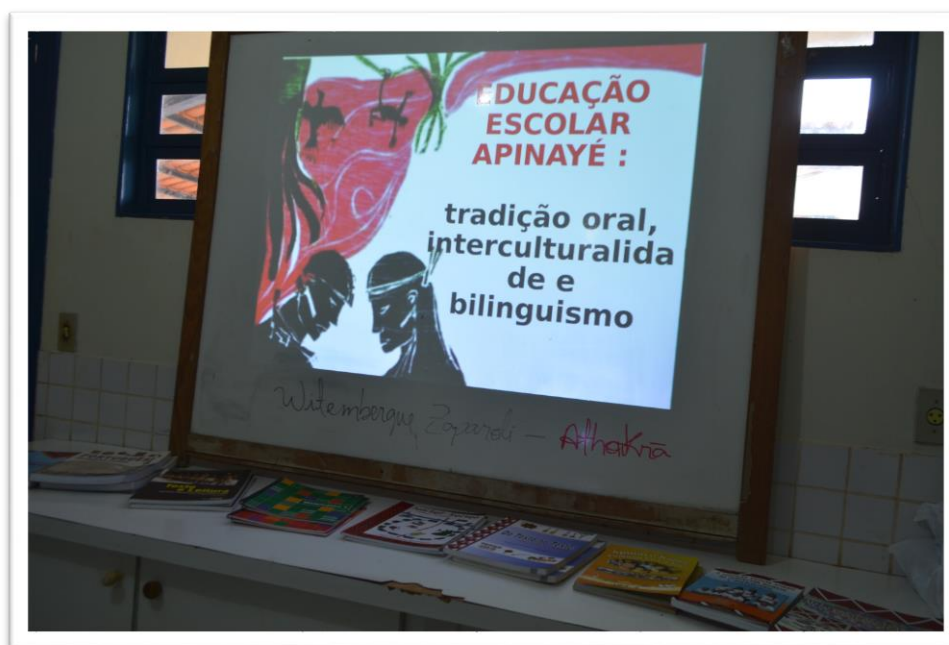


Foto 37: Contribuindo na semana pedagógica da escola Apinayé.
Fonte: Arquivo Pessoal (Março de 2016).

Fomos contribuir com a semana pedagógica da Escola Mãtyk na Aldeia São José, onde trabalhamos com as categorias chave da Educação Escolar Indígena.

Para nossa surpresa, a concepção dos professores indígenas e não indígenas, ambos licenciados, sobre o conceito e uso da *Interculturalidade* não está claro. [...] *Entendo que é a mistura de várias culturas [...] é a função da cultura [...] é mostrar culturas diferentes de outro mundo [...] uma troca de cultura [...]* (Fragmentos das entrevistas com os professores, 2016). Portanto, desenvolvemos nesse percurso uma orientação teórica e uma compreensão desse movimento de encontro nos materiais didáticos que possuem.

Nesse sentido,

a interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem e, sendo assim, a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade envolvente relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade majoritária. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos estudantes e de suas comunidades (ALMEIDA, 2013, p. 03).

Secchi (2009, p. 74), corrobora ao afirmar que “temas do cotidiano escolar tidos como corriqueiros nos currículos monoculturais mostram-se complexos quando tratados em contextos multidisciplinares e interculturais”. Sobre isso, cabe destacar que a concepção escolar indígena e, mais precisamente, a Escola Apinayé, que é o nosso objeto principal de análise, mostra-se um espaço constituído por diferentes cosmovisões, com a circulação de conhecimentos e sua relação com os pertencimentos identitários da comunidade, características que geram situações de ensino e de aprendizagem capazes de problematizar efetivamente a relação entre sociedade, escola e culturas, associando a escola a todas as dimensões da vida social. Para Rudenco (2014, p. 421),

as experiências formadoras nas vivências dos indígenas, baseadas em suas tradições, se dão antes que eles desenvolvam um aparelho cognitivo institucionalizado. Segundo Tardiff, (2002) o indivíduo dispõe de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Para esse autor, a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas e são marcantes na construção do EU profissional proporcionando uma historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana, que lhe permite atribuir futuramente um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida.

Esta opinião é afirmada pelo RCNEI (2002, p. 20), nos quais está posto que “A Educação Intercultural (escolar) deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena preparando os índios para se relacionarem com a sociedade de fora,

conforme o interesse de cada povo”. A cultura aqui referida ultrapassa as manifestações culturais, englobando a vida em sua plenitude. Nesse sentido, Freire (1996, p. 83) denuncia a desumanidade da escola “como reprodutora e responsável pela aceitação da existência da desigualdade, entendida como natural”. Assim, os desafios que compõe a prática da educação intercultural envolvem uma postura e uma disposição de assumir uma pedagogia que se mostre necessária e urgente, principalmente às minorias subalternizadas.

Para Lopes da Silva (2001), a educação em contextos interculturais indígenas é pensada, então, como fluxos de conhecimentos que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas. É por isso que se almeja que as escolas indígenas sejam espaços interculturais,

onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, [que] podem ser conceituadas como escolas de fronteira³¹ - espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (HENRIQUES, 2007, p. 21).

Segundo Secchi (2009, p. 75), todos os assuntos que surgem e ressurgem no chão da aldeia exigem dos professores indígenas um preparo específico, “uma vez que os envolvidos nesse modelo de escolarização respondem aos dois mundos conceituais: o das ciências e o da sua cultura específica”. A prática dos temas transversais como proposta curricular intercultural é, então, base oportuna para estabelecer o diálogo entre as áreas de conhecimento e a realidade de cada aldeia. Muito da pesquisa em torno dos estudos interculturais apontam para uma perfeita ideia de que a interculturalidade é um dos elementos primordiais para que haja a Educação Escolar Indígena de qualidade, viabilizando a revitalização da cultura e da língua deste povo.

Nesse sentido, a interculturalidade atravessa as fronteiras e passa a fortalecer seu espaço no processo de diálogo franco entre as culturas que interagem na sociedade. Sendo assim, acreditamos que avanços surgirão, e que “as a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas” (GRUPIONI, 2001, p.

³¹ Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

87), associadas a essa “Educação Diferenciada”, produzirão uma “Educação Intercultural, dialética e dialógica” (FREIRE, 2007, p. 35).

Segundo Candau (2008, p. 23), essa deve ser “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”, isto é, uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, específico para cada povo indígena, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Uma educação promotora da unidade em meio à diversidade. Em vez da educação escolar indígena, porque não pensarmos em educação indígena na escola? (MELIÁ, 1999).

4.2 TRANSDISCIPLINARIDADE E SUA RELAÇÃO COM A INTERCULTURALIDADE.

Apesar de existirem, hoje, novos entendimentos acerca da educação escolar dos povos indígenas, um dos maiores desafios que os professores enfrentam atualmente é saber como transitar entre os vários grupos e como trabalhar em sala de aula com o conhecimento de forma a contemplar a diversidade, cada vez mais presente nos espaços educativos. Para Morin (2000), faz-se necessário uma mudança de epistemologia, em que se passe das relações opostas disjuntivas, ou seja, que separam, para relações interativas e emancipatórias no modo de se entender o mundo. Assim, ressaltamos a necessidade de uma dialogia entre os sujeitos, em que “duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade” (MORIN, 2000, p. 57).

Nesse sentido, problematizar as relações teóricas e epistemológicas dos termos *Inter*, *Multi* e *Transdisciplinaridade*, com enfoque para as abordagens *disciplinar* e *cultural*, é significativo visto a necessidade de desenvolver marcos conceituais que nos permitam compreender as relações sociais, os sujeitos e o mundo em que vivemos, e situá-los para além das fronteiras impostas pelo paradigma dominante da ciência, o qual tem nos levado à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e em subdisciplinas.

Segundo Zenaide (2008, p. 176) “cada realidade social e conjuntura específica demandam novos modos de abordagens, práticas sociais e institucionais e, dentre estas, educacionais e culturais”. Assim, o ensinar, o aprender e o empregar passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo do ensino e aprendizagem. Para Brait (1996), estudiosa de

Bakhtin, esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir suas práticas, considerando que um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "Caso contrário, ele não será compreendido", explica a autora.

Com base nestas ideias, podemos entender que a linguagem pressupõe uma interação, um conteúdo ideológico. É por meio da interação, desse processo dialógico e discursivo que resulta a compreensão do fazer científico, e que sugere uma prática *interdisciplinar*, da articulação teoria-prática e do aprendizado integrado e articulado aos vários campos do conhecimento. Essas questões dialogam entre si e subjacente a elas está uma perspectiva dialética que justifica o compromisso do docente com a totalidade, com a história, com o social e com a unidade dos contrários, já que o discurso é ideológico por excelência.

A noção desse universo escolar reforça a perspectiva social do indivíduo, que é socialmente constituído, não porque está submetido às diversas instituições sociais, mas porque se inscreve numa relação de mão dupla com elas e com outros indivíduos. O sujeito, nessa relação, é tanto passivo quanto ativo na dinâmica social. No estudo desta questão, Bakhtin concebe a língua como enunciado, ou seja, se ocupa das relações dialógicas (e ideológicas), o que se dá na perspectiva da filosofia da linguagem. Para Bakhtin,

o que é a consciência de um homem isolado senão a ideologia do seu comportamento? Neste sentido podemos perfeitamente compará-la à ideologia na própria acepção do termo, ideologia essa que é a expressão da consciência de classe. Mas não se pode tomar como verdade nenhuma ideologia, seja individual ou de classe, nem acreditar nela sob palavra. A ideologia mente para aquele que não é capaz de penetrar no jogo de forças materiais objetivas que se esconde por detrás dela (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 78).

A consciência de que a fragmentação do pensamento e da ciência gera uma visão distorcida e parcial do mundo começou, sobretudo a partir do início do século XX. Com isso, tomar a parte pelo todo, separar e contrapor teoria e prática, hierarquizar saber e fazer, sujeito e objeto, corpo e mente, são alguns equívocos cognitivos que acabaram por comprometer, durante muito tempo, nossa forma de entender o mundo, nós mesmos e nossa relação com os demais.

Assumir, portanto, a ciência como uma leitura parcial do mundo e como uma meia-verdade é um passo importante para alimentar o diálogo com outras meias-

verdades, como o mito, a arte e os saberes milenares da tradição. Nesse sentido, cabe destacar que todas as culturas são incompletas, como explica Santos (2001) através do conceito de hermenêutica diatópica,

a hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez a que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter diatópico (SANTOS, 2001, p. 8).

Para que tal diálogo exista, é necessário que os processos sociais, entre os educativos, considerem que nenhuma cultura é completa e que, por isso, “necessita de outras, não para atingir a completude, mas sim ampliar sua consciência de incompletude mútua através de um diálogo com as demais” (SANTOS, 2001, p. 20).



Foto 38: Momento de Diálogo com os Professores da Escola Mãtyk
Fonte: Arquivo de Pesquisa (Março de 2016)

Desta forma, o diálogo se dá no espaço da interação entre os sujeitos, onde a palavra, ou discurso, ocupam lugar central e como forma de afirmação da identidade. Trata-se de um espaço aberto à multiplicidade, à heterogeneidade e às diferenças, regulado pelo diálogo e pelas ações. É pela capacidade e habilidade dos indivíduos de problematizarem as regras e normas da vida cotidiana, os paradigmas

educacionais, que suas ações e seus discursos assumem e se afirmam, constituindo a singularidade desses indivíduos. De acordo com Bakhtin (2003, p. 348),

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

No espaço social, ao contrário, os indivíduos que apresentam uma padronização de seus comportamentos se assemelham as características do monologismo. Assim, “o espaço político é o espaço dialógico por excelência, marcado de confrontos entre os diferentes grupos sociais” (SEVERO, 2007, p. 75).

esse espaço é caracterizado por tensões entre forças centralizadoras, que visam à normalização dos indivíduos, e forças descentralizadoras, que visam à pluralidade (reconhecendo as diferenças entre indivíduos e grupos) e o plurilinguismo (SEVERO, 2007, p. 75).

Sendo assim, o educar numa concepção transdisciplinar e intercultural perpassa o campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade, ultrapassando o território científico e criando, segundo Morin (2002), Damas (2009) e Magalhães (2009), espaços de diálogos multirreferenciais com as diversas culturas e com a vida de cada grupo humano, abrindo, dessa forma, possibilidades de visões plurais a respeito de um fenômeno ou conceito, ou sobre a complexidade da própria vida.

Nessa perspectiva, segundo Batista (2005), a educação indígena efetiva só pode se desenvolver em espaços onde interaja respeito, afetividade, sensibilidade e, também, transgressões no processo educativo com vistas à transdisciplinaridade, construindo, com isso, pontes dialógicas vivas com o conhecimento, sem uma hierarquização de saberes. Para Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 806),

transdisciplinaridade e educação intercultural são categorias que se justapõem quando se trata de estudar a educação nos domínios sociais indígenas. Isso porque a educação escolar indígena se apresenta como intercultural, e assim como a Transdisciplinaridade, está em fase de construção, tanto conceitual quanto epistemologicamente. Ambas, a educação intercultural e a educação escolar indígena, se movimentam num espaço intersubjetivo de contradições que imbrica para a transdisciplinaridade.

Os procedimentos de um currículo, nessa perspectiva, implicam num aproveitamento das capacidades físicas, mentais, intelectuais, integradas a outros aspectos de formação do ser humano, como sensibilidade, criatividade, emoção e inteligência. Quase todos os professores, com exceção da coordenação pedagógica, não conheciam o formato curricular que estavam trabalhando e o que irão ter que trabalhar a partir da nova proposta curricular do Estado do Tocantins (ver anexo I, J e L).

D'ambrósio (2009), em sua obra "A metáfora das gaiolas epistemológicas", questiona que as disciplinas são como conhecimento "engaiolado" na sua fundamentação, nos seus critérios de verdade e de rigor, nos seus métodos específicos para lidar com questões bem definidas e com um código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados. Nessa relação, o indivíduo precisa conhecer a si mesmo. No que se refere ao aluno, conhecê-lo é reconhecer categorias funcionais para a aplicação da perspectiva *transdisciplinar*, e essa atuação do professor deve ser pensada como uma pedagogia *transdisciplinar*.

Em 1994, o I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Portugal e organizado pelo CIRET³², com a parceria da UNESCO, gerou um documento final intitulado *Carta da Transdisciplinaridade*³³, assinado por 62 participantes, de 14 países. A análise do documento pode nos fornecer evidências quanto ao avanço e conquistas na definição do referido conceito, assim como das suas bases teórico-epistemológicas, fornecendo mais subsídios para a definição de uma metodologia *transdisciplinar*. A Carta da Transdisciplinaridade (1994), no seu artigo 11, considera que,

uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos. Para uma atuação pedagógica transdisciplinar há que se abrirem possibilidades para a visão da não linearidade dos processos de interação e consequentes aprendizagens,

³² O Centro Internacional de Investigação Transdisciplinar (CIRET) é uma organização sem fins lucrativos, localizada em Paris, fundada em 1987. O objetivo dessa organização é desenvolver pesquisa em uma nova abordagem científica e cultural: a *transdisciplinaridade*. O objetivo é estudar a natureza e as características do fluxo de informação que circula entre os vários ramos do conhecimento. Estas informações estão disponíveis na página do CIRET: http://ciret-transdisciplinarity.org/index_en.php

³³ Este documento encontra-se, na íntegra, sob o mesmo título, como Anexo 3 da coletânea organizada por Sommerman et all. (2002, pp.193-197).

mesmo considerando que a linearidade está presente nos ambientes educacionais (UNESCO, 1994, p. 167).

Assim, sob a ótica de um pensamento complexo, entra em contrassenso em relação ao pensamento dito linear, em que o não-linear nos implicaria possibilidades de análise, entendimento e resolução de problemas antigos que se renovam sobre a esfera do tempo e do cotidiano de cada sujeito. Quando utilizamos o senso de linearidade, nossos caminhos são traçados como possibilidades únicas, amarradas e engessadas, sob a ótica direta da relação causa e efeito.

No artigo 2º da Carta, fica evidente o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, o que é inerente à atitude transdisciplinar. Segundo esse documento, toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade, cujos aspectos fundamentais são “rigor, abertura e tolerância”, conforme o artigo 14. Nessa perspectiva, o documento também aponta para a necessidade de aquisição de uma nova visão de mundo, e sinaliza que a questão da relação sujeito-objeto no processo de conhecimento se contrapõe, na sua concepção, à postura positivista, que norteia o paradigma da ciência moderna. Todavia, esta abertura pressupõe a aceitação, aproximação com o novo, com o desconhecido, o inesperado e o imprevisível. A tolerância, por sua vez, é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

A definição do conceito de *transdisciplinaridade* registrada na Carta enfatiza a visão transdisciplinar como uma visão aberta. Sommeram (2006) demonstra que esta visão ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu caráter dialógico, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a filosofia, a literatura, o outro e a experiência espiritual. O mesmo autor destaca os três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar e os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na Educação, sendo que os três pilares são: 1) a Complexidade; 2) a Lógica do Terceiro Incluído; e 3) os Diferentes Níveis de Realidade.

Os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na Educação, por sua vez, ficaram assim definidos: 1) a educação intercultural e transcultural; 2) o diálogo entre arte e ciência; 3) a educação inter-religiosa e transreligiosa; 4) a integração da revolução informática na educação; 5) a educação transpolítica; 6) a educação transdisciplinar; e 7) a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as

instituições e sua metodologia subjacente (SOMMERAM, 2006, p. 50). Percebemos como a interculturalidade se relaciona com uma proposta transdisciplinar na medida em que,

a interculturalidade, na verdade, é uma proposta ética e política complementar ao conceito de cidadania, que pressupõe a vontade política de fortalecer as culturas, ou seja, de estabelecer um diálogo entre grupos inter-relacionados que se influenciam mutuamente em espaços territoriais em que pode haver um projeto conjunto e um determinado grupo pode colocar-se no lugar do outro, no intuito de entender sua visão de mundo e valores subjacentes (GERSEM, 2013, p. 120).

Em relação aos professores e indigenistas, que muitas vezes utilizam o senso comum como sendo um choque de culturas, Gersem (2013) propõe o diálogo como forma de gerenciar os conflitos surgidos. Entretanto, tal ação dialógica depende da compreensão que cada um tem de si e do outro, o que acaba por impor sérias limitações tanto para o avanço de sua compreensão, quanto para o desenvolvimento prático do diálogo.

No que tange essas características, notamos que a *práxis* pedagógica de alguns professores Apinayé, a compreensão dessas práticas é muito reducionista. Suas formações no curso de Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal do Goiás – UFG, não garantiu compreensão e uso dos conceitos básicos para exercício no espaço escolar. Nesse sentido, a compreensão entre a relação da interculturalidade e da transdisciplinaridade se faz urgente, visto que as políticas públicas de educação para os indígenas ainda não conseguem dimensionar e aplicar suas concepções em termos práticos. Para que isso ocorra, é preciso realizar um cuidadoso trabalho de entendimento e explicação do que se deseja dizer em cada discurso proveniente das áreas envolvidas na situação de *transdisciplinaridade*.

É necessário tornar legível o discurso de cada disciplina para as outras disciplinas envolvidas, sendo que, pelo exercício da *transdisciplinaridade* e da visão intercultural que o indivíduo toma consciência da essencialidade do outro e, mais ainda, da sua inserção na realidade social, natural, geográfica e cosmológica, já que,

a natureza dos povos indígenas e sua relação com o mundo adquire uma epistemologia específica, própria aos diferentes elementos do universo que se inter-relacionam. Para eles, o conhecimento é simultaneamente material e espiritual e os seres humanos geralmente não estão separados daquilo que os povos não índios concebem como o mundo natural (GRAY, 1997, p. 115).

Batista (2005) afirma que a educação numa concepção transdisciplinar rompe com a forma fragmentária de pensar e tratar o conhecimento, aproximando a *práxis* pedagógica do mundo das (inter)relações que se configuram no processo educativo, e que se reproduzem na arte de aprender. Assim, os saberes indígenas estão inseridos no modo como os professores indígenas pensam e agem a respeito de sua comunidade.

Esses processos se inscrevem na herança social dos professores indígenas e estão envoltos com a inserção de pessoas não indígenas em sua aldeia. Com isso, passam a perceber que a cosmovisão não é uma crença, mas é uma convicção coletiva, e de forma subjetiva, que reflete o meio onde interage e convive, com base na cultura e na transmissão pela oralidade (RUDENCO, 2014). Com efeito, D'Ambrosio (2011) apropria-se do conceito de *transdisciplinaridade* para dar resposta ao desafio da sustentabilidade e da sobrevivência humana. Para o autor,

uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, conseqüentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A transdisciplinaridade procura entender e propor como o ser humano, um fato biológico, material, atinge a sobrevivência e a transcendência, características da qualidade de ser humano, um fato espiritual (D'AMBRÓSIO, 2011, p. 10).

Nesse cenário de dúvidas sobre a essência transcultural, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, é necessário articular a participação ativa dos povos com suas tradições, experiências, saberes e conhecimentos, formais e informais. É preciso, assim, desnaturalizar o hegemônico e reafirmar o sentido do movimento, dando espaço à diversidade social e ao dialogismo entre os conhecimentos, sugerindo e afirmando a necessidade de uma formação decolonial, na travessia de territórios outrora inavegáveis.

4.3 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ

As iniciativas para uma Educação Escolar aos povos Apinayé são destinadas aos valores, coesão social (procura de uma pertença coletiva), aceitação da diversidade cultural, igualdade de oportunidades e equidade, participação crítica na vida democrática e preocupação ecológica (ALMEIDA, 2012). Desse modo, a escola deve ser vista como um espaço social com construções identitárias. Fazer uma transposição teórica dos elementos constitutivos do currículo, considerando a

complexidade do contexto bilíngue, interétnico e indígena Apinayé, requer, inicialmente, conceituar no âmbito das relações interculturais que perpassam essa dialética. Segundo Candau (2011), o currículo pode ser entendido como um conjunto de práticas em que as identidades são construídas e significados são disputados, rejeitados e compartilhados, regulamentando as relações entre currículo e cultura.

Gallois (2001, p. 26) posiciona a escola como “um lugar para apropriação de conhecimentos instrumentais complementares aos seus sistemas de educação tradicional”. Por senso comum, segundo Baniwa (2013), é notória a afirmação de que “a escola precisa nos ensinar falar português e outras coisas de branco para não sermos mais enganados por eles”. Segundo este intelectual indígena,

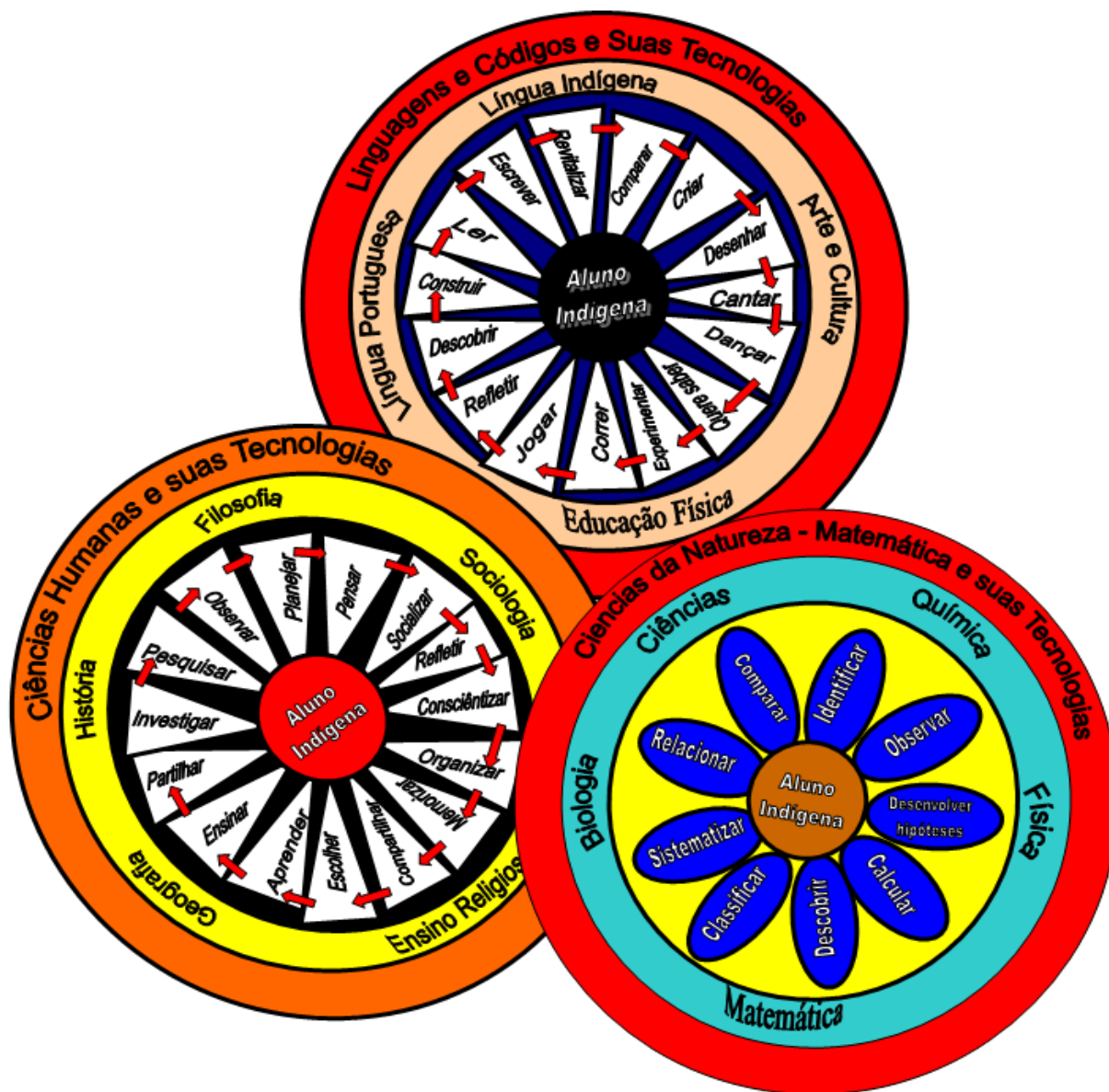
frases como essas revelam que a escola diferenciada enquanto duplo espaço de acesso a conhecimentos tradicionais e modernos é uma qualificação desejada, mas não corresponde à centralidade da missão da escola indígena, que ainda precisa estar focada no acesso aos instrumentos do homem branco e em sua adequada apropriação (GERSEM, 2013, pp. 118-119).

Tais questões validam a realidade indígena no que diz respeito ao exercício interdisciplinar na escolarização dos saberes de cada grupo étnico. Com isso, destacamos que a concepção de transdisciplinaridade, passa a ser como uma forma de quebrar, romper com o modelo de escola imposto, e promover abertura ao diálogo. O Projeto Pedagógico das escolas indígenas é constituído por um eixo estruturante e outro eixo que é construído de forma coletiva com a participação efetiva da comunidade, Este trabalho está sendo construída tendo como referência o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, que tem a *Mandala de Saberes* constituídas por áreas de conhecimento. A mandala é o símbolo do todo e representa a integração entre o homem e a natureza, entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, construindo espaços de aprendizados com base na reciprocidade e na capacidade de relacionamentos (SEDUC/TO, 2012).

As discussões preliminares das disciplinas se articulam como reflexo de estudos, contribuindo para que os alunos conheçam e ampliem suas competências. O papel da escola indígena no Estado do Tocantins é de possibilitar aos alunos que tenham acesso aos elementos que sirva para distinguir os diferentes povos e grupos sociais indígenas do estado. Os aspectos culturais são eixos definidores das áreas do currículo escolar, constituindo por meios dos conteúdos que lhes são próprios. Cada modalidade tem suas particularidades, vários conhecimentos que se acumulam ao

longo do tempo e que se transmitem num determinado espaço ou cenários educativos (ZAPAROLI, 2010).

Ilustração 06: ÁREAS DE CONHECIMENTOS: saberes escolares



Fonte: SEDUC, 2013, p. 10.

As divisões em disciplinas a serem ministradas na escola indígena no Estado do Tocantins segue em consonância com o RCNEI (2002), distribui-se como Língua Indígena na escola; A Língua Portuguesa na escola indígena; Arte e cultura na escola indígena; Educação Física na escola indígena; Geografia na escola indígena; História na escola indígena; Ensino Religioso na escola indígena; Matemática na escola indígena; Ciências na escola indígena. É importante destacarmos na experiência

escolar indígena que se articulam ao modo pelo qual cada grupo social formula sua teoria de mundo, a própria cosmologia. Nas comunidades indígenas do Tocantins a cosmologia é a identificação do povo com suas origens, sendo práticas garantidas em todas as aldeias a pesar da intervenção das diversas relações com a sociedade envolvente.

Apesar de uma proposta sistematizada em atender às características específicas de cada povo, a disciplinarização é circunstancialmente centralizador, hegemônico e de cunho assimilacionista. Não temos dúvida de que as sociedades indígenas, especialmente a Apinayé, podem contribuir para a superação do que designamos *pensamento fragmentado*, na medida em que nos dispusermos a escutá-los, respeitando e aprendendo com a sua cosmovisão, com sua cosmologia e com a sua forma peculiar de conceber o mundo e os conhecimentos outros.

A partir de uma reflexão sobre esse movimento, Maher (2006, p. 94) observa que a escola, concebida nos padrões ocidentais, “entra nas aldeias em decorrência do contato com o outro, com os não indígenas, e a questão da interculturalidade”, ou seja, um diálogo entre comportamentos e os conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes. Em sintonia com tal perspectiva, a concepção de currículo que defendemos nesta tese só pode ser concretizada se a escola seja capaz de traduzir e compreender as especificidades e diferenciações da educação intercultural indígena. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, RCNEI (1998), Escola Indígena pode ser assim caracterizada,

Comunitária: porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo e suas idiosincrasias, quanto aos modos de administrá-la. Inclui, ademais, liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, atenta à sazonalidade, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. **Intercultural:** Porquanto deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística das comunidades; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas distintas, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política, numa relação assimétrica. **Bilíngue/multilíngue:** Quando as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação intergeracional, as crenças, o pensamento e a prática religiosas; as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Contudo, mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Português, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso, para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim,

um quadro de bilinguismo simbólico importante. **Específica e diferenciada:** Porque é uma educação concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena, a qual é hegemônica nas escolas das aldeias, acarretando uma série de consequências para a manutenção e preservação da língua e cultura indígenas (RCNEI, 1998, pp. 24-25. Grifos nossos).

Com a finalidade de atender a estas perspectivas, o curso de “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (SEDUC/2007), traz como fundamento “uma educação capaz de fomentar a prática de um ensino que promova a integração de saberes, a atitude de curiosidade, gosto pela colaboração, pelo trabalho em equipe, pela parceria” (SOUZA; FLEURY, 2003, p. 56); ou seja, aplicar uma metodologia transdisciplinar para abordar os conhecimentos.

Junta-se a esse projeto, o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena³⁴, com a pretensão de dar continuidade às ações de extensão implantadas através do projeto pedagógico que se desenvolve ao longo de dezesseis anos, além de contar com as bases do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT/Araguaína e do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas/NEPPI. A proposta do curso de “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” faz uma abordagem de Educação Bilíngue e Intercultural, partindo da alegação de que essa cumpre, uma provocação à desconstrução de modelos prontos de educação e, a busca da construção de novos projetos educacionais. Assim,

o desafio desse pensar pedagógico é superar a tendência de uma visão meramente compensatória e assimilacionista e passar a enfatizar ações concretas para o desenvolvimento de um ensino ligado aos projetos sociais das comunidades envolvidas (SEDUC/2007, p.7). Um ensino emancipatório, pautado na autonomia de professores e alunos, que juntos constroem não apenas um projeto educativo, mas um projeto de vida (ALMEIDA, 2012, p. 167).

Segundo Miguel G. Arroyo (2013), ao afirmar em sua obra *Outros sujeitos, outras pedagogias*, que os sujeitos da ação educativa são *outros (Apinayé)*, as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar também são obrigadas a serem *outras (Apinayé)*, esclarece o que se estende ao currículo reivindicado pelo povo Apinayé. Comungamos nesse sentido, da concepção de educação intercultural, segundo Roberto Carneiro (2008, p. 51), “é uma educação que

³⁴ Edital N.º 001/2009, o projeto *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*, em convênio com a CAPES/SECAD/INEP.

nos convida ao diálogo, sem imposição de condições, sem fronteiras e sem preconceitos, em consonância ao que os mesmos buscam para seus processos educativos”.

Nesse aspecto, o projeto de *Formação de Professores Indígenas para o Estado do Tocantins*, segundo Braggio (apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 27), prevê que “na prática pedagógica o material didático a eles direcionado esteja em permanente construção”. Sobre isso, observamos que a comunidade demonstra muito interesse pela produção desses materiais, assim como pelas ações do *Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena*. Todos os materiais que dizem respeito ao programa e ao projeto em questão são produzidos pelos próprios professores indígenas, com a participação da comunidade e dos alunos.



Foto 39: Formação com os materiais didáticos do LALI/UFT.
Fonte: Arquivo de pesquisa de campo (2016)

Tal projeto objetiva estimular os alunos indígenas para a utilização dos recursos disponíveis no espaço escolar, e mesmo fora dele, assim como para um trabalho de pesquisa na perspectiva bilíngue e Intercultural, seguido da aplicação de oficinas. Sobre a iniciação nesse processo, assim relata Albuquerque (2011),

nesse contexto, nos anos de 2010 e 2011, as disciplinas de alfabetização em Língua Materna, Português, Estudos Sociais, Meio Ambiente e Ciências passaram a ser trabalhadas numa perspectiva bilíngue e intercultural. Dessa forma, os professores e alunos indígenas se reuniram para organizar as oficinas pedagógicas, com o objetivo de melhor subsidiar os discentes na sistematização dos conhecimentos adquiridos em disciplinas anteriores com o intuito de desenvolver habilidades e conhecimentos no campo da alfabetização e aquisição de novos conhecimentos, bem como socializar

experiências bem sucedidas na realização de oficinas pedagógicas. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 33)

O curso de Formação Continuada para os Professores Indígenas do Estado do Tocantins está pautado na transdisciplinaridade, mediada pelas teorias que de forma sistêmica, perpassa as diferentes disciplinas. Segundo D´Ambrósio (2009),

ambas, a Educação Intercultural e a Educação Escolar Indígena se movimentam num espaço intersubjetivo de contradições que imbricam para a Transdisciplinaridade. Para Almeida (2011) o ponto de intersecção se dá no momento em que, ao se analisar cada uma dessas categorias, se depara com uma situação aparentemente caótica, identificada mediante um aparato relacional presente num campo gravitacional onde interagem elementos, simultaneamente, antagônicos e proximais. Mas um caos organizado, por mais paradoxal que possa parecer (Apud ALMEIDA, 2012, pp.168-169)

Nesta abordagem, a discussão proposta diz respeito aos pressupostos básicos para se promover processos educativos numa perspectiva intercultural e transdisciplinar. Para que isso ocorra, inicialmente, o curso de *Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas* determina os seguintes critérios:

1) o ponto de partida deve ser uma perspectiva na qual a educação seja vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas existentes numa sociedade; 2) a pedagogia intercultural é tanto escolar quanto social; 3) a sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural; 4) é importante articular políticas educativas, assim como práticas pedagógicas, para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística; 5) a educação intercultural é um enfoque global que deve afetar a cultura da escola como um todo; 6) uma atitude transdisciplinar não se contenta em atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situa tais ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (SEDUC/2007, p. 14).

Nessa perspectiva, de acordo com Batista (2005, p. 2), a educação acontece de várias formas, numa postura dialógica “em que a polifonia de vozes se dá entre o singular e o plural, entre o individual e o coletivo, propiciando um horizonte ontológico interativo, uma busca permanente do *ser* e do *saber*, num reencontro com a origem das coisas” (Apud ALMEIDA, 2015, p. 197). Nesse sentido, a educação intercultural, conforme Ortega Ruiz e Manguéz Vallejos destacam-se pelos seguintes motivos,

[...] Ao nosso modo de ver, o termo "intercultural" não envolve a integração e assimilação das minorias em uma sociedade homogênea, mas expressão e promoção de valores de cada comunidade, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e cooperação entre os indivíduos. Não educação com base em uma cultura "diferente", mas uma educação de todo o conhecimento e

respeito pelas diferentes identidades culturais (RUIZ; VALLEJOS, 1992, *apud* ALONSO, 2012, p. 265. Aspas do autor).

Os autores estabelecem uma conexão entre essa categoria educacional e o currículo, que tem na questão da identidade uma de suas razões de ser. Segundo Apodaca (2007, p. 23), “para a formulação de currículos interculturais e da definição de propostas educativas na, e para, a diversidade, compreender os processos étnicos e de identidade, bem como suas vinculações com a educação, torna-se uma necessidade”. A construção de uma proposta de elaboração de um currículo intercultural e bilíngue se fundamenta na transdisciplinaridade, assim como em consonância com a interculturalidade. No âmbito da interculturalidade, a diversidade se manifesta entre as relações de diferenças culturais e sociais, circundam e movimenta-se de encontro com a educação, pois a alteridade assume o papel de geração do conhecer a si e ao outro. Nesse contexto, é importante entender como “as concepções de educação intercultural indígena se materializam em meio a tais adversidades” (ALMEIDA, 2015, p. 197).

Assim, constata-se a valorização de uma educação intercultural vinculada à afirmação e importância que a educação adquire na cultura de cada povo. A ideia de escola entre os Apinayé é importante para assimetria mantida com a sociedade envolvente. Com base no que foi exposto, cabe destacar que o movimento pela educação escolar indígena vive, desde sua legitimação, nesse sentido, Henriques (2007, p. 32):

diz que é necessário refletir sobre quais alternativas podem ser propostas para acelerar o processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena sob os princípios da interculturalidade, do bilinguismo ou do multilinguismo, a fim de resolver questões como a falta de regulamentação sobre o regime de colaboração que rege a relação entre as três esferas de governo; a descontinuidade da ação dos sistemas de ensino, a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas; problemas de gestão que mantêm as escolas indígenas sem receber insumos básicos para seu funcionamento, como merenda escolar e material didático; falta de transparência na aplicação dos recursos públicos.

