

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O BILINGUISMO COMO ELEMENTO DE REAFIRMAÇÃO DA
ETNOCULTURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA ALDEIA INDÍGENA
TEKREJARÔTIRE

ROSILEIA DE OLIVEIRA MUNDOCO

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O BILINGUISMO COMO ELEMENTO DE REAFIRMAÇÃO DA
ETNOCULTURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA ALDEIA INDÍGENA
TEKREJARÔTIRE**

ROSILEIA DE OLIVEIRA MUNDOCO

Sob a Orientação da Professora Dra.

Eulina Coutinho Silva do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Agosto de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

M965b MUNDOCO, ROSILEIA DE OLIVEIRA , 1981-
O BILINGUISMO COMO ELEMENTO DE REAFIRMAÇÃO DA
ETNOCULTURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA ALDEIA INDÍGENA
TEKREJARÔTIRE / ROSILEIA DE OLIVEIRA MUNDOCO. - 2017.
61 f.

 Orientadora: Eulina Coutinho Silva do Nascimento.
 Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação
Agrícola, 2017.

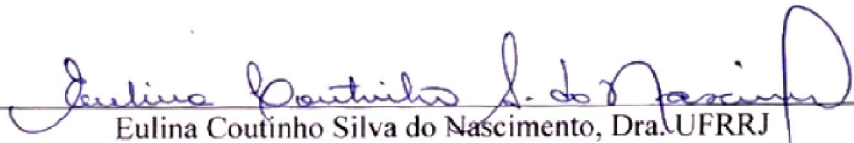
 1. Bilinguismo. 2. Etnocultura. 3. Educação Escolar
Indígena. 4. Mebêngôkre.. I. Coutinho Silva do
Nascimento, Eulina , 04/02/1961-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ROSILÉIA DE OLIVEIRA MUNDOCO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/06/2017.


Eulina Coutinho Silva do Nascimento, Dra. UFRRJ


Sandra Maria Nascimento de Mattos, Dra. UAB


José Roberto Linhares de Mattos, Dr. UFF

*“História passada
que ainda não passou
Lembranças pingadas...
De quem fui e sou.
A pele vermelha,
Castigada,
Em mim não perdurou.
Mas vou alastrar
nessa geração
o orgulho Mebêngôkre
Pois o sou de coração
E em mim se agiganta,
Uma bela esperança
De que minha missão
Apenas começou.”*

Rosiléia Mundoco

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meu maior patrimônio, minha razão de ser, especialmente ao meu esposo, Valdilei Gonçalves Santos, por ter sido parceiro, incentivador e companheiro em todos os momentos; à minha mãe, pelo apoio e presteza durante essa jornada, e aos meus filhos, perdão pela ausência e obrigada por serem fonte de inspiração e determinação sempre;

Aos professores, pelo privilégio de compartilhar comigo os seus saberes; por não terem medido esforços para estarem conosco e nos propiciarem momentos únicos de aprendizado;

À minha orientadora, professora Dra. Eulina Coutinho Silva do Nascimento, por ter abraçado esta causa juntamente comigo e ter me propiciado o privilégio de desenvolver esta pesquisa;

Ao professor Dr. José Roberto Linhares de Mattos, pelos preciosos ensinamentos e contribuições vitais para o desenrolar desta pesquisa, minha eterna gratidão;

Aos indígenas, que me despertaram para esta causa e que colaboraram com este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, meu Criador, razão do meu existir, que me presenteou com este Mestrado, sonho que Ele me permitiu realizar;

À minha família, pelo apoio e colaboração nos momentos mais difíceis;

Ao meu esposo Valdilei Santos, sem você nada disso seria possível, obrigada pelo apoio desde o início, essa conquista também é sua;

Tenho que agradecer àqueles que seguraram o Enzo para que eu pudesse ‘escrever um pouquinho’: minha mãe Nazaré Mundoco, meu esposo, minha irmã Rosimeire Mundoco, a Aninha e o Lucas, colaboração inestimável;

Ao meu irmão Rondiney, por ter me levado à aldeia, foi muito importante pra mim;

Ao professor Claudio Pereira da Silva, por ter me ajudado nesta pesquisa em um momento de grande dificuldade, sua ajuda foi fundamental;

Ao Prof. Dr. Bruno Borda e à Prof.^a Dr.^a Terezinha Cavalcante, obrigada por vossas recomendações e por terem acreditado neste projeto;

Às amigas Jane Nunes e Dayane Olivério, pelos momentos inesquecíveis, pelo companheirismo, pela força e pela paciência, vocês são nota 10;

Ao professor Raimundo Jadir, pelo acolhimento e presteza durante toda a pesquisa, sou extremamente grata;

À minha orientadora e co-orientador por estarem constantemente dispostos a ajudar, sem vocês esse trabalho não teria sido possível;

Agradeço aos colegas pelos momentos compartilhados, e pelas palavras de incentivo quando precisei, e por terem tornado esta jornada mais alegre e enriquecedora;

Ao IFPA (Instituto Federal do Pará) e à UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), especialmente ao PPGA (Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola) pela oportunidade de qualificação profissional de forma dinâmica e inovadora.