É necessário atentarmos para os direitos linguísticos dos povos indígenas, de modo que os processos de aprendizagem escolares sejam efetivados nas línguas maternas dos educandos, chamando atenção para a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas, tanto no espaço comunitário, quanto no escolar.

Questões como o bilinguismo e o multilinguismo na escola indígena precisam ser observados, visto que em algumas regiões falantes e comunidades indígenas usam no dia a dia, além de duas ou três línguas maternas, o português, outras línguas indígenas na mesma comunidade e as línguas usadas nos países com os quais o Brasil faz fronteira. O grande desafio, segundo Maher (2010), é a apropriação de bases sólidas para esta discussão, uma vez que a educação intercultural entre os povos indígenas exige recorrentes estudos sobre o bilinguismo e suas particularidades.

Ao darmos destaque aos cenários nos quais foram produzidos os campos observamos a necessidade de superação da perspectiva da visão habitual disciplinar, corporativa, unidimensional, que tende a deformar e fragmentar nossa visão de mundo, a qual é decorrente dos empréstimos e cruzamento de métodos. Foi, portanto, a disseminação dos conceitos e definições do atual paradigma que deram origem ao pensamento complexo, elaborado nos interstícios entre as disciplinas. Porquanto, necessitamos, de alianças, coalisões e redes que nos permitam trabalhar juntos, sem barreiras entre disciplinas, departamentos, instituições, serviços, comunidades. Nessas relações, os conceitos de Bakhtin (2008) sobre linguagem e sujeito, por meio dos quais o autor afirma que o sujeito constrói sua identidade à medida que se relaciona com o outro, podem nos indicar viáveis saídas, por meio da atitude dialógica, interativa e responsiva às diversas vozes sociais, considerando as diferentes e até contraditórias valorações.

Esta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada (CANDAU, 2009, p. 60).

A noção fundamental do que aqui foi discutido é a da necessidade de superarmos um pensamento unidimensional, reducionista, para um pensamento holístico, multidimensional, não excludente. Tudo que foi construído até agora pelo conhecimento científico deverá ser considerado, mas na perspectiva de um amplo debate dialógico, integrador e intercultural.

4.4 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

As articulações pela construção de uma proposta de Educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins se encontra sobre a ótica dos conhecimentos tradicionais, costumes e ritos, uma valorização de seus saberes como parte do mecanismo pedagógico da escola. No ano 1989 se realizou um levantamento sociolinguístico coordenado pela professora Dr^a. Silvia Brággio (UFG). Esse levantamento objetivou verificar não somente o estado linguístico dessas comunidades, como também utilizar os dados obtidos como subsídios na elaboração de programas educacionais para a região do antigo Estado de Goiás (BRÁGGIO,1992). Albuquerque (2007), afirma que esse levantamento sociolinguístico realizado por Brággio, contribuiu bastante para implantação do Projeto de Educação Indígena no Estado do Tocantins, atualmente, Projeto de Formação em Magistério para Professores Indígenas do Estado do Tocantins.

Segundo a LEI Nº 2.139, de 3 de setembro de 2009, o Art. 1º dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, no âmbito do Estado do Tocantins, o qual disciplina a organização da educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, observados os princípios e as normas das Constituições Federal e Estadual e da legislação federal sobre diretrizes e bases da educação nacional.

No Estado do Tocantins os sete povos indígenas chegam a 15 mil habitantes em terras demarcadas (ALBUQUERQUE, 2013). Possuem 93 escolas indígenas geridas pela Secretaria da Educação e o Governo do Estado, por meio da SEDUC oferta o programa Magistério Indígena, que vão atuar nas escolas das aldeias trabalhando em língua materna em sua forma oral e escrita e posteriormente, ensinando também em Língua Portuguesa (SEDUC, 2015). Em atendimento ao que dispõe o artigo 55 da Lei 1.038/98 que trata da formação dos professores indígenas, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO), em parceria com a Universidade Federal do Goiás (UFG), tem oferecido cursos de formação continuada. Segundo Andrade (2006, p. 96),

esse programa de formação em magistério para os professores índios conta com uma carga horária de 2.700 horas em disciplinas específicas, atendendo à proposta educacional, diferenciada, bilíngue e intercultural. A escola indígena no Tocantins tem como princípio básico a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, a partir da recuperação de sua

memória histórica, da reafirmação de sua identidade étnica e do estudo e valorização da sua própria língua.

Assim, tal processo de construção foi organizado a partir de levantamentos da realidade sociocultural e linguística de cada povo indígena no Estado, em diferentes formas de organização do calendário escolar, estruturação curricular, além de considerar as necessidades e especificidades das comunidades para elaboração do ensino diferenciado.

Construir 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. E nesta perspectiva, vamos agregar políticas pedagógicas aos conhecimentos tradicionais, com a expectativa de contribuir para o processo manutenção e fortalecimento da língua e da cultura indígena. Assim, reconhecemos que o processo educativo nas escolas indígenas é construído não somente dentro do espaço escolar e sim em todo o território indígena (SEDUC/TO, 2012, p. 08).

A reflexão de Silva (2000, p. 97) é oportuna neste sentido,

o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. (...) É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Partindo dessa premissa, as políticas pedagógicas desta Proposta perpassam também pelos aspectos: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e ritos, expressões artísticas, narrativas locais, calendário local, riquezas da floresta (plantas medicinais/árvores, frutos). Assim, “identificamos os saberes próprios indígenas os quais serão divididos em: manifestações culturais; contação de histórias e produção textual; saúde indígena; educação indígena” (SEDUC/TO, 2012, p. 09).

Os saberes escolares são aqueles referentes às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. 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 (REDE DE SABERES, 2009)³⁵.

Segundo Bergamaschi (2012, p. 05) “as diferenças, a alteridade a pluralidade cultural são temáticas que estão na ordem do dia do panorama educativo – e também na sociedade em geral”. A compreensão de que os saberes próprios indígenas e os saberes escolares têm metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, visualizados e contemplados na mandala. A Mandala para o programa Mais Educação (REDE DE SABERES, 2009, p. 22) “funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados”.

Em relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. Estes conhecimentos privilegiam qual o fim das coisas, respondem a necessidades humanas. Trata-se de conhecimentos processados de forma circular, que muitas vezes retornam para avançar. É também importante dizer que eles não estão organizados por áreas e suas fontes quase nunca estão em livros. Ambos os saberes possuem limitações e possibilidades semelhantes (REDE DE SABERES, 2009, p. 27).

Seguindo um caminho interrogamos os currículos escolares, Zamboni; Bergamaschi (2009, p. 08), alerta para o fato de que eles “não expressam os paradigmas da cultura contemporânea, por ainda não comportarem práticas que considerem as diferenças sociais, culturais, étnicas, geracionais, de escolhas sexuais, religiosas, entre outras”. Segundo Boaventura (2008), entre escolas e comunidades circulam, pelo menos, dois grandes grupos de saberes. Assim,

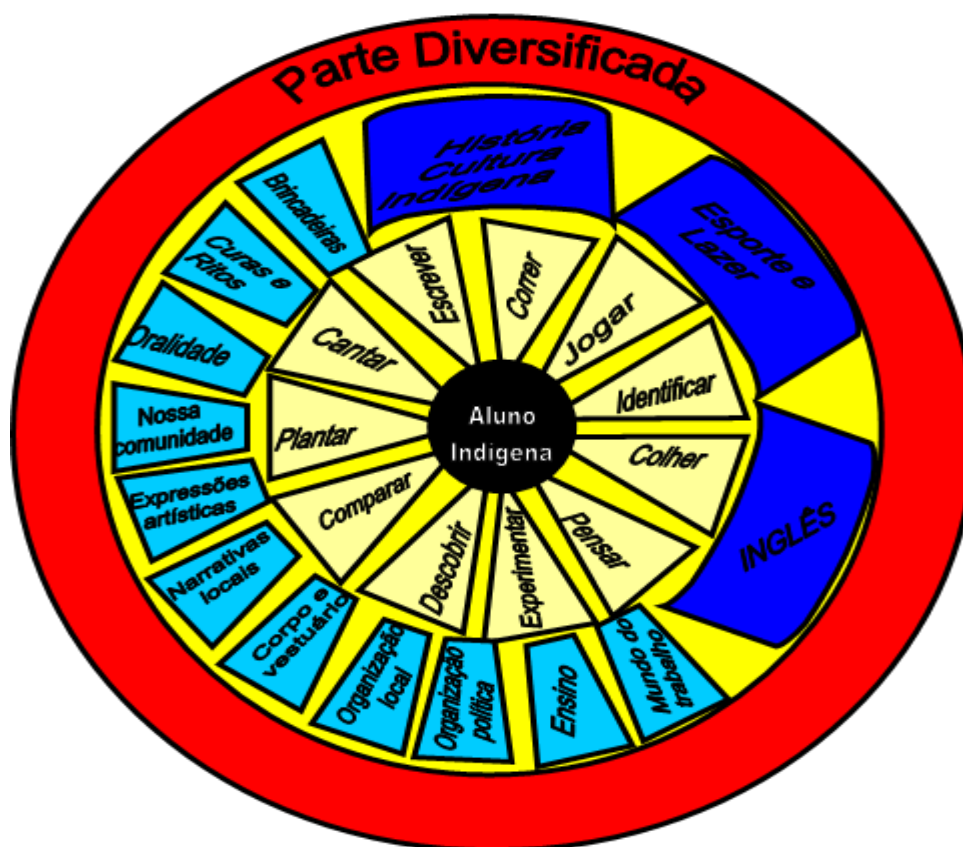
de um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros etc. Conhecimentos que se estruturam através do desenvolvimento de idéias, que são sucessivamente reprocessadas. Estes costumam ser cumulativos e lineares; ou seja, construídos na direção do menor para o maior, nunca retornando a experiências passadas, se não para revê-las. Um conhecimento que aspira à formulação de leis busca observar as regularidades, privilegia o como funcionam as coisas e não seu fim. Estes conhecimentos são desenvolvidos em áreas específicas, distintas entre si (embora este aspecto já seja questionado dentro do próprio pensamento acadêmico)(REDE DE SABERES, 2009, p. 27).

³⁵ Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Série Mais Educação. Secad/MEC, 2009 (Disponível em, http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf, acessado em 27-05-2016 as 23:03).

Na Parte Diversificada a unidade escolar irá fazer opção por uma das disciplinas apresentados sendo: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer ou Inglês.

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas (SEDUC/TO, 2012, p. 14).

Ilustração 07: Parte Diversificada



Fonte: SEDUC, 2012, p. 14.

Assim, esta proposta é uma maneira de atingir os objetivos do ensino das áreas de estudo, onde o conhecimento escolar deve enfatizar as diferentes produções culturais dos povos indígenas. Segundo o documento da Rede de Saberes (2009, p. 05), “reunir comunidades às escolas em torno de projetos de educação implica, além

da ampliação de tempos e espaços, a promoção do diálogo entre saberes diferenciados”. Entendemos que não só uma língua, aquela dominante, mas as diversas línguas faladas pelos alunos e aquelas contidas nos livros didáticos.

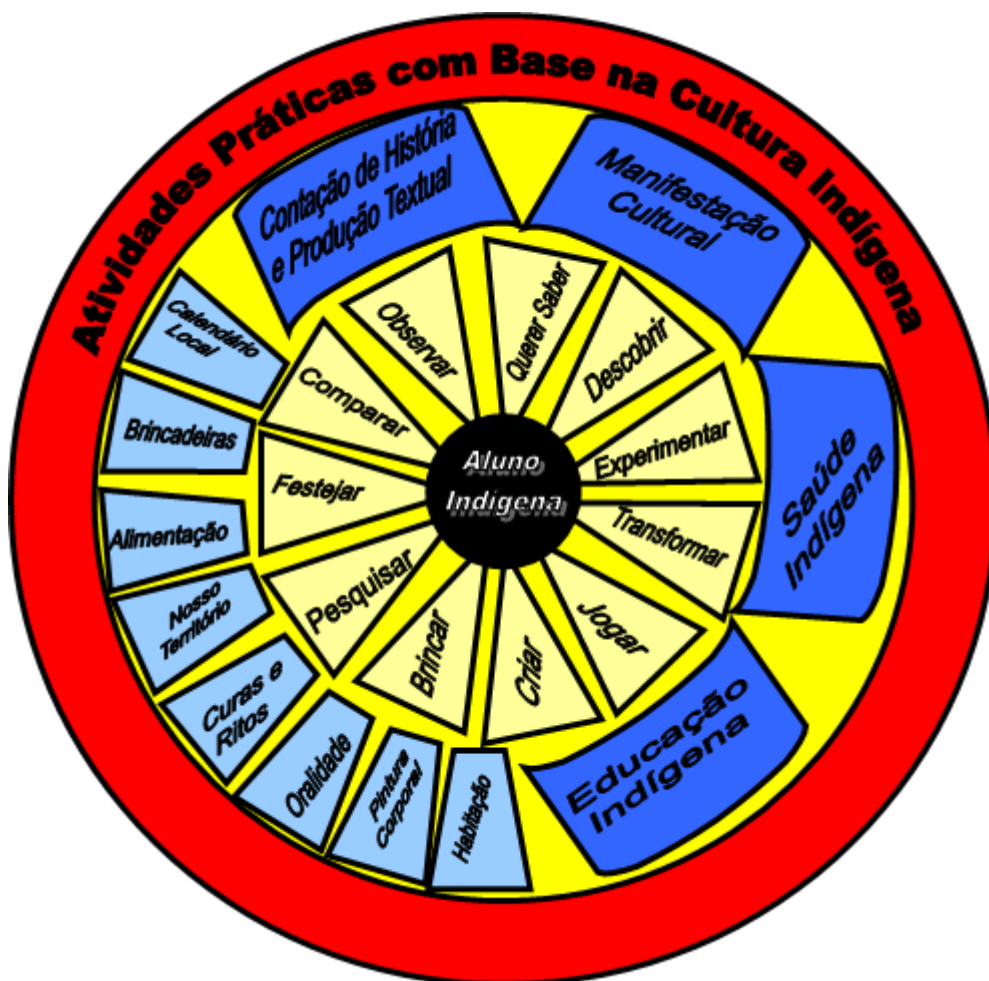
Muito além da escolarização formal, é preciso reconhecer que a escola representa espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, constituindo-se como um importante contexto de socialização, de construção de identidades, exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos (REDE DE SABERES, 2009, p. 08)

Propõem-se, aqui, uma interrelação entre as áreas de estudo e seus diversos pontos de conexão, compreendendo que elas se mobilizam entre o campo teórico e político e colocam no centro da atenção os desafios oriundos para a educação escolar de seu povo (BERGAMASCHI, 2012). A Educação Escolar para os povos indígenas, segundo (Grupioni, 2002, p. 274), ganhou uma nova roupagem, essa educação escolar é definida como,

o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento (Grupioni, 2002, p. 274).

Nesse sentido, a Proposta da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins tem a necessidade que os povos indígenas conquistem uma escola voltada para suas especificidades, capaz de satisfazer seus anseios, que seja comunitária e intercultural. Para isto as atividades práticas com base na cultura indígena do Tocantins se subdividem e contemplam suas exigências. Ainda, segundo o Projeto Rede de Saberes (2009, p. 26) “é importante ainda lembrar que fomos habituados a opor o saber e o fazer [...] esta divisão está muito arraigada em nossa cultura e, portanto, as escolas e comunidades também têm, interiorizados, esses valores”.

Ilustração 08: Saberes Próprios Indígenas



Fonte: SEDUC, 2012, p. 16.

O **Contar de História e Produção Textual** busca encontrar formas de reconhecimento e transmissão do saber que pode ser incentivado pela educação escolar diferenciada das aldeias indígenas do Tocantins, como importante reconhecimento da importância da transmissão cultural. O contar de história e produção textual, passa pelo conhecimento dos mais velhos das aldeias indígenas, mas também perpassa os trabalhos desenvolvidos por membros da comunidade e professores que podem assumir essa tarefa.

Um projeto de educação interessado no diálogo entre culturas precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos. Queremos atrair pessoas, umas na direção das outras, a escola em direção à comunidade e a comunidade em direção à escola. O educador que atua a partir de uma Pedagogia das trocas se transforma num pesquisador das

experiências da cultura no mundo em que age e aprende a trabalhar como se respira: de fora para dentro e de dentro para fora (REDE DE SABERES, 2009, p. 31).

Quanto a **Manifestação Cultural**, Quando se fala de arte indígena é preciso explicar que os povos indígenas do Tocantins não deixaram a prática de produzir seus utensílios, adornos e enfeites como colares, cocares, e brincos, nem seus objetos como os brinquedos e pilões, que depois do interesse popular pelos produtos passaram a ser comercializados com o nome de artesanato. O professor nas aldeias deve ter em mente que cada comunidade possui um (ou mais de um) modelo de si mesma, e a proposta trás suas diretrizes firmadas como instrumento para construção de projetos pedagógicos em que se articula respeitar e incentivar essas escolhas.

No que diz respeito à **Saúde Indígena**, Integrar a Educação em Saúde a Educação Escolar Indígena, discutindo questões acerca do saneamento ambiental e atenção Integral à saúde dos povos Indígenas, visando à promoção da saúde, prevenção e controle de doenças e agravos à saúde, buscando a melhoria da qualidade de vida da população.

Já a **Educação Indígena**, Esse módulo compreende o aspecto da identidade da educação indígena, perpassando pelo território e a língua, assim organizar momentos de conversas sobre temas que fortalecem os princípios da identidade indígena de cada povo. Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar.

Identificar a educação indígena como processo específico e diferenciado, considerando a relação que os povos indígenas têm com seu território, e trabalhar não somente na perspectiva didática, mas políticas, priorizar as ações, como produção de material didático e projetos curriculares (SEDUC/TO, 2012, p. 18).

Os **saberes próprios**, trazem aspectos metodológicos embasados nas representações do universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para escola, independentemente de suas condições sociais. Em consonância com o Projeto Rede de Saberes (2009, p. 31) “a educação não se realiza somente na escola,

mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário”. Esses saberes são os veículos para aprendizagem conceitual, queremos que nossos alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes tradicionais e ideias a fim de formularem o saber escolar (SEDUC/TO, 2012, p. 18).

Importante esclarecermos que o uso da expressão *saberes escolares*, referisse às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação (REDE DE SABERES, 2009). A proposta do Governo do Estado do Tocantins procurou identificar aspectos que pudessem ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de campos articulados a uma realidade social e subcultural. Nesse movimento proposto os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar. Destacam-se estes campos para compreensão do professor indígena e não indígena.

Habitação – Como se caracterizam as experiências como espaço? Parte social das casas? O Pátio? **Corpo/vestuário** – Como os membros dessa comunidade movimentam seu corpo no cotidiano e nas festas? Que experiências corporais possuem? Que danças, lutas e pinturas corporais e brincadeiras são mais usadas e em que circunstâncias? **Alimentação** – Como se alimentam? Há falta ou abundância de alimentos? Há desperdício (como, de quê)? Quais são as comidas típicas? **Brincadeiras** – Quais são as brincadeiras favoritas (observar a faixa etária e suas características)? Há diferenças entre as brincadeiras e jogos desenvolvidos na escola e na comunidade? **Organização Política** – A comunidade busca na organização política responder ativa e coletivamente aos desafios que se apresentam (observar como instauram a idéia de lei, de justo/injusto, proibido/permitido). A ordem social se estrutura a partir das relações entre o poder, direitos, deveres e os cidadãos? (SEDUC/TO, 2012, p. 18).

A Mandala de Saberes do Programa Mais Educação (2009), nasce da integração dos saberes comunitários, escolares e programas do Governo Federal para que se exponha estruturalmente meio de se desenvolver uma prática pedagógica nas escolas indígenas do Estado. É nesse cenário de estratégias próprias de desenvolvimento do saber que “a educação indígena permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÁ, 1999, p. 12). O que se pretendeu através da criação de diversas Mandalas, é a construção de uma constelação de Mandalas, uma vez que elas respondem a diferentes contextos e devem representar nossa diversidade (REDE DE SABERES, 2009).

A proposta ainda traz elementos pertinentes a uma eficiência no desenrola da educação escolar aos povos do Tocantins,

Organização Social - A comunidade é constituída. Condições ambientais – Quais as características geográficas da comunidade? Como o meio ambiente influencia as condições de vida? **Mundo do Trabalho** – Quais os trabalhos mais comuns nesta comunidade? É possível identificar relações entre o mundo do trabalho e a organização político-cultural, com as condições ambientais? Definição de trabalhos realizados somente pelas mulheres e trabalhos desenvolvidos somente pelos homens e trabalhos realizados pelo homem e pela mulher. **Curas e Ritos** – Como cuidam da saúde? Quais os hábitos? Como solucionam os males físicos que enfrentam? Quais as relações da saúde com as condições ambientais? Além da medicina tradicional, quais as tradições e remédios utilizados? **Expressões Artísticas** – Elas integram o universo da produção do simbólico, que se expressa em pelo menos quatro linguagens distintas, embora nem sempre independentes. **Verbais:** Há particularidade na forma de se comunicar? Quais as expressões mais utilizadas? Que relações podem ser estabelecidas entre as expressões verbais as lendas e as narrativas locais? **Visuais:** (refere-se ao mundo da imagem) Pinturas corporais? **Corporais:** Quais as festas e danças? **Musicais:** Há tradição musical específica? Quanto à indústria cultural ou cultura local, como são estabelecidas as relações? **Narrativas Locais** – A vida comunitária é marcada por diversas histórias, algumas ocorridas (fatos comprovados) e outras das quais não se tem certeza, mas às quais todos se referem (as lendas/mitos); (SEDUC/TO, 2012, p. 19, Grifos nossos).

Segundo Lima (2014), enfrentar a recuperação das vozes que habitam as escolas é um desafio ainda para as nossas práticas, não só escolares, mas também sociais. “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos e válidos” (ARROYO, 2011, p. 139). Entre todos os desafios de se fazer cumprir a proposta da Secretária de Educação do Estado do Tocantins, está a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias. A complexidade se inicia em acreditarem que é apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação de vidadas aldeias (tempo de roça, de festas etc). O documento oficial da Secretária da Educação (2012, p. 19), nos apresenta tal sentido do calendário escolar especifico, entretanto não diferenciado.

Calendário Local – É interessante reconhecer e valorizar as datas representativas para a experiência comunitária e compará-las com o calendário socialmente instituído. O calendário comunitário é geralmente composto de crenças, homenagens, personagens, festas, colheita, plantação, pesca e expressa às histórias daquele grupo (SEDUC/TO, 2012, p. 19).

O que se evidencia é a questão do objetivo do calendário (ver anexo J) para escolas indígenas, visto que nesse momento se postula mais um dos elementos de controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos.

Quadro 03: Calendário Escolar

| HORÁRIO DE PERMANENCIA NA ESCOLA | | |
|----------------------------------|---------------|---------------|
| AULAS | MATUTINO | VESPERTINO |
| 1ª AULA | 7:30 – 8:30 | 13:30 – 14:30 |
| 2ª AULA | 8:30 – 9:30 | 14:30 – 15:30 |
| 3ª AULA | 9:30 – 10:30 | 15:30 – 16:30 |
| INTERVALO | 10:30 – 10:50 | 16:30 – 16:50 |
| 4ª AULA | 10:50 – 11:50 | 16:50 – 17:50 |

Fonte: SEDUC/TO (2012).

Todas estas propostas de atendimento que visa proporcionar um ensino diferenciado especificam, integrado ao conhecimento escola-família, aproximando os alunos da sua própria realidade, sem perder de vista a realidade do seu entorno, da sociedade envolvente, se desqualifica pelas manobras de engessamento do calendário escolar e do livro didático utilizado na escola dos indígenas Apinayé.



Ilustração 09: Livro do 1º Ano

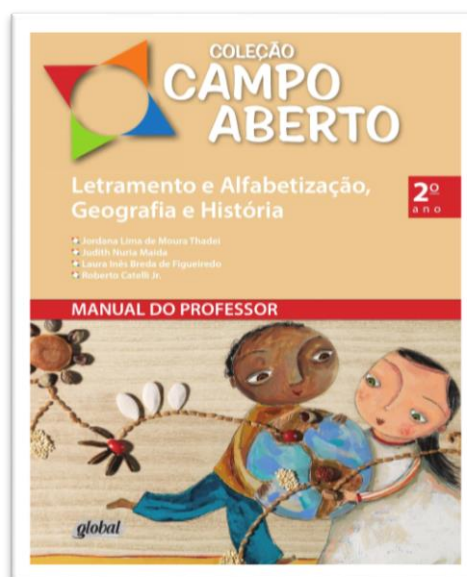


Ilustração 10: Livro do 2º Ano

Nos anos iniciais da educação básica, os livros adotados pelo Estado do Tocantins foram escolhidos por compreender uma proposta diversificada, as ilustrações 09 e 10 são as capas dos livros utilizados nos anos iniciais, não compreendendo nada do qualificado como proposta a Educação Escolar Indígena Apinayé, no subtópico 5.4 do capítulo 5 desse trabalho demonstraremos como é o conteúdo desse material didático. A coleção vai do 1º ao 5º ano (séries iniciais) e os demais encontram-se em anexo (ver anexo M).

Retomando as relações e tensões entre os conceitos discutido nesse capítulo, vale evidenciar que as expressões são ressignificadas e aplicadas a diferentes contextos e as relações entre elas têm produzido confrontos decorrentes de suas diferentes abordagens. São justamente das fronteiras e dos conflitos efetuados nessas relações que resultam teorias e seus desdobramentos, destacando-se as questões sociopolíticas em contextos culturais diferenciados que nos leva refletir sobre as categorias específicas da Educação Escolar Indígena Apinayé.

5. EDUCAÇÃO ESCOLAR VERSUS EDUCAÇÃO INDÍGENA

Apren­di com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore. Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. Compreendi, então, que educar é fazer sonhar (MUNDURUKU, 1999, p. 71)

Há muitas discussões em torno das terminologias conceituais entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Bartolomeu Mélia estabeleceu, no final da década de 70 do século XX, as diferenças entre esses termos, porém só foram intensificados a partir de Aracy Lopes da Silva³⁶. A expressão Educação Indígena é normalmente relacionada aos processos tradicionais, ou seja, à Educação para os povos indígenas, voltada para “uma postura básica”, como salienta Silva (1980, p. 16). Portanto, é preciso problematizar, a partir da concepção de bilinguismo, a política pública brasileira para esse modelo de educação de caráter específico, diferenciado ao indígena e sua integração a sociedade nacional.

No que desrespeito a Educação Indígena, entendem-se os processos próprios de educação que incluem pedagogias, formas, regras e métodos específicos de aprendizagem. Sobre este processo, Bartolomeu. Melià (1989, p. 10) comenta que “a educação indígena é muitas vezes vista, pela sociedade nacional, como um processo informal, tendo em vista que não possuem escolas ou agentes específicos e especializados em educação”.

Segundo o documento do Projeto Rede de Saberes (2009, p. 12) “para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecermos que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas”, assim, o processo de Educação Indígena é também “um processo formal, pois ela possui uma forma sistemática, com regras e

³⁶ Foi pioneira na área da educação indígena, tanto no sentido de pensar o potencial da escola em terras indígenas a favor dos índios, quanto de tornar esta temática teoricamente relevante na academia. Além de escrever e orientar pesquisas sobre este tema, propôs em 1995 a elaboração de um amplo projeto de pesquisa temática para a Fapesp, *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, que, de 1996 a 1999, congregou estudantes e professores da USP e Unicamp (GRUPIONI, 2000).

pedagogias, local e hora apropriados, pessoas específicas e fases específicas que requerem mais esforço e tempo” (MELIÀ, 1989, p. 10). Tal conceituação é complexa e implica outras discussões, como as levantadas por Kahn (1994, p. 137),

colocada dessa forma, eu diria que a discussão segue por um beco de duas saídas: Educação Indígena é algo a ser conquistado e Educação para o índio é algo a ser evitado. Eu sugeriria não arriscarmos nenhuma dessas saídas. Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, caímos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão Educação Escolar Indígena.

Nessa relação, fica claro que não é possível separar o contexto micro (o da escola), instituição que se consolida como lugar de ensinar o saber sistematizado (NOVARO, 2012); e o contexto macro (o da comunidade), pois o exercício contínuo dessa interrelação cria uma interdependência. Veiga-Neto (2003) comenta que é no cenário de uma epistemologia monocultural³⁷ que se observa a consolidação da educação escolarizada. Segundo o Projeto Rede de Saberes (2009, p. 16) “é interessante notar que o mundo da vida e seus saberes não necessita diretamente do mundo da escola para sobreviver e efetivar sua singular produtividade”. Trata-se de saberes homogêneos e centralizadores em detrimento de saberes de minorias silenciadas. Ocorre o que designamos de um etnocentrismo epistêmico, ou seja, a educação escolar formal impôs pela via educacional um padrão de conhecimento baseado na cultura ocidental que se consubstanciou culturalmente.

Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam as pessoas, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. As maneiras de educar são diferentes e é para essas diferenças que a instituição escolar precisa se abrir. A educação indígena é fundamentada na tradição e na memória coletiva: aprende-se a vida toda, observando a natureza e os mais velhos e agindo Povo Kalapalo³⁸ (CIMI, 2008, p. 36).

Portanto, os saberes das comunidades sem escola, e/ou as com escola e com escrita não pertencentes aos mesmos, são considerados por Chartier (2005) como

³⁷ Relativo ou composto de uma só cultura.

³⁸ Por uma Educação Descolonial e Libertadora. Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Publicado no site do CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. (Disponível em, <http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/ManifestoEduca.pdf>, acessado em 25-05-2016 as 09:00).

saberes tradicionais transmitidos por “ver fazer” e “ouvir dizer”, falados em línguas vernáculas, geralmente não escritas. Segundo o autor, “só podiam ser saberes suspeitos ou condenáveis, misturando de modo indissociável mitos e ritos, crenças e superstições, receitas mágicas” (CHARTIER, 2005, p. 14).

A educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Independentemente da área em que nos formamos, nós professores trabalhamos em territórios culturais (REDE DE SABERES, 2009, p. 18).

Os saberes transmitidos por *ver fazer* e *ouvir dizer* é conhecido como processo de "deslocamento sociolinguístico" (ALMEIDA, 2012) e acontece quando, em situação de bilinguismo a língua dominante vai, gradativamente, ocupando o território comunicativo da língua dominada. Nesse sentido,

[...] Suponhamos, por exemplo, que numa certa comunidade a língua usada no ambiente familiar, nas relações com a vizinhança e nos ritos religiosos seja uma língua indígena e que a língua portuguesa seja usada unicamente nas relações de trabalho que envolvem não-índios. Se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilíngues. O problema, no entanto, é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhe pertencem. Quando isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece, porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o Português (RCNEI, 1998, p. 118).

Considerando esta forma hegemônica de lidar com o saber, dizemos que os processos de escolarização dessas comunidades tradicionais, prioritariamente as indígenas, foram alvo de inúmeros mecanismos que contribuíram para a redução do número de falantes e de línguas no Brasil. Alguns desses fatos destacaremos como instrumentos lineares da construção histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, as políticas públicas educacionais e as políticas linguísticas:

- Nos séculos XVI e XVII ocorreu a gramatização da língua Tupi pelos missionários Jesuítas, sobre efeitos da evangelização e catequização;
- No século XVIII, por ação do Marquês de Pombal, foi decretado a proibição do ensino de línguas indígenas nas escolas das missões e a imposição do ensino de português;

- No século XIX se deu formação da missão integracionista da Comissão Rondon e a política de formação de intérpretes em língua indígena;
- No início do século XX outra vez ocorreu a ação das missões, mas agora a Salesianas no Amazonas e o seu ensino sistematizado do português;
- O século XX vem acompanhado da formação de linguistas missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), marcando outra contramão, sendo agora pelas missões evangélicas em área indígenas voltadas à tradução do Novo Testamento.
- Os anos 70 do século XX, a FUNAI em aliança com o SIL, implantou o ensino bilíngue de transição nas escolas indígenas (SECADI/MEC, 2007).

Salientamos que os pontos destacados representam as ações mais comuns evidenciadas em grande maioria nos trabalhos do estado da arte sobre o contexto histórico da Educação Escolar Indígena no país. Observamos com isso que a solidificação de um pensamento que categoricamente é homogêneo, eurocêntrico, etnocêntrico são bases estruturantes de mazelas constitutivas pelo efeito missionário e assistencialista da educação e das políticas linguísticas até os dias de hoje.

Nesse contexto, Ferreira (2001, p. 72), “o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para os índios no Brasil foi o período colonial” e que nesse período, “o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional”. A autora acrescenta que essa época se estendeu até por volta de 1910, quando houve uma nova interpretação da divisão temporal da história do Brasil, a partir de uma redefinição de estudos históricos, linguísticos e antropológicos.

Damos um salto para as décadas pós anos 70 do século XX, não com descaso aos antecedentes históricos desse processo, mas com plena convicção de que trata-se de novos tempos para a educação das populações indígenas no país. Este momento é marcado pelo surgimento das políticas voltadas para a educação, as quais emergem no cenário dos movimentos indígenas organizados e do trabalho de ONG's indigenistas (SECADI/MEC, 2007). A nova fase da escolarização por meio de projetos alternativos de educação escolar se fundamenta na autonomia das escolas indígenas em relação ao Estado. Esse processo se intensificou a partir dos anos 80 do século

XX, por meio de movimentos dos professores indígenas, com alguns grupos étnicos do país, porém não constitutivos na grande maioria.

É um momento histórico do surgimento de organizações indígenas, como o caso da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) e o da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre, Roraima (COPIAR). Segundo Medeiros (2013, p. 50) estas organizações “estão voltadas especificamente para as questões da educação e provocam o uso sistêmico de mecanismos de educação formal, caracterizada como bilíngue e bicultural”. Porém, o funcionamento se verticalizou bastante e se mostrou diversificado em cada espaço escolar, tendo em vista as condições sociolinguísticas das comunidades.

A década de 90 do século XX é marcada como tempos de graças devido às conquistas indígenas, em especial as que dizem respeito às questões educacionais. Segundo Medeiros (2013) a Constituição Brasileira atual (1988) abriu diálogo para a aquisição das exigências dos movimentos e garantiu em sua estrutura, fundamentada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e nos Referenciais Curriculares Indígenas (RCNEI, 1999) na luta pela garantia do ensino de língua materna e o exercício de autogestão indígena em suas escolas. Quando dialogamos com os professores Apinayé, indígenas e não indígenas, esta percepção não é clara, alguns até desconhecem um movimento em prol de um modelo de educação escolar.

A Constituição de 1988, visto como um marco legal, entre outros direitos para os indígenas, o de incluir na educação escolar seus valores, crenças, línguas e seus saberes culturais. O capítulo específico intitulado “Dos Índios”, inserido no Título III “Da ordem social”, no artigo 231, assim expõe:

Art. 231: São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes. Línguas, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens (CF, 1988, p. 23)

Nota-se, que o artigo prevê, dentre outros princípios, que a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Os artigos 210 e 215 da referida constituição mencionam que,

Art.210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas

também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art.215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (CF, 1988, p. 15).

Como se pode observar, a Lei representou a ruptura contra uma escolarização de caráter integracionista tal qual preconizou o Estatuto do Índio por meio da Lei N.º 6.001/73 (LDB), que impunha uma educação de cunho adaptativa com vistas à integração do indígena à comunhão nacional (BRASIL, 2001). Em 1996, a Lei N.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrou o direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural e bilíngue, e assim se refere a este caso,

as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna e ao uso e conhecimentos da língua oficial. [...] Essa situação sociolinguística, faz com que se assumam a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue (BRASIL, 1994, pp.11-12).

Algumas lutas são relevantes, tais como a do calendário de acordo com o movimento temporal da comunidade, pelo uso de saberes de velhos, e pela inserção das narrativas e memórias em práticas na sala de aula, reconstituição de festas culturais, cantigas e artesanatos, entre inúmeras outras práticas pedagógicas. Toda essa regulamentação encontra-se também fundamentada na LDB, Lei N.º. 9394/96, no artigo 78, que estabelece:

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

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB, 1998, p. 163).

O artigo 79 da LDB demonstra outra vitória do movimento indígena pela Educação Escolar, ao garantir que todos os programas e projetos deverão ser planejados com a participação da comunidade indígena, seguindo o regimentado pela Convenção N.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989. Desde

a sua criação, em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem considerado, entre suas principais preocupações, a situação das chamadas “populações indígenas” que representavam parte da força de trabalho nos domínios coloniais. Em 1921, a OIT deu início a uma série de estudos sobre as condições de trabalho dessas populações e, em 1926, instituiu uma Comissão de Peritos em Trabalho Indígena para dar continuidade aos trabalhos já iniciados e emitir recomendações com vistas à adoção de normas internacionais sobre a matéria (OIT, 2011).

Entretanto, esta convenção só foi acolhida pelo governo brasileiro em 19 de abril de 2004, no Decreto N.º 5051, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, Promulga a Convenção N.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Ainda nesse artigo, ficam definidos os objetivos para o Plano Nacional da Educação e os programas a que se refere,

fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado (PNE, 1994, pp.11-12).

As escolas indígenas ao longo do processo de acesso a educação no Brasil se convencionou a estarem incorporadas nas chamadas “escolas rurais”. Somente em novembro de 1999, a partir da Resolução N.º 3, publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, é que as escolas voltadas para os indígenas do nosso país passaram a serem reconhecidas como instituições de ensino com diretrizes específicas.

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intelectual e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CEB, 1999, p. 07).

O Decreto do Plano Nacional de Educação, em 2000, consolida e estipula em suas metas a criação oficial de “escola indígena”, alimentados pelo Decreto N.º 1904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, reafirmando o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas; e pelo

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, oferecendo subsídios para elaboração de programas de educação escolar indígena, bem como orientações para construção do currículo, materiais didáticos e formação de professores, entre outros. Conseqüentemente, em 20 de dezembro de 1966 veio a público a LDB 9394/96 com a tarefa de regulamentar os dispositivos da Constituição do Brasil (1988), contemplando etapas, modalidades e procedimentos de ensino em todas as esferas do sistema de educação do País. Sobre o currículo a LDB estabelece o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia. [...].
1º Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996, p. 226).

As prerrogativas da LDB estão inseridas numa proposta mais amplas sendo ratificada pelos PCNS (1997) para atender às políticas educacionais de caráter neoliberal. A LDB 9394/96, dentre outras diretrizes, enfatizam características de como deve ocorrer o ensino indígena em que prever:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (LDB, 1996, p. 227).

A LDB esclarece aspectos como “peculiaridades de cada região e adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho na zona rural” devem ser observados pelo currículo escolar (Art. 28 / LDB, 1996, p. 227). Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que a Educação Escolar Indígena está inserida nesse arcabouço normativo, um currículo que busque contemplar suas idiossincrasias

deve, necessariamente, considerar a sazonalidade e adequar-se a um calendário ajustado às determinações de cada povo, suas culturas e seus modos de vida.

O ponto de partida é o entendimento de que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem não somente a transmissão de seus conhecimentos e da socialização de seus membros, mas entender que a escola é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional. Houve rompimentos de paradigmas enraizados nas escolas como um instrumento de imposição de valores e práticas culturais ocidentais. Entretanto, a institucionalização do ensino pelos estados e municípios e as práticas docentes nas salas de aula não correspondem ao espaço que se queira em contato com diferentes concepções culturais, de modo a promover o exercício da interculturalidade.

A nova proposta de que a escola deva ser intercultural nos leva a acreditar que devemos promover o intercâmbio e a troca de conhecimentos. Neste sentido, Monte (1997) nos explica que nos últimos 20 anos, existe a discussão do movimento latino-americano sobre o caráter mais ou menos uníssono da Educação Intercultural e Bilíngue. Lemos como uma resposta à educação formal ao considerar inapropriadas as necessidades dos povos indígenas, visto que as escolas indígenas em seus contextos históricos locais ainda variem seus objetos específicos à formulação de seus currículos com objetivos comuns aos nacionais (ver anexos N e O).

A língua, em contraposição, materna passa a ser apenas uma disciplina que estaria representada a especificidade da comunidade na escola das aldeias. Esse método nos leva a refletir que o ensino bilíngue há o contínuo funcionamento como meio de controle para integração dos nativos à sociedade nacional (SECAD, 2007). Esse *aligeiramento progresso* educacional foi deflagrado por grandes nomes das pesquisas nessa área, e foi concebido como uma primeira etapa, pois outras línguas conviveriam no espaço escolar além da oficial.

Mas, como explica Ferreira (2001) e Candau (2011), nesse processo de ensino bilíngue por meio das cartilhas e livros escritos em língua materna, conceitos e valores da cultura nacional amplamente expresso em seus conteúdos, aliciam crianças, jovens e adultos. Para-fraseando os autores citados neste parágrafo, o bilinguismo ainda funciona como tática para civilizar mais facilmente comunidades indígenas inteiras.

Avaliamos que houve uma ênfase muito grande para o trabalho de sistematização e normatização das línguas indígenas, sem considerar estudos e pesquisas sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, prevalecendo à produção de materiais tipo cartilhas, com ênfase mais na memorização que na compreensão. A discussão em torno do ensino da língua acontecia vinculada à implantação da escola, seja como proposição dos órgãos oficiais ou reivindicação do movimento indigenista (NEVES, 2008, p. 06).

Nesse sentido, é importante ressaltar que “não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola” (KAHN, 1994, p. 137). Desta forma, uma década depois gestada por inúmeros projetos de Educação para os indígenas, vivenciamos o dissabor, ao visualizarmos o desenvolvimento de programas que tentam implementar processos de ensino e aprendizagem a partir de parâmetros, já destacado pela autora, “seja para reproduzir, seja para contestar”, a escola de cunho formal. Assim, o contexto histórico das ações educativas para as populações indígenas parece ter se acorrentado às categorias reacionárias, assimilacionistas, atreladas ao ocidental, hierarquizadas.

Kahn (1994), em duros termos, tece algumas reflexões sobre os fatos reais referentes ao cotidiano e à complexidade da educação indígena. Não sabemos, portanto, se os avanços são reais e se seus efeitos nos podem proporcionar uma abertura de discurso coeso. Segundo ela,

o que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma "escola verdadeiramente indígena" se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequisados, doutrinados por nós, caras pálidas (KAHN, 1994, p. 137).

Ao discutir o significado da escola indígena como escola, o autor Emiri (1989, p. 27), conclui que esta “assume os interesses dos indígenas em seu processo de autodeterminação”. Contudo, a escola começa a se tornar um problema para os indígenas quando não corresponde à comunidade e à auto-afirmação cultural e política do seu povo. O envolvimento em projetos de educação (escolar) não significa apenas um exercício de aplicação de conhecimentos científicos, mas deve, hoje, se basear numa capacidade de revisão crítica do modelo dominante da chamada "educação bilíngüe", ainda, em muitos casos, atrelado, apesar de suas diversas versões, a uma matriz missionária ideologicamente civilizadora e integracionista.

5.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO BILÍNGUE

Quando nos deparamos com falantes de mais de uma língua, temos que considerar o fenômeno da diversidade linguística, uma vez que além do Português o Brasil têm 199 línguas maternas (RODRIGUES, 2013). As comunidades étnico-culturalmente diferenciadas estão em consonância com a autora Maria Cecília Mollica (2012), ao sugerir nos estudos da sociolinguística que o conceito de multilíngue se apresente diretamente ligados a cada sistema intercultural com seus próprios usos de multilinguismo. Um mosaico linguístico somados chegam a aproximadamente 230 formas diferentes de comunicação em diversos ambientes e principalmente o escolar.

Segundo Almeida (2012, p. 55), “são vários os fatores que contribuem para que indivíduos e grupos sociais se tornem bilíngues”. Em situações de contato, Grosjean (1999, p. 25) assegura que “indivíduos bilíngues adquirem e utilizam as suas línguas para finalidades diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, isso porque as necessidades e usos da língua são geralmente bastante diferentes”.

Faraco (2002, p. 14) considera que este país, “em geral, se reconhece como unilíngue, confundindo hegemonia com unicidade”. Para ele, mesmo quando se trata de problemas ligados à língua majoritária do Brasil, Neste caso, trata-se da Língua Portuguesa.

Do ponto de vista político, é a língua oficial (hegemônica) do Brasil, a Língua Portuguesa, observa que a discussão política das questões linguísticas é ainda muito reduzida e precária, pois, apesar de sua dimensão e relevância social, elas não se apresentam como um problema de natureza política para o conjunto da sociedade, como algo que mereça controvérsia e debate (FARACO, 2002, pp. 12-14).

Entre as questões linguísticas, a educação bilíngue no Brasil está geralmente associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional, como o inglês, francês, espanhol etc., e convencionalmente é denominada educação bilíngue de elite. Este fato está relacionado à história linguística do país, uma vez que esta foi marcada pelas ações coibitivas que negligenciaram o multilinguismo brasileiro em busca de um país monolíngue³⁹ (BORTONI-RICARDO, 2004). Há necessidade, portanto, entre outros, da definição de

³⁹ O “mito do monolingüismo” é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

uma política linguística brasileira que abranja as situações de bilinguismo decorrentes de movimentos migratórios, bem como de situações de fronteira, condições que no Brasil são também vivenciados por muitas comunidades indígenas. De acordo com Cunha (1992, p. 87),

a partir da década de 1970, o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais, buscando melhorar sua imagem mediante a opinião pública mundial, incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. A partir desta década, então, a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngüe, além de iniciar uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena anteriormente existentes.

Em meio às questões mais específicas relacionadas ao bilinguismo no Brasil, é preciso problematizar, por exemplo, a diferença entre ensino de línguas e educação bilíngüe, conceitos que neste país estão ligados à Educação Escolar Indígena. Leitão (1997, p. 59) afirma que, até aquele momento, “a Educação Escolar Indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na Língua Portuguesa”. Para Pimentel da Silva (2009, p. 112), o ensino de línguas objetiva ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos. Já a educação bilíngüe é “um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo”. Trata-se, portanto, de uma variedade de programas educacionais que envolvem duas ou mais línguas, de acordo com as finalidades educativas.

Surge daí a figura do monitor bilíngüe, alfabetizado em português e na língua materna e preparado pelos linguistas do SIL, para atuar nas séries iniciais nas quais ensinavam leitura e escrita na língua indígena, daí surge também o “escritor bilíngüe” responsável pela produção de textos em língua materna (ALBUQUERQUE, 2008, pp. 66-67).

Como se pode verificar, a ideia de educação bilíngüe permite a inclusão de visões e de conhecimentos tradicionais de populações indígenas, visando estabelecer o diálogo entre as culturas e os conhecimentos tradicionais, ditos universais. Nesta concepção, significa que os alunos também estudam a sua Língua Materna, seus costumes e tradições, além de terem a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos não-indígenas.

A Educação Escolar Indígena entre os Apinayé traz marcas de políticas educacionais, que não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos

indígenas, até então compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras no cenário brasileiro. Segundo Albuquerque (1999), a situação escolar Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, vinha acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade. Esses indígenas têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade majoritária.

Um dos mais contundentes problemas com relação à educação indígena é o de que o processo educacional utilizado nas comunidades indígenas é um dos principais vínculos de dominação de sociedade majoritária, já que está sujeita a um sistema educacional concebido e inspirado por aquela sociedade, portanto, carregado de seus valores ideológicos (BRAGGIO, 1989, Apud ALBUQUERQUE, 2008, p. 68)

Todavia, é importante atentar para o fato de que a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder, e isso vai influenciar diretamente no planejamento da educação bilíngue. Nesse sentido, Maher (2007), ao mencionar as questões relacionadas aos falantes de línguas minoritárias, cita a relação desigual de forças de poder entre aquelas e as línguas de prestígio. Essa situação, conforme a autora pode ser evidenciada quando se considera a forma como o conceito de bilinguismo é tido tanto no contexto escolar quanto fora dele.

O conceito de línguas minoritárias é amparado em Achard (1989, p. 31), o qual o define não pelo número de falantes de uma determinada língua, mas pelo estatuto das línguas. Assim, “seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma”, isto é, a língua hegemônica, oficial. Portanto, o conceito língua minoritária está associado à falta de prestígio que a língua desfruta no meio social, sendo entendido, assim, em seu sentido político (MAHER, 2007, p. 74).

Ainda que a expressão Educação Bilíngue faça referências ao uso e manutenção de “duas línguas”, muitos programas que se definem nesse formato na verdade desenvolvem o ensino de apenas uma língua, sendo, dessa forma, programas monolíngues. Em alguns casos, por serem dirigidos aos indígenas, são popularmente considerados bilíngues, pois o objetivo principal desse tipo de programa “é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período” (MELLO, 2010, p. 121).

Nesse sentido, Guedes (2003) constata que no ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas há um problema de ordem didático-cultural. Para o autor, a dimensão cultural do ensino é um dos aspectos que vem causando entraves para o bom desenvolvimento do aprendizado, “isto porque o professor pretende reeducar por meio da língua” (GUEDES, 2003, p. 203). O autor explica o processo da seguinte forma,

o uso de uma língua está estreitamente ligado à cultura e é a cultura que traz segurança para o indivíduo quando ele se expressa na LM, além do domínio da língua ele domina o contexto, a situação sócio-cultural envolvente. Mas quando o indivíduo se expressa na L2 esse controle não existe (GUEDES, 2003, p. 203).

Além destas questões, a ideia de bilinguismo também reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto as características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação). A esse respeito Mello (2010, p. 122) esclarece que,

o conceito de bilinguismo é também entendido de maneira abrangente como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (WILLIAMS; SNIPPER, 1995, p. 33) quando ela interage com os seus pares no seu contexto social. Essa definição inclui não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano (GROSJEAN, 1982), mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua.

Por sua vez, Maher (2006, p. 03) explica que “o bilinguismo do falante é considerado, muitas vezes, não um atributo, mas um problema”, já que as instituições de ensino têm se prestado a fazer o aluno “abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue” na língua dominante⁴⁰, neste caso a Língua Portuguesa. Essa é a perspectiva do *Modelo Assimilacionista de Submersão*⁴¹, o qual, segundo a autora, foi o modelo adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas durante anos. Os professores da escola Mãtyk não reconhecem o conceito de bilinguismo e quando questionados, suas compreensões são das mais variadas e contraditórias.

⁴⁰ A expressão “língua dominante” ou “língua majoritária” refere-se à língua oficial de uma nação, na qual geralmente se dá a educação escolarizada, neste caso a Língua Portuguesa.

⁴¹ Um aprofundamento acerca deste modelo de educação pode ser encontrado em Baker (1993).

[...] aprendemos só o que precisamos de duas línguas [...] o português é o modelo de bilíngue que nós temos [...] serve para aprendermos e estudarmos na sala de aula [...] é o estudo das coisas de duas formas [...] é o conhecimento de duas línguas ao mesmo tempo [...] é a facilidade de se comunicar em português [...] (Fragmentos de entrevistas registrados no Diário de Campo, 2015).

Considerando tais questões, as definições de bilinguismo se multiplicam de acordo com os campos epistêmicos para uso do termo. Em todo esse desfecho há muitas indagações em torno da Educação Bilingue e das Políticas Linguísticas, especialmente no que tange a concepção de manutenção da Língua Materna.

no entanto, com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo Estado do Tocantins, com o princípio básico da conquista da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas, e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinajé, este quadro tem mudado muito nos últimos anos, uma vez que o número de escolas tem aumentado e o número de evasão e reprovação vem diminuindo significativamente (ALBUQUERQUE, 2008, p. 68).

O Bilinguismo, se reporta “à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 28). Ao pensarmos um indivíduo bilíngue, compreendemos que possui competência mínima em falar, ler, ouvir e escrever em uma língua diferente de sua língua materna em contraposto da capacidade de estruturação ou parafraseamento.

Fazendo uma analogia do que foi afirmado pelos autores, tendo em vista os Apinajé das aldeias São José e Mariazinha que, conforme Albuquerque (2008) e Almeida (2012) são bilíngues em Apinajé e Português, a teoria de Macnamara (1967) é válida. Isso porque, dentre os indígenas dessas aldeias, alguns apenas falam, outros falam, leem e escrevem numa segunda língua, o Português brasileiro. Para Albuquerque (2007), a pronúncia de muitas palavras faladas em Português pelos membros das comunidades Apinajé, com destaque para os indígenas da aldeia Mariazinha, traz a marca da situação sociolinguística dos falantes, devido à recorrência de casamentos mistos entre indígenas e não indígenas. O autor identifica esse como um problema que merece atenção, pois essa situação pode progredir contribuindo mesmo para a extinção da língua nativa que também é a língua materna da comunidade (ALMEIDA, 2015, p. 157).

É possível apontamos que a Língua Portuguesa se limita em vias de fato ao português escrito em material escolar e não no falar aluno-sujeito-aluno. Trata-se de uma perspectiva assimilacionista, que segundo Maher (2006, p. 03), foi “o modelo

adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas durante anos a fio”. E os ranços desse controle se prolongam até a atualidade, pois, conforme Tollefson (1991, p. 170) “Mesmo quando a política linguística protege direitos linguísticos das minorias, ela pode ser uma forma de controle encoberto do Estado”, pois os direitos linguísticos são subordinados à estrutura de poder e dominação estabelecida.

É evidente o despreparo da formação do professor para docência em contexto bilíngue, pois a maioria não possui bases para o trabalho em contextos complexamente linguísticos como esse. Nossas observações presenciaram momentos que o professor indígena Apinayé reconhece uma proximidade do conteúdo com a vida dos seus alunos, deixam os alunos comentarem sobre e não proíbe o uso da Língua Materna, mesmo assim, por saber que está sendo visto por pesquisadores, determina quando pode usá-la e expõem forma de punição por isso.

Com base nos estudos, grande parte das Línguas Indígenas, ao serem inseridas nos espaços escolares, precisa de um planejamento acerca da perspectiva bilíngue, visto que possuímos línguas originalmente ágrafas.

Segundo o RCNEI,

as escolas indígenas devem promover a relação entre os saberes da comunidade e o espaço escolar formal. Esse mecanismo de interlocução nos é apresentado como interculturalidade, e diz respeito ao “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54).

Assim, a interculturalidade nas escolas indígenas Apinajé, deve ser orientada por um “bilinguismo social e intercultural”. Maher (2007, p. 83) corrobora com essa perspectiva ao assegurar que,

o tratamento dispensado à diversidade cultural na escola tem se limitado, no mais das vezes, à alocação, no currículo, de espaço para a apresentação, de forma bastante feiticizada de aspectos da cultura material dos alunos (expressões artísticas, preferências gastronômicas etc.)

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé (ALBUQUERQUE, 2005), ao longo de sua execução tem como meta contribuir de modo significativo e funcional com uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos povos indígenas Apinayé: revitalização da Língua e da Cultura das comunidades Apinayé, e Educação Bilíngue Intercultural, que envolve toda a sociedade indígena. A prática intercultural precisa ser um eixo pedagógico para o uso consensual do

bilinguismo. O ensino bilíngue e/ou multilíngue é justificável, uma vez que cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, “no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares [...] cada comunidade, cada velho, cada povo, tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua” (RCNEI, 1994, p. 177).

5.2 MONOLINGUISMO E IDENTIDADE INDÍGENA

Retomando o exposto no item anterior, a nossa observação em sala de aula presenciou um forte boicote da Língua Materna pelos professores não indígenas. Porém um dos maiores desencantos da pesquisa foi constatar o mesmo exercício por professores indígenas. Entendemos que no contexto desse cotidiano escolar está relacionado ao monolinguismo de forma clara, provocando um preconceito linguístico. O preconceito linguístico diz respeito ao cenário das comunidades indígenas, cujo letramento se baseia em um padrão linguístico idealizado, que não corresponde ao uso efetivo da língua com respeito à suas culturas e de acordo com as suas práticas sociais. Nessa perspectiva, a competência linguística, comunicativa, deve ser composta de diversos discursos, em diferentes contextos devido à heterogeneidade linguística existente na sociedade.

A questão é que a escola tradicionalmente tem privilegiado para o ensino apenas a variedade considerada culta, desprivilegiando aquelas ditas não-cultas, e isso, além de outros problemas de diversas ordens, tem contribuído para o aumento do preconceito com os falares ditos não-padrão (CANCIO, 2008, p. 62).

Com isso, refletimos a complexidade que é o fenômeno linguístico, visto que a linguagem é uma atividade interacional. Conforme os pressupostos de Bakhtin (2011) a linguagem é o meio em que ocorre a interação comunicativa e os efeitos de sentidos se dialogam. Já a língua é o sistema interconectado as situações de comunicação.

Em Bakhtin (2006, p. 117), vemos que “a realização do signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais”. Portanto, salienta Cancio (2008, p. 64) que “não cabe aceitar que exista uma variedade que seja certa e outra errada, de forma que possa existir uma *padronização linguística* a que todos devem seguir e que esta se torne um paradigma social em meio à diversidade”. Para a orientação do aluno na aquisição e no desenvolvimento comunicativo no uso da variedade padrão, é necessária a compreensão sobre a legitimidade das

variedades linguísticas não-padrão. Para Geraldi (1997, p. 77) é necessário que haja interesse emancipatório, o que “corresponde à definição de novas formas de vida e de compreensão da natureza e do homem, libertadoras das amarras e pressões dos interesses historicamente localizados ou localizáveis”. Maclaren (1997, p. 181) comenta que,

o sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a ‘falta’ de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que passam a acreditar na ideia de sua inferioridade no que diz respeito ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais.

Todavia, em nosso país tem profunda relação com a política de imposição do idioma luso desde a coroa portuguesa, o que se deu de forma lenta e gradual, e se consubstanciou. Dentre várias outras estratégias relacionadas à colonização, a fim de levar adiante a tarefa nada fácil de catequese de indígenas, os missionários (jesuítas e outros) viram-se na contingência de procederem as suas pregações nas próprias línguas dessas comunidades. Todavia, em 1757, o Marquês de Pombal proibiu o uso da língua geral (Tupi) e dois anos mais tarde, expulsou os jesuítas. Essas duas medidas efetivadas por Pombal criaram as bases para a ideia de Brasil monolíngue e o país passou a considerar o monolinguismo como marca de progresso.

Com isso, não apenas a diversidade linguística autóctone foi combatida, mas também, e por diversas razões, o uso de línguas estrangeiras. Os imigrantes eram proibidos de falarem suas línguas maternas, bem como de ensiná-las para as gerações nascidas no Brasil. Assim,

Desde o século XVI, logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação escolar no país atinge comunidades indígenas, pautada, a princípio, pela catequização feita pelos missionários jesuítas, e posteriormente, pela integração forçada dos índios à sociedade nacional, pelos programas de ensino do extinto Serviço de Proteção aos Índios. Nas últimas duas décadas, a partir da mobilização dos próprios índios, essa situação vem mudando gradativamente, e nas comunidades indígenas onde o contato com o não-índio já é antigo e a cultura e a língua herdadas dos portugueses predominam, a escola passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos (CUNHA, 2008, p. 149).

Como podemos observar, os ranços da colonização portuguesa são elementos marcantes na construção do mito do monolinguismo no Brasil. Nossa sociedade atual

trás na bagagem olhares predominantemente fixados na imagem de um Brasil monolíngue, estigmatizam as variedades da língua portuguesa falada em contextos bidialetais, os quais “são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados silenciadas e/ou excludentes” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). São fatores como esses, capazes de extinguir as minorias linguísticas existentes, como as comunidades indígenas, imigrantes e populações tradicionais, que fazem com que algumas variedades linguísticas e línguas, como as indígenas, sejam vistas com desprestígio no país. Por isso, esta visão de país monolíngue é predominante ainda hoje entre os estudiosos e professores da língua portuguesa, os quais possuem resistência em aceitar a diversidade linguística existente, sob o resmungo da homogeneização de uma norma culta, e insistente padronização lingüística no processo ensino-aprendizagem.

Dentro desse contexto, tem-se o estruturalismo que não se preocupa com a língua real, falada por pessoas reais, por indivíduos socializados, para Rajagopalan (2001, p. 33) “[...] a linguística estuda uma língua viva como se fosse uma língua morta e uma língua nativa como se fosse uma língua estrangeira”. Isso é perceptível no ambiente escolar, pois o sistema de ensino, quando a enxerga, age como se essa língua indígena fosse um dialeto qualquer, “resultando na imposição de um currículo com conteúdo somente em Português, sem sequer fazer menção aos aspectos socioculturais ou linguísticos dos indígenas, naturalizando um conflito linguístico” (ALMEIDA, 2015, p. 170).

Assim, de acordo com Pereira (1999), essa caracterização dentro de um contexto sociolinguístico e um cenário complexo que envolve todos os aspectos, dentre a coexistência de várias línguas, as diversidades dialetais⁴², a forma ideológica da língua, suas crenças e relações com outras línguas, são intercompreensíveis, diferentes, reais. Muitas pesquisas no campo linguístico e pedagógico têm diagnosticado inúmeros impactos do monolinguismo no processo de escolarização dos grupos minoritários. As fragilidades são postas pelo fato de terem como língua vernácula uma língua diferente do português da escola. Segundo Hamel (1988 apud ALBUQUERQUE, 1999, pp. 32-33),

⁴² A proposta de uma educação bidialetal compreende a aplicação de métodos elaborados para o ensino de língua estrangeira (aqui a língua portuguesa para os indígenas) ao ensino da variedade padrão para alunos falantes das variedades estigmatizadas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 121). O bidialetismo, como proposta para o ensino da língua-padrão nasce no seio das preocupações sociolinguísticas com o ensino da língua.

se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolinguismo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam em menor ou maior escala as características de um bilinguismo social, ou seja, a coexistência das duas línguas nos mesmos domínios socioculturais. Portanto, é sob a égide da sociolinguística que o bilinguismo começa a ser visto como um fenômeno social, ou seja, dentro de seu contexto sociocultural e não somente como condição do indivíduo.

Quando colocamos esse campo teórico em discussão e fazemos relação com o que observamos nas comunidades indígenas, observamos que o cenário se agrava, pois até os professores, e infelizmente por eles, adotam o português em suas casas, em seus espaços de socialização com filhos, transferindo o que já está incorporado neles, como vergonha de falar “feio”, na comparação com a fala dos não índios circunvizinhos. O que ocorre é uma transmissão não natural, mas ditatorial entre gerações.

Segundo Bagno (1999) preconceito linguístico é a ideia ou conjunto de ideias sobre a língua e seus usos, sem fundamento teórico-científico, as quais levam a atitudes discriminatórias contra pessoas que não usam o padrão linguístico. Discriminar significa separar pessoas e grupos e ser preconceituoso é ridicularizar o outro na sua diversidade considerada inferior. Esta última, por ser mais consensual e espontânea entre grupos sociais hegemônicos gera diante das variedades linguísticas brasileiras, o preconceito.

O Censo de (2010), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta um agravante estatístico com problemas não solucionados pelas políticas linguísticas vigentes. Segundo o Censo (2010)⁴³,

Há 37,4% dos 896.917 brasileiros que se declararam como indígenas e diz falar sua própria língua nativa; 17,5% desconhecem o português; dos que não estão mais em terras indígenas, apenas 12,7% falam sua língua nativa; o português era falado por 605,2 mil indivíduos (76,9%) e por praticamente todos os que vivem fora de suas terras (96,5%); a proporção de indígenas entre 5 e 14 anos que falavam uma língua indígena era de 45,9%; na faixa entre 15 e 49 anos e para aqueles com 50 anos ou mais, o percentual de falantes da língua materna declinava com o aumento da idade (35,8% e 28,5%).

⁴³ O censo também revelou que 42,3% dos índios brasileiros já não vivem em suas reservas e que 36% se estabeleceram em cidades, sendo crescente a sua urbanização (nas periferias).

Os dados elencados revelam que precisamos (re)pensar sobre as línguas indígenas no cenário educativo brasileiro. É evidenciado, também, resultados das atuações de políticas públicas e políticas linguísticas no país, visto o crescente exercício de educadores, ONG's, pesquisadores e lideranças para construção, constituição e implementação de tais políticas.

A identidade étnica dos povos indígenas brasileiros é pautada na valorização do uso da língua materna, assim Maher (2007, p. 115) menciona que “a língua portuguesa não é um marcador da identidade indígena”. Ainda que, a língua hegemônica que domina o discurso interétnico, é possível identificar, nas aldeias dos povos indígenas que ainda há a manutenção de suas línguas. Segundo Almeida (2015, p. 172) “a importância que precisa se dar à situação sociolinguística dos falantes, pois pesquisas nesta área podem ser reveladoras no sentido de contribuir para uma pedagogia e uma educação linguísticas”, a autora corroborando com as concepções de Maher (2007), da capacidade de intervir nos impasses provenientes dos conflitos linguísticos, presentes com mais veemência na escola.

Nas observações da pesquisa, a escola indígena Apinayé Mătyk, vivência conflitos no cotidiano dos professores, tanto indígenas quanto não indígenas, especialmente no exercício de um currículo monolíngue, monocultural e descontextualizado da realidade dos aprendizes. Em consonância, vale destacar uma situação ocorrida durante uma formação na semana pedagógica da escola, quando uma professora não indígena, que é licenciada em pedagogia e responsável pela etapa alfabetizadora, enfrenta inúmeras dificuldades para se fazer entender. [...] *tenho que fazer milagre para trabalhar com essas crianças e prepara-las para provinha Brasil* [...] parte dessa transcrição nos direciona aos enfrentamentos ordenados da Política de Educação Nacional, uma educação em que o Estado impõem um sistema de avaliação que não condiz com as condições de formação do sujeito em questão. É prioritário que a formação dos sujeitos professores da educação básica seja aprimorada, e que seja garantida condições para o exercício de suas funções no espaço cartesiano da estruturação escolar.

Atenta a esse fato, Braggio (2009) afirma,

ser urgente que os cursos de formação de professores indígenas trabalhe com os futuros professores indígenas a consciência de seu papel em suas comunidades, a fim de que as estruturas socioculturais e políticas não só sejam respeitadas, mas que cientes da desestabilização de seu povo

procurem estratégias para sua integração, e que esta seja uma função relevante, como parte de sua formação (BRAGGIO, 2009, p. 95).

Esse movimento da não quebra de paradigmas impostos pela sociedade nos leva entrar em concordância com James Tollefson (1991, p. 188), ao afirmar que “os direitos linguísticos são baseados em luta”. E a luta das comunidades indígenas é, principalmente, pela língua, de modo que esta os garanta condições de combate igual aos não indígenas. Conforme Souza (2008, p. 41),

é mais que isso, o traço de identidade linguística, identidade indígena, característico de uma comunidade de fala envolve simultaneamente o nível linguístico e a inscrição dessa comunidade num lugar social e geográfico, a partir do qual ela escolhe como quer falar e com quem quer se parecer.

Assim, o caminho percorrido para a homogeneização da cultura brasileira, nossa sociedade e nossas escolas são construtos para o silenciamento de línguas e sujeitos daquela tomada como língua nacional. Tem-se, desse modo, uma educação que não valoriza os saberes e direitos indígenas. Porém, percebe-se uma variedade de casos em cada localidade desse país com suas realidades diferentes, onde se explica algumas manutenções desse modelo. Para a coordenação geral da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em documento publicado pelo coordenador Kleber Gesteira Matos (2003, apud CUNHA, 2008, p. 152). Segundo ele,

algumas comunidades já usam há algum tempo a língua indígena na escola; em outras, a língua indígena está sendo reintroduzida; algumas envolvem mais de uma língua; e existem, inclusive, comunidades monolíngues em que o professor trabalha na língua local e mais tarde introduz o português como segunda língua (MATOS, 2003, apud CUNHA, 2008, p. 152).

Acerca da questão do monolinguismo entre os Apinayé, Almeida (2011, p. 64) comenta que “os Apinayé, antes do contato com a sociedade majoritária, eram monolíngues em sua língua materna”, uma variante comum entre demais povos indígenas, principalmente Timbira. Todavia, ao estabelecerem relações com os não indígenas, estes passaram à situação de bilinguismo. Segundo Albuquerque (2011), as representações que os Apinayé fazem da Língua Materna e Portuguesa no seu cotidiano são análogas, e a importância que a comunidade dá às duas línguas anula

qualquer hegemonia de uma ou outra nas relações sociais estabelecidas dentro da aldeia.

Com efeito, é expressivo o número de indígenas Apinajé bilíngues, mas há de considerar-se que existe uma parcela de pessoas monolíngues em sua língua materna, isto é, não fala Português, constatado pela resposta de 5% das mulheres da aldeia São José e 5% de Mariazinha. Esse fenômeno, apesar de ser evidente numa parcela mínima dos indígenas, revela uma resistência linguística importante em relação à preservação e manutenção da língua Apinajé, especialmente quando se trata da Aldeia Mariazinha, local onde as famílias mistas, formadas por indígenas e não indígenas acentua-se a cada dia (ALMEIDA, 2015, p. 240).

5.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO APINAYÉ

Postos o posicionamento acerca da Educação Bilingue, especifica-se todo esse processo no contexto Apinayé. Trata-se, portanto, de um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem. Nesse aspecto, a ideia de bilinguismo conforme Harmers e Blanc (2000, p. 37), “[...] é um fenômeno complexo e como tal deve ser estudado, levando sempre em consideração variados níveis de análises, desde o individual e interpessoal, até o intergrupar e social”. Megale (2005), ao considerar o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, apoiando-se em Mackey (2000), adverte que vários fatores devem ser levados em consideração para a definição da condição bilíngue de uma pessoa, entre os quais destaca quatro questões fundamentais,

a primeira é referente ao *grau de proficiência*, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis lingüísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente. A segunda questão proposta por Mackey destaca a *função e o uso das línguas*, isto é, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilingüismo. A terceira questão levantada diz respeito à *alternância de código*. Segundo Mackey deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra. E, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilingüismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra. Fenômeno este conhecido por *interferência* (MEGALE, 2005, p. 03).

Por meio dessa conceituação e caracterização, refletimos como ocorre o ensino e aprendizagem da Educação Bilíngue no contexto Apinayé. Tendo como base os pressupostos sociolinguísticos e o enfoque da pesquisa etnográfica realizada na aldeia São José, há de se considerar a importância de adquirir uma educação bilíngue

por parte de todos na comunidade, assim como, a necessidade de aprofundamento acerca de seus conceitos e definições. Uma das grandes preocupações com os caminhos da pesquisa foi o que rege o comportamento linguístico dos professores indígenas e não indígenas da escola Mãtyk, os usos e funções da Língua Portuguesa na sala de aula, assim como os diferentes valores sociais e os símbolos atribuídos a ela. Maher (1994) alerta que o Ensino de Português em algumas comunidades indígenas, tradicionalmente, tem se limitado à utilização de textos em português escolhidos com o propósito de levantar questionamentos sobre os mais diferentes fenômenos sociais. Segundo ela, este ensino é feito aos moldes meramente descritivos.

A Etnografia Escolar deu suporte observacional para identificarmos que os currículos encaminhados às escolas das aldeias são os mesmos utilizados nas escolas não indígenas e, portanto, descontextualizados de sua realidade. Constatamos também que os professores não índios enfrentam a barreira linguística, tendo que lecionar falando numa língua que não é compreendida pela imensa maioria dos alunos. Esta relação conflitiva também se estabelece entre oralidade e escrita, pois a comunidade adota a oralidade como uma das principais formas de comunicação e também de ensino de suas práticas, limitando o uso da escrita ao contexto da sala de aula. Tal relação vai ao encontro ao que se convencionou chamar de bilinguismo, haja vista que para Almeida e Albuquerque (2011, p. 97),

o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Esse conceito mais geral de bilinguismo é determinado pela situação sócio-cultural e histórico da comunidade como parte do processo educacional. O bilinguismo atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa dentro da escola e fora dela, numa perspectiva sociocultural.

Sobre o processo de educação na aldeia São José, o que para os Apinayé vai muito além da escola, Wanderley Apinayé⁴⁴ assim relata:

[...] Nós Apinayé têm educação que é a da aldeia. Aqui a criança aprende o que a escola não ensina que é como viver na aldeia. A escola dos brancos não ensina como viver na aldeia. Ensina a ler e escrever o que também é bom porque ensina como viver no mundo dos brancos. (WANDERLEY APINAYÉ, Diário de Campo, Março de 2016).

⁴⁴ Professor da escola mãtyk da aldeia São José.

Fazendo paralelo com a pesquisa realizada e os estudos de Albuquerque (1999) e Almeida (2012), a comunidade Apinayé na Aldeia São José a fala é identificada de dois modos bilíngues. Um voltado para o “bilinguismo aditivo”, praticado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do esforço dos professores indígenas bilíngues, onde a língua materna (Apinayé) é valorizada para posteriormente ter aquisição de uma segunda língua. O outro é relacionado ao “bilinguismo subtrativo”, praticado por professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo Almeida (2015, p. 160) “o bilinguismo subtrativo é aquele no qual a segunda língua é adquirida sem levar em consideração à primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, pode-se perder a proficiência na primeira”.

As situações apresentadas pelos referidos autores foram constatadas também em nossa pesquisa junto à escola indígena São José. Tais questões se tornam entraves para que a educação bilíngue seja realmente efetivada naquele contexto. Nessa relação, a língua indígena passa a ser usada na escola apenas com a função de traduzir e facilitar a aquisição do português. Tal fato vai ao encontro à ideia de educação bilíngue, pois, para os mesmos autores,

a Educação Bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas, sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua. Dessa forma, a educação indígena Apinayé é bilíngue desde que se efetive um ensino na língua indígena (materna) e em português (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011, p. 97).

Nesse sentido, Almeida e Albuquerque (2011, p. 97) afirmam sobre o fato de que na Educação Intercultural Indígena há o envolvimento dos mais velhos e lideranças da aldeia nos assuntos da escola, “porquanto estes são figuras centrais na educação de sua população que se dá de forma efetiva também fora da sala de aula, ou seja, na comunidade”. Assim, mesmo que haja estratégias educativas que busquem a adequação e a diferenciação no processo ensino-aprendizagem naquele contexto, as características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades exigem conhecimentos provenientes daquele contexto particular. Para que isso ocorra, “é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade nacional, com suas visões e conhecimentos” (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011, p. 101).

Isto significa que é necessário estabelecer um paralelo contínuo entre as orientações normativas e valorativas do grupo de alunos e as da sociedade que fala a Língua Portuguesa. Por outras palavras, “é preciso criar constantemente pontes entre os quadros linguísticos, conceituais e culturais das línguas envolvidas” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 81). Fica evidente que o uso situado da língua não é ensino de forma primária, não atendendo as demandas locais, assim como a Língua Portuguesa torna-se prioridade e predominante na Educação Escolar Indígena Apinayé. Todavia, há que se observar que na aldeia, conforme (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011, p. 106),

temos duas categorias de professores bem específicas atuando nessa realidade, ou seja, o professor de língua materna nativo da aldeia e o professor que não é indígena, é preciso considerar alguns fatores. Primeiro, há o professor indígena que faz parte da comunidade e que domina plenamente seu idioma, mas não domina inteiramente o português. Segundo, existe o professor que vem de fora o qual, por sua vez, nada sabe da língua falada por seus alunos, conforme observamos em nossa pesquisa nas escolas Mätyk e Tekator das aldeias Apinayé.

Naturalmente, o professor que vem de fora enfrenta problemas devido ao confronto das duas realidades, as quais “valorizam aspectos filosóficos, atitudinais e axiológicos tão diferentes, pois os alunos e professores falam línguas diferentes, são de culturas diferentes, mas precisam efetivar um diálogo” (ALMEIDA; ALBUQUERQUE 2011, p. 107).

Desta forma, é preciso conscientizar todo profissional da Educação Escolar Indígena que o ensino bilíngue não deve buscar uma relação equilibrada entre as línguas, haja vista que, para Meliá (1989, p. 66), “o domínio de duas ou mais línguas nunca tem a mesma extensão e profundidade no mesmo falante. Pois o bilíngue conhece ativamente uma língua e conhece passivamente as outras”. Nessa relação, o autor explica que a competência oral é a que se desenvolve com mais facilidade, devido à necessidade de comunicação entre os indivíduos. Conforme Albuquerque (2013), muitas famílias são compostas por união entre indígenas e não indígenas contribui, então, para uma expansão de falantes nas duas línguas.

As variáveis extralinguísticas gênero e idade permeiam todos os eventos, considerando serem os Apinajé um povo que valoriza as relações intergrupo, exercendo uma das características mais eloquentes de sua constituição social e étnica, a valorização da vida em comunidades fraternas (ALMEIDA, 2015, p. 243).