RESUMO

MUNDOCO, Rosiléia de Oliveira. **O bilinguismo como elemento de reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia indígena Tekrejarôtire**. 2017. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o bilinguismo e sua contribuição para a reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia indígena Tekrejarôtire. A referida aldeia fica situada no território indígena Las Casas, região sudeste do estado do Pará, é composta por indígenas que são conhecidos pelo exônimo¹ Kaiapó, mas se autodenominam os Mebêngôkre, que significa “os homens do lugar entre as águas”. Na aldeia se encontra situada a EMEF (Escola Municipal Indígena de Educação Fundamental) Kaiapó, sendo esta o lócus desta pesquisa. Considerando as peculiaridades e necessidades que urgem quando se aborda a temática da educação escolar indígena, a presente pesquisa reuniu dados acerca da presença da cultura Mebêngôkre na educação escolar indígena, tendo como elemento de reafirmação o bilinguismo, abarcando o direito de preservação da etnocultura e a uma educação diferenciada. De início, é apresentado o contexto da pesquisa descrevendo o povo Mebêngôkre, a aldeia Tekrejarôtire e a EMEF Kaiapó. Nesse sentido elencou em linhas gerais conceitos importantes ao desenvolvimento da pesquisa, compondo a fundamentação teórica assuntos como a Educação Escolar Indígena no Brasil, Educação Escolar Indígena no Pará, conceito de Etnocultura, a Cultura Mebêngôkre incluindo-se a sua língua autóctone, Diglossia, diversas concepções sobre o bilinguismo, e ainda, trouxe uma apresentação cronológica do bilinguismo na educação escolar indígena ao longo de nossa história, desde o Brasil império chegando a políticas atuais, como a lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história afro-indígena, e a política de cotas para ingresso de indígenas nas Universidades. Os percursos metodológicos seguidos para esta pesquisa descritivo-exploratória de cunho qualitativo foram pautados em análise documental, questionários, entrevistas, conversas e observação, por meio dos quais foi possível verificar como este conteúdo tem sido abordado na práxis docente, também como o bilinguismo se revela no ambiente escolar por meio dos atores envolvidos no processo educacional da escola e ainda, como o bilinguismo tem contribuído para a reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia. Os dados coletados são apresentados por meio de alguns gráficos e citações indiretas dos sujeitos pesquisados, evidenciando como questões inerentes à realidade daquela escola, como a formação docente, os materiais didático-pedagógicos, o processo de alfabetização, a língua nativa e o bilinguismo têm sido abordados naquela aldeia, e principalmente, buscou observar se esse fenômeno linguístico ali evidenciado tem servido como aliado ou vilão para o reforço da cultura nativa no ambiente escolar.

Palavras-chave: bilinguismo, etnocultura, educação escolar indígena, Mebêngôkre.

¹ Nome designado a determinado grupo oriundo de indivíduos externos à comunidade ou língua.

ABSTRACT

MUNDOCO, Rosiléia de Oliveira. **Bilingualism as an element of reaffirmation of ethnoculture in the school education of the Tekrejarôtire indigenous village.** 2017. 74 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

The present study had as its object the study of bilingualism and its contribution to the reaffirmation of ethnoculture in the school education of the indigenous village Tekrejarôtire. The village is located in the indigenous territory of Las Casas, in the southeastern region of the state of Pará. It is made up of indigenous people known as the Kaiapó exoneration, but they call themselves the Mebêngôkre, meaning "the men of the place among the waters." In the village is situated the EMEF (Municipal School of Indigenous Education of Fundamental Education) Kaiapó, being this the locus of this research. Considering the peculiarities and necessities that urge when addressing the subject of indigenous school education, the present research gathered data about the presence of the Mebêngôkre culture in indigenous school education, having as a reaffirmation element bilingualism, including the right to preserve ethnoculture and Education. At the outset, the context of the survey is presented describing the Mebêngôkre people, Tekrejarôtire village and EMEF Kaiapó. In this sense, he broadly outlined important concepts for the development of research, including the theoretical basis of subjects such as Indigenous School Education in Brazil, Indigenous School Education in Pará, Ethnocultural concept, Mebêngôkre Culture including his native language, Diglossia, diverse Conceptions about bilingualism, and also brought a chronological presentation of bilingualism in indigenous school education throughout our history, from Brazil empire reaching current policies, such as Law 11.645/2008, which makes it mandatory to teach Afro-Indian history, And the policy of quotas for the entry of indigenous people into universities. The methodological paths followed for this qualitative descriptive-exploratory research were based on documentary analysis, questionnaires, interviews, conversations and observation, through which it was possible to verify how this content has been approached in the teaching praxis, as well as how bilingualism reveals itself In the school environment through the actors involved in the educational process of the school and also, as bilingualism has contributed to the reaffirmation of ethnoculture in the school education of the village. The collected data are presented through some graphs and indirect citations of the researched subjects, evidencing as issues inherent to the reality of that school, such as teacher training, didactic-pedagogical materials, literacy process, native language and bilingualism have been Addressed in that village, and especially, sought to observe if this linguistic phenomenon evidenced there has served as ally or villain for the reinforcement of the native culture in the school environment.