Além destas questões, a ideia de bilinguismo também reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto às características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação). Observamos que há na Educação Escolar Apinayé uma tentativa em propor, por parte dos professores indígenas e não indígenas, uma grau de proficiência nas duas línguas em questão, esse tipo de prática de ensino é visível ao buscarem apoio pedagógico mais elaborado na perspectiva da educação bilíngue como comentado por Albuquerque (2011, p. 116),

acreditamos que as metodologias próprias dos professores bilíngues Apinayé são o diferencial em seu fazer pedagógico. Acionam mecanismos que favorecem intervir na complexa situação que envolve a proposta de uma educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada, que existe numa região fronteiriça de duas culturas tão distintas (Apinayé x Não Indígena), e transpõem as barreiras linguísticas (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011, p. 116).

Já no que tange o uso das línguas nos espaços sociais, podemos concordar com Albuquerque (2011, p. 303) em afirma que certas situações há maior privilégio da língua indígena no espaço escolar, pois a “língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc”. Sobre a questão da alternância do código,

constatamos nessa comunidade as seguintes situações: bilinguismo receptivo, isto é, o índio fala a língua materna e entende português, porém, não fala esta língua, como é o caso das crianças com faixa etária entre um e sete anos e de algumas mulheres Apinayé. Já os bilíngues ativos, falam as duas línguas, Apinayé e português, de forma adequada, dependendo dos interlocutores, da ocasião, dos tópicos da conversação e dos domínios sociais (ALBUQUERQUE, 2011, p. 304).

Ao fazer uso da Língua Indígena, assim como da Língua Portuguesa, tanto nos espaços sociais da aldeia quanto na escola, “permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 303). A isto, chamamos de fenômeno da *interferência*, que ocorre principalmente no espaço escolar e, que é refletido nas interações diárias tanto como na competência oral como escrita. Portanto, a língua indígena Apinayé exerce sua função além da própria da sala de aula e, que direcionamos as assertivas que a

língua Apinayé também em sua escrita, principalmente os textos produzidos pelos professores e alunos Apinayé tem sido fundamental para despertar nos jovens indígenas o interesse pela sua cultura.

5.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ: REALIDADES CONFRONTADAS

Ao notarmos que a Língua Materna é uma realidade pautada para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, necessitamos entender seus domínios sociais e seu uso em circunvizinhança com a Língua o Português, pois o bilinguismo contribui para construção de significados que aqui tentaremos transcrevê-los.

A escola possui aproximadamente 414 alunos divididos nos segmentos de ensino. Uma das características do processo educacional (português – macro-jê) é a presença do bi/multilinguismo até o quinto ano. Assim, os educandos que concluem o quinto ano com essa proposta, possuem o *português étnico*. No entanto, há estigmas e desencontros entre as propostas metodológicas, averiguamos que há preferência da Língua Portuguesa como eixo organizador nas práticas pedagógicas por valorizar as competências sociais.

Para confirmar esse contexto, Almeida (2015, p. 226) assegura que,

alguns professores se deslocam para Goiânia, onde a UFG oferece um curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Contudo, a formação desse professor no que diz respeito ao estudo da Língua Apinajé, é problemática, principalmente porque o curso não tem professores especializados nessa língua.

As circunstâncias apontas por Almeida (2015), nos permitiram assinalar que mesmo a Língua Materna não sendo a língua utilizada em todo o processo de formação dos Apinayé, os indígenas tem anseio pela aprendizagem da L2 (Língua Portuguesa), não deixando de lado suas práticas e saberes. Dessa forma, reiteramos a necessidade de um ensino diferenciado.

Os Apinajé demonstram preferência pela língua estigmatizada socialmente, pode ser algo decisivo em relação a políticas de preservação e manutenção que possivelmente terão que reivindicar. Isso porque a tendência, em situação de bilinguismo, como é o caso dos Apinajé, num curto espaço de tempo pode ser necessária a implementação de medidas para salvaguardar a língua que se encontra em situação de desvantagem (ALMEIDA, 2015, p. 235).

Posto que a comunidade investigada é bilíngue Português – Apinayé, destacamos a carência de projetos relacionados a alfabetização e o currículo específico voltados para esse povo. O currículo da Educação Escolar Indígena é um reflexo do currículo não indígena, tanto os conteúdos quanto os livros didáticos não se diferem. Prova disso, é a ilustração abaixo retirada do Livro do 1º ano das séries iniciais: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática, utilizados na aldeia obrigatoriamente por se tratar de um material adotado pela SEDUC/TO (ver anexo M).

Ilustração 11: Material didático 1º ano

CAPÍTULO 1

Neste capítulo, será necessário trabalhar em silêncio para escrita dos nomes das alunas e para a construção de placas de identificação de cada letra montada a partir de um recorte. É importante que a sala de aula tenha um alfabeto montado afimado na parede, a altura dos olhos das alunas em contato com as letras das colegas do classe em questão com o mesmo nível de um colunado de um.

AS LETRAS E OS NÚMEROS NO MUNDO

PARA COMEÇAR O NOSSO ESTUDO, VAMOS VER QUE PODEMOS LER MESMO EM TEXTOS QUE NÃO APRESENTAM LETRAS E PALAVRAS. VAMOS VER TEXTOS ESCRITOS EM PALAVRAS, TEXTOS ESCRITOS EM PALAVRAS E NÚMEROS, EM PALAVRAS E IMAGENS E, POR FIM, TEXTOS ESCRITOS EM PALAVRAS, NÚMEROS E IMAGENS. VEREMOS AINDA O ALFABETO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A ESCRITA DE SEU NOME. VAMOS CONHECER UM POUCO MAIS O LUGAR ONDE MORAMOS, COMO MEDIMOS O TEMPO, CONTAMOS PESSOAS... ENFIM, VAMOS INVESTIGAR ONDE TEM MATEMÁTICA!




PESCADOR NO RIO PERICUMÁ. PINHEIRO (MA), 2007.

CASA RURAL. GONÇALVES (MG), 2010.

RODA DE CONVERSA

- O QUE VOCÊ VÊ NAS FOTOS DA ABERTURA DO CAPÍTULO?
- ALGUMA FOTO FEZ VOCÊ SE LEMBRAR DO LUGAR ONDE MORA?

TROCANDO IDEIAS

OBSEVE A CENA A SEGUIR.



- CONVERSE COM SEUS COLEGAS E DISCUTAM: QUE ANIMAIS VOCÊS VEEM?
Elabore cartões questionários sobre os elementos que estão presentes em cada cena para discutir com os alunos. Escreva cada elemento com o nome em português: laranja/peixe/ alho/batata/ queijo/peixeiro...
- HÁ PLANTAS NA CENA? COMO ELAS SÃO?
- SÃO MUITAS PLANTAS OU POUCAS?
- HÁ PESSOAS? QUANTAS PESSOAS?
- HÁ CASAS OU OUTRAS CONSTRUÇÕES? E CACHORRO?
- VAMOS PINTAR ALGUMAS PARTES DESSA CENA. O SEU PROFESSOR VAI ORIENTAR COMO FAZER E VOCÊ PINTARÁ O QUE FOR PEDIDO.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

7

8

CAPÍTULO 1

1

1º ANO

Fonte: Coleção Campo Aberto

Quanto, as práticas pedagógicas dos professores, verificamos por meio da Etnografia Escolar que muitos fazem suas aulas sem utilizar o material que possuem no espaço da biblioteca elaborados pelo LALI/UFT, material que outrora foi elaborado com a participação de todos os professores indígenas, como também foram orientados a utilizar em suas disciplinas e aulas durante a semana pedagógica que participamos. Das complexas situações observadas fica o registro e a necessidade de revisão dos materiais e encontros de formação continuada aos professores, que se

disperte suas capacidades em tratar o material específico como fator real as relações sócio culturais e bilíngue.

A maioria dos Apinayé que saem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio não possuem domínio de leitura e de escrita nas duas línguas e a complexidade das disciplinas exigidas nessa etapa de formação distanciam eles do acesso ao nível superior pela prova do ENEM. Todo esse desfecho de escolarização e predominância de ensino, no faz refletir que precisamos adotar uma prática pedagógica, não só restringida aos anos iniciais, que valorize os saberes e as práticas locais. Uma pratica em que há espaço para a oralidade.

Sobre o papel do professor nesta esfera, é preciso que,

Contemple sua formação específica como professores e em primeiro lugar como alfabetizadores em sua língua materna, sem esquecer, porém que também aqui eles terão de operar a síntese entre métodos e procedimentos requeridos pelo ensino e aprendizagem na situação específica da sala de alfabetização – realidade estranha à cultura tradicional e os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem características de suas culturas (MONSERRAT, 1994, p. 13).

Em consonância com essa concepção, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) diz que é uma “falácia acreditar no cunho variacionista do ensino e aprendizagem da língua materna”, haja vista que conforme Coelho (2008, p. 23) “a presença de professores indígenas não tem significado por si mesma, um perfil mais indígena para escola”. Destacamos então que o alfabetizar na aldeia São José cumpre a etapa da aquisição da língua, utilizando os aspectos culturais da comunidade, as variações linguísticas dos mesmos. A esta forma de pensar a alfabetização, cabe o que expressa Macedo (2000, p. 85),

a de *alfabetização como política cultural*: [...] um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora.

As discussões em todo o processo de escolarização indígena Apinayé, em suma, que devemos romper os paradigmas da alfabetização, indo além do ato de decodificar e codificar a língua. Concordamos com as inquietações de Maher (2005, p. 106) ao questionar “o que a escola tem feito com o corpus e com o status da língua

indígena?” e, Até onde o olhar antropológico e as pedagogias conseguem responder aos relativos desafios da educação escolar indígena e ao bilinguismo?

Como afirmou Freire (2004, p. 23) que “a função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas”, a realidade confrontada da Escola Indígena Apinayé nos direcionam a problematizar continuamente a concepção de bilinguismo, a política pública brasileira para esse modelo de educação de caráter específico, a hegemonia de controle do Estado na Educação Brasileira como um todo e qual o modelo de escola querem os Indígenas Apinayé. Conclusões inquietantes frente a luta de ruptura epistêmica por uma proposta decolonial.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa, de estilo transdisciplinar, cujos objetos são os aspectos da tradição oral, interculturalidade e bilinguismo na Educação Escolar Apinayé, buscou compreender o processo de caráter específico e diferenciado na construção de processos educativos culturalmente referenciados que se intensificam, principalmente, quando estão em questão a Educação Escolar Bilíngue e o Português como segunda língua, desenvolvidos na Escola Indígena *Mãtyk*, localizada na aldeia São José, no município de Tocantinópolis.

Evidenciamos que ao longo dos muitos anos de contato com a escola não indígena, os Apinayé têm vivenciado situações conflitos, tanto de ordem social quanto linguística e cultural. Seus saberes culturais, típicos das culturas orais, os mitos e tradições se interrelacionam aos mais variados aspectos da vida desse povo, como a cosmologia, a organização social e a cultural, transpondo-se em saberes transmitidos em anos de história. Um povo que nos ensina a cada gesto e movimento, a cada relação com o outro, com a natureza, com o outro.

Nos ditames dos conflitos de ordem já citados, as lideranças da aldeia Apinayé procuram manter a coesão étnica e cultural do grupo, as atividades culturais praticadas pela comunidade contribuem para o fortalecimento da língua e da cultura Indígena, além de ajudar a desenvolver as atividades educacionais de forma interdisciplinar dentro e fora da escola.

No que se refere à Tradição Oral, pudemos concluir que a transmissão faz parte da memória dos Apinayé e é guardiã da cultura e da história deste povo. Tais conhecimentos foram construídos com base nas conversas informais estabelecidas com os grupos durante a observação direta em campo. Neste cenário educativo os mitos se propagam, garantindo assim a interlocução pela prática da oralidade entre os povos Apinayé e o crescente contato com outros sujeitos e elementos da sociedade não indígena. Destacamos, nesse processo, a reminiscência enquanto uma cadeia de tradição, no sentido que estabelece uma rede que faz todas as histórias se constituam entre si, de modo que uma está articulada à outra. São, portanto, situações cotidianas que pressupõem processos educativos, pois as experiências passam de pessoa a pessoa e são fontes recorrentes entre os narradores. São estas relações que determinam os modos de vida, os símbolos, construindo um sistema cultural para o povo por meio da tradição oral.

Deste modo, podemos dizer que os Apinayé possuem formas próprias de reprodução de saberes, pois tudo entre eles está conectado em cosmologias e tais esses saberes são sempre ressignificados, o que nos permite evidenciar o caráter intercultural de suas narrativas. As imagens criadas são constituídas em meio a um processo contínuo de interação, o que demonstra a dinamicidade no mundo imaginário desse povo. E essa interação diferenciada é estabelecida entre os mais velhos (considerados mais sábios) e os mais novos, que são os verdadeiros protagonistas desse novo processo educacional e literário.

Assim, transitamos entre o oral e o escrito, percorrendo os caminhos de ida e volta ao efeito da oralidade, da tradição e seus sentidos escritos. No entanto, nossas observações em campo verificaram que algumas práticas docentes enfatizavam mais os aspectos mecânicos da escrita do que a maneira diversa de significar, deixando de privilegiar, nesse processo, os conhecimentos provenientes da tradição oral das crianças, traduzidos para a língua portuguesa. Relembramos que a “compreensão da materialidade oral das línguas construídas na base da tradição escrita”, conforme afirma Honório (2000, p. 161), não correspondem à materialidade oral das línguas faladas nas sociedades de tradição oral.

O estudo entre os Apinayé nos mostrou que a língua é entre eles um importante instrumento de sobrevivência dos aspectos étnicos de sua sociedade. As crianças Apinayé, por exemplo, iniciam a Educação Escolar na Língua Materna, e assim prosseguem até o quinto ano do Ensino Fundamental. Consegue se manter até dez ou doze anos idade uma relação maior com sua língua de origem. Todavia, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, o processo de escolarização tem ocorrido, muitas vezes, de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade. A observação junto aos professores mostrou que as crianças só conseguem entender a Língua Portuguesa, a partir do quinto ou sexto ano, quando já estão alfabetizadas na língua, e com isso, posteriormente vão assimilando o novo código linguístico do português. Entretanto, por convivência já desenvolvem o que destacamos como Português Étnico, se articulam com as palavras que ouvem serem pronunciadas e reproduzem em diversos espaços. Incomoda-nos que seja uma professora não-indígena a responsável pela fase de alfabetização e que utilizem de material didático não correspondente a proposta da SEDUC/TO.

A escrita, enquanto manifestação formal do letramento, é adquirida na escola. Isso faz com que seu caráter seja mais prestigioso como um bem cultural desejável

entre os Apinayé. A pesquisa junto aos Apinayé nos mostrou que naquele contexto ocorre *letramento de reexistência*, lembramos do conceito apresentado que vem da professora Ana Lúcia Silva e Souza (2012, p. 23), em sua obra sobre Letramento, Relações Raciais, no qual a autora caracteriza como uma “reinvenção do uso da linguagem que, ao fazer referência às matrizes culturais historicamente negadas, é marcado pelo esforço do auto-reconhecimento, desenvolvido de diferentes maneiras e formatos”.

Tomamos essa posição para esclarecer que isto se dá, entre os Apinayé em formas de micro-resistência cotidiana, principalmente quando eles mesclam as linguagens orais, verbais e corporais sem que se desvalorizem as práticas educativas da escola. Todavia, provocando um novo processo de relação dialógica e discursiva, resultante do que afirmamos na caracterização desse trabalho, uma prática transdisciplinar, não exatamente engendrada, familiarizada pela escola, mas proveniente da própria articulação teoria-prática e do aprendizado integrado mobilizado pelos próprios Apinayé no seus espaços e vivências, com fundamentos na sua cultura e nos conhecimentos produzidos para escola. Os sujeitos Apinayé, nessa relação, são, portanto, tanto passivos quanto ativos na dinâmica social.

O diálogo estabelecido nesse processo está para além do que a escola propõe, ele é garantido pela interação, por meio do diálogo no plural fundado no cotidiano, o que, de certa forma, garante a relação entre todos os indivíduos e a singularidade que coexistem naquele espaço. Como um espaço público, a escola na aldeia é também um espaço político e dialógico por excelência, e um lugar de confrontos entre os diferentes grupos sociais. Todavia, há que se resguardar que a escola é um espaço institucional externo para esse povo e que, por isso, esta necessariamente precisa ser reestruturada na forma e nos conteúdos para atender as especificidades do contexto Apinayé.

Dentre outros aspectos chamamos atenção, neste estudo, para o fato de que a escola entre os Apinayé, dita bilíngues, ainda vivência uma série de problemas de diversas ordens. Entre eles, destacamos a necessidade de os professores indígenas e não indígenas precisarem reconhecer e compreender os contextos interculturais e sociolinguísticos no qual a escola Apinayé está inserida. Ficou claro que não é de conhecimento do grupo os conceitos de Tradição Oral, Interculturalidade e Bilinguismo, assim como o uso destes em suas sala de aula e disciplina. É preciso atentar, sobretudo, para os diversos tipos de conhecimentos que se ainda apresentam

e se entrelaçam no processo escolar, para que isso não venha comprometer a tão questionada prática educativa específica e diferenciada, ressaltando as características sociolinguísticas e socioculturais Apinayé em suas comunidades.

Nos desafiarmos a construção desta pesquisa é se colocarmos de forma consciente, diante do processo de Educação Escolar Indígena no nosso país e diretamente a proposta do Estado do Tocantins. Fica-nos claro que falta por parte de quem legitima a organização escolar e sua estruturação curricular, reconhecer que enquanto os sujeitos desse movimento não forem os próprios indígenas a proposta é será sempre hegemônica e assimilacionista. Somente quando por uma totalidade de esforços os sujeitos ativos sejam os próprios indígenas e aqui os Apinayé, articulados com seus saberes e suas pedagogias chegaremos à ruptura de um modelo de controle do Estado e os próprios indígenas Apinayé formatarão sua compreensão e praticarão seu modelo de escola, tão sutilmente negada pela doutrinação dos saberes não indígena.

Nossa trajetória teórico-metodológica com a Etnografia Escolar e os relatos dos inúmeros sujeitos desta pesquisa, abordando os aspectos de um universo Apinayé complexo e complementar a sua cosmologia e sua unidade linguística. Aspectos de saberes de tradição oral em enfrentamento da modalidade de saberes cartesianos e da escrita, subsidiaram compreensões e delinearam categorias do espaço escolar e do exercício da Educação Escolar Indígena Apinayé. Apontamos relações e tensões entre essas dimensões escolares, o monolinguismo, o bilinguismo e esclarecemos a formatação da proposta curricular e de organização escolar da SEDUC/TO.

Pela compreensão da Interculturalidade e sua dimensão transdisciplinar chegamos ao entendimento da necessidade de romper-se com os paradigmas de um saber universal e nos alinharmos em um movimento de ruptura em prol de uma educação decolonial. Uma mudança de paradigma que implique também a construção de uma base epistemológica "outra" (CANDAUI, 2003), para se pensar os currículos propostos, ou seja, interculturais, bilíngues com suas tradições orais e uma escola crítica, com uma pedagogia decolonial. Acreditamos na escola, militamos por uma educação específica, diferenciada e plural.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **História e geografia Apinayé**. Campinas: SP: Curt Nimuendajú, 2007a.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **Matemática e Ciências Apinayé**. Campinas: SP: Curt Nimuendajú, 2007b.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **Medicina tradicional Apinayé**. Araguaína: Departamento de Educação da FUNAI-ADR-Araguaína, 2007c.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena**. CAPES/UFT. 2010.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Aspectos da situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito**. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Org.). **Línguas Jê: estudos vários**. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé**. Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI. Elias Januário e Fernando Selleri Silva. (Org.). Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1. 2008. Disponível: indigena.unemat.br/.../cadernos. Acesso: 10-fev-2016. 22:00h.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2010. **Projeto do Dicionário Escolar Apinayé**. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. **Projeto do Dicionário Escolar Apinayé**. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural**. In: Dernival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.).

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Gramática pedagógica da língua Apinajé** / Francisco Edviges Albuquerque, (coord.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a. 140 p. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé**. Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: **EDUEPA**, jul./dez. 2009. Disponível: <http://paginas.uepa.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé**. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR. 2005.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges.(Org.) **Dicionário Escolar Apinayé**. Belo Horizonte-MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012.

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

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; AOKI, Ana Paula. **Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinayé**. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação Do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva**. 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011a. Disponível: www.uft.edu.br/letras.

ALMEIDA, Severina Alves de. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: Os Apinayé e o uso das línguas Apinayé e Portuguesa nos seus domínios sociais. In: **VII Congresso Internacional da Abralín. 2011, Curitiba**. Disponível: <http://www.abralin.org/>.

ALMEIDA, Severina Alves de. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica CNPQ/UFT: “**Educação, Cultura, Infância e Ludicidade Um Estudo da Cultura Apinayé**”, desenvolvido entre agosto de 2008 e julho de 2009. Publicado nos anais do V Seminário de Iniciação Científica UFT, Palmas: 2009.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALONSO, Rafael Sáez. **Em uma sociedade pluralista, a educação intercultural.** Revista Educação. ISSN 1130-2496, Vol.3, No. 1-2, 2012.

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

ANDRÉ, Marli E. D. Etnologia e o estudo da prática escolar cotidiana. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil 1990/98. In: CANDAU, Vera Maria et al. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 11ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos.** Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?** In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. Sociedade Civil e Participação. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

AUROUX S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização.** Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia:** da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Dialogismo e criação do sentido** - 2ª ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BANKS, James. **Entrevista.** Professor de Educação e Diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, Seattl. 1993. Disponível on-line: <http://www.entreculturas.pt>.

- BARTHES, Roland. **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- BATISTA, H. de S. **Quando as práticas se encontram: transdisciplinaridade e práxis pedagógica indígena**. 2011.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Consideração sobre a obra de Nicolai Leskov, In: **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política - Ensaio sobre leitura e história de cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985-86/1994.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade** (Tratado de sociologia do conhecimento). 7ª.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BONFIM, Maria Tereza pereira. **Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2005. (Tese de Doutorado em Educação).
- BORGES, Luiz Carlos. **Os Guarani Mbyá e a Oralidade Discursiva do Mito**. In.: FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (org.). Oralidade e literatura : manifestações e abordagens no Brasil [livro eletrônico]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da Cultura de Oralidade para a Cultura Letrada: A Difícil Transição. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do Campo Para a Cidade: Estudo Sociolinguístico de Migração e Redes Sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura**. Estado do Ceará. Brasília: CEAD, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRAGGIO. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992a. BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins**: projeto de educação indígena para o Tocantins. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

BRAGGIO. **Situação sociolingüística 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. **A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva** In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. **Momento da Educação Popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Belo Horizonte: Popular, 2007.

BRASIL. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização**. Unidade 3. Ano 2. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012. Disponível: <http://www.pomerode.sc.gov.br>.

BRASIL. Cadernos SECAD 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília – DF Abril de 2007.

BRASIL. CNE. RESOLUÇÃO n. 03/99. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 1999.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 14. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.** Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível on-line: www.planalto.gov.br/ccivil.../

BRASIL. **Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985.** Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível: <http://www.lexml.gov.br/>.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Ficou atribuída ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, cabendo sua execução às secretarias estaduais e municipais de educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.

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

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/>

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998. HAM, Patrícia. Apinayé phonemic statement. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1961.

BRASIL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. 2011. Disponível on line: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2010**. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília: PDE - MEC, 1998**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 9394/96. Brasília, 1996.

BUENO, Marielys Siqueira. **Macaúba** : uma aldeia Karajá em contato com a civilização. Goiânia : UFGO, 2002. 92 p. (Dissertação de Mestrado).

BUNZEN, C. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, C.; SITO, I; GRANDE, P. (orgs) Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUSQUETS, María Bertely; APODACA, Erika González. **Experiências Sobre a Interculturalidade dos Processos Educativos**: informes da década de 90. In: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Participação – Uma Trajetória Difícil. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alii. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: C.N.R.C./ FNPM, 1987. Disponível: www.dominiopublico.gov.br.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVET, Louis-Jean. **Linguística e Colonialismo**: pequeno tratado de glotofaxia. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1993.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução: Marcos Marciolino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPBELL, J. **Mitos e transformações.** São Paulo: Angorá, 2008.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Educação Lingüística Continuada: a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** In: CANDAU, V. (org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 - jan/abr. 2008.

CARNEIRO, Roberto. **Educação Intercultural.** 2008. Disponível: <http://docplayer.com.br/7206840-Roberto-carneiro-a-educacao-intercultural>.

CARVALHO, Josué. **Releituras do passado no presente: os etnosaberes nas narrativas de anciões Kaingang do sul e sudeste do Brasil contemporâneo / Josué Carvalho,** 2012.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Como as línguas nascem e morrem? O que são famílias linguísticas?** 2010.

CAVALCANTI, Marilda C. **Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais.** In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). Cenas de Sala de Aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CAVALCANTI, Marilda C. **Do Singular para o Multifacetado: O Conceito de Língua como Caleidoscópio.** In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil.** DELTA vol. 15 special issue. São Paulo: 1999. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, culturas e saberes.** In: XAVIER, Libania Nacif. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

COELHO, Elizabeth Maria Bessera. (org.) **Estado multicultural e políticas indigenistas.** São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008.

CUNHA, M. Carneiro (org.) **História dos índios no Brasil.** São Paulo, Cia. das Letras, 1992.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil.** Educar, Curitiba, n. 32, Editora UFPR, 2008.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 2.ed. 2009.

D'ANGELIS, W. R. **"Kaingang: Questões de Língua e Identidade."** Texto apresentado no Curso-Encontro para Professores Indígenas. Passo Fundo: SEERS. Mimeo. out. 1996.

D'ANGELIS, W. R. A educação escolar em novos contextos políticos e culturais. In: VEIGA, Juracilda; S. A. (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Alfabetizando em comunidade indígena.** Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000. Disponível: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A Educação Indígena no Brasil.** Campinas-SP: Ed. Curt Nimuendajú, 2012.

DA MATTA, R.; **A Casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 1991.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

DAMAS, L. A. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade.** In: SANTOS, J. S. (Org.). *Competências Interdisciplinares.* São Paulo: Xamã, 2009.

DAVIS, Irvine. **Comparative Jê phonology.** Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada, vol. 1, n. 2, p. 10-24. 1968.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** Trad. Póla Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

EMIRI, L. & MONSERRAT, R. (Orgs.). **A Conquista da Escrita – encontros de educação indígena OPAN.** São Paulo: Iluminuras, 1989.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia e Educação.** Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matteir, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

FALCÃO, Hully Guedes; TEIXEIRA, Simonne. **Construindo a história dos povos indígenas no norte e noroeste fluminense através do olhar dos viajantes.** XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO.
http://encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276739775_ARQUIVO_trabalho_anpuh.pdf. 2010.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão.** Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações.** Educar em Revista, n. 20, p. 13-22, 2002.

FARES, Josebel Akel. (org). **Memória de Belém de Antigamente.** Belém: Eduepa, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambá.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição Oral e Produção de Narrativas.** São Paulo: Paulistana, 2008.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da Memória: conto e poesia social.** Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2007.

FERREIRA, M. **Os estranhos ‘sabores’ da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância.** In: CARIA, H. T. (Org.). Experiência etnográfica em ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FERRI, Cássia. **Etnografia e Estudos Sobre Currículo:** uma aproximação possível. Revista de Educação da Univali. Contra Pontos - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001.

FERRO, Marc. **A história vigiada.** Tradução de Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org). **Educação Intercultural:** Mediações Necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação.** Texto oferecido como subsídio à conferência. **O desafio dialógico nas relações interculturais**, apresentada no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Caminhando para uma cidadania multicultural, na cidade do Porto (Portugal), em 19 a 22 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto da. **Da oralidade à escrita:** uma busca da mediação multicultural e plurilingüística. Canoas, Editora Ulbra, 2005.

FLORY, E. V. & SOUZA M. T. C. de. **Bilinguismo:** Diferentes definições, diversas implicações. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível online: www.pucsp.br/.

FONTOURA, Ivo Fernandes. **Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés – AM.** Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FOUCAULT, MIn: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos V.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANQUETTO, Bruna. **Escolas e Integração:** o caso do Parque Indígena do Xingu. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.

- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos.** In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Vozes, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral.** Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2010. Disponível: www.funai.gov.br.
- FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE Medicina Tradicional Indígena em Contextos. **Anais da I Reunião de Monitoramento.** Ministério da Saúde. Brasília: 2007. Disponível: bvssp.icict.fiocruz.br.
- GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1986.
- GALLOIS, Dominique T. (org.) **Patrimônio Cultural Imaterial e povos indígenas- Exemplos no Amapá e norte do Pará.** São Paulo, Iepé, 2006.
- GATTI, Bernardete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** PUC – SP. Cardeno de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, Julho/2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos ensaios em Antropologia Interpretativa.** Petropolis: RJ, ([1983]2014).
- GERALDI, J.W. **Da redação à produção de textos.** In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIRALDIN, Odair. **AXPÊN PYRÀK: História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinajé.** Campinas, IFCH/Unicamp, tese de doutorado. 2000.
- GIRALDIN, Odair. **Nomes, tradição oral e identidade: os nomes pessoais entre os apinajé.** Revista Mosaico, v. 4, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2011.
- GIRALDIN, Odair. **Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinajé.** Revista Educação & Sociedade. UNICAMP, 2001.
- GIROUX, H. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação;** In: Silva, T. T. (org) Alienígenas na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GRAY, Andrew. **O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI (Orgs). Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1997.

GRIGÓRIO, Patrícia Costa. **A professora Leolinda Daltro e os missionários: disputas pela catequese indígena em Goiás (1896-1910)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IH/PPGHIS, 2012.

GROSJEAN, F. **Individual Bilingualism**. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994. And in Spolsky, B. (Ed.). Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Oxford: Elsevier, 1999.

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

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando O Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil¹. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donizete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Diretório de Associações Indígenas no Brasil**. INEP/MEC/MARI USP. Brasília: 1999.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Revista Enfoque “Qual é a questão?” Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais**. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, Lux; **Educação Escolar Indígena: quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Brasília: MEC, 2002.

GUEDES, Ana Paula. **Aspectos do processo ensino/aprendizagem do português como segunda língua**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003.

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

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HAM, Patrícia. **Aspectos da Língua Apinayé**. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

HAMEL, Rainer Enrique. La Política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In ORLANDI, Eni PULCINELLI. **Política Linguística na América Latina**. São Paulo: Pontes, 1988.

HARTMANN, Luciana. "**Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento**": tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Tese (Doutorado em Antropologia Social) PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2004.

HENRIQUES, Ricardo; **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC, 2007.

HOBBSAWN, Eric. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia indígena: uma nova introdução**. 2ed. São Paulo: EDUC, 2008.

KAHN, Marina. **Educação indígena versus educação para índios: sim, a discussão deve continuar**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KESSEL, Zilda. **Memória e Memória Coletiva**. Disponível em < www.museudapessoa.net/oquee/biblioteca/zilda_kessek_memória_e_memória_coletiva. Pdf.> 2010.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os Significados do Letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso: 05-set-2015. 11:15h.

KOCH, Ingedore V. (org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

KONDO, Rosana Hass; FRAGA, Letícia. **É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar... educação (escolar) indígena: entre leis e realidade**. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 171-189, 2014.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAPLANTINE, F. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

LEITÃO, Rosani Moreira. **Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO**. Goiânia, 1997. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. **Etnolinguística: pressupostos e tarefas**. P@rtes. (São Paulo). Junho de 2010. Disponível: <www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp>.

LIMA, Lílian Castelo Branco de; PACHECO, Agenor Sarraf. **MARICOTA APINAYÉ: patrimônio de saberes**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun. 2014.

LIMA, Sueli de. **Mandala de Saberes**. Revista Observatório da Diversidade Cultural Volume 01, nº 01, 2014.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Questão Indígena na Sala de Aula**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Pequenos “xamãs”**: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 3ª ed. 2000.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPEZ, L. E. SICHRA, I. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: Hernaiz, I. (Org). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2. ed. Brasília: MEC. 2007.

LÓPEZ, L. E.; KÜPER, Wo. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Revista Iberoamericana de Educación – OEI, n. 20, 1999.

LUCIANO-BANIWA, Gersen dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

MACEDO, Maria do Socorro; ALMEIDA, Ana Caroline. **Alfabetização de crianças de seis anos e a ampliação do Ensino Fundamental: um estudo de caso.** Texto apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED. Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa Crítica: Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MAGALHÃES, S. M. O. **Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores.** In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). Formação e Profissionalização Docente. Goiânia: PUC Goiás, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2005.

MAHER, Terezinha Machado. Comissão Pró Acre. Instrumentos metodológicos para levantamento sociolinguístico (atualizado). Thereza Maher (Org.). **Projeto Políticas Linguísticas no Acre Indígena.** CPI/Acre, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilingüe e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. Trab. **Linguist apl.** vol. 47 n. 2 Campinas July/Dec. 2008. Disponível on line: <http://www.scielo.br/scielo.php>

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. **O Bilingüismo e o Aluno Indígena**. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) “Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena”. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

MAHER, Terezinha Machado. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. **Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63**, jul./set. 1994. Disponível: www.rbep.inep.gov.br

MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1** pp. 33-48, Jan/Jun 2010a. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 1978.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e letramento como práticas sociais**. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo, Ática, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. www.revel.inf.br.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MELATTI, Júlio Cezar. **Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon**. Revista de atualidade Indígena. Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45. 1978.

MELIÁ, B. **Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena**. In A Conquista da Escrita – encontros de educação indígena OPAN. Orgs. Emiri, L. & Monserrat, R. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÁ, B. **Os Caiabis Não-xinguanos**. In Karl von den Steinen: Um Século de Antropologia no Xingu. Org. Coelho, V. P. São Paulo: Edusp, 1993.

MELIÁ, B. **Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo. SP. MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. “**Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas**”. In: VEIGA, Juracilda & SALANOVA, Andrés. (Orgs.) “Questões de Educação Escolar Indígena: da Formação ao Projeto de Escola”. 1999.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Aspectos da Construção das Práticas de Numeramento-Letramento na Formação de Professores Indígenas**. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. **Gêneros: por onde anda o letramento?** In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. **Enfoque de pesquisa sobre a relação língua e sociedade**. Veredas. (UFJF), Univers. Fed. de Juiz de Fora, v. 5, p. 7-19, 2002. Disponível: www.ufjf.br/revistaveredas.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

MONIOT, Henri. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé.** Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.

MONIOT, Henri. **A história dos povos sem história.** In: História: novos problemas. 2ª edição. RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

MONSERRAT, Ruth M. F. **O que é o ensino bilíngüe:** a metodologia da gramática contrastiva. Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje:** o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 116-130. 331

MONTE, Nieta Lindenbergue. **Os outros quem somos?** Formação de Professores Indígenas e Identidades Culturais. Cadernos de Pesquisa, nº 111 p. 7-29. Setembro, 2000. Disponível: www.scielo.br/scielo

MONTE, NietaLindemberg. **Alfabetização e Pós-Alfabetização:** uma experiência de autoria. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.

MONTE, NietaLindemberg. **Entre o Silêncio em língua Portuguesa e a Página Branca da Escuta Indígena.** In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.

MOORE, Denny; Galucio, A. V; Gabas Junior, Nilson. **O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas.** Scientific American Brasil – Amazônia (A Floresta e o Futuro), Brasil, p. 36 – 43, 01 set. 2008.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses:** Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. Ed. Global, 1999.

NETO, Joaquim José. **Jovens Tapuios do Carretão:** Processos Educativos de Reconstrução de Identidade Indígena Universidade Católica de Goiás Mestrado em Educação. Goiânia – 2005.

NEVES, Josélia Gomes. **Alfabetização intercultural:** oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas. Revista Espaço Acadêmico, nº 85, junho de 2008. <http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>.

NIMUENDAJÚ, Curt. **A Corrida de Toras dos Timbira**. Gotemburgo, 31 de julho de 1934 Tradução: Hans Peter Welper e Elena Welper. Revisão Técnica: Marcela Coelho de Souza. 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf>.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém: 1983.

NINCAO, Onilda Sanches. **Kóho yoko Hovôvo/O Tuiuiu e o Sapo**: identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena. Doutorado em Lingüística Aplicada (Conceito CAPES 6). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2008.

NOVARO, Gabriela. **Saberes escolares e saberes indígenas**: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OEA – Organização dos estados Americanos. **Projeto de Declaração Americana Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Disponível: <http://www.dhnet.org.br/>.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Estevão. **“Os Apinagé do Alto-Tocantins”**. Boletim do Museu Nacional, vol. VI, nº. 2. Rio de Janeiro, 1930.

OLIVEIRA, Sinval de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé**: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática. Tese de doutorado. UNESP. 2002. Disponível: www.repositorio.unesp.br

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Segmentar ou recortar Linguística**: Questões e Controvérsias, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo**: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional". Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Museu Nacional. UFRJ. Rio de Janeiro. 2001.

PAVIANI, Neires M. Soldatelli. **Estudos da Linguagem em Educação**. Ed. Educ: Caxias do Sul, 2012.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PINEDA, Fabiola Luna. **É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural**. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A construção de identidades: linguística e a política de representação**. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAMOS, Monica Ferreira; GRASSI, Marlise Heemann. **Saberes Conceituais e Compromissos da Alfabetização**. Univates, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 1995. Disponível: <http://www.usp.br/cje/anexos>.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo Ed. Schwartz. 1997.

ROCHA, Everardo P.G. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, A. D. **Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia**. Laboratório de Línguas Indígenas. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. In.: Simões, M. do S. (Org.) **Sob o signo do Xingu**. Belém: IFNOPAP/UFGA. Pp. 37-51

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D. Para o estudo histórico-comparativo das línguas Jê. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Volume 4, Número 2, Dezembro de 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Flexão relacional no tronco Macro-Jê**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística, v. 25, 2000.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia**. In: SIMÕES, Maria do Socorro. (Org.). **Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta**. 1ª ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara (Org.). **Estudos sobre Línguas Indígenas**. Belém: UFPA, 2001.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Edições Loyola, S.P., 1986.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, G. **A entrevista antropológica: troca e alteridade**. In: ROMANELLI, G. BISOLIALVES, Z. M. M. Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

RUDENCO, Vilisa. **Epistemologia social e a formação de professores indígenas**. In: Educação na Diversidade Étnica. (org.) Ernesto Jacob Keim. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**, RJ: Jorge Zahar Editor, ([1985] 1990).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Contexto Internacional, ano 23, vol. 1, janeiro/junho de 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural** / Boaventura de Sousa Santos (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Ed Cortez 2008.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. **Memória Coletiva e Teoria Social**. 2a ed., São Paulo, Annablume, 2012.

SECCHI, Darci. MENDOÇA, Terezinha Furtado. (orgs). BOTH, Sergio José. **Da aldeia à cidade: estudantes indígenas em escolas urbanas**. Cuiabá. EdUFMT, v. 09. 2009.

SEKI, Lucy. **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: UNICAMP, 1993.

SESAI. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Secretaria Especial de Saúde Indígena**. Relatório de Gestão do exercício de 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. **Por uma perspectiva social dialógica da linguagem: repensando a noção de indivíduo**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2007.

SILVA, Aracy Lopes (Org.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **As Línguas Indígenas na Escola: da Desvalorização à Revitalização**. SIGNÓTICA, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart Hall; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Beker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004. Disponível: www.scielo.br.

SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, SC, 2014.

SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **A Dimensão Política do Currículo**. Sumário Da Lição Síntese. Universidade da Madeira. 2002. Disponível: www.uma.pt/liliana.

SOUSA, Luismar Gomes; ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **As Práticas Pedagógicas do Professor de Ciências e Biologia das Escolas Karajá-Xambioá: Perspectivas Transdisciplinares**. In: Educação escolar indígena e diversidade cultural. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. (Org). Goiânia: Ed. América, 2012.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. Tese (doutorado) - UNB, Brasília-DF, 2006.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento**. King's College London – UK. Tradução de Marcos Bagno. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa. Disponível: www.revistas.usp.br/flp/article. 2007.

STREET, Brian. **Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento**. In: Cultura escrita e Letramento; MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação e a crise brasileira**. NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba. **Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas**. Revista Litteris – ISSN: 19837429 n. 9 – março - 2012.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; LANA, Eliana dos Santos Costa. **Interculturalidade e Direito Indígena à Educação: a Política Pública de Formação Intercultural de Professores Indígenas no Brasil**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-150, mar. / jun. 2012.

TERENA, Marcos. **Educação Indígena**. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.

TOLLEFSON, James W. **Planning language, planning inequality**. Londres: Longman, 1991.

UFG. Universidade federal de Goiás. **Documento de Constituição do Curso de Licenciatura Intercultural**. Disponível: www.ufg.br.

UNESCO. Brasil. **Materiais de apoio à formação docente em educação bilíngüe intercultural**. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/biblio/ediciones/index.act?pos=80&texto=&total=125>, 2007.

UNESCO. Relatório Mundial da UNESCO – **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>, 2012.

VANSINA, Jan. **A Tradição Oral e sua Metodologia**. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2 ed. Brasília:UNESCO, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23 Especial. Maio/jun/jul/ago 2003. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

WIESEMANN, Ursula; MATOS, Rinaldo de. **Metodologia de Análise Gramatical**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. 17. COLE, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belém-PA: CCSE-UEPA, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito**. 2008. Disponível em www.redhbrasil.net Acesso em 16 de junho de 2016.

ZUNTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo, Ed. Hucitec. Educ, 1997.

SITES CONSULTADOS

www.iwgia.org

www.ibge.org

www.uft.edu.br

www.laliuft.br

<http://pib.socioambiental.org>

<http://portal.mj.gov.br>

<http://www.funape.org.br>

<http://www.questaoindigena.org>

<http://www.culturasindigenas.org>

<http://www.etnolinguistica.org>

<http://www.trabalhoindigenista.org.br>

<http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>

<http://www.kimage.com.br>

<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org>

<http://racismoambiental.net.br>

<http://www.anpad.org.br>

<http://www.paulofreire.org>

<https://intercultural.lettras.ufg.br>

<http://www.portaleducacao.com.br>

<http://saturno.museu-goeldi.br>

APÊNDICE A



Recebido em: 06/10/2015
 Bruno Aluísio Braga Fragoso
 Coord. / CTL de Tocantinópolis-TO
 Port. 520 / Pres. de 30/04/2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
 LITERATURA**

Ofício n.º 012014/TO

Tocantinópolis, 18 de Setembro de 2015.

A Vossa Senhoria o Senhor

BRUNO ALUÍSIO BRAGA FRAGOSO

Chefe do Posto da FUNAI - TOCANTINÓPOLIS – TO

Assunto: Autorização para “Pesquisa Acadêmica” na Aldeia São José

Senhor coordenador,

Cumprimentando-o cordialmente, solicito a V.S.^a autorização para realizar a pesquisa de Doutorado, na Aldeia São José entre os Povos indígenas Apinayé. Nossa pesquisa tem como título: **SABERES INDÍGENAS APINAYÉ: Tradição oral, Transculturalidade e Bilinguismo**, orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e está vinculada ao Programa do Observatório da Educação Aprovado ao Edital 0492012CAPES/INEPe ao programa de pós-graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins- Campus de Araguaína.

Certo de contar com vosso apoio e compreensão antecipo os agradecimentos.

Atenciosamente,

Witembergue Gomes Zaparoli

Witembergue Gomes Zaparoli/ matrícula 2014130094

Doutorando do curso de pós-graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura

wgzaparoli@gmail.com

(99) 98150-6999

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA

Ofício n.º 012014/TO

Tocantinópolis, 18 de Setembro de 2015.

A Vossa Senhoria o Senhor

Cacique da Aldeia São José - TOCANTINÓPOLIS – TO

Assunto: **Autorização para pesquisa e registro de dados na Aldeia São José**

Senhor Cacique,

Cumprimentando-o cordialmente, solicitamos a V.S.^a autorização para realizar a pesquisa de Doutorado, na Aldeia São José entre os Povos indígenas Apinayé. Nossa pesquisa tem como título: **SABERES INDÍGENAS APINAYÉ: Tradição oral, Transculturalidade e Bilinguismo orientado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque** e está vinculada ao Programa do Observatório da Educação Aprovado ao Edital 0492012CAPES/INEP a pesquisa tem por objetivo *fazer um estudo sobre a escolarização dos saberes tradicionais da comunidade Apinayé, e compreender como os materiais didáticos construídos podem contribuir para o processo de educação indígena*. Como resultado desse trabalho pretendemos colaborar com novas propostas de práticas de ensino. Para isso necessitamos de sua autorização para a realização da pesquisa, assim como autorização para o registro e gravação de áudio, vídeo e imagem, pois esses instrumentos de geração de dados são fundamentais para o resultado da pesquisa.

Certos em contarmos com vosso apoio e colaboração, antecipamos os agradecimentos.

Atenciosamente,

Witembergue Gomes Zaparoli/ matrícula 2014130094
Doutorando do curso de pós-graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura
wgzaparoli@gmail.com
(99) 98150-6999

APÊNDICE C

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Eu, **DAVID WAMIMEN CHAVITO**, Cacique da Aldeia São José, localizada no município de Tocantinópolis, autorizo a pesquisadora **WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI**, estudante do doutorado do curso de pós-graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins-UFT, a fazer a pesquisa de campo na Aldeia São José entre os Povos indígenas Apinayé sobre **SABERES INDÍGENAS APINAYÉ**: Tradição oral, Transculturalidade e Bilinguismo orientado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e vinculada ao Programa do Observatório da Educação.

Estou ciente que o referido pesquisador tem obtido informações sobre a cultura, a escola, os saberes de velhos e os costumes tradicionais Apinayé para fim de registro vinculada a sua pesquisa sobre a escolarização desses saberes tradicionais e sua relação com a educação indígena.

O pesquisador tem meu consentimento para o uso de informações coletadas nas entrevistas e para uso das imagens fotográficas e vídeo-gravações para uso de estudos. Além disso, fui informado pelo pesquisador que seus estudos estão voltados na direção de valorizar da educação e da cultura Apinayé.

Ainda, autorizo e convido o pesquisador Witembergue Gomes Zaparoli a visitar a Aldeia São José sempre que necessitar de informações referentes a nosso modo de vida, costumes, rituais e crenças, bem como a vida escolar da comunidade Apinayé, para isso autorizo sua visita na escola para fins de coleta de dados. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar a qualquer momento, meu consentimento para que a pesquisa seja realizada na Aldeia, sem precisar justificar. Além disto, o pesquisador se responsabilizou em devolver a comunidade o resultado de sua pesquisa para colaborar com novas propostas de práticas de ensino em valorização dos saberes dos velhos indígenas Apinayé.

Aldeia São José-Tocantinópolis, 18 de Setembro de 2015.

David Wamimen Chavito

David WamimenChavito(Cacique)

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EU, _____ RG _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa **Educação Apinayé: Tradição Oral, Interculturalidade e Bilinguismo**, como entrevistado. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador **Witembergue Gomes Zapparoli** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim, como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação, sem que isso leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência.

Ainda foi me informado que o resultado da pesquisa poderá ser apresentado em eventos de natureza acadêmico-científica ou pública, sem expor a identidade dos participantes. Declaro estar de acordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

O pesquisador tem meu consentimento para o uso de informações coletadas nas entrevistas e para uso das imagens que seus estudos estiverem voltados na valorização da educação e da cultura Apinayé.

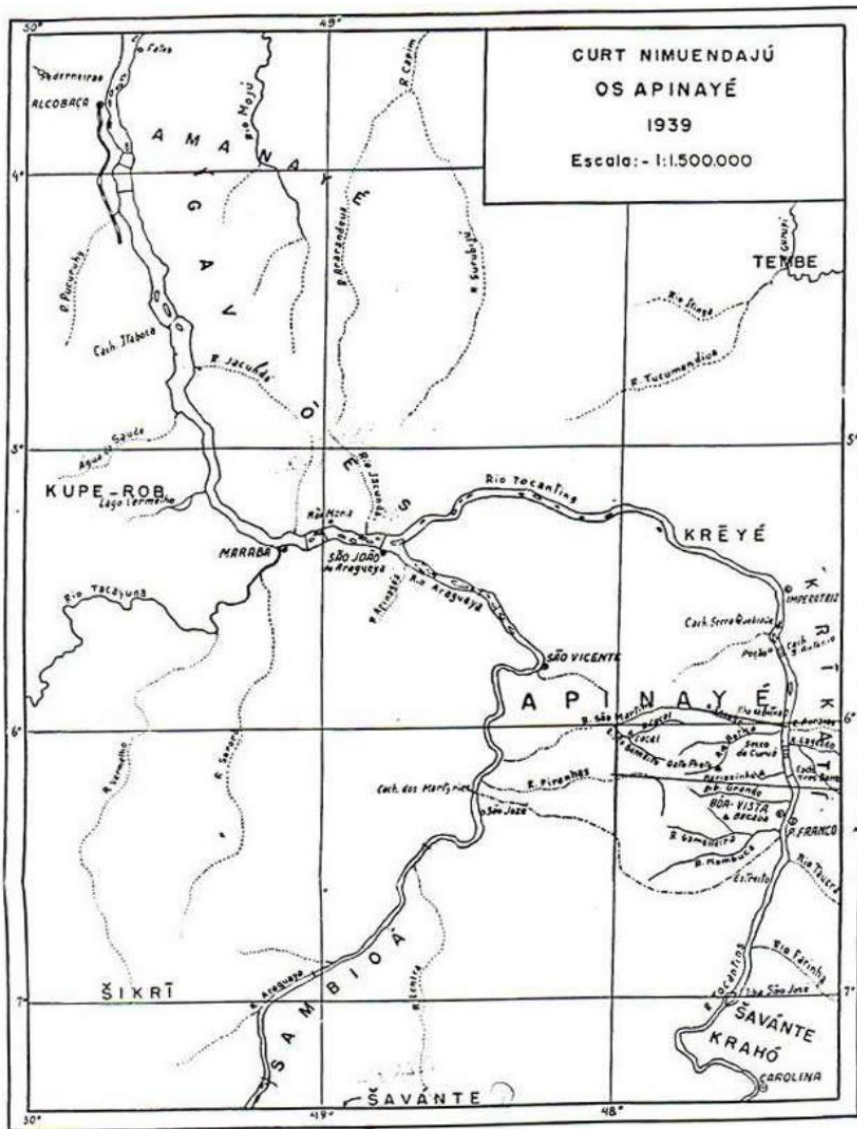
Aldeia São José, Município de Tocantinópolis, 18 de Abril de 2015.

Nome: _____

Assinatura do sujeito responsável:

ANEXO B

MAPA DA RESERVA APINAYÉ – CURT NIMUENDAJÚ 1939



ANEXO D

Quadro Histórico-Populacional dos Apinaje

| ANO | POP | FONTES | ANO | POP | FONTES |
|------|------|---|------|---------------|--|
| 1824 | 4200 | Nimuendajú ([1939] 1983), baseia-se em Cunha Matos (1824), que recebeu informação do Comandante de Carolina (em novembro de 1824) que menciona quatro aldeias e seus respectivos chefes: <i>José Conumo</i> (Kunũm) da Aldeia do Bom Jardim (1000); <i>Francisco Pecobo</i> (P~e p kôp), na Aldeia S. Antonio (1300); <i>Marcelino Juxum</i> (Waxũm ?), na Aldeia do Araguaia (1400) e <i>Vetuco</i> (Mătÿk ?) na Aldeia Santo Antonio (500) pessoas (AHE-GO, livro 68 pp.201-202). | 1845 | 800 | Relatório sobre aldeamentos de Goiás, enviado ao Ministério dos Negócios do Império. Menciona 800 índios dentre o total de 2822 habitantes em Boa Vista. AHE-GO, livro 191. |
| 1850 | | Relatório do Presidente da Província de Goiás na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 01/05/1850. Não menciona a população Apinaje especificamente. Cita um total de quatro mil índios na Província, aldeados em: Carretão, Boa Vista, Pedro Afonso e S. Joaquim de Jaminbu, das etnias Apinaje, Krahô, Xavante, Xerente e Karajá. | 1855 | 4000 | Relatório do Presidente da Província apresentado a Assembléia Legislativa Provincial. Denomina o aldeamento de “Apinagés e Gradaús”. Afirma que tinha mais de quatro mil índios. <u>Memórias Goianas</u> , vol. 6, 1997:205. |
| 1857 | 1000 | Relatório de Joaquim da Rocha Maia (BN-SM I-32-14-15). Afirma que ao nº de 4000 que se deu aos Apinaje deve estar incluído 3000 Xambioá de 3 aldeias no Araguaia. | 1857 | 600 | Relatório de Antônio Augusto Pereira da Cunha ao Ministério dos Negócios do Império. Afirma que a população Apinaje era de 600 pessoas. <u>Memórias Goianas</u> , 7, 1997:93. |
| 1859 | 1176 | Relatório do Presidente da Província de Goiás, em 25/05/1859. Repete a mesma informação do relatório do ano anterior. <u>Memórias Goianas</u> , 7, 1997:259 . | 1859 | 1800/ 2000 | Nimuendajú cita o relato de Vicente Ferreira Gomes, de 1859, que calculou a população Apinaje entre 1800 e 2000 pessoas. |

| | | | | | |
|------|------|---|------|------|--|
| 1862 | 3000 | Relatório do Presidente da Província José Maria Pereira de Alencastre, em 01/06/1862, afirmando que no aldeamento Boa Vista existiam 2 aldeias dos Apinaje “mansos”, com 1800 pessoas, e a parte da “tribo selvagem”, com 1200 pessoas. | 1872 | 600 | Relatório do Diretor Geral dos Índios ao Presidente da Província informando que no aldeamento da Boa Vista existia, próximo da vila, uma aldeia com 600 habitantes. E algumas outras de “Apinagés e Gradaús” (AHE-GO) Caixa 215 (1872). |
| 1874 | 1362 | Relatório do Presidente da Província. Informa ainda que havia no aldeamento de Boa Vista, 92 Guajajara e 200 Krahô. | 1880 | 1500 | "Mappa dos aldeamentos indígenas existentes na Provincia de Goyaz, organizado para satisfazer a exigência do Ministério da Agricultura constante do Aviso de 01 de Dezembro de 1879". Secretaria da Presidência de Goiás, 22 de Janeiro de 1880. In. http://www.crl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/330/000091.html |
| 1897 | 400 | Segundo Nimuendajú, H. Coudreau ouviu falar de 3 aldeias com um total de 400 pessoas. | 1926 | 150 | Segundo Nimuendajú, este foi o número de índios encontrado por H. Snethlage. |
| 1928 | 150 | Dados da primeira viagem aos Apinaje pelo próprio Nimuendajú ([1939] 1983). | 1937 | 160 | Dados da quinta viagem de Nimuendajú ([1939] 1983). |
| 1960 | 186 | Recenseamento feito pelo Chefe de Posto do SPI. | 1962 | 214 | Dados da primeira viagem de campo de DaMatta (1976). |
| 1964 | 220 | Recenseamento realizado pelo Chefe de Posto do SPI. | 1967 | 253 | Dados da terceira viagem de campo de DaMatta (1976). |
| 1996 | 1000 | Informações de minha primeira viagem de campo. | | | |

Fonte: GIRALDIN, Odair. **AXPÊN PYRÀK:** História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinajé. Campinas, IFCH/Unicamp, tese de doutorado. 2000.

ANEXO E

Descrição do Mito de Sol e Lua

5 - Kupẽ kêt mẽ yiarẽ n –

Descrição do Mito de Sol e Lua. A criação do mundo e da humanidade Apinaje por Mýyti e Mýwryre

No princípio havia apenas a terra (**pika**)¹⁵ com o mundo vegetal. Ainda não existiam as caças e os vegetais eram pequenos, de um tamanho que se podia alcançar a copa dos buritis com as mãos. O céu também era mais baixo que atualmente, passando logo acima da copa das árvores mais altas. Mýyti (Sol) e Mýwryre (Lua) moravam no céu. Um dia Mýyti (**kràngêx** = amigo formal; recíproco = **pahkràm**) chamou Mýwryre (**pahkràm**) para descender e habitar aquele outro mundo. Desceram e fizeram uma morada.¹⁶

De manhã eles começaram a caminhar pelo mundo. Um para cada lado. Quando era meio-dia eles iam almoçar no céu e de lá traziam comida leve para o jantar. À tarde chegavam novamente à casa e jantavam. No dia seguinte tornavam a repetir o mesmo do dia anterior.¹⁷

¹⁵ Esta versão foi recolhida junto ao falecido Katàm Kaäk - Amnhimy (Grossinho), considerado por todos como um profundo conhecedor da cultura e tradição Apinaje. Ele traduz Mýyti e Mýwryre por, respectivamente, Deus e São Pedro. Mas ele próprio dizia que Deus e São Pedro é a mesma coisa que Sol e Lua. Tradução semelhante foi observada entre os Krahô por Melatti (1972:47). A versão aqui apresentada não é uma transcrição literal da descrição feita por Grossinho. Ela segue a narrativa feita por ele, com minhas adequações em termos de ortografia (concordâncias, inserção de sinônimos, como, por exemplo, a utilização de excrementos, quando Grossinho falava bosta).

¹⁶ Na versão de Nimuendajú, Mýyti desceu primeiro. Quando Mýwryre chegou aquele já havia feito uma morada na cabeceira de um riacho (Nimuendajú, [1939] 1983:120).

¹⁷ Na versão de Nimuendajú, Mýyti levou Mýwryre para casa. Ao passar por um ninho de marimondo, Mýyti mandou que carregasse aquela “cabaça”. Assim que Mýwryre tocou no galho, os marimondos o atacaram, ferroando-lhe o rosto todo. Mýwryre correu para junto de Mýyti e disse que estava doendo muito. Das ferroadas, resultou que os olhos de Mýwryre incharam tanto que não os pode mais abrir. Mýyti teve que guiá-lo. Ao passar por uma árvore caída, Mýyti saltou por cima e não avisou ao companheiro, que tropeçou e caiu. Mýyti fez isso por três vezes, até que Mýwryre não quis seguir adiante. Mýyti teve de carregá-lo às costas. Ao passar debaixo das árvores, Mýyti fazia, propositadamente, com que Mýwryre batesse com a cabeça nos galhos. Mýwryre chorava de dor e Mýyti o consolava. Mýyti beliscava os testículos de Mýwryre, que gritava. Mas Mýyti dizia que isto acontecia porque seu escroto estava sendo imprensado nas costas dele. Ao chegar em casa, Mýyti colocou Mýwryre numa moita de espinho. Este gritou e pulou assustado. Mýyti disse que era apenas alguns galhos secos. Em casa, Mýyti retirou os ferrões

Um dia Mýwrýre disse a Mýyti: “**ixkràngêx**, o lugar é bom para a gente morar”.

Mýyti retrucou: “Cale a boca! Não fala não! Deixa estar que nós descobriremos nossos filhos e eles tomarão conta da terra e nós voltaremos para nosso lugar”.

Continuaram a andar.

Mýyti foi para o céu e tirou dois fios de algodão de um metro cada. Deu um para Mýwrýre e ficou com outro para ele. Disse Mýyti: “com ele, amanhã nós vamos desenhar”.

No outro dia, Mýyti emendou os dois fios e começou a “desenhar” no dedo, fazendo com os cordões os formatos das coisas. A primeira coisa “desenhada” foi a armação da casa. Mýyti perguntou a Mýwrýre: “aprendeu?”. Mýwrýre respondeu afirmativamente e repetiu o “desenho” feito por Mýyti, armando também a casa. Mýyti disse a Mýwrýre: “as coisas que eu faço, você aprende”.

Em seguida, “desenharam” o índio, as caças, e todas as outras coisas.¹⁸

E voltaram a caminhar.

Um dia, Mýwrýre morreu. Mýyti cantou a noite toda para ele. De manhã, Mýyti foi enterrar Mýwrýre. Fez uma cova rasa e foi embora. Quando foi pelo meio-dia, Mýwrýre viveu novamente. Voltou para onde estava Mýyti, que estava com a cabeça baixa, pensativo.

Mýwrýre chegou e perguntou: “**ixkràngêx**, no que você está pensando”?

Ele respondeu: “Eu estou pensando para você. Você morreu e eu fiquei sem companheiro. Com quem que eu andaria conversando? Com quem que eu falo? Eu sozinho não falo.”

Mýwrýre respondeu: “Eu também fiquei pensando assim: eu morri mas fiquei com saudade de você, vivi novamente e voltei”.

Mýyti disse: “Está certo. Você chegou e agora tenho companheiro novamente para conversar”.

Voltaram novamente a andar pelo mundo.

Um dia Mýyti morreu. Mýwrýre cantou a noite toda para ele. Pela manhã foi sepultá-lo. Sepultou-o numa cova mais funda que aquela feita por Mýwrýre. Mas Mýwrýre não voltou para casa, ficando ao lado da sepultura. Quando Mýyti quis sair da sepultura, Mýwrýre correu e empurrou-o para dentro. Ficou observando. Quando a terra começou a estufar em outro lugar, Mýwrýre, o impediu que saísse.

de marimbondo com as unhas e lhe deu remédios. Mýyti cedeu um lado da casa para Mýwrýre, ficando com a outra. No meio, deixou um espaço para dançar.

¹⁸ Este ato de “desenhar” com cordões de algodão é algo semelhante àquela brincadeira infantil realizada em quase todo o Brasil. Há indicações de que os Esquimó também conhecem a arte de montar formas a partir de cordões (Vanessa R. Lea, comunicação pessoal). Trata-se de criar formas geométricas através de habilidade em trançar os fios pelos dedos das mãos. Nunca vi nenhuma demonstração desta habilidade por algum Apinaje. Mas as pessoas mais velhas contam que, no passado, muitos homens sabiam fazer estes “desenhos” com os cordões. Segundo informações dos Apinaje, os Krahô também sabiam fazer, ainda, estes “desenhos”.

Então, Mýyti pensou: “Eu vou logo dar um jeito, porque senão ele fará com que eu morra e não volte mais”. Mýyti viajou uma légua por debaixo da terra e conseguiu sair.

Voltou para onde estava Mýwryre, cabisbaixo, e disse: “Ei **pahkràmre!** Em que é que você está pensando?”

Mýwryre respondeu: “Eu estou pensando para você. Você morreu e eu fiquei sem companheiro.”

Mýyti respondeu: “Mas você não fez coisa boa para mim. Você fez maldade. Como é que você fez uma coisa dessa. No dia quando nós descobrimos nossos filhos, quando eles morrerem, eles vão enterrar. Seus parentes ficam com saudade, ficam chorando. Ele vai viver novamente e volta. Quando os vivos virem, eles se acalmam e ficam alegres. Mas da maneira como você fez, não fica bom.”

Mýwryre respondeu: “Assim é que está bom, **ixkràngêx!** Quando um morrer, ele será sepultado e não volta não. Seu corpo fica no chão e sua alma vai para o lado do sol poente. Vai morar lá. Assim, vai deixando lugar para os mais novos. Quando ele morre, já tem outro em seu lugar. Mas se morresse e revivesse, não morreria mais e aumentaria de tal maneira que faltaria comida para todos. Quando eles estivessem com fome, poderia ocorrer matarem-se e comerem-se uns aos outros. Feito desta maneira, vai se afastando, sendo que a comida se torna suficiente para todo mundo.”

Mýyti consentiu: “Você está certo. Eu não estava pensando nisso.”

Mýwryre disse: “Pois é! O caso é para ser assim.”

Mýyti não ralhava com Mýwryre. O que este dizia, Mýyti concordava. Muito embora Mýyti fosse mais forte e poderoso que Mýwryre.

Novamente voltaram a andar. Um dia Mýyti foi para o céu, sem avisar Mýwryre, buscar ferramentas. Solto o facão e o machado na roça. As ferramentas foram trabalhando e derrubando as árvores.¹⁹

Mýwryre, que andava pelo mundo, ao passar perto da roça, ouviu o barulho e pensou: “**ixkràngêx** deve ter achado alguns trabalhadores e colocou para trabalhar. Vou lá reparar o serviço deles.”

Assim que chegou, o facão e o machado caíram no chão. Mýwryre mandou que eles trabalhassem, mas as ferramentas não se mexeram. Mýwryre apanhou o facão e roçou. Apanhou o machado e cortou. Após isso, as ferramentas não trabalharam mais.

Mýyti foi para onde ficava a roça. Escutou que estava tudo quieto. Apanhou as ferramentas e foi deixá-las no céu.

Ao voltar, falou com Mýwryre: “**pahkràmre**, foi você que foi olhar os trabalhadores?”

¹⁹ Nimuendajú ([1939] 1983:123-124) afirma que para fazer o roçado, Mýyti chamou o pica-pau **Dyái**, o caramujo **Duwúdn** e a pedra quartzo **Klid** para fazerem a derrubada. Carlos Estevão de Oliveira (Oliveira 1930:69) informa que apenas o caracol foi chamado para fazer o roçado. Estes “personagens”, parece-me, são mais condizentes com uma versão mais antiga deste mito.

Mýwryre respondeu: “Sim. Eu escutei bater e fui reparar. Mas eles não trabalharam. Eu falei para eles trabalharem, mas não se mexeram. Eu peguei o facão, rocei o mato e o deixei lá. Apanhei o machado, cortei o pau e o deixei lá.”

Mýyti retrucou: “Por que você fez isso? Quando nós descobrirmos nossos filhos, eles não trabalhariam. Ficariam quietos em casa, enquanto as ferramentas trabalhariam. Mas você foi empatar o trabalho deles.”

Mýwryre respondeu: “**ixkràngêx**, assim é que é bom. Quando nós descobrirmos nossos filhos, eles vão trabalhar por eles mesmos. Vão plantar a roça no tamanho que podem cuidar. Mas se as ferramentas trabalhassem sozinhas, iriam derrubar muito mato. Sem coragem para plantar tanta roça, haveria desperdício. Que aconteceria com as matas? Elas poderiam se acabar. Onde os nossos filhos iriam trabalhar? Eles trabalhando por sua própria força, derrubam a quantidade de mata que podem plantar e cuidar. Assim sempre haverá mata para trabalhar.”²⁰

Mýyti concordou.

Voltaram a andar.

Então foram inventar a caça: veado, caititu, anta... As caças ficavam no terreiro da casa. As casas dos marimbondos ficavam grudadas nas paredes da casa e as cobras ficavam no “pé da parede”.²¹

Um dia Mýwryre foi onde estava Mýyti. Havia duas grandes cobras cascavel de guarda na porta da casa de Mýyti. Mýwryre viu duas antas que estavam tendo relação sexual e não gostou. Apanhou um caroço de buriti, atirando-o na cabeça da anta macho. Com o golpe, a anta caiu. Assustada, levantou-se e saiu correndo. No barulho, todas as caças correram e espalharam-se.

Mýyti ouviu o barulho. Chegou à porta e viu a debandada das caças.

Falou com Mýwryre: “**pahkràmre**, por que você fez uma coisa dessas?”

Mýwryre respondeu: “O anta estava fazendo sexo com a anta. Eu fiquei com vergonha e joguei um caroço na cara dele.”

Mýyti disse: “Quando nós descobrirmos nossos filhos, se eles quiserem comer, pegam uma caça no terreiro, mata e come.”

²⁰ É importante notar aqui que esta versão ecologicamente correta foi-me contada por Katàm Kaàk - Amnhimy (Grossinho), não havendo tal característica nas versões recolhidas por Nimuendajú (1939) e Oliveira (1930).

²¹ Na versão recolhida por Nimuendajú, as caças foram feitas da seguinte maneira. Após ocorrer o incêndio da chapada, Mýyti e Mýwryre juntaram as caças que haviam sido mortas pelo fogo. Em casa, cada um fez um moquém (na verdade um jirau) para espalhar as carnes e aquecê-las com fogo. Mýwryre não fez fogo sob seu moquém e suas carnes criaram vermes. Quando este saiu, Mýyti aproximou-se do moquém do companheiro dele tirando um quarto de carne de caititu que despedaçou no chão. Dos pedaços que se espalharam, transformaram-se em caças de pêlo. Quando Mýwryre voltou e viu seu moquém destruído e apenas restos de carne, agarrou um quarto de ema do moquém de Mýyti. Batendo com ele no chão, as carnes que estavam no moquém de Mýyti transformaram-se em caças de pena de toda espécie (Nimuendajú, [1939] 1983:122).

Mýwrýre retrucou: “Não é bom assim. É preciso ser bom caçador. Ele anda, mata a caça e come. Quem não é bom caçador, a sua mulher pede um pedaço e todos comem. Mas se todas as caças estivessem no terreiro, matariam muito de uma vez, podendo acabar com as caças. Se estas acabarem, nossos filhos podem vir a comerem-se uns aos outros. Então, assim, o caçador é que mata. Quem não for caçador, não mata. Assim não acabam as caças.”

Mýyti concordou.

Voltaram a andar.

Um dia Mýyti foi para uma cabeceira²² onde achou um buriti com frutas maduras, comendo-as. Isto fez com que suas fezes ficassem com uma cor vermelha. Quando Mýwrýre observou isto, perguntou a Mýyti o que ele tinha comido que deixou seu excremento vermelho pois gostaria que o seu também tivesse aquela cor.

Mýyti disse-lhe que seu excremento tinha aquela cor porque comia flores de pau d’arco, recomendando-lhe que as comesse em jejum. Mýwrýre obedeceu, mas seu excremento ficou preto. Ao perceber que havia sido enganado, Mýwrýre seguiu Mýyti observando-o quando ele estava comendo frutas de buriti. Mýwrýre queixou-se do logro que Mýyti lhe pregava. Este, então, convidou-o para que comesse com ele. Mýwrýre aceitou. Mas quando foi comer, Mýyti sussurrou: “uma banda dura,” e todas as frutas que experimentava estavam maduras de um lado e tinha o outro duro e intragável. Mýwrýre zangou-se e atirou uma das frutas no tronco do buriti. Imediatamente a palmeira cresceu, juntamente com todos os troncos das demais árvores. Neste processo, o céu, que também era baixo, foi levantado, elevando-se até sua altura atual.²³

Mýyti disse a Mýwrýre que não devia ter feito aquilo. Quando eles descobrissem os filhos, estes poderiam colher as frutas diretamente nos pés e não sentiriam fome. Mýwrýre discordou dizendo que assim era melhor. Quando os seus filhos estivessem andando na chapada, de longe avistariam um buriti alto e saberiam que ali poderiam encontrar água.

E voltaram a andar.

Mýyti chegou num lugar em que havia alguns pica-paus pedrês²⁴ tirando mel no alto de uma árvore. Mýyti pediu um pouco. Os pica-paus perguntaram se ele queria misturado com samborá²⁵ ou mel limpo. Mýyti pediu primeiro com samborá. Um pica-pau soltou-o e o mel pegou fogo. Mýyti o pegou e comeu. Em seguida pediu o mel limpo. O pica-pau o advertiu para que tomasse cuidado, pois se errasse a pegada, todos poderiam ser queimados. Mýyti pegou o mel e comeu.

Em outro lugar, encontrou com os pica-paus verdadeiros (de cabeça vermelha). Mýyti perguntou o que faziam. Estes responderam que estava tirando mel. Perguntaram se

²² Cabeceira aqui tem o sentido da nascente de um curso d’água qualquer.

²³ Este episódio do crescimento das árvores e elevação do céu, presente na descrição feita por Nimuendajú ([1939] 1983: 123), não foi incluída na versão de Grossinho. No entanto, ouvi este episódio de outras pessoas na minha experiência de campo.

²⁴ Pedrês é um termo regional para referir-se às aves “salpicadas de preto e branco na cor” (conforme dicionário Aurélio), tendo o mesmo significado que “carijó”.

²⁵ Samborá são impurezas existentes no mel, como pó da madeira onde se abrigou a colmeia, ou restos de pólen.

ele queria comer. Mÿyti disse que queria, pedindo primeiro com samborá. Os pica-paus advertiram-no para que tivesse cuidado para não queimar. Jogaram-no, formando um labareda. Jogaram em seguida o mel limpo, novamente advertindo para evitasse o fogo.

Em seguida, Mÿyti pediu o enfeite de cabeça. O pica-pau soltou o enfeite, que também desceu como uma tocha. Mÿyti o aparou e apagou o fogo. Levou-o para casa e o guardou em uma cabaça, escondido de Mÿwrÿre.

No dia seguinte voltaram a andar. Por volta de duas horas da tarde, Mÿwrÿre chegou primeiro e foi para a casa de Mÿyti e tirou o enfeite, colocou-o na cabeça e saiu cantando. Mÿyti foi chegando, ouviu Mÿwrÿre e pensou: “**pahkràmre** viu alguma coisa, pois está alegre e cantando. Talvez tenha achado meu enfeite.” De fato, ao chegar, viu que era o enfeite. Chegou em casa e ficou esperando.

Mÿwrÿre cantou até à tarde e deixou-o na casa de Mÿyti. Chegou e disse: “**ixkràmgêx**, está aqui seu enfeite.” Mÿyti disse: “**pahkràmre**, por que você fez isso? Quando nós tivermos nossos filhos, eles precisam se respeitar e aos trens dos outros.”

Mÿwrÿre retrucou: “Não, **ixkràmgêx**. Quando alguém usar uma coisa e outros gostarem, eles vão apanhar, usam até enjoar e tornam a devolvê-lo.”

Mÿyti concordou.

Depois, Mÿyti queimou a roça e foi para o céu buscar sementes de cabaças. Na roça as plantou. As cabaças nasceram na roça toda. Quando estas estavam amadurecendo, Mÿwrÿre foi falar com Mÿyti: “Agora, **ixkràmgêx**, hoje você vai me levar para eu receber um enfeite também. Você não quer me dar o seu para eu cantar. Então eu vou ganhar um para eu cantar toda hora.”

Mÿyti disse que depois iriam. Mas enganou Mÿwrÿre e não foi. Um dia Mÿyti disse que iriam lá. Chegando no pica-pau pedrês, perguntou a Mÿwrÿre se queria um daqueles. Mÿwrÿre disse que queria um do verdadeiro, igual ao de Mÿyti. Seguiram em frente até que encontraram os pica-paus, que tiravam mel.

Estes perguntaram se eles queriam comer. Eles aceitaram. Primeiro os pica-paus jogaram mel com samborá. Ambos comeram. Em seguida jogaram mel limpo. Pegaram e comeram.

Em seguida, pediram o enfeite da cabeça. O pica-pau respondeu que o enfeite da cabeça era perigoso, porque se errasse poderiam todos se queimar.

Mÿyti disse para Mÿwrÿre que esperasse, para que ele apanhasse o enfeite para ele.

Mÿwrÿre retrucou: “Não, não! Você está me enganando. Você vai pegar e não me entrega.” Mÿyti disse: “Não, eu pego e te entrego, pois eu já tenho um e não preciso de mais um.” Mÿwrÿre insistiu: “Não, mas sou eu que pegarei.”

Mÿyti afastou-se, aconselhando que tomasse muito cuidado.

O pica-pau avisou que iria soltar. Mÿwrÿre mandou que jogasse.

Mÿyti, afastado, dizia baixinho: “Erra, erra, erra, erra, vai errar! Vai errar!”

O pica-pau jogou o enfeite. Ele transformou-se numa labareda. Passou da mão de Mÿwrÿre, bateu no chão e ateou fogo no capim.

Mýyti correu e entrou na casa do marimbondo turrão, no alto de uma árvore.

Mýwryre correu, correu e não achou lugar para se esconder. Correu e foi entrar na casa de marimbondo vaqueiro, numa árvore baixa.

Mýwryre queimou-se.

Depois que o fogo passou, desceram das árvores e foram se procurando. Encontraram-se e Mýwryre disse: “**ixkràngêx!**”. Mýyti disse: “Onde tu estava?”. Mýwryre respondeu: “Eu estava ali. Mas eu queimei minha barriga. Eu entrei numa casa de marimbondo vaqueiro. A casa era pequena, eu fiquei com a barriga de fora e queimei.”

Mýyti disse: “Eu te falei! Você teimou demais! Se você tivesse deixado eu pegar o enfeite, você não teria se queimado, mas você disse que pegava. Você errou. Foi você que se queimou.”

Depois saíram procurando as caças queimadas. Encontraram veados, tatus, emas, seriemas. Juntaram tudo e levaram à cabeceira de um riacho onde iriam limpar as caças e moquea-las. Mýyti tirou um pedaço de carne de veado campeiro. Mýwryre tirou um pedaço de carne de veado. O pedaço de Mýyti estava gordo, pingando gordura sobre o fogo. A de Mýwryre, não tinha gordura, nem pingava.