Keywords: bilingualism, ethnoculture, indigenous school education, Mebêngôkre.

LISTA DE ABREVIACÕES

ABA	Associação Brasileira de Antropologia;
Art.	artigo;
CCR	Câmara de Coordenação e Revisão;
CIMI	Conselho Indigenista Missionário;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CEB	Câmara de Educação Básica;
CP	Conselho Pleno;
CR	Coordenação Regional;
DISEI	Distrito Sanitário Especial Indígena;
DOU	Diário Oficial da União;
DRIPS	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas;
EJA	Educação de jovens e adultos;
EMEF	Escola Municipal Indígena de Educação Fundamental;
FUNAI	Fundação Nacional do Índio;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases;
LP	Língua Portuguesa;
MEC	Ministério da Educação;
MICEB	Missão Cristã Evangélica do Brasil;
OIT	Organização Internacional do Trabalho;
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PPP	Projeto Político Pedagógico;
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas;
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas;
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação;
SIL	Summer Institute of Linguistics;
SPI	Serviço de Proteção aos Índios;
SPILTIN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais;
TI	Território Indígena;
UEPA	Universidade do Estado do Pará.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da população Indígena – IBGE – 2010	04
Gráfico 2 – População Indígena Região Norte	05
Gráfico 3 – Idade dos alunos entrevistados	35
Gráfico 4 – Alunos que compreendem a Língua Portuguesa	46
Gráfico 5 – Língua que os alunos utilizam para conversar com os amigos	47
Gráfico 6 – Língua utilizada pelos alunos para comunicação na escola	47
Gráfico 7 – Língua mais utilizada para conversar com o professor	48
Gráfico 8 – Qual língua o aluno acha mais bonita.....	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área geográfica do TI Las Casas	07
Figura 2 – Placa indicativa das aldeias em Las Casas	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alfabeto da língua Mebêngôkre (SIL)	42
Quadro 2 – Alfabeto da língua Mebêngôkre (2012)	42

Sumário

1	INTRODUÇÃO	1
2	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA	4
2.1	Os Mebêngôkre.....	4
2.2	A aldeia Tekrejarôtire	6
2.3	A EMEF Kaiapó	8
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
3.1	Educação Escolar Indígena no Brasil	9
3.2	Educação Escolar Indígena no Pará.....	11
3.3	Conceituando Etnocultura	12
3.3.1	Cultura Mebêngôkre	13
3.3.2	A língua Mebêngôkre	14
3.3.3	Diglossia.....	15
3.4	Bilinguismo	16
3.4.1	O bilinguismo na educação escolar indígena ao longo de nossa história	20
3.4.2	Brasil Império.....	22
3.4.3	Brasil República	24
3.4.4	Governo Militar	26
3.4.5	Pós-ditadura militar.....	26
3.5	A História Indígena na Educação Básica e o sistema de Cotas nas Universidades... ..	28
3.5.1	A lei 11.645/2008	28
3.5.2	A política de cotas para ingresso de indígenas nas Universidades.....	30
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	32
4.1	Visitas à aldeia.....	33
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
5.1	Os sujeitos da pesquisa	35
5.2	A Formação docente para a Educação Escolar Indígena	36
5.3	Materiais didáticos e alfabetização bilíngue	40
5.4	Cultura Mebêngôkre na práxis pedagógica da EMEF Kaiapó	43
5.5	O bilinguismo na EMEF Kaiapó	45
5.6	Contribuições da língua nativa para a valorização da cultura Mebêngôkre no ambiente escolar.....	48
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
7	REFERÊNCIAS.....	55

INTRODUÇÃO

Reminiscências...

Nasci e me criei na cidade de Redenção, extremo sudeste do Pará. Desde pequena convivi com a realidade da existência de indígenas em nosso meio. Mas lembro-me bem que as primeiras lembranças e impressões não eram as melhores... Histórias que retratavam os nativos como agressivos, vingativos, bravos, selvagens e até desonestos não eram incomuns. Cresci com essa impressão. Ela foi se desfazendo aos poucos, em decorrência do contato ainda que velado com alguns indígenas Mebêngôkre, que residiam próximo à minha nova residência. Eu podia observar de longe o convívio dos mesmos, e as ações cotidianas.

O que me chamava à atenção era a união e o cuidado que eles manifestavam uns com os outros. Mesmo sendo criança, não havia abertura para amizades entre as crianças indígenas e as não indígenas. As mulheres também sempre se mostravam muito reservadas. Enquanto residi em Redenção, conheci alguns alunos indígenas que frequentavam a escola urbana. Eu não fazia ideia de que existiam escolas indígenas específicas para os mesmos.

O tempo passou, os indígenas desocuparam a tal casa em que residiam, e a vida