Este foi falar com Mýyti: “**ixkràngêx!** Sua carne é gorda. Quando acabar de assar, você me dá um pedaço. Ou então nós trocamos um pedaço.” Mýyti concordou: “Quando acabar de assar eu te dou.”

Quando terminou de assar, Mýwryre foi, impacientemente, pedir novamente para Mýyti lhe desse um pedaço. Este tirou um pedaço e atirou bem em cima da queimadura da barriga de Mýwryre. Este gritou de dor e Mýyti mandou que ele fosse na água da cabeceira do riacho.

Mas Mýyti mandou que a água secasse. Mýwryre pegou a lama e esfregou na queimadura. Em seguida, Mýyti mandou que a água enchesse novamente. Em seguida mandou que o jabuti unhasse a ferida de Mýwryre. Isto se fez e ele gritou.

Depois que as caças ficaram assadas, eles levaram embora. Mýyti disse; “agora, está no tempo de descobrirmos nossos filhos. Nós já ajeitamos a caça. Agora temos que descobrir nossos filhos.”

As cabaças já estavam todas maduras. No outro dia, foram para a roça. Limparam a beira do ribeirão. Mýyti tirou cabaças para ele e Mýwryre as dele. Fizeram uma ponte, com um pau atravessado sobre o ribeirão. Cada um tinha sua ponte.

As cabaças era enormes. Tiraram todas as cabaças da roça e levaram para a beira do ribeirão.

Mýyti disse: “Agora você fica olhando para aprender de que maneira eu faço.”

Mýyti rolou uma cabaça²⁶ comprida. Esta bateu no pé da ponte, caindo na água. Quando se levantou, já era índio. Levantou-se e sentou na ponte. Em seguida rolou uma cabaça menor, que era para sair a mulher dele. Ela saiu e sentou-se na ponte.

Mýwrýre foi fazer a sua vez. Este rolou algumas cabaças que se transformaram em índio. Numa das cabaças, Mýyti falou: “É para ser aleijado.” Quando o índio saiu do ribeirão, era aleijado. Mýwrýre soltou outra cabaça, que nasceu bom.

No posterior, Mýyti falou: “É para ser cego de um olho.” Quando saiu do ribeirão, era cego de um olho.

Mýwrýre, então, reclamou com Mýyti: “**ixkràngêx!** Seus filhos são todos bons. Os meus não dão certos não. Tem um cego, um aleijado, o que aconteceu?”

Mýyti respondeu: “Você é que não sabe rolar as cabaças direito.”

Depois jogaram todas as cabaças no ribeirão e todos viraram índios.

Em seguida, Mýyti disse: “Agora nós vamos levá-los e deixá-los na aldeia deles.”

Mýwrýre perguntou: “E onde é esta aldeia? Nós ainda não fizemos a casa. Devíamos ter feito primeiro as casas e depois íamos descobri-los. Onde é que nós vamos deixá-los?”

Retrucou Mýyti: “Cale a boca! Deixa estar que nós vamos levar eles.”

Mas Mýyti já havia falado e uma aldeia grande já havia sido feita com casas na quantidade de casais de índios. Foram colocando um casal em cada casa até que completou o círculo. Não sobrou casa sem índios, nem índios sem casa.

Esta aldeia,²⁷ Mýyti dividiu-a no sentido leste / oeste, dizendo: “Os meus filhos [Koti] morarão na parte norte!” “E os meus [Kore] na parte sul!”,²⁸ disse Mýwrýre. Assim se formaram as duas metades Koti e Kore. Mýyti disse: “Quem tomará conta da aldeia?” e imediatamente Mýwrýre respondeu: “Deve ser Kore!” Mas Mýyti desta vez não concordou: “Não, deve ser Koti!” E assim ficou para sempre, pois [segundo Nimuendajú] os Koti sempre governam. Em seguida casaram os filhos entre si e deram-lhes muitos conselhos.

No início da noite, Mýyti chamou todos os índios para a praça. Mýwrýre cantou noite toda com maracá. Ao amanhecer, Mýyti falou: “Agora que nós já descobrimos vocês, são vocês que devem tomar de conta do terreno, que é de vocês. Nós vamos embora para o céu.”

Os índios perguntaram: “E quem é que fica conosco. Vocês podiam ficar com nós para nos aconselhar.”

Mýyti, retrucou: “Não! Vocês que se aconselhem. Nós vamos embora.”

²⁶ A presença da cabaça como instrumento através do qual surge os filhos de Sol e Lua está presente na maioria dos grupos Timbira. A exceção, talvez, seja os Apanyekrá. Para eles, Sol e Lua utilizaram pedaços de talo de buriti. Lançados na água, afundavam e, em seguida, flutuavam já na forma humana (Wilbert & Simoneau, 1978:35).

²⁷ Aqui estou seguindo a descrição feita por Nimuendajú ([1939] 1983: 124). Deste episódio, não ouvi descrição no campo.

²⁸ Meus dados indicam que esta divisão seguindo estes pontos cardinais está equivocada. É o leste (lado do sol nascente) que está associado a Koti, enquanto que o oeste (lado do sol poente) associa-se a Kore.

Mýwryre perguntou: “E como nós vamos descobrir nossos filhos e deixá-los, indo embora. Quem que vai dar conselhos para eles? Somos nós que daremos conselhos para eles. O que estiver errado, nós é que vamos aconselhar.”

Mýyti disse: “Não deve ser assim não. Há muitos deles que erram e tem um pecado para eles e um pecado para nós.²⁹ Quem é que tira o pecado de nós? Somos nós que tiramos o pecado deles. Então nós precisamos nos afastar daqui e deixá-los sós. Aqueles que andam errado, fazem o pecado para eles. Quando eles morrerem, vão junto de nós e tiramos o pecado deles. E nós? Quem tira o pecado de nós? Assim, vamos embora para longe e o deixamos sozinhos. Eles mesmos se aconselham. Eu vou aconselhá-los e eles depois se aconselham.”

Os índios falaram: “Não nos deixem. Quem vai nos dar conselhos?”

Mýyti falou: “Nós não vamos para longe. Nós vamos ficar perto de vocês. Num dia quando vocês morrerem, vocês irão atrás de nós. Não serão apenas vocês que ficarão. Vai se descobrir irmãos de vocês, parentes de vocês. Vão sair já vestidos: os **kupẽ**, os derradeiros. Vocês que são os primeiros, são os **panhĩ**. Vocês vão ficar nu. Nós vamos para onde o sol se põe. Quando vocês ficarem cansados de morarem aqui, procurem o sol poente. Lá na frente tem um rio que é igual um céu. Quando chega na margem, você olha para a frente e somente vê céu e água. Lá vocês farão balsa de buriti e viajam sempre para o sol poente até atravessar o rio. Na outra margem é que vocês verão mata na frente.”

Saíram e disseram: “De vez em quando nós faremos um sinal para vocês. Quando vocês estiverem viajando, ao encontrarem um sinal, saberão que passamos por ali e poderão viajar para frente.”

Foram embora e desde então os índios andaram sós.

Fonte: GIRALDIN, Odair. **AXPÊN PYRÀK:** História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinajé. Campinas, IFCH/Unicamp, tese de doutorado. 2000.

ANEXO F

5.1 - A criação dos kupẽ

Um dia Mÿÿti começou a cobiçar uma mulher Apinaje.³⁰ Ele convenceu uma outra mulher (uma **mẽ kuprÿ** = mulher sexualmente disponível) a levar a moça para o mato. A moça, então, chamou seu pai para ir em no mato tirar coco de piaçava para dele extrair óleo, usado para enfeitarem-se.

Atravessaram um igarapé próximo da aldeia. Foram até longe e, dali, combinaram que voltariam catando os cocos. Marcaram o encontro para o igarapé. Quem chegasse primeiro esperaria os demais.

Assim fizeram, andando cada um para um lado, até que não se vissem mais.

²⁹ Esta “bricolage” que Grossinho realizava, reunindo elementos da cosmologia Apinaje sobretudo com elementos do cristianismo, merece uma análise exclusiva. Não foi isto que pretendi fazer nesta tese, sendo que agora, com sua morte, uma etnografia com ele se tornou impossível. Pretendo, a partir das fitas que tenho gravadas, poder realizar alguma interpretação, futuramente, sobre o seu discurso.

³⁰ Nimuendajú ([1939]1983:126) afirma que esta mulher chamava-se Nyimõgo. Não ouvi este nome em minha pesquisa de campo.

Adiante, Mÿÿti estava observando a moça. Mas não se apresentava como gente, mas transformou-se em cascavel³¹ grande e ficou debaixo da piaçava.

Ele falou: “Ei, Ei!”

A moça retrucou: “Ei, quem é você?”

Mÿÿti respondeu: “Sou eu.”

A moça perguntou: “Quem é eu?”

Ele respondeu: “Sou eu, venha cá!”

Ela rodeou a moita e foi procurando. Não viu ninguém. Colocou o côfo no chão e pensou: “talvez ele tenha me chamado e escondeu-se.” Olhou debaixo da piaçava e enxergou a cobra. Ficou com medo e ameaçou correr.

A cobra falou: “Não corra não. Eu não sou cobra. Sou gente. Eu me transformei para você me ver e não contar para ninguém. Se você me tivesse visto como gente, precisaria contar para os outros. Venha cá.”

Então ficaram debaixo da moita de piaçava. Ela sentou-se e ele disse: “Eu vim para apresentar o **wajaga** para ser o curador de vocês. Ele vai curar vocês e contar a nossa história.”

Mÿyti mandou que a moça se deitasse. Ele, sob a forma de cobra, deslizou sobre o corpo da moça, dos seus pés até sua cabeça. Em seguida cruzou sobre o ventre da moça, mandando que ela se levantasse.

Mÿyti, então, falou-lhe: “Olha, você está vendo como eu estou fazendo. Se alguma coisa acontecer com você, lembre-se de mim”.

A moça disse que não esqueceria não.

Então Mÿyti disse que ela poderia ir embora.

Ela foi embora. Encontrou com seus companheiros e disse que seu cofô não estava cheio porque não encontrara piaçava.

No igarapé, banharam e depois foram embora. Na aldeia, tiraram o óleo e se enfeitaram. Quando o óleo acabou, Mÿyti voltou a induzi-la novamente a ir buscar mais coco de piaçava. Voltaram a se encontrar no mesmo lugar. Mas, depois disso, não voltaram mais a se encontrar.

Com dois meses, a barriga da moça já estava crescendo.

As pessoas perguntavam ao pai da moça se ela era **kuprÿ** ou moça. Ele dizia que ela era moça virgem. Mas como a barriga crescia, seu pai ficava bravo com ela dizendo que ela o envergonhara porque estava grávida. Ele lhe dizia que ela devia apontar quem foi que a desvirginou e que deveria se casar com ela.

³¹ Note-se que há correspondência entre as versões de um mesmo mito entre os Timbira. Neste caso, o mito correspondente é o do Auké, existente entre os Timbira Orientais. Para os Krahô veja Melatti (1972). Nas versões recolhidas por Melatti, é também Sol (em Krahô = Pit) quem transforma-se em cascavel e copula com uma mulher. Desta relação, nasce Auké. Para os Timbira, veja-se Nimuendajú (1946).

Ela respondia: “Não foi ninguém que “mexeu” comigo. A barriga nasceu sozinha”.

O pai, então, propôs dar-lhe remédio para matar a criança.

A filha não aceitou, dizendo que criaria a criança, mesmo que sem pai.

O pai zangou-se, querendo matar a criança. Mas não o fez e abandonou a casa. Não voltando mais para a casa até o nascimento.

Um dia a mulher grávida foi para a fonte sozinha. Lá chegando, a criança nasceu. Nasceu na água e nadou bastante. A mãe também banhou e, assim que sentiu frio, ela gritou: “vamos embora.” A criança nadou e entrou na barriga novamente.

No dia seguinte, voltaram novamente para o igarapé. A criança nasceu e transformou-se num boto. Brincou na água enquanto sua mãe banhava. Ao sentir frio, gritou novamente para ir embora. Ele veio e entrou na barriga da mãe. Mas a criança já queria andar sozinha.

À noite, a mulher sentiu as dores do parto. Ao nascer, alguém foi contar ao pai da moça e disse-lhe: “nasceu seu neto. Quando ele crescer, vai caçar para você comer caça”. O avô nem respondeu.

A criança cresceu. Quando caiu o umbigo, alguém convidou a mulher para irem na roça tirar batata doce. O avô não tinha feito a esteira para a criança. A mãe tirou folhas e forrou o chão para a criança se deitar, onde dormiu. Foram arrancar batatas. Quando a mãe olhou, a criança já estava sentada.

A companheira também enxergou e cochichou com a mãe que a criança estava sentando. A mãe pediu segredo. Em seguida, arrancaram as batatas, moquearam (assaram no forno de terra), comeram-nas e voltaram para a aldeia.

Não contaram nada para ninguém. A criança cresceu, engatinhou, andou.

O avô nunca falou com o neto, nem com sua filha. Quando ele viu que a criança já estava grande, ele foi para o pátio falar com os **panhĩ-kanê**.³² Ele pediu para que eles matassem seu neto, pois não queria um neto sem pai. A maioria não aceitou a tarefa. Dois deles, no entanto, aceitaram.

No dia seguinte, os dois foram chamar o menino, Waxmẽ-kaprã, para ir com eles para uma caçada. Pegaram as armas e foram embora.

O avô pedira para que ele fosse morto para mais de uma légua de distância, para que o **karõ** não voltasse. Quando estavam numa distância segura, um segurou-o e o outro o golpeou com a borduna. Mataram-no; quebraram-lhe os ossos, enterraram-no e voltaram.

Na aldeia, contaram que o haviam matado e a notícia se espalhou até chegar na mãe.

Pela tarde, enquanto a mãe ainda chorava, Waxmẽ-kaprã chegou. Colocou a mão no ombro dela e perguntou o que estava acontecendo que ela chorava.

³² **Panhĩ-Kanê** é glosado pelo Apinaje como matador. Trata-se de pessoas que são solicitadas pelo **pahi** (“chefe” da aldeia) para matar alguém da própria comunidade, sobretudo no caso de ser acusada de feitiçaria. O termo **kanê** é utilizado também para referir-se aos elementos utilizados como remédio. Por exemplo: **ahxêt-kanê** = remédio do tatupeba.

Ela disse que estava chorando porque soube que o haviam matado e estava com dó dele.

Ele disse: “Não chore não. Eu morro para os que me matam, mas não para mim. Quando alguém disser esta história, você não precisa chorar. Eu não morro”.

A mãe terminou de chorar e foi pegar comida para ele. Enquanto ele comia, seu avô foi para o igarapé e viu que o menino voltara.

O avô foi para o pátio e perguntou aos **panhĩ-kanê** se eles haviam feito o serviço. Os **panhĩ-kanê** disseram que o haviam matado, quebrado os ossos e enterrado. O avô retrucou que Waxmẽ-kaprã estava na casa dele comendo. Recomendou que no dia seguinte deveriam levá-lo e matá-lo novamente.

Os **panhĩ-kanê** retrucaram: “Não! Pelo que nós estamos vendo, ele não é gente como nós não. Se fosse como nós, ele já teria morrido e não teria voltado. Se nós formos levá-lo novamente, talvez ele vire uma “coisa” e nos mata. Então procure outros”.

O avô então encontrou dois outros **panhĩ-kanê** que disseram que iriam matá-lo.

No dia seguinte, os dois **panhĩ-kanê** chamaram Waxmẽ-kaprã para irem caçar. Levaram-no para uma serra alta. Subiram até o topo e chamaram-no para ver um veado. Waxmẽ-kaprã chegou bem na beirada do precipício para ver o veado. Nisto os **panhĩ-kanê** empurraram-no. Ele transformou-se numa folha e desceu rodando até o pé da serra. Os **panhĩ-kanê** desceram mas não encontraram ninguém. Julgaram que ele havia morrido e enroscado no alto da serra. Foram embora.

À tardinha, novamente Waxmẽ-kaprã chegou em casa. O avô, ao ir para a fonte, viu novamente que Waxmẽ-kaprã estava em casa comendo.

No pátio, o avô contou aos **panhĩ-kanê** que Waxmẽ-kaprã havia voltado. Recusaram-se à nova tentativa. Dois outros **panhĩ-kanê** apresentaram-se para o serviço. A estes, o avô recomendou que fizessem uma fogueira e nela atirassem Waxmẽ-kaprã.

No dia seguinte, chamaram Waxmẽ-kaprã para ir caçar. A uma légua de distância, um segurou e o outro **panhĩ-kanê** o matou. Colocaram-no no chão e pegaram bastante lenha para fazer uma coivara.

Atearam fogo na coivara. Quando o fogo estava bem alto, atiraram Waxmẽ-kaprã dentro dele. Os **panhĩ-kanê** ficaram observando até que o fogo apagou e esfriou. Os **panhĩ-kanê** pegaram duas varas e foram esgravatar a cinza. Encontraram os ossos carbonizados de Waxmẽ-kaprã. Pegaram-no e o colocaram sobre uma pedra. Com outra, moeram-no totalmente e sopraram as cinzas ao vento. Em seguida foram embora.

À noite no pátio, os **panhĩ-kanê** contaram que o haviam matado.

Waxmẽ-kaprã ficara desgostoso com o avô, que o mandara queimar, e não mais voltou. Lá onde fora queimado, Waxmẽ-kaprã construiu duas casas. Uma para morar e outra desocupada.

Passados alguns anos, os índios foram andar para aqueles lados numa expedição de caça. Foi então que os caçadores ouviram o cantar de um galo. Foram para lá e viram Waxmẽ-kaprã, que já era homem adulto.

Os caçadores chegaram até o terreiro da casa. Waxmẽ-kaprã perguntou-lhes se o reconheciam. Os caçadores responderam negativamente.

Ele, então, falou: “Eu sou Waxmẽ-kaprã. Eu fui mandado para ficar com vocês, mas fui muito agredido. Eles me queimaram, moeram meus ossos. Eu fiquei com vergonha de voltar para a aldeia. Eu não fiquei com raiva de vocês. Eu não gosto somente de meu avô. Então eu fiquei com pena de vocês e fiz minha morada aqui”.

Waxmẽ-kaprã os convidou para entrarem na caça. Ele serviu café, dizendo a eles que aquela bebida não deixava dar sono. Mas os caçadores, com receio de serem envenenados, não aceitaram.

Waxmẽ-kaprã perguntou-lhes, então, se estavam com fome. Os caçadores responderam que sim. Waxmẽ-kaprã, então, serviu-lhes carne de gado. Os índios também recusaram ao saber a procedência da carne. Então Waxmẽ-kaprã trouxe carne de caça para eles.

Em seguida Waxmẽ-kaprã ofereceu-lhes rapadura. Os índios recusaram.

Waxmẽ-kaprã mandou um recado para a comunidade. Ele precisava de diversas pessoas para realizar um trabalho. Ele queria que viessem diversos homens e mulheres. Os índios saíram e foram embora. Viram que Waxmẽ-kaprã saiu no terreiro para observá-los. Assim que estavam a uma boa distância, ele foi para dentro da casa, pegou um rifle, saiu no terreiro e disparou três vezes.

À noite, após as cantigas no pátio, todos ficaram sabendo do recado de Waxmẽ-kaprã. Todo mundo queria ir para vê-lo, pois tinham saudade de Waxmẽ-kaprã.

Pela madrugada, acordaram e realizaram cantigas no pátio. Ao amanhecer, todos se banharam, comeram e foram onde estava Waxmẽ-kaprã. Ao chegarem a casa de Waxmẽ-kaprã, viram-no andando pelo terreiro. Eles também os viu e foi ao seu encontro. A mãe dele ia na frente. Encontraram-se e ele pediu “benção” para ela. A mãe aceitou.

Ele levou a mãe para dentro da casa. Assim que entrou, ela transformou-se em **kupẽ**. O corpo mudou, o cabelo também e já estava vestida.

Em seguida, ele chamou os homens e disse-lhes que iriam para a casa desocupada, pois lá estava o serviço para eles fazerem. Assim que os homens entraram na casa, transformaram-se em **kupẽ**.

Waxmẽ-kaprã voltou e chamou as mulheres. Levou-as para a cozinha para trabalharem.

Chamou, em seguida, um casal. Disse-lhes que havia um serviço para eles atrás da casa. Levou-os e voltou em seguida. Começou a conversar e contou a história da sua saga. Disse que foi enviado de Mýyti para cuidar dos índios.

Quando o sol já pedia para o poente, o índio que havia trazido os trabalhadores disse que já era tempo de irem embora. Pediu para que um índio fosse na casa que estava desocupada procurá-los. Mas ali encontrou apenas **kupẽ**. Na porta havia dois policiais. Lá dentro havia um padre celebrando missa. Um escrivão escrevia à máquina. Os policiais perguntaram o que ele queria. Mas o índio não entendeu, pois que eles já falavam na língua de **kupẽ**.

Este índio voltou e contou que na casa não havia índio, mas apenas **kupẽ**. O índio que os havia trazido disse: “São eles, que foram transformados em **kupẽ**. Isto é vingança de Waxmẽ-kaprã pelos males que fizemos”.

O índio mandou uma mulher para ir procurar as mulheres. Mas estas também haviam se transformado em **kupẽ**. Uma mulher estava fazendo renda, outra costurava, outra lavava pratos. As trabalhadoras perguntaram o que ela queria. Mas ela não entendeu a língua. Ela retornou e disse que vira somente **kupẽ**. Os demais disseram que aquilo era obra do Waxmẽ-kaprã.

Foram procurar o casal que fora trabalhar atrás da casa. Encontraram apenas um casal de porcos. Procuraram pelas pegadas dos índios, mas não encontraram. Ao voltar, concluíram que fora também transformação provocada por Waxmẽ-kaprã.

Eles decidiram ir embora. Waxmẽ-kaprã disse que assim que os trabalhadores terminassem o serviço ele os mandaria embora.

Waxmẽ-kaprã pediu para que no dia seguinte os índios voltassem. Eles foram embora mas perceberam que Waxmẽ-kaprã saíra no terreiro. Assim que estavam longe, ele voltou a disparar três tiros de rifle. Os índios correram.

Ao chegarem no acampamento, contaram que Waxmẽ-kaprã mandava que todos que quisessem poderiam ir para a casa dele.

No dia seguinte os índios foram para a casa de Waxmẽ-kaprã. Lá chegando, Waxmẽ-kaprã disse-lhes que queria conversar para saber se iriam virar **kupẽ**. Ele propôs aos índios que escolhessem entre os rifles e as flechas. Waxmẽ-kaprã explicou que o rifle permitia que se matasse uma caça de longe. Ele mandou que os índios pegassem a arma e virassem todos **kupẽ**.

Se aceitassem, eles poderiam ter muitas armas, muitos facões, muitos machados, muitas mercadorias e iriam ser ricos. Cada um poderia ter seu dinheiro. Os índios recusaram e quiseram as flechas.

Waxmẽ-kaprã disse-lhes que eles iriam se arrepender. Quando os **kupẽ** aumentassem, eles iriam começar a querer as coisas de **kupẽ** e teriam que pedir a eles.

Mas os índios recusaram. Waxmẽ-kaprã censurou esta atitude deles, dizendo que eles iriam se arrepender. Os que se transformaram em **kupẽ** ficaram com os bens, enquanto que os índios ficaram sem nada.

Assim, Waxmẽ-kaprã foi uma criação de Mÿÿti para que os **panhĩ** se transformassem em **kupẽ**, mas os **panhĩ** não aceitaram. Por isso os índios não sabem fazer aquilo que os **kupẽ** sabem.

Então, os **kupẽ** são irmãos, são parentes dos **panhĩ**. Mas existem **kupẽ** que não sabem desta história e dizem: “caboclo não vale nada; caboclo não tem nada”. Mas somos todos de uma mesma nação. Houve mudança do cabelo, da língua e do corpo. O sangue é igual, mas diferente. O índio tem o sangue bem vermelho. O do branco é fino. O sangue do negro é preto.

Os **kupẽ** matam os **panhĩ** porque não sabem desta história. Mas os **panhĩ** não matam os **kupẽ** porque são todos filhos de Mÿÿti.

ANEXO G

RITUAL DE MORTE

O Pàrkapê

A origem do Pàrkapê

O **pàrkapê** é a principal cerimônia para finalização do luto (a outra é o **mẽ ôkréporundi**). Ela é uma cerimônia na qual participam idealmente todos os Apinaje, inclusive os **mẽ karõ** se fazem presentes. Durante todo o período de duração da cerimônia do **pàrkapê**, os **mẽ karõ** também participam. Seja nas corridas de toras, nas noites no pátio e, sobretudo, na última noite, quando se canta a cantiga do **pàrkapê**. A memória deste cerimonial está relacionada ao episódio de um **Apinaje** que visitou o céu.

A origem descrita por Nimuendajú

Este episódio foi relatado por Nimuendajú ([1939] 1983:138-139). A seguir, transcrevo a descrição feita por ele.

a) Havia um homem que estava doente com febre quando lhe entrou uma saúva no ouvido e mordendo-o ficou segura pelas mandíbulas. O corpo do doente cobriu-se de feridas infectas. Os seus parentes saíram para uma longa caçada, deixando-o só na aldeia. Um beija-flôr achou o homem abandonado e vendo os seus sofrimentos, tirou-lhe a saúva do ouvido com o bico. Uma mosca varejeira, porém, foi ao céu e avisou aos urubus que acudiram em grande número¹.

¹ B) Um índio ficou coberto de feridas em todo corpo, de maneira que não podia se levantar mais. Sua mulher enfadou-se dele porque não podia mais trazer caça. Quando os índios resolveram mudar a aldeia, a irmã do doente chamou-o para vir com ela, mas ele respondeu que o deixassem em paz. Então, abandonaram-no sozinho numa esteira, no meio da casa. Quando todos tinham ido embora, um urubu começou a girar por cima da aldeia, descendo, por fim, ao terreiro da casa onde jazia o doente. Ouvindo os seus gemidos, o urubu aproximou-se e perguntou ao doente quais eram os seus sofrimentos. Vendo que não tinha alimentação alguma, o urubu voou e foi buscar carniça, que ofereceu ao doente; este, porém, desculpou-se dizendo que ia comer mais tarde. O urubu voou de novo para chamar os companheiros, mas primeiro encarregou o gavião caracarái de cuidar do doente. O gavião trouxe três ratos que o homem comeu. Na manhã seguinte chegou um enorme bando de urubus. Todo o terreiro estava coberto de deles. Esperaram a chegada do urubu rei. Este, quando veio, consolou o doente, pois haviam de tratar dele. Mandou que o arrastassem na sua esteira para o terreiro, onde os urubus limpavam suas feridas. Depois mandou que o doente fechasse os olhos e que só os abrisse quando lhe dessem ordem para isso.

Os urubus deitaram o homem sobre suas asas e o suspenderam voando para o céu. Outros voavam debaixo dele para apoiá-lo. Quando chegaram ao céu deram-lhe licença para abrir os olhos; viu, então, a terra muito longe, lá embaixo; viu sua mulher e os outros, que estavam acampados numa cabeceira. Os urubus vomitaram a carniça que tinham no papo, oferecendo-a ao doente, dizendo que era mingau de mandioca. Uma anta, que tinha comido frutas, trouxe-lhes os excrementos para comer, mas o gavião finalmente o regalou com boa carne assada.

Depois o trovão (Nda-klág) mandou chamar o homem. Este teve muito medo de ir ter com ele, pois via que na sua casa constantemente os raios fuzilavam e que havia um ninho de marimbondos por cima da porta. Por fim, entrou. Nda-klág estava todo pintado de preto, como as nuvens da trovoada. Quando brandia a sua espada de madeira, saía um raio, seguido por um trovão.

O homem passou muito tempo na casa dele, onde foi bem tratado. Quando se despediu, o trovão lhe fez presente de uma espada, das que ele próprio usava. Os urubus levaram-no outra vez para terra, da mesma maneira como o tinham trazido.

Depois da mudança da aldeia, os seus parentes tinham, um dia voltado à tapera para ver o que era feito dele nada mais achando, senão muitos rastros de urubus. A mulher dele já tinha arranjado outro amante, que não quis abandonar, mesmo depois da volta do marido. Enquanto o homem estava caçando, o amante veio ter com a mulher. A espada de trovão que aquele tinha pendurado ao lado do jirau, despediu um raio, assustando os dois, que adiaram o encontro para a noite, no campo. Mas quando eles estavam se abraçando nas moitas, a espada mandou um lacrau que ferrou a ambos nas partes sexuais. Quando o homem voltou da caçada, acusou a mulher publicamente de adultério, dizendo que tinham quem a espionasse. Ele abandonou a mulher infiel e quando ela foi ao mato com o amante, mandou um enxame de marimbondos assaltar os dois.

Descrição da Origem feita por Grossinho (Novembro de 1996)

Um rapaz tinha morrido. Os habitantes da aldeia colocaram-no sobre duas toras, no pátio, e cobriram com esteira. E mudaram-se para outra aldeia. Um urubu desceu e começou a andar pelas casas. Em cada uma, punha a cabeça dentro e observava. Depois que fechou o círculo, foi até o pátio. Lá encontrou as toras. Levantou a esteira e viu o morto. Voou para o céu e contou para seu chefe que havia encontrado um morto. Desceram para o pátio com um **wajaga** (curador). O urubu **wajaga** não conseguiu curar o índio. Então mandou buscar outro **wajaga**. Mandou buscar o mutuca. O mutuca olhou e disse: *ele não está morto não! Está dormindo. Querem ver?* Sentou-se na perna do rapaz, picando-o. O rapaz despertou espantado. Perguntaram o que fazia. Ele respondeu que apenas dormia.

Então os urubus perguntaram o que fariam com o rapaz. O chefe dos urubus respondeu que o levariam para o céu para terminar o tratamento. Antes, porém, resolveram fazer uma "festa" para sua saída. Reuniram lenha para a fogueira e cantaram a noite toda. Recomendaram ao rapaz que aprendesse a cantiga, pois ele poderia cantá-la quando uma pessoa morresse. O rapaz aprendeu a cantiga do **pàrkapê** que foi cantada durante a noite toda. Na manhã seguinte, os urubus fizeram uma "cama" com as asas e colocaram o rapaz deitado sobre elas, e o levaram para o céu. Lá no alto, os urubus deixaram-no, propositadamente, cair em queda livre, aparando-o em seguida. O chefe dos urubus repreendeu esta atitude. Os urubus retrucaram que estavam apenas exercitando-se.

Chegados ao céu, o rapaz foi levado para a casa do chefe dos urubus. Ofereciam apenas carniça para o rapaz, que estava com fome. Mas ele não comia. Os urubus vendo isso, chamaram o gavião penacho. Este dava apenas comida boa: filhote de veado, tatupeba. Com isso, o rapaz foi melhorando.

Então "Deus" chamou o rapaz. Ele queria conhecê-lo. O rapaz foi até onde estava "Deus". Lá chegando, foi mordido por uma cobra. Lá ficou aprendendo a tratar-se até que curou-se da picada da cobra.

Depois foi São Pedro que o chamou. O terreiro da casa de São Pedro era limpo. Lá um toco furou o pé do rapaz. Ali ele ficou até curar-se da ferida.

Em seguida foi chamado por **Nakrak** (raio e trovão). Lá também um toco furou o pé do rapaz. O **Nakrak** tratou do pé do rapaz, ensinando-o.

Quando o rapaz sentiu-se curado, o **Nakrak** falou para que o rapaz treinasse para demonstrar se tinha aprendido. Passaram carvão pelo corpo todo, inclusive pelo rosto. O **Nakrak** tocou sua buzina (sericora) e, com isso, provocou vento, trovoadas e mormaço na terra. Em seguida, **Nakrak** escolheu algumas árvores para serem derrubadas pelos raios. **Nakrak** tinha uma espada, da qual fazia sair raios quando sacudia. **Nakrak** atirou o raio primeiro, derrubando uma árvore. Em seguida o rapaz demonstrou que também podia fazer. **Nakrak** convenceu-se de que o rapaz havia aprendido.

Então o rapaz disse que desejava voltar para sua aldeia e para seu povo. **Nakrak** o presenteou com uma flecha mágica que caçava sozinha. Ela seguia o rastro dos animais e matava uma vara de queixada toda.

Os urubus se prepararam e desceram o rapaz, que foi deixado próximo da aldeia nova, para onde se transferiram os apinajé antes de abandonarem a aldeia velha.

Descrição da cerimônia do Pàrkapê

Quando ocorre a morte de uma pessoa, um de seus arranjadores de nomes solicita ao cantador que sabe cantar as cantigas do **pàrkapê**, para que as execute no velório. Em troca, o cantador é recompensado pelo arranjador de nomes. Estas cantigas são aquelas que um **Apinaje** aprendeu com os urubus. Com a execução destas canções no velório, os nominadores comprometem-se a realizar a cerimônia do **pàrkapê**.

Passado alguns meses, realiza-se a cerimônia. O ideal é que ocorra durante o período da seca. No caso de a pessoa morta possuir uma roça, seus produtos serão consumidos na cerimônia. Caso contrário, uma roça pode ser plantada com esta finalidade. Para este fim, contribuem os **tôjaja** e **tôxjaja** do arranjador de nomes que solicitou a

execução da cantiga durante o velório. Pode ocorrer, também, que se utilize apenas os produtos das roças já existentes, plantadas pelos **tōjaja** e **tōxjaja**.

Uma cerimônia de **pàrkapê** é realizada, comumente, em memória a mais de uma pessoa morta. Em alguns casos, cada tora pode representar uma ou mais pessoas. Num **pàrkapê** realizado nos mês de Julho de 1999, cada tora representava três pessoas falecidas. Contudo, as toras têm uma representação dupla. Por um lado, elas representam a própria pessoa falecida. Por outro, representa um filho (**kra**) da pessoa. Esta questão se tornará mais clara quando da descrição da nominação que é feita na tora, no último dia da cerimônia.

O início da cerimônia do **pàrkapê** é marcado com a derrubada de uma árvore², chamada (exatamente) de **pàrkapê**, da qual se extraem duas toras medindo entre um metro e vinte a um metro e cinquenta centímetros de comprimento. Logo que a árvore é derrubada, alguns homens de meia-idade dirigem-se ao local onde elas serão colocadas para serem trabalhadas. Limpam o local, cortando todas as ramagens e retiram ainda as folhas secas que cobrem o chão. Em seguida, cantam.

As toras são levadas a este local. Ali, elas serão escavadas, de ambos os lados, tornando-as parcialmente ocas. Cada lado fica com um oco de cerca de cinquenta centímetros, de tal forma que, numa tora de um metro e quarenta, somente ficará madeira inteiriça em cerca de quarenta a cinquenta centímetros. Este processo de preparação das toras segue-se por cerca de dez a quinze dias, ou mais, dependendo do desempenho do cavador, bem como do desempenho da própria cerimônia.³

² Pode-se, também, utilizar toras de buriti para este fim.

³ Na cerimônia realizada em Julho de 1999, passaram-se vinte e cinco dias entre a derrubada da árvore e a corrida final da tora grande.

O homem que é convidado para escavar a tora, é recompensado diariamente com alimentação pelo arranjador de nomes (ou arranjadora) e também o promotor da cerimônia. Além da comida, pode ser que receba também alguma outra recompensa pelo trabalho realizado.

Do dia da derrubada da tora grande em diante, realizam-se corridas diárias de tora. Para tal fim, são cortadas outras toras, seja de buriti, ou de babaçu. É comum que se realize corridas infantis (de toras), com as crianças correndo com pequenas toras cortadas de uma palmeira chamada Patí. É também comum a corrida feminina de toras, cortadas igualmente de Patí, ou de um babaçu não muito grosso.

À tarde, um cantador incumbe-se de andar no **krikape** (caminho em frente das casas) e chamar os corredores para se reunirem na casa do promotor da cerimônia. Ali, os corredores são pintados com tinta de jenipapo e ucuru, segundo os motivos próprios das duas metades que se formam para estas corridas. As pinturas com motivos horizontais são característica da metade Katàm, enquanto que as com motivos verticais são próprias dos membros da metade Waxmẽ.

A chegada destas corridas diárias de toras, é aguardada pelas irmãs classificatórias (**tõxjaja**) do(a) promotor(a) da cerimônia, no pátio. Elas têm a incumbência de levar água e comida para servir aos corredores. Assim que a tora chega, um cantador já está pronto para dar início aos cantos. Após comer e beber, os homens se colocam atrás do cantador e o acompanham na sua "dança" em frente à fila de mulheres que cantam paradas.

Desde a derrubada da tora do **pàrkapê** ocorre a execução de cantos noturnos no pátio. Tais cantos são chamados de **gã mẽgrer** (cantigas comuns para cantar no pátio). Para chamar as pessoas para irem ao local, um cantador anda pela **krikape** cantando e chamando a todos. O ideal é que os cantadores passem a noite toda cantando no pátio.

Atualmente, entretanto, canta-se até dez ou onze horas da noite. Em seguida todos vão dormir. Por volta de três ou quatro horas da madrugada, o cantador incumbido de chamar as pessoas para o pátio, canta novamente no **kríkape**. As pessoas, então, reúnem-se no pátio e cantam até o amanhecer.

Durante o transcorrer destes dias, as mulheres que são **tõxjaja** do(a) promotor(a) da cerimônia, auxiliam tanto levando água e comida ao pátio, quanto ajudando na preparação de massa de mandioca que será consumida ao longo dos dias e, sobretudo, no final da cerimônia. Cooperam, ainda, na preparação de tinta de jenipapo⁴ e de tinta de urucu⁵. Neste período, os homens que são **tõjaja** daqueles que promovem a cerimônia, encarregam-se de realizar uma caçada. A carne conseguida servirá para se confeccionar os **wxÿkupu** (bolos feitos com mandioca e assados sobre brasas quentes, e cobertos com terra) e também para ser distribuída na finalização da cerimônia.

O ápice da cerimônia do **pàrkapê** ocorre nos dois últimos dias. No penúltimo dia, as toras, já devidamente escavadas, são levadas a um local previamente definido, onde são colocadas sobre esteiras ou folhas de palmeiras, sendo cobertas da mesma forma. Ali, elas passam a noite.

Neste penúltimo dia, intensificam-se os trabalhos de preparação de alimentos. Caso os animais caçados não sejam suficientes, pode-se matar uma cabeça de gado. Com essas carnes, fazem-se os **wxÿkupu**, servidos à noite no pátio e também para retribuir aos corredores que carregam as toras na última corrida. Boa parte da carne é cozida e servida às pessoas que passam a última noite no pátio. Outra parte, pode ser moqueada e oferecida ao

⁴ A tinta do jenipapo é extraída ralando-se as sementes de jenipapos verdes.

⁵ A tinta do urucu é extraída da semente do urucu maduro, mas não seco. Pilam-se as sementes, que são depois misturadas a água. Peneira-se para que se extraia a polpa das sementes, ficando apenas a água vermelha. Esta vai ao fogo até engrossar. Depois de bem grossa, a massa é colocada em um pano, apertada e colocada ao sol para secar. Assim, está feito o **pÿkrã**.

morto, sendo distribuída no pátio entre os moradores e visitantes, exceto aos membros da família da pessoa falecida e às pessoas promotoras da cerimônia.

Neste penúltimo dia, após a realização da corrida de toras, bem ao entardecer, acontece o ritual do **Rôrôt**. Duas mulheres enfeitam duas bonecas com enfeites pessoais confeccionados com miçangas e penas. Colocam-nas em faixas de buriti utilizadas para carregar bebês. Acompanhadas das bonecas, vão até o pátio, após a corrida de toras, e executam o **Rôrôt** (veja foto abaixo). Este consiste em um canto e uma dança específica. O cantador posiciona-se à oeste, defronte as mulheres que se colocam à leste. O cantador canta e aproxima-se das mulheres num movimento circular. As mulheres também se movimentam, como se estivessem sendo empurradas pelo cantador, de tal forma que todos eles acabam por ficar num círculo. Giram inicialmente no sentido anti-horário. Em seguida,



Ritual do Rôrôt

executam o movimento inverso. Ao terminar o canto, voltam à posição original.

Durante a execução do **Rôrôt**, as pessoas que são promotoras da cerimônia,

bem como os **tôjaja** e as

tôxjaja, devem recompensar (**o ahjen**) os cantadores com qualquer tipo de objeto. No pescoço dos cantadores são colocados colares de miçangas, pratos, copos, colheres, panelas, todos amarrados com embira, panos e roupas que são colocados sobre seus

ombros. Uma pessoa por ele designada, encarrega-se de ir retirando essas recompensas e guardá-las. Terminado o **Rôrôt**, dispersam-se todos.

Voltam a se reunir novamente à noite no pátio. Neste penúltimo dia (sendo, obviamente a última noite da cerimônia) todos devem passar a noite naquele local. Os promotores da cerimônia trazem, então, tudo que oferecem para ser distribuído aos participantes. Idealmente todos que são da família do falecido devem oferecer alguma coisa para ser colocada ali. Entenda-se por família, tanto os consangüíneos quanto os



Bens oferecidos aos mortos na cerimônia do **pàrkapê**

classificatórios. Sacos de farinha, sacas de arroz, cofos de batata doce, de inhame, de laranja, de feijão fava, feixes de cana, são colocados no centro do pátio, formando uma boa pilha de bens a serem distribuídos. Junto a esta pilha, constrói-se um varal no qual

são dependurados todo tipo de materiais ocidentais, como copos, pratos, bacias, panelas, colheres, tecidos, roupas, bolacha, biscoito (foto acima).

Durante esta última noite, não se executam as cantigas comuns de pátio. Canta-se, apenas, as cantigas que compõem o **pàrkapê**. Os cantadores (homens e mulheres) sentam-se em esteiras ao lado da pilha de alimentos, colocados no centro do pátio. Como se estivessem num velório, executam a mesma cantiga executada no velório. Enquanto cantam, pessoas da família dos falecidos representados na cerimônia aproximam-se, repetindo o gesto comum no velório que é chegarem em grupos como se estivessem vindo

visitar o morto. Neste momento, agacham-se junto à pilha de alimentos e choram. Nestes momentos, os cantadores interrompem o canto, esperando para recomeçar quando terminar a lamentação.

Ao longo da noite, além dos cantadores do **pàrkapê**, outras pessoas que saibam cantar alguma cantiga também podem executá-las. Assim o fazendo, devem ser recompensadas (**o ahjen**) pelos membros dos grupo promotor da cerimônia (os **tōjaja** ou **tōxjaja**). Na cerimônia que assisti em Julho de 1999, três mulheres foram "contratadas" pela filha consangüínea de uma mulher representada na cerimônia, para cantarem durante à noite toda. Ao contrário dos cantadores do **pàrkapê**, estas mulheres cantam em pé, girando em volta da pilha de alimentos (que neste caso representa os mortos), estendendo os braços, de vez em quando, como se cobrisse a pilha de alimentos. Elas cumpriram seu compromisso e cantaram até o amanhecer.

Por volta de meia noite, executa-se uma parte do canto do **pàrkapê** que indica a distribuição de comida para os participantes. Então é oferecido arroz e carne cozida ou moqueada aos presentes. Pode ser que a distribuição dos materiais ocorra neste horário (como vi acontecer num **pàrkapê** em julho de 1997), ou então que a distribuição ocorra somente ao amanhecer (como ocorreu em julho de 1999). Depois de todos terem se alimentado, recomeçam os cantos.

Durante toda esta noite, os **mẽ karõ** estão participando, mas somente podem ser vistos pelos **wajaga**.

Ao amanhecer, o cantador do **pàrkapê** e duas mulheres dirigem-se ao local onde estão localizadas as duas toras. No caminho, elas entoam um tipo de canto fúnebre que se executa quando se está indo visitar uma pessoa que está sendo velada, ou no momento em que se transporta uma pessoa morta. As mulheres ornamentam as toras, pintando-as com

uma base de tinta de urucu. Sobre esta base aplicam látex (denominado pau-de-leite) de acordo com o motivo da metade Waxmẽ ou Katàm. Sobre as listas de látex, aplicam-se "lã de pati". Trata-se de um tipo de pluma que se consegue através da raspagem das partes internas da base da folha da palmeira pati ou, eventualmente, na ausência desta, da base da folha de babaçu. Além destas pinturas, as toras recebem também um tipo de enfeite utilizado pelos corredores de tora. Este consiste em uma linha comprida de miçangas, que termina com penas de papagaio ou arara. Este enfeite é preso no pescoço, ficando pendido nas costas do corredor. Estes ornamentos colocados na tora são **kĩnxà** e podem ser retirados pelas pessoas presentes.

Logo em seguida começam a chegar as pessoas da aldeia. Elas começam a chegar em grupos, semelhante ao que fazem quando vão visitar a pessoa que está sendo velada. Chegam, agacham-se próximo da tora e choram. Enquanto isso, o cantador executa as mesmas cantigas de **pàrkapê** que foram cantadas durante à noite. Outra vez as pessoas podem cantar em volta da tora, como haviam feito à noite no pátio. Novamente as pessoas que fazem parte do grupo da pessoa promotora da cerimônia recompensam o cantadores com objetos, sobretudo com miçangas. Durante toda a manhã, os homens vão sendo pintados com os mesmos estilos que estão sendo enfeitadas as toras, formando os dois times que participarão da última corrida.

No meio da manhã, as pessoas começam o ritual de nomeação das toras. Neste instante, a tora representa não a pessoa morta, mas um filho dela. Desta forma, as pessoas que são arranjadoras de nomes da pessoa falecida (seus **nã** e **pãm**) transmitem à tora os nomes que portam. Fazem isso porque o ideal do sistema de nomeação consiste em que uma pessoa nomine outra (que lhe esteja na posição de filho classificatório) com os nomes de seu próprio nominador (seu **pãm** ou **nã**). Desta forma, os arranjadores de nomes da

pessoa falecida aproveitam a ocasião para tornarem-se nominadores-epônimos da tora, da mesma forma como seriam (e muitas vezes são quando se trata de pessoa falecida em idade adulta) nominadores-epônimos dos filhos da pessoa que faleceu. Ao realizar o ritual de nomeação, mantém-se a possibilidade da continuidade da transmissão dos nomes.

Enquanto isso, algumas mulheres cuidam de cozinhar o arroz e a carne que serão servidos aos presentes. Por volta das doze horas, as pessoas alimentam-se com a comida preparada.⁶

Logo em seguida, realiza-se o ritual de **mẽ kãm nhôt**. Arranjadores e arranjadoras colocam seus filhos e filhas nominados, em fila. Pedem para que um **kràngêx júnior** se coloque ao lado da criança. Uma pessoa determinada desempenha o papel de inspecionar os órgãos sexuais das crianças para verificar, segundo os **Apinaje**, se a criança já está tendo relação sexual. Assim que ele tenta examinar a primeira criança, todas as outras saem correndo. Os **kràngêx**, munidos de pedaços de pau ou com um facão, correm até uma árvore próxima e batem nela. Afirmam a preferência por uma árvore de madeira dura, pois assim estarão contribuindo para o crescimento saudável de seu jovem **pahkràm**.

Antes das pessoas que não participarão da corrida voltarem à aldeia, os **Ihpôknhôxwỳnh** realizam a brincadeira de nomeação da boneca. Reúnem-se os homens e as mulheres que se autodefinem como **Ihpôknhôxwỳnh**. Armam-se com ramos de árvores ou folhas de palmeira do cerrado (veja fotos na página seguinte) e pegam qualquer pedaço de pau, pedaço de papel, ou uma garrafa vazia e agem como se estivessem realizando o ritual de nomeação de uma criança. Repetem o mesmo discurso que se faz quando se está

⁶ Nas cerimônias de junho e julho de 1997, foi servido arroz e carne de gado. Já na cerimônia de julho de 1999, não cozinham no local onde estavam as toras, sendo oferecidos dois grandes bolos de mandioca (os **xwỳkupu**).



Membros da metade Hipôknhōxwýnh

Acima. Homem (Nhinô) sobre um saco de plástico simbolizando uma esteira. Trás no colo uma boneca representando uma criança a ser nominada por Atorkrã.

Ao lado. Homens e mulheres “agridem-se” com galhos de árvores e folhas de palmeiras. No primeiro plano, Atorkrã e Irepxi



nominando uma criança. Ao terminar a "nominación", “agridem-se” mutuamente com os ramos, provocando grande agitação e algazarra na platéia.

Logo após as mulheres, os velhos e as crianças voltam à aldeia. No local em que está a tora ficam somente os corredores, acompanhados por algumas mulheres. Estas devem iniciar o canto de **mẽ myr mãati**. Outras mulheres colocam-se ao longo do trajeto da corrida para que a tora seja sempre acompanhada do canto das almas.

Todos ficam esperando até que as pessoas chegam na aldeia. Entre os que ficam junto às toras, reina quase um silêncio. Há uma certa tensão no ar, como se estivessem presentes todos os **mẽ karõ**. Os Apinaje afirmam que, de fato, os **mẽ karõ** também participam da corrida de tora, sendo mesmo que tentam, em alguns casos, carregar a tora. Eles têm certeza disso quando ocorre uma ameaça ou, de fato, uma queda da tora durante a

corrida. Dizem que é um **mẽ karõ** que está tentando pegá-la ao ombro do corredor. Antes de iniciar a corrida final, o time da metade **Waxmẽ** posiciona-se ao lado da tora correspondente àquela metade. O mesmo acontece com o time do **Katãm**. Canta-se, então, a última parte da cantiga do **pàrkapê**. Algumas pessoas chegam até as toras e começam a balançá-las de um lado para outro. Da mesma forma, experimentam seu peso, levantando-as sendo que um homem segura em cada ponta.

Terminada a execução da cantiga do **pàrkapê**, entra-se em compasso de espera para o início da corrida. No momento em que se avalia que as pessoas já chegaram na aldeia, dá-



Pàrkapê chegando no pátio da aldeia São José

se início à corrida. As duas toras são levantadas juntas, ao mesmo tempo em que as mulheres presentes dão início ao **mẽ mỳr mãati**. Apesar de serem levantadas simultaneamente, a tora de **Waxmẽ** sai na frente. Durante todo o trajeto, as mulheres que acompanham a corrida cantam o **mẽ mỳr mãati**. Outras

delas se posicionaram ao longo do trajeto, de tal forma que vão se incorporando à corrida cantando o **mẽ mỳr mãati**. Uma vez que a tora de **Waxmẽ** saiu na frente, ela também será a primeira a chegar. Assim, ao chegarem na aldeia, as toras são recepcionadas no pátio pelos moradores e visitantes. Ao contrário das outras corridas, as toras do **pàrkapê** não são atiradas ao solo. Elas são colocadas em pé, devagar, no centro do pátio (veja foto acima). A partir daí, as mulheres choram lamentando-se, enquanto derramam água sobre as toras tal como fazem com os corredores.

Após a lamentação, as toras são carregadas para a casa onde a pessoa (ou as pessoas) que está sendo representada, vivia. Cada uma segue caminhos diferentes, indo para casas distintas. Dentro das casas elas são colocadas sobre esteiras ou panos, ocorrendo novamente



Toras do pàrkapê sendo levadas ao cemitério

lamentações, sendo comum que as mulheres tentem algum tipo de autoflagelação (entristecidas com a lembrança do falecido), como por exemplo, os saltos e quedas ao solo. Após a lamentação, pode ocorrer também o ritual de nomeação das toras.

Após passar por todas as casas onde viviam as pessoas representadas na tora, elas



Tora do pàrkapê sendo colocada sobre o túmulo

são conduzidas até o cemitério (foto acima) e colocadas sobre o túmulo da pessoa representada (veja foto ao lado). A tora pode, ainda, ser deixada na casa de uma das pessoas representadas, sobretudo quando havia mais de um falecido sendo representado. Tanto no cemitério, quanto em

casa, as toras são deixadas ali até apodrecerem. Ao final, os corredores ganham um grande **xwÿkupu** que levam ao pátio. Ali, dividem-no entre si. Com isso, encerra-se o **pàrkapê**.

ANEXO H

QUADRO DE LÍNGUAS INDÍGENA NO BRASIL

Para mais enfaticamente demonstrar as condições populacionais das línguas indígenas brasileiras, utilizamos cores para indicar a situação demográfica de cada língua. Nesse aspecto, também levamos em conta, embora muitas vezes com base em números desatualizados, as diversas variedades (ou línguas) de que se constituem algumas línguas (ou conjunto de línguas mais estreitamente aparentadas) como, por exemplo, o Guaraní, o Kayapó e o Timbira. Dessa forma, tais variedades (ou línguas) serão destacadas, como subdivisões, concomitantemente às marcações (cores) referentes aos dados demográficos globais (e atualizados) dos conjuntos a que pertencem. Outrossim, as línguas cujo número de falantes não é conhecido foram consideradas como possuindo menos de 20 falantes. As marcações que fizemos utilizam o seguinte padrão:

| | |
|---|------------------------------|
|  | Mais de 5.000 falantes |
|  | Entre 1.000 e 5.000 falantes |
|  | Entre 500 e 1.000 falantes |
|  | Entre 100 e 500 falantes |
|  | Entre 20 e 100 falantes |
|  | 20 falantes ou menos |

Além da marcação por cores, aparecem nos quadros, como já foi dito, o sinal “(*)”, após as línguas e famílias que não aparecem na primeira classificação delineada por Rodrigues, e ainda os colchetes “[]”, dentro dos quais serão registrados dados populacionais (número de falantes) não atualizados, isto é, relativos à obra de 1986/1994.

| Tronco Tupí | | | |
|--------------------------|---|---|---------------------------------|
| Famílias | Línguas | | |
| Arikém | Karitiána, RO, 206 | | |
| Jurúna | Jurúna (Yurúna, Yudjá), MT, 278 | Xipáya, PA, 2 (*) | |
| Mondé | Arára do Beiradão (ou do Apurinã), MT, 5? (*) | Gavião (Ikôrô, Digüt), RO, 436 | Zoró, MT, RO, 414 |
| | Aruá, RO, 58 | Mondé (Sanamaikã, Salamã), RO, ? | |
| | Cinta-Larga MT, RO, 1.900 | Paitér (Suruí de Rondônia), RO, 920 | |
| Mundurukú | Kuruáya, PA, 5 | Mundurukú, PA, AM, 7.500 | |
| Ramaráma | Káro (Arára, Urukú), RO, 184 | Itogapük (Ntogradid), RO, [95] | |
| Tupari | Akuntsú, RO, 6 (*) | Makuráp, RO, 267 | Tupari, RO, 338 |
| | Kepkiriwát, RO, 0 (*) | Sakirabiát (Mekém Mequém, Mequéns), RO, 66 (*) | Wayoró (Ajurú), RO, 15 |
| Tupí-Guaraní | Akwáwa | Guajá, MA, 280 | Parintintin (Kagwahiv, Kawahib) |
| | Asuriní do Tocantins (A. do Trocará, Akwáwa), PA, 303 | Guarani , 30.000 | Diahói, AM, 50 |
| | Suruí do Tocantins (Aikewára, Mudjetire), PA, 185 | Kayová (Kaiwá), MS, [7.000] | Júma, AM, 7 |
| | Parakanã, PA, 800 | Mbyá (Mbúá, Mbiá), RS, SC, PR, SP, RJ, ES [2.248] | Karipúna, RO, 1 (*) |
| | Amanayé, PA, [?] | Nhandéva (Txiripá), PR, SP, MS [4.900] | Parintintin (kagwahiv), AM, 156 |
| | Amondáwa, RO, 83 (*) | Kaapór (Urubú, Urubú-Kaapór), MA, 800 | Tenharín, AM, 585 |
| | Anambé (Turiwára?), PA, 2 | Kamayurá, MT, 355 | Uruewauwáu (Jupaú), RO, 87 |
| | Apiaká, MT, 2 | Kayabi, MT, 1.000 | Tapirapé, MT, 438 |
| | Araweté, PA, 278 | Kokáma | Tenetehára |
| | Asuriní do Xingu (A. do Coatinema, Awaeté), PA, 106 | Kokáma, AM, [?] | Guajajára, MA, 13.100 |
| | Aurê-Aurá, MA, 2 (*) | Omágua (Kambéba), AM, [?] | Tembé, MA, PA, 820 |
| | Avá-Canoeiro, GO, TO, 16 | Nheengatú, AM, 3.000 (L.G.Amaz. - Tupi Modemo) | Wayampí (Oyampi), AP, 525 |
| Relativ. Isolados | Awetí, MT, 138 | Mawé (Sateré), AM, PA, 7.134 | Puruborá, RO, 2 |

Quadro I: Classificação do tronco Tupí no Brasil, com base em Rodrigues (1986/1994, 1997, 2005).

| Tronco Macro-Jê | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| Famílias | Línguas | | |
| Boróro | Boróro (Orari), MT, 300 | Umutina (Barbados), MT, 0 | |
| Botocudo | Krenák (Botocudo, Nakrehé), MG, 6 | | |
| Jê | Apinayé (Apinajé) [GO, 508] | Kreen-akarôre (Panará), MT, PA, 202 | Akwén (Akwê) Xakriabá (Xikriabá), MG, [?] Xavánte (A'wê), MT, 9.602 Xerénte (Akwê), TO, 1.814 |
| | Kaingáng (Coroado) RS, SC, PR, SP, 25.000 | Suyá, MT, 334 | |
| | Kaingáng do Paraná Kaingáng Central Kaingáng do Sudoeste Kaingáng do Sudeste | Tapayúna (Beijo de Pau), MT, 58 | Xoklêng (Aweikóma), SC, 757 |
| | Kayapó (Mebengokré), MT, PA, 8.148 | Timbira MA, PA, TO, 4.445 | |
| | Gorotire, PA, [1.030] | Canela Apâniekra, MA, [274] | |
| | Kararaô, PA, [26] | Canela Ramkókamekra, MA [718] | |
| | Kokraimorô, PA [120] | Gavião do Pará (Parakáteye), PA, [173] | |
| | Kubenkranknotí, PA, [?] | Gavião do Maranhão (Pukobyé), MA, [306] | |
| | Kubenkrankêgn, PA, [361] | Krahô, TO, [894] | |
| | Menkranknotí, PA, [?] | Krêyé (Krenjé), MA, [30] | |
| Xikrin, PA, [469] | Krikatí (Krinkatí), MA, [325] | | |
| Txukahamãe (Mentuktire), MT, [202] | | | |
| Karajá | Javaé, TO, 919 | Karajá, GO, TO, 2.500 | Xambioá, TO, 185 |
| Maxakali | Maxakali, MG, 802 | Pataxó, BA, [(1.752) ?] | Pataxó Hähähãe, BA, [(1.270) ?] |
| Relativ. Isolados | Guató, MS, 5? | Rikbák (Rikbaksá, Erikbaksá, Canoeiro), MT, 909 | Yatê (Carnijó, Fulniô), PE, 2.930 |
| | Ofayé (Opayé, Ofayé-Xavánte), MS, 5? | | |

Quadro II: Classificação do tronco Macro-Jê, com base em Rodrigues (1986/1994, 1997, 2005).

| Famílias Maiores | | | |
|--------------------|---|--|---|
| Famílias | Línguas | | |
| Aruák | Apurinã (Ipurinã), AC, AM, 2.779 | Palikúr, AP, 918 | Wapixána, RR, 6.500 |
| | Ashaninka (Axáninka, Kámpa), AC, AM, 813 | Paresí (Ariti, Haliti), MT, 1.293 | Warekéna (Werekéna), AM, 491 (Var. Túkedákenei) e outras. |
| | Baniwa do Içana AM, 5.141 (conjunto dialetal) (Koripáko, Karütana e outros) (Quadro anexo seguinte) | Píro | Waurá, MT, 321 |
| | | Manitenéri, AC, [530] | |
| | Baré, AM, 0 | Maxinéri, AM, 459 | Yabaána, AM, [?] |
| | Mandawáka, AM, [(24) ?] | Salumã (Enawenê-nawê), MT, 320 | Yawalapiti, MT, 208 |
| | Mehináku (Meináco), MT, 199 | Tariána (Taliáseri), AM, 55 (Var. Yurupari-tapúya (Iyemi)) | |
| | Teréna (Teréno), MS, SP, 15.795 | | |
| Karib | Apalaí (Aparai), PA, [135] | Kalapálo, MT, 415 | Taulipáng (Taurepã, Pemóng), RR, 532 |
| | Arára do Xingu (do Pará) (Ukarangmã), PA, 195 | Kapóng ([Akawáio], Patamóna), [RR], 50 (*) | Tiriyo (Tirió), PA, 735 |
| | Bakairi (Kúra), MT, 950 | Kaxuyána, PA, 69 | Waimiri (Waimiri-Atroari), AM, 931 |
| | Galibí (do Oiapoque) (Kariña), AP, 28 | Kuikúru, MT, 417 | Waiwái, [PA, RR], 2.020 |
| | Hixkaryána, AM, 308 ? | Makuxí, RR, 16.500 | Warikyána, PA, [300] |
| | Ikpéng (Txikão), MT, 319 | Matipú, MT, 119 | Wayána (Uruguayána), PA, 415 |
| | Ingarikó, RR, 675 | Nahukwá (Nafukwá), MT, 105 | Yekuána (Mayongóng, Makiritáre), RR, 426 |
| Páno ¹¹ | Amawáka, AM, 220 ? | Korúbo, AM, 250 (*) | Nukini (Nukuimã), AC, 458 |
| | Jamináwa (Yamináwa), AC, 618 | Kulíno (Kulína), AM, 20 (*) | Poyanáwa, AC, 403 |
| | Katukína (do Acre), AC e AM, 318 | Marúbo, AM, 1.043 | Shanenáwa (Katukina do Feijó), AC, 458 (*) |
| | Kaxarari, AM e RO, 269 | Matis, AM, 239 | Shawandáwa (Arára, Xawandáwa), AC, 200 (*) |
| | Kaxinawá, AC, 3.964 | Matsés (Mayorina), AM, 829 | Yawanawá, AC, 450 |
| | Kontanáwa, AC, 240 (*) | Náwa, AC, 280 (*) | |
| Tukáno (Betóya) | Arapáso (Koneá), AM, 328 | Karapanã (Karapanã-tapúya, Mehtã), AM, 42 | Tukáno (Dahseyé), AM [2.635] |
| | Bará, AM, 39 (*) | Kubéwa (Kubéu, Kubewána, Pamiwa), AM, 287 | Tuyúka (Dohká-Poára), AM, 593 |
| | Barasána, AM, 61 | Miriti-tapúya (Miriti, Neenoá), AM, 95 | Wanána (Kótiria), AM, 447 |
| | Desána (Desáno, Wimã), AM, 1.531 | Pirá-tapúya (Waikana), AM, 1.004 | Yebá-masã (Yepá-mahsã, Yepá-matsó), AM, [55] |
| | Juriti (Yuriti-tapúya, Wahyára), AM, 35 | Siriána (Suriána, Suirã), AM, 17 | |

Quadro III: Famílias Aruák, Karib, Páno e Tukáno (línguas faladas no Brasil), com base em Rodrigues (1986/1994, 1997, 2005) e Aguiar (2007) (família Páno).

| Famílias Maiores (anexo) | | | |
|--|-----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Baniwa do Içana (Família Aruák) – AM, 5.141 falantes | | | |
| Alguns Dialeto | | | |
| <i>Conjuntos</i> | Nome em Baniwa do Içana | Nome em Língua Geral | Significado |
| Karútana (Baixo Içana) | Adáru-minanei | Arára-tapúya | Gente da arara |
| | Dzawí-minanei | Yawareté-tapúya | Gente da onça |
| | Mapátse-dákenei | Yurupari-tapúya | Gente do jurupari |
| | Wádzoli-dákenei | Urubú-tapúya | Gente do urubu |
| Koripáko (Alto Içana) AM,1.115 (*) | Adzáneni, Adyána, Adyánene | Tatú-tapúya | Gente do tatu |
| | Héma-dákene | Tapiira-tapúya | Gente da anta |
| | Kapité-mnanei | Kuati-tapúya | Gente do quati |
| | Kumadá-mnanei, Kumándene | Ipéka-tapúya, Pato-tapúya | Gente do pato |
| | Payualiene, Padzoaliene | Pakú-tapúya | Gente do pacu |
| <i>Outros grupos</i> | Aini-dákenei, Máulieni | Káwa-tapúya | Gente da vespa |
| | Awádzurunai | Akuti-tapúya | Gente da cutia |
| | Dzúreme, Dzúremene | Yibóya-tapúya, Búia-tapúya | Gente da jiboia |
| | Hohódene, Hóho | ----- | ? |
| | Kadaupuritana, Kataporitana | Pixúna-tapúya | Gente do preto (?) |
| | Mápanai, Mâpa-dákenei | Íra-tapúya | Gente da abelha |
| | Moriwene | Sukuriyú-tapúya | Gente da sucuri |
| Walipéri-dákenei | Siusí-tapúya | Gente das Pléiades | |

Quadro IIIa: Alguns dialetos do Baniwa do Içana, segundo Rodrigues (1986/1994).

| Famílias Menores | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| <i>Famílias</i> | <i>Línguas</i> | | |
| Arawá | Banawá (Banavá-Jafí), AM, 215 | Jarawára, AM, 160 | Zuruahá, AM, 143 (*) |
| | Dení, AM, 736 | Kulina (Madihá), AC, AM, 2.318 | |
| | Jamamadí ([Yamamadi], Kanamanti), AM, 800 | Paumari, AM, 870 | |
| Bóra (*) | Miránha (Bóra), AM, 613 (*) | | |
| Guaikurú | Kadiwéu, MS, 1.592 | | |
| Irántxe (*) | Irántxe (Iránxe), MT, 326 | Mynký (Münkü, Menký), MT, 78 (*) | |
| Jabutí (*) | Arikapú, RO, 19 | Jabutí (Jeoromitxi), RO, 123 | |
| Tupari | Akuntsú, RO, 6 (*) | Makuráp, RO, 267 | Tupari, RO, 338 |
| | Kepkiriwát, RO, 0 (*) | Sakirabiát (Mekém Mequém, Mequéns), RO, 66 (*) | Wayoró (Ajurú), RO, 15 |
| Tupi-Guarani | Akwáwa | Guajá, MA, 280 | Parintintin (Kagwahiv, Kawahib) |
| | Asurini do Tocantins (A. do Trocará, Akwáwa), PA, 303 | Guarani, 30.000 | Diahói, AM, 50 |
| | Surui do Tocantins (Aikewára, Mudjetire), PA, 185 | | Júma, AM, 7 |
| | Parakanã, PA, 800 | Kayová (Kaiwá), MS, [7.000] | Karipúna, RO, 1 (*) |
| | Amanayé, PA, [?] | Mbyá (Mbüá, Mbiá), RS, SC, PR, SP, RJ, ES [2.248] | Parintintin (kagwahiv), AM, 156 |
| | Amondáwa, RO, 83 (*) | Nhandéva (Txiripá), PR, SP, MS [4.900] | Tenharin, AM, 585 |
| | Anambé (Tuiwára?), PA, 2 | Kaapór (Urubú, Urubú-Kaapór), MA, 800 | Uruewauwáu (Jupaú), RO, 87 |
| | Apiaká, MT, 2 | Kamayurá, MT, 355 | Tapirapé, MT, 438 |
| | Araweté, PA, 278 | Kayabi, MT, 1.000 | Tenetehára |
| | Asurini do Xingu (A. do Coatinema, Awaeté), PA, 106 | Kokáma | |
| | Aurê-Aurá, MA, 2 (*) | Kokáma, AM, [?] | Tembé, MA, PA, 820 |
| | Avá-Canoeiro, GO, TO, 16 | Omágua (Kambéba), AM, [?] | Wayampí (Oyampí), AP, 525 |
| | Nheengatú, AM, 3.000 (L.G.Amaz. - Tupi Moderno) | Xetá, PR, 3 | |
| | | Zo'é (Jo'é, Puturú), PA, 152 (*) | |
| Yanomámi (11.000) | Ninám (Yaná), RR, [466] | Yanomám (Yainomá), RR, [6.000] | Yanomámi, AM e RR, [2.000] |
| | Sanumá, RR, [462] | | |

Quadro IV: Família Arawá e outras famílias com poucas línguas no Brasil, com base em Rodrigues (1986/1994, 1997, 2005).

| | | | |
|----------|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Isolados | Aikaná (Huari, Corumbiara, Tubarão), RO, 264 | Awakê, RR, [17 ?] | Chiquito (Chiquitano), MT, 2.000 (*) |
| | Kanoê (Kapixaná), RO, 6 | Kwazá (Kwayá, Coaiá, Arára), RO, 25 | Máku, RR, 1 |
| | Tikúna (Tukúna), AM, 32.613 | Trumái, MT, 120 | |

Quadro V: Línguas Isoladas, com base em Rodrigues (1986/1994, 1997, 2005).

Fonte: ABREU, Paulo Sérgio Reis de. **Diversidade linguística brasileira, as línguas Páno e suas características ergativas [manuscrito]**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2008. (p. 297)

ANEXO I

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
- SEDUC/TO

Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena



Secretaria da
Educação
Cuidar e Educar



GOVERNO DO
ESTADO DO TOCANTINS
www.to.gov.br/seduc

1 – Identificação

1.1 Nome: Proposta da Educação Escolar Indígena

1.2 Proponente: Estado do Tocantins / Secretaria Estadual da Educação

1.3 Períodos de implantação: Janeiro de 2013

1.4 Contatos: Grupo de Trabalho da Educação Indígena

Telefones: 3218-6183/1427

e-mail: educacaoindigena@educ.to.gov.br

1.5 Endereço : Praça dos Girassóis S/N – Esplanada das Secretarias-Palmas/Tocantins.

Equipe de elaboração da Proposta

Adeli Alves Mendes Guerra
Edidt M. Martins de Sousa
Elza Maria Noronha Rodrigues Silva
Khellen Cristina Pires Correia
Hélio Simplício Rodrigues Monteiro
Jandira Rodrigues Aquino Barros
Lídia Soraya Liberato Barroso
Maria Istélia Coelho Folha
Osmailde Miranda da Silva
Valdemir Pires da Costa
Waxiy Maluá Karajá

Colaborador

Francisco Edviges Albuquerque
Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI – UFT
Coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – UFT - CAPES

Apresentação

O Estado do Tocantins possui uma população indígena em número aproximado de 12.000 índios, três povos: Akwẽ (Xerente), Timbira (Apinajé, Krahô e Krahô-Kanela) e Yny (Karajá, Javaé e Xambioá), segundo a língua distribuída em sete etnias indígenas em nosso território.

Essa população está distribuída em 144 (cento e quarenta e quatro) aldeias, das quais 104 (cento e quatro) possuem escolas para atender as crianças e jovens em idade escolar bem como adultos com interesse em se alfabetizar. Atualmente 5.193 alunos indígenas estão matriculados. Em sua maioria essas populações não possuem escolaridade ou, quando muito, só as primeiras séries do ensino fundamental.

Em referência à legislação vigente, que garante o ensino a essas comunidades indígenas em suas aldeias, ofertando um ensino intercultural, bilíngüe e diferenciado, essas escolas oferecem na educação básica: a educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Doze escolas já possuem o Ensino Médio, sendo que já existe implantado um Centro de Ensino Médio para o povo Xerente para o atendimento desta modalidade de ensino, um Ensino Médio nucleado para o povo Krahô e um Ensino Médio na modalidade PROEJA para o povo Javaé.

A Educação Escolar Indígena como direito é caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. A educação indígena deve ser protagonizada pelos próprios povos, levando-se em consideração suas especificidades e particularidades.

Pensar uma Educação Indígena diferenciada é pensar uma educação para além do espaço escolar, que vise à melhoria da qualidade no atendimento do processo de escolarização dos povos em suas especificidades, colaborando para que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos assumam o papel de sujeitos criadores, através de uma pedagogia flexível em termos de abordagem metodológica, conteúdos e gestão, propondo uma escola diferenciada que contemple uma educação universal respeitando as diferenças entre comunidade indígena e não indígena e ao mesmo tempo percebendo a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida. Mas acima de tudo valorizando os seus conhecimentos e permitindo que as crianças, jovens e adultos possam fazer escolhas de como é melhor viver.

Para a implementação desta Proposta, as necessidades das comunidades indígenas precisam ser consideradas na dinâmica do currículo da escola como meio construtivo do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da capacidade intelectual,

e participação nas discussões e resoluções dos problemas de sua comunidade, participando e opinando sobre a realidade da construção da autonomia.

As diretrizes gerais desta Proposta fundamentam a concepção para implantação de uma educação diferenciada nas escolas indígenas no Estado do Tocantins, cujas orientações e sugestões subsidiarão os trabalhos da equipe escolar.

Justificativa

Os povos indígenas no Brasil, ao longo de suas histórias, construíram complexos sistemas e modos próprios de produzir cultura. Elaboraram suas concepções de mundo e origens, ciências e principalmente uma forma particular de armazenar e transmitir conhecimentos. A transmissão de conhecimentos através da oralidade e observação, ainda se constitui em um dos principais elementos da educação escolar indígena.

Durante o acompanhamento didático pedagógico a essas comunidades, observou-se que o processo educacional não acontece apenas no espaço da escola, estes saberes são construídos conforme suas práticas e se evidenciam na educação indígena.

Os momentos de conversa no pátio da aldeia; a ida às roças, à pescaria, à confecção de artesanato, os banhos no rio, a organização de festas tradicionais e outras atividades culturais, são atividades educacionais que contribuem para o processo de educação em sala de aula, observamos que estas práticas envolvem a participação de todos os membros da comunidade indígena, podemos destacar a aldeia Boto Velho, no Parque Indígena do Araguaia. Interessante ressaltar, as mães nas portas de suas casas ornamentando seus filhos para os momentos dos rituais, os homens todos concentrados aguardando as “manifestações dos espíritos”, que quando se manifestam crianças e mulheres desaparecem dos pátios, todas recolhidas em suas casas. Já os homens permanecem cantando, dançando próxima a casa de Aruanã. (aldeia Boto Velho).

Todos estes aspectos devem ser considerados na estruturação e organização das escolas nas aldeias, considerando os rituais, adequando horários, calendários e outros aspectos em conformidade com as especificidades de cada povo. Os conhecimentos tradicionais, costumes e ritos, podem fazer parte do processo pedagógico da escola.

Objetivando atendimento aos alunos em todos os níveis de ensino, em diferentes formas de organização do calendário escolar, estruturação curricular e considerando as necessidades e especificidades das comunidades indígenas, propõe-se a elaboração desta Proposta de ensino diferenciada.

Esta forma de atendimento proporciona um ensino que valoriza o conhecimento do aluno, integrando a escola-família e comunidade, ou seja, com duração de atividades diárias de 5

dias, intercalando de forma que se tenha quatro dias de atividade escolar, um dia de atividade em casa, onde as crianças e jovens passarão parte do tempo na escola e parte com sua família/comunidade. Esta Proposta visa a oferta de uma educação que irá valorizar os saberes da cultura indígena aproximando os alunos da sua própria realidade, sem perder de vista a realidade do seu entorno, da sociedade envolvente, o que proporcionará mais qualidade de vida e um melhor aproveitamento da carga horária diária dentro da unidade escolar.

Objetivo Geral

Ofertar um ensino que valoriza 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.

Objetivos Específicos

- Implementar a Proposta da Educação Escolar Indígena;
- Ofertar ensino diferenciado de acordo com a realidade de cada povo, observando a estrutura curricular;
- Proporcionar formação para os professores sobre a implementação da Proposta;
- Atender as especificidades culturais e de qualidade dos interesses da comunidade;
- Organizar as atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais históricas de acordo com a realidade de cada povo;
- Estabelecer estruturas e funcionamento, com normas e ordenamento jurídicos próprios; currículo de ensino intercultural e bilíngüe com vistas à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE INTERCULTURAL E DIFERENCIADA

No intuito de avançar na implementação de novas práticas educativas nas escolas indígenas é que estamos com a proposta de implementar políticas pedagógicas nas escolas indígenas, trazendo para a discussão como pode ser construída uma proposta de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural, que atenda aos anseios dos povos indígenas, levando em consideração os saberes escolares e os saberes tradicionais, em consonância com os aspectos socioculturais, linguísticos e históricos das comunidades indígenas.

Construir 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. E nesta perspectiva, vamos agregar políticas pedagógicas aos conhecimentos tradicionais, com a expectativa de contribuir para o processo manutenção e fortalecimento da língua e da cultura indígena. Assim, reconhecemos que o processo educativo nas escolas indígenas é construído não somente dentro do espaço escolar e sim em todo o território indígena.

O projeto pedagógico das escolas indígenas é constituído por um eixo estruturante que é definido pelo conselho de educação e outro eixo que é construído de forma coletiva com a participação efetiva da comunidade, que irá nortear os conhecimentos que farão parte deste Proposta que conduzirá um processo permanente de aprendizagem.

Este trabalho está sendo construída tendo como referência o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, que tem a Mandala de Saberes constituídas por áreas de conhecimento. A mandala é o símbolo do todo e representa a integração entre o homem e a natureza, entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, construindo espaços de aprendizados com base na reciprocidade e na capacidade de relacionamentos.

Considerando e respeitando o tempo e o espaço escolar indígena por meio de parcerias entre a escola, a comunidade, as famílias, poderes públicos, organizações sociais, universidade e ongs, tendo uma contribuição significativa para uma educação escolar diferenciada e de qualidade e compartilhada com a comunidade.

O processo de construção desta Proposta foi organizado a partir da realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas do Estado Tocantins. Assim, será realizado um levantamento sociolinguístico para identificação do grau de bilinguismo desses povos para implemetação das políticas pedagógicas das escolas indígenas, levando em consideração os saberes próprios de cada comunidade.

Partindo dessa premissa, as políticas pedagógicas desta Proposta perpassa também pelos aspectos: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e ritos, expressões artísticas, narrativas locais, calendário local, riquezas da floresta (plantas medicinais/árvores, frutos). Assim, identificamos os saberes

próprios indígenas os quais serão divididos em:

- Manifestações Culturais
- Contação de Histórias e Produção Textual
- Saúde Indígena
- Educação Indígena

Os saberes escolares são aqueles referentes “às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. 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.”(Rede de Saberes, 2009).

Com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002), organizamos os conhecimentos da seguinte forma:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física.
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia Ciências e Matemática.
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.
- Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS.

A compreensão de que os saberes próprios indígenas e os saberes escolares têm metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, visualizados e contemplados nas mandalas abaixo:

ANEXO J

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

Para esta organização deverão ser consideradas:

- Participação da comunidade, na definição de modelo e organização e gestão;
- Suas estruturas sociais;
- Suas práticas sócio-culturais históricas, econômicas e religiosas;
- Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- Edificações de escolas indígenas que atendam aos padrões culturais e de qualidade dos interesses da comunidade;
- Materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo.
- A implantação de outras modalidades de ensino dependerá de estudos de viabilidade técnica e financeira e posterior autorização do titular da pasta.

Em consonância com os dispositivos legais a escola indígena desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos PPP Projetos Políticos Pedagógicos e regimentos escolares seguindo as seguintes prerrogativas:

a) Calendários

- Organização das atividades escolares, independente do ano, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais históricas e religiosas indígenas de acordo com a realidade de cada povo;
- Os períodos escolares se ajustarão às condições e às especificidades próprias de cada povo. Respeitando o mínimo de horas a serem trabalhadas de acordo com a constituição federal.

Nesta Proposta, o calendário de atendimento escolar dos alunos será de cinco dias, sendo os dias de aula segunda, terça, quinta e sexta-feira, com uma carga horária diária de quatro horas, sendo estas de efetivo exercício em sala de aula e vinte minutos para lanche; a quarta-feira será destinada a estudo e pesquisa na comunidade. Os trabalhos de estudo e pesquisa serão orientados pelos Guias de Aprendizagem, que tem como propósito esclarecer como o processo de

transmissão dos Saberes Próprios Indígenas, pelos mais velhos, será construído nas comunidades, a partir da realidade sociocultural e histórica de cada povo. Desta maneira, a quarta-feira, será um momento em que os alunos realizarão atividades com suas famílias e comunidade em geral, pesquisando temas relacionados à cultura indígena, tais como confecção de artesanatos, jogos e brincadeiras tradicionais indígenas, cantos, ritos, saúde indígena, leituras, produção textual, resolução de problemas e pesquisas, para que sejam realizadas na comunidade onde eles vivem e onde trabalham juntamente com as suas famílias. O retorno à escola é marcado pela socialização e sistematização dessas atividades, de forma a serem desenvolvidas em consonância com as atividades laborais de cada povo em questão.

As atividades relacionadas aos Saberes Próprios Indígenas deverão ser conduzidas pelo professor indígena, que estará acompanhando e orientando as intervenções. O planejamento das atividades e intervenções será realizado no contra turno escolar, destacando o comprometimento dos educadores com a implementação desta Proposta contemplada na carga horária do professor.

| HORÁRIO DE PERMANENCIA NA ESCOLA | | |
|---|------------------|----------------------|
| AULAS | MATUTINO | VESPERTINO |
| 1ª AULA | 7:30 – 8:30 | 13:30 – 14:30 |
| 2ª AULA | 8:30 – 9:30 | 14:30 – 15:30 |
| 3ª AULA | 9:30 – 10:30 | 15:30 – 16:30 |
| INTERVALO | 10:30 – 10:50 | 16:30 – 16:50 |
| 4ª AULA | 10:50 – 11:50 | 16:50 – 17:50 |
| 4ª FEIRA | 08h – 12h | 13:30 – 12:30 |

OBS: Esta proposta de calendário é flexível e atenderá à realidade da escola de cada povo

Percurso Formativo

Nesta proposta, o percurso formativo se concretiza em cinco dias letivos, sendo quatro dias de efetivo exercício na escola e um dia de pesquisa na comunidade/família, por se acreditar que atende à especificidade da cultura de cada povo. Organizada de forma a desafiar o sujeito do processo educativo a se reconhecer e a se questionar sobre sua história, seus costumes, tradições e práticas culturais.

A organização do tempo formativo está pensada no formato do trabalho pedagógico adequando à realidade dos sujeitos educativos, considerando o período de formação na escola e formação na família e comunidade. Para a operacionalização do espaço/tempo escolar e o próprio planejamento do professor, previsto para as escolas indígenas, que adotarem esta Proposta, deverão incentivar os alunos indígenas 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.

Esse diálogo de interação constante exige que se tenha como concepção metodológica a pesquisa como princípio educativo que consiste na indissociabilidade entre teoria e prática, no estímulo à busca de novos conhecimentos pelos (as) alunos (as), na articulação entre trabalho individual e coletivo.

A proposta é que os alunos sejam envolvidos diretamente nas discussões e na resolução de problemas de sua comunidade. Para isso, será necessário que a organização do ensino possua três momentos no desenvolvimento do processo teoria e prática, tais como:

- 1) Integração com a família/comunidade;
- 2) Integração com a escola;
- 3) Reforço escolar

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular orientar-se-á pelo diálogo constante com a realidade, tendo como referencia a apropriação do conhecimento, respeitando as diferenças de gênero, povo, geração, manifestações culturais, concebida como construção histórico-cultural e social, fundada na interação da teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem com foco predominante na relação de troca de saberes.

A estrutura curricular seguirá uma perspectiva de educação bilingüe, intercultural e diferenciada, integrada ao contexto e realidade do aluno indígena, como forma de superação da fragmentação do conhecimento, das experiências e das aprendizagens.

O formato do currículo permite várias possibilidades de forma a atender cada contexto e especificidade das escolas indígenas. Uma organização curricular que estimule a construção de aprendizagens que correlaciona conceitos com o cotidiano, possibilita uma abordagem técnica e científica da realidade através da pesquisa e provoca o prazer de aprender, proporcionando a conclusão de estudos com qualidade.

É necessário que cada escola elabore seu projeto político pedagógico contemplando esta proposta pedagógica de implementação da Educação Indígena como forma de efetivar a estrutura curricular proposta. O PPP deverá contemplar questões tais como: prática e teoria; ensino e comunidade tendo como base as características sócio-culturais, onde os alunos aprendem também na comunidade, reforçando a importância da valorização de sua cultura.

ANEXO L

Os conteúdos de aprendizagem aqui apresentados são propostas iniciais. O professor poderá recriá-los a partir de sua realidade, criar outros considerados importantes para sua comunidade, avaliá-los e modificá-los de um ano para o outro. A preocupação é respeitar o particular de cada escola, de cada grupo de alunos e de cada povo. Dar espaço às decisões quanto à forma de estudar e dar significado histórico a cada tema, considerando a faixa etária e sexo dos alunos.

| Ementa sobre as Áreas de Conhecimento¹ | |
|---|---|
| Áreas: Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. | |
| Disciplinas | Conteúdos |
| Língua Indígena na escola | Alfabeto da língua materna; Letra maiúscula e letra minúscula; Letras e símbolos; Escrita de nomes de pessoas; Letras do alfabeto, as letras do seu nome; Leitura na língua materna; Histórias de mitos de seu povo, através de gravuras ou desenhos; Posicionamento da escrita na página, escrever da esquerda para direita, de cima para baixo; As diferentes grafias das letras indígenas (letra de forma, letras cursiva, maiúscula e minúscula); Escrita de nomes dos colegas e do professor; Leitura, em voz alta, pequenas palavras; Escrita em ordem alfabética; Cantigas e músicas de seus mitos/povos; Cópia de palavras em letras cursivas; Desenhos ou gravuras sobre os mitos e pinturas corporais; Escrita do próprio nome por completo; Escrita de histórias lidas e ouvidas; Escrita de nomes próprios, nomes de animais, frutas e plantas; Escrita de listas temáticas; Escrita de palavras ou pequenas frases; Nomes de pessoas ou coisas com base na letra inicial; Emprego letra maiúscula na escrita de nomes próprios e no início de frase; Reconstrução de histórias por meio de desenhos; Interpretação de texto na língua materna; Noções de classes de palavras da língua materna; Noções de substantivo e Adjetivos da Língua materna; Identificar os encontros consonantais em língua materna; Noções de advérbio; Empregar as regras de acentuação da língua materna; Classificar nomes de pessoas ou coisas com base na letra inicial; Noções de sinais de pontuação; Conhecer e compreender os sons final das palavras terminadas em X, W, K, R Conjugação de verbos; Noções de pronomes em língua materna; Classificação e separação de sílabas em língua materna; Produzir texto em língua materna; Flexão de número: singular e plural; Flexão do adjetivo. |
| | Conhecimento do sistema alfabético Letra maiúscula e minúscula; A análise lingüística e sociolingüística; |

| | |
|--|---|
| <p>A Língua Portuguesa na escola indígena</p> | <p>Leituras de palavras; Escrita de palavras; Emprego letra maiúscula na escrita de nomes próprios e no início de frase; Escrita de nomes próprios; Posicionamento da escrita na página, escrever da esquerda para direita, de cima para baixo; As diferentes grafias das letras (letra de forma, letras cursiva, maiúscula e minúscula); Escrita do próprio nome por completo; Escrita de listas temáticas; Escrita de palavras com base em uma letra ou mais sílaba dada; Escrita de palavras ou pequenas frases; Leitura, em voz alta, pequenos textos; Produção de pequenos textos de forma coletiva; Escrita em ordem alfabética; Redação de pequenas frases com palavras estudadas; Escrita em ordem alfabética; Produção textos por meio de desenhos; Interpretação de texto; Substantivo e Adjetivos; Advérbio; Sinais de pontuação; Substantivo próprio; Conjugação de verbos; Masculino e feminino; Classificação e separação de sílabas; Singular e plural; Flexão do adjetivo; Classificação do advérbio; Classificação do adjetivo; Classificação dos pronomes; Pronomes possessivos; Pronomes pessoais; Pronomes interrogativos; Flexão de grau; Conjugação de verbo; Aspectos morfológicos; Classificação das palavras; Graus do advérbio; Classificação das preposições; Frases, oração e período; Classificação do sujeito; Sujeito simples; Conjunções;</p> |
| <p>Arte e Cultura na escola indígena</p> | <p>Escrever a história indígena; Corrida de tora; Ritual fúnebre; Pinturas corporais; O significado das cores usadas na pintura corporal; Festa do milho; Festas indígenas e suas comemorações; Tintas e cores; Metades ou partidos; Cantigas indígenas; Nomes de acordo com partidos; Madrinhas e seus partidos sociais; Pintura de tora; Preparação da tora; Colheita e troca de frutas; Corrida da flecha; História indígena; Festas da comunidade; Furos nos lóbulos das orelhas; Cantar músicas de seus povos/mitos; Resumir oralmente histórias lidas ou ouvidas; Cantar músicas de seu povo; Mitos; Danças;</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Desenho artístico; Rituais; Cantigas; Confecção de artesanatos; Corte de cabelos; Festa do palhaço; Nomeação das crianças; Batizado; Padrinhos e madrinhas; Valores e atitudes; Usos e funções da arte indígena de acordo com os domínios sociais; Aspectos culturais de cada povo; Conhecimentos sobre os artesanatos de seu povo; Nomes dos artesanatos; Cantigas de pátio;</p> |
| <p>Educação Física na escola indígena</p> | <p>Noções sobre Educação Física Indígena; Danças; Corridas da Tora; Preparação da Tora; Danças do Jabuti; Preparação das Pinturas corporais; Conhecer as cantigas indígenas; Danças indígenas; Brincadeiras no Pátio; Lutas corporais; Jogos de Flecha; Corrida da Batata; Natação no Rio; Brincadeiras de pega-pega; Cantar músicas de seus mitos/povos; Festas indígenas e suas comemorações; Tintas e cores de cada partido, metades, clãs e seus significados; Identificar os nomes de acordo com os partidos, metades e clãs; Preparação para Corrida da Tora; Conhecer e compreender o papel dos velhos para a sociedade indígena; Identificar a função do Pátio da aldeia Nomeação das crianças O Papel das mães e avós na transmissão dos saberes próprios de cada povo Reconhecer os rituais indígenas Jogos de Peteca Futebol no Pátio; O Corte da Tora Preparação da Tora; Pinturas de Tora; Lutas Corporais Corrida da Flecha Preparação para ser corredor Cabo da Paz; Jogo de Pião; Dança da Chuva. O esporte não indígena nas comunidades indígenas: espaço, tempo e valores Atletismo Futebol Voleibol</p> |
| | <p>Os quatro elementos: terra; água; fogo e ar Vegetação; Hidrografia; Biodiversidade do território: fauna e flora;</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Geografia na Escola Indígena</p> | <p>Relevo; Espaço; Lugar; Localização das aldeias; Limite dos territórios indígenas; Morada das pessoas nas aldeias; Produção econômica: roças, pontos de pesca, pontos de caça, coletas, artesanato; Mapeamento ambiental (o que está preservado, o que está estragado, onde tem, que tipo de recurso); O território indígena e os problemas do uso indiscriminado das riquezas naturais (lugar muito derrubado, rio poluído...) O território das águas (localização da terra indígena na bacia hidrográfica) Uso e proteção das águas; As principais bacias hidrográficas do Brasil; Revitalização da Terra Indígena; Visão global da situação ambiental das comunidades; Legislação ambiental e legislação indigenista em relação ao uso e conservação dos recursos naturais e culturais dos territórios indígenas. Diferentes regiões do Brasil, grupos sociais, pensando sua diversidade e desigualdade social, cultural e política; Agricultura comercial e de subsistência; Formação do povo brasileiro; As etnias; Linguagem cartográfica da etnia de cada povo; Relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza; A ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas; O Território brasileiro ocupado pelos povos indígenas hoje; A questão ambiental dentro dos territórios indígenas brasileiros; Terras indígenas brasileiras; Apropriação e utilização do território brasileiro pelos não índios; Como é a economia brasileira hoje; Quem é o brasileiro e o Brasil no espaço internacional; Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos diferentes povos indígenas; Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos outros povos; A ordenação do mundo: como a história, a economia e a política vão definindo as regiões do mundo; Quem são os outros.</p> |
| <p>História na Escola Indígena</p> | <p>Minha história O grupo familiar; A comunidade; a aldeia, a cidade, o Brasil e o mundo; Tipo de casas indígenas; História de sua comunidade; História de seu povo; Modo de vida nas comunidades indígenas; Mudanças ocorridas; Formas de trabalho na comunidade; Territórios ocupados por seu povo; Ocupação/invasão dos territórios indígenas; Direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil; Direitos relativos à educação; Políticas indigenistas; Movimento social, dentro e fora da aldeia; Movimento indígena atual; Mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças. Instrumentos de trabalho, os utensílios, os remédios, os alimentos, as relações entre</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>grupos. Meios de comunicação; Construções de casas Valores culturais; História do povo brasileiro; Mitos e histórias de antigamente; O tempo das primeiras correrias; O tempo do cativo; O tempo da conquista dos direitos (liberdade); O tempo da história presente; Acontecimentos em diferentes momentos da vida do indígena; Cultura tradicional, antiga Inovações tecnológicas; Luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas. Ocupação/invasão dos territórios indígenas As classes sociais, as migrações.</p> |
| <p>Matemática na Escola Indígena</p> | <p>Contagem oral; Escrita dos números; Escrita dos números por extenso; As diferentes maneiras de contar e organizar quantidades; Números pares e ímpares; Unidade, dezena, centena e milhar; Sólidos; Geométricos; Poliedros e corpos redondos; Classificação; Planificação; Ampliação; Redução; Construção; Ângulos; Elementos; Bissetriz e Mediana; Complementares, suplementares e congruentes; Razão e proporção: grandezas diretamente e inversamente proporcionais; Regra de sociedade; Regra de três simples; Representação fracionária e decimal; Operações com números inteiros e racionais na forma decimal; Radiação e potenciação; Equações do 1º grau; Números inteiros e racionais; Comprimento e superfície; Sistema monetário brasileiro; Capacidade de massa; Situações problemas; Algarismos romanos; Seqüência numérica; Sistema decimal; Cálculo escrito e o cálculo mental; Estudo de frações; Unidades de medida; Sistema métrico; Medidas de superfície; Medidas de massa; Medida de capacidade; Medidas de comprimento; Gráficos e tabelas; Números reais e suas propriedades; Sistema de equações do 1º grau com duas variáveis; Plano cartesiano; Polígonos: convexo e regular; Nomenclatura; Diagonais; Perímetro; Área de polígonos; Arte e matemáticas; Equações do 2º grau; Função do 2º grau; Teorema de Pitágoras; Matemática financeira: porcentagem, juros simples e composto; Progressão Aritmética; Progressão geométrica; Termo geral; Propriedades; Soma dos termos; Trigonometria; Expressões Algébricas: área e perímetro de polígonos e volume dos poliedros; Estatística: população, amostra e variável; Freqüência absoluta e relativa; Representação gráfica; Matemática financeira: porcentagem, lucro e prejuízo, acréscimo e desconto, juros simples e composto, montante; Geometria;</p> |
| | <p>Casamentos Cantorias</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Ensino Religioso na Escola Indígena</p> | <p>Mitos Rituais de Curas Feiticeiro Luto Danças indígenas Bem viver; Visitas ao Cemitério Benzedor Remédios Fim do Luto Corrida de tora de luto Pinturas de Tora de luto Preparação da Tora Grande de luto Pajés e pajelança Batismos Rituais Fúnebres Feiticeiro Benzedor Remédios Reza antes da pesca e caça; Festas indígenas e suas comemorações; Partido, metades, clãs e seus significados;</p> |
| <p>Ciências na Escola Indígena</p> | <p>Mitologia de cada povo Céu e seus fenômenos Sistema solar O movimento dos astros (sol, lua, terra) e as medidas de tempo (dia, ano, Fases da lua, estações do ano). A terra no espaço Atividades econômicas sobre a organização social de seu povo. Animais; Plantas: partes, ciclo de vida e cuidados; Extinção de espécies; Ambientes e suas transformações; Lixo e reciclagem; Água; Clima, temperatura e calor; Ar; Minerais; Solos; Energia; Cuidados corporais: decoração pessoal; O corpo humano e a alimentação; A procura de alimentos; Saúde e doença; Os sentidos; Aspectos sociais do corpo: semelhanças e diferenças; Desenvolvimento biológico do corpo; O corpo humano, seus órgãos e funções; Doenças sexualmente transmissíveis (DST); Saúde e doença; Serviços de saúde; Higiene; Os seres humanos e o meio ambiente; Uso e conservação; Alimentação; Economia Produção mercado Ferramentas, máquinas e construções; Eletricidade e magnetismo Construções e utensílios</p> |

| |
|---|
| Energia e eletricidade Magnetismo; Relações econômicas e ecológicas; |
|---|

| Ementa sobre os Saberes Escolares¹ | |
|--|--|
| Área: Parte Diversificada. | |
| Disciplinas | |
| História e Cultura Indígena | <p>História de sua comunidade; História de seu povo; Modo de vida nas comunidades indígenas; Mudanças ocorridas; Formas de trabalho na comunidade; Mitos e histórias de antigamente; Cultura tradicional, antiga Mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças. Instrumentos de trabalho, os utensílios, os remédios, os alimentos, as relações entre grupos.</p> |
| Esporte e Lazer | <p>Lutas Corporais Corrida da Flecha Jogo de Pião; Danças indígenas; Brincadeiras no Pátio; Lutas corporais; Jogos de Flecha; Corrida da Batata; Natação no Rio; Brincadeiras de pega-pega; Caça, pesca e plantio;</p> |
| Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS | <p>Expressão oral e escrita; Gêneros textuais; Demonstratives pronouns; Greetings; Alphabet; Personal pronouns; Articles; Interrogative words; Vocabulary in general; Prepositions; Possessive adjectives; Nationalities; Dialogues; Hours; Dates; Cardinal and ordinal numbers; Plural of nouns; Simple present: verb to be, to have, there to be; Simple past: verb to be; Future with going to; Simple future: will; Comparative degree; Superlative; Regular and irregular verbs; Adverbs; Conjunctions; Vocabulary; Sufixo; Prefixo; Modal verbs: can, could, should; Charges, história em quadrinho, anúncios; Recursos não verbais: placas de trânsito, gestos, mímicas, figuras; Adjectives; Occupations; Adverbs of frequency; Why/because; Useful expressions; Estrangeirismos; Falso cognato; Question tag; Imperative; Expressões coloquiais (how do you say in English?); Reflexive pronouns;</p> |

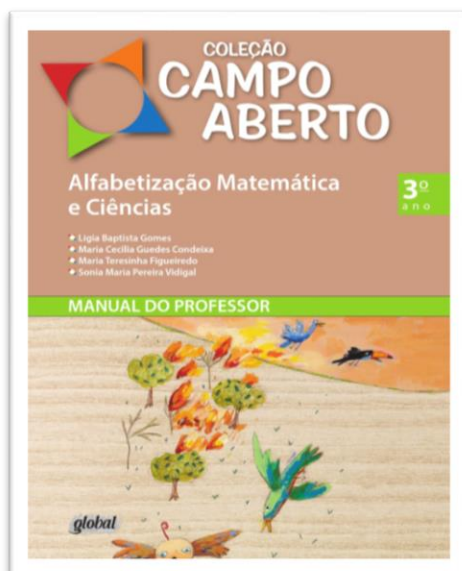
| | |
|--|---|
| | Quantifiers: how much, how many; Relative pronouns; Modal: must; |
|--|---|

Ementário

| Ementas sobre os Saberes Próprios Indígenas | |
|---|---|
| Área: Atividades Práticas com base na Cultura Indígena | |
| Contação de História e Produção Textual. | <p>Origem das danças Origem das festas Origem dos cantos História das letras dos cantos História das brincadeiras Origem das pinturas de utensílios e objetos Origem da pintura corporal Origem da cerâmica Origem do transado Origem da plumária Produção textual sobre caçadas, pescarias, viagens, coletas de frutas; Origem da construção das roças; Origem do povo; Surgimento dos instrumentos musicais História do encontro entre índios e não índios; Origem dos nomes de cada povo Origem dos nomes de homens e mulheres</p> |
| Manifestação Cultural | <p>Festas Danças Cantos Instrumentos musicais Arte: cerâmica, cestaria, plumária, transado Pintura corporal Pintura dos objetos Significado da origem das pinturas Histórias/mitos Brincadeiras Jogos infantis Significado dos nomes Organização Clânica Ritos Oralidade: uso língua materna Lutas Organização social das aldeias Arquitetura: formato das aldeias, casas, escolas Desenhos Construção de roças;</p> |
| | <p>Poluição do ar, água e solo; Saúde e meio ambiente; Drogas lícitas e ilícitas; Doenças e vacinas; Qualidade de vida; Prevenção de doenças: promoção, proteção e recuperação; Medicina tradicional; Medicina indígena; Diferentes tipos de curas;</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| Saúde Indígena | <p>Saúde, direito do cidadão Saúde: política de atenção básica aos povos indígenas; Pajelança; Cuidados higiênicos; Doenças sexualmente transmissíveis (DST's – AIDS); Valorização da saúde individual e coletiva; Conhecimentos milenares de prevenção de doenças; Problemas de saúde da comunidade; Como a comunidade trata seus doentes; Promoção da saúde nas aldeias;</p> |
| Educação Indígena | <p>Visão de sociedade e as relações entre humanos, diversos seres e as forças da natureza; Valores e procedimentos próprios; Noções próprias, culturalmente formuladas da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades; Formação das crianças e jovens; Literatura indígena Processos próprios de aprendizagem Práticas educacionais Atividades masculinas e femininas; Relação com a natureza; Cosmovisão: visão de mundo; Cosmologia: origem de todas as coisas;</p> |

ANEXO M
Material Didático – Anos Iniciais



Coleção Campo Aberto Livro do 3º Ano
Ano

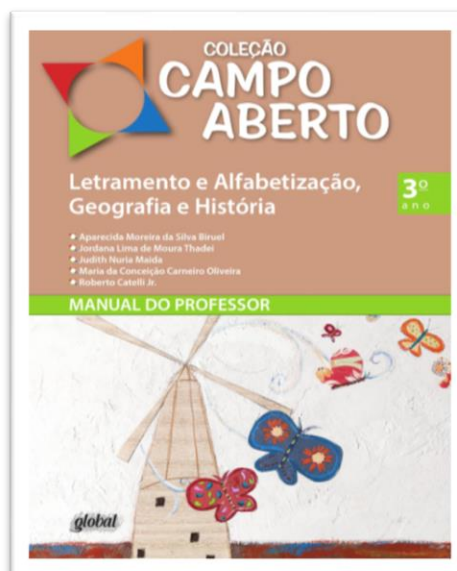


Ilustração XX: Livro do 3º
Ano

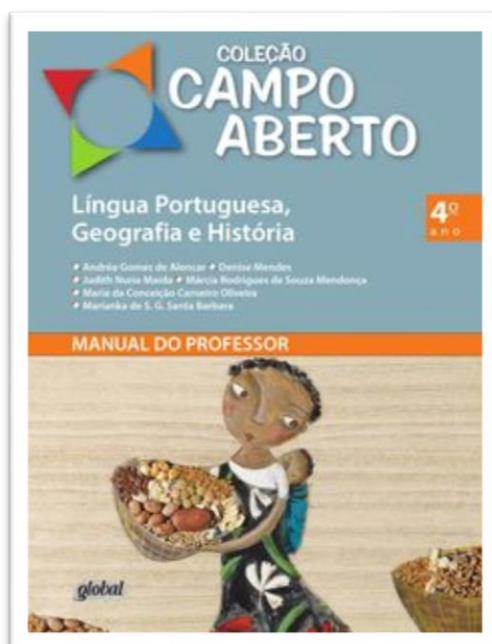


Ilustração XX: Livro do 4º Ano

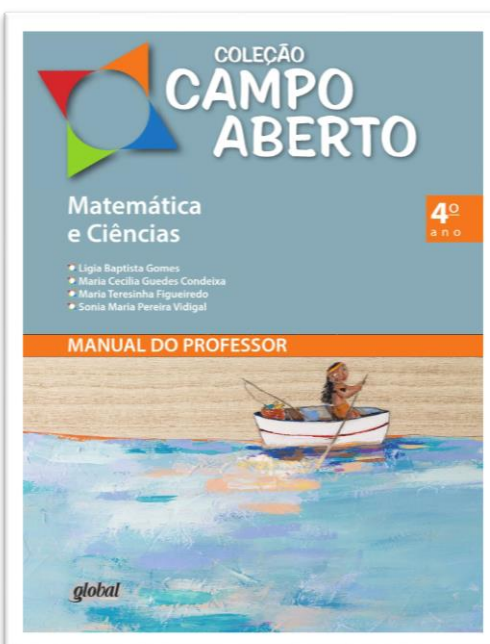


Ilustração XX: Livro do 4º Ano

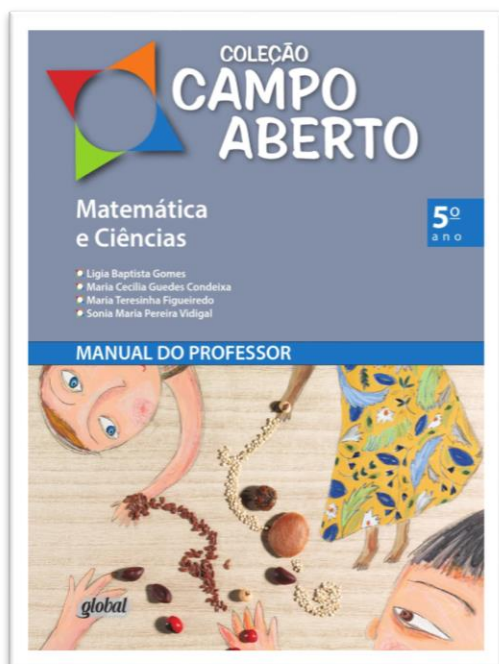


Ilustração XX: Livro do 5º ano



Ilustração XX: Livro do 4º e 5º Ano



Ilustração XX: Livro do 1º, 2º e 3º Ano



Ilustração XX: Livro do 4º e 5º Ano

ANEXO N

ESTRUTURAS CURRICULARES

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS- 1º ao 5º Ano - INDÍGENA

Vigência: a partir de 2012

Dias Letivos: 200

Regime: Seriado anual

Semanas letivas: 40

Turno: Diurno

Duração da hora/aula: 60 minutos

Carga horária total: 5.800 horas/aula

Dias letivos semanais: 05

| ÁREA DE CONHECIMENTO | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | | CARGA HORÁRIA ANUAL | | | | | CARGA HORÁRIA TOTAL |
|--|---|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| | | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | |
| LINGUAGENS E CÓDIGOS | LÍNGUA PORTUGUESA | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 | 800 |
| | LÍNGUA INDÍGENA | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 120 | 600 |
| | ARTE E CULTURA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA | MATEMÁTICA | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 | 800 |
| | CIÊNCIAS | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| CIÊNCIAS HUMANAS | HISTÓRIA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | GEOGRAFIA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | ENSINO RELIGIOSO | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| PARTE DIVERSIFICADA | HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | ESPORTE E LAZER | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| ATIVIDADES PRÁTICAS COM BASE NA CULTURA INDÍGENA | CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO TEXTUAL | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| | MANIFESTAÇÕES CULTURAIS | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | SAÚDE INDÍGENA | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | EDUCAÇÃO INDÍGENA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| TOTAL DE AULAS | | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 1160 | 1160 | 1160 | 1160 | 1160 | 5800 |

Observações:

I - os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;

II - Ensino Religioso é facultativo ao aluno, sendo que a unidade escolar deve propor outra atividade aos que não fizerem opção por essa disciplina; Nessa disciplina deve-se refletir as diversas cosmovisões desenvolvidas pelas sociedades humanas.

III- Educação Física é ministrada de forma lúdica;

IV - Havendo condições, a unidade escolar poderá empregar a metodologia de pluridocência;

V - Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;

VI - As unidades escolares devem trabalhar o conteúdo de música, conforme determina a Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado na disciplina Arte e Cultura de cada etnia; e

VII- História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente.

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS – INDÍGENA

Vigência: a partir de 2012

Regime: Seriado Anual

Turno: Diurno e Noturno

Carga horária total: 4.800 horas/aula

Dias Letivos: 200

Semanas letivas: 40

Duração da hora/aula: 60 min./ Diurno e 50 min./Noturno

Dias letivos semanais: 05

| ÁREA DE CONHECIMENTO | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | CARGA HORÁRIA ANUAL | | | | CARGA HORÁRIA TOTAL |
|--|-------------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| | | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO | |
| LINGUAGENS E CÓDIGOS | LÍNGUA PORTUGUESA | 4 | 4 | 4 | 4 | 160 | 160 | 160 | 160 | 640 |
| | LÍNGUA INDÍGENA | 4 | 4 | 4 | 4 | 160 | 160 | 160 | 160 | 640 |
| | ARTE E CULTURA | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA | MATEMÁTICA | 4 | 4 | 4 | 4 | 160 | 160 | 160 | 160 | 640 |
| | CIÊNCIAS | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 480 |
| CIÊNCIAS HUMANAS | HISTÓRIA | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 480 |
| | GEOGRAFIA | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 480 |
| | ENSINO RELIGIOSO | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| PARTE DIVERSIFICADA | HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | ESPORTE E LAZER | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| ATIVIDADES PRÁTICAS COM BASE NA CULTURA INDÍGENA | EDUCAÇÃO INDÍGENA | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | MANIFESTAÇÕES CULTURAIS | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | SAÚDE INDÍGENA | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| TOTAL DE AULAS | | 30 | 30 | 30 | 30 | 1200 | 1200 | 1200 | 1200 | 4800 |

Observações:

I - o conteúdo de Redação é trabalhado na disciplina Língua Portuguesa e Língua Indígena;

II - os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;

III - História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;

IV - os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;

V - as unidades escolares devem trabalhar o conteúdo de música, conforme determina a Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado na disciplina Arte e Cultura de cada etnia; e

VI – Ensino Religioso é facultativo ao aluno, sendo que a unidade escolar deve propor outra atividade aos que não fizerem opção por essa disciplina.

Nessa disciplina deve-se refletir as diversas cosmovisões desenvolvidas pelas sociedades humanas.

ANEXO O

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS - INDÍGENA

Vigência: a partir de 2016

Regime: Seriado anual

Turno: Diurno

Dias letivos semanais: 05

Entrada: Matutino 7h30min. / Vespertino 13h30min.

Carga horária total: 4.000 horas/aulas

Dias letivos: 200

Semanas letivas: 40

Duração da Hora/aula: 60 minutos

Intervalo: 10 minutos

Saída: Matutino 11h40min / Vespertino 17h40min.

| ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTE CURRICULAR | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | | CARGA HORÁRIA ANUAL | | | | | CARGA HORÁRIA TOTAL |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|--------|--------|--------|---------------------|--------|--------|--------|--------|---------------------|
| | | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | 5º Ano | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | 5º Ano | |
| Linguagens | Língua Portuguesa | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 80 | 80 | 120 | 120 | 120 | 520 |
| | Língua Indígena | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 120 | 600 |
| | Arte | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| | Educação Física | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| Matemática | Matemática | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 120 | 600 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| Ciências da Natureza | Ciências | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| Ciências Humanas | História | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | Geografia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | Ensino Religioso | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| Parte Diversificada | Cultura Indígena e Diversidade | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 120 | 120 | 80 | 80 | 80 | 480 |
| TOTAL DE AULAS | | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 800 | 800 | 800 | 800 | 4.000 |

OBSERVAÇÕES:

- 1- Os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;
- 2- A disciplina de Ensino Religioso é facultativa ao aluno, sendo que a Unidade Escolar deve propor outra atividade aos que não fizerem opção por essa disciplina. Nessa disciplina deve-se refletir as diversas cosmovisões desenvolvidas pelas sociedades humanas;
- 3- A disciplina de Educação Física deve ser ministrada de forma lúdica;
- 4- Havendo condições, a unidade Escolar poderá empregar a metodologia de pluridocência;
- 5- Os conteúdos de Cultura Afro-brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/2003;
- 6- O conteúdo de música será trabalhado conforme determina a Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado na disciplina de História e Cultura Indígena de cada etnia;
- 7- História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem o programa de história e Geografia, respectivamente;
- 8- Os conteúdos de Direitos Humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução Nº 01 de 30/05/2012, CNE/CP; e
- 9- Cultura Indígena e Diversidade serão ofertadas de maneira contextualizada com os valores, crenças e costumes de cada etnia.

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - INDÍGENA

Vigência: a partir de 2016

Regime: Seriado anual

Turno: Diurno

Dias letivos semanais: 05

Entrada: Matutino 7h30min. / Vespertino 13h30min.

Carga horária total: 3.200 horas/aulas

Dias letivos: 200

Semanas letivas: 40

Duração da Hora/aula: 60 minutos

Intervalo: 10 minutos

Saída: Matutino 11h40min / Vespertino 17h40min.

| ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTE CURRICULAR | CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | | CARGA HORÁRIA ANUAL | | | | CARGA HORÁRIA TOTAL |
|----------------------|-------------------------------------|-----------------------|--------|--------|--------|---------------------|--------|--------|--------|---------------------|
| | | 6º Ano | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano | 6º Ano | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano | |
| Linguagens | Língua Portuguesa | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| | Língua Indígena | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 480 |
| | Arte | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | Língua Estrangeira Moderna - Inglês | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| | Educação Física | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| Matemática | Matemática | 3 | 3 | 3 | 3 | 120 | 120 | 120 | 120 | 480 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| Ciências da Natureza | Ciências | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| Ciências Humanas | História | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| | Geografia | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| | Ensino Religioso | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 160 |
| Parte Diversificada | Cultura Indígena e Diversidade | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| TOTAL DE AULAS | | 20 | 20 | 20 | 20 | 800 | 800 | 800 | 800 | 3.200 |

OBSERVAÇÕES:

- 1- Os temas transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;
- 2- A disciplina de Ensino Religioso é facultativa ao aluno, sendo que a Unidade Escolar deve propor outra atividade aos que não fizerem opção por essa disciplina. Nessa disciplina deve-se refletir as diversas cosmovisões desenvolvidas pelas sociedades humanas;
- 3- A disciplina de Educação Física deve ser ministrada de forma lúdica;
- 4- Havendo condições, a unidade Escolar poderá empregar a metodologia de pluridocência;
- 5- Os conteúdos de Cultura Afro-brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/2003;
- 6- O conteúdo de música será trabalhado conforme determina a Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado na disciplina de História e Cultura Indígena de cada etnia;
- 7- História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem o programa de história e Geografia, respectivamente;
- 8- Os conteúdos de Direitos Humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução Nº 01 de 30/05/2012, CNE/CP; e
- 9- Cultura Indígena e Diversidade serão ofertadas de maneira contextualizada com os valores, crenças e costumes de cada etnia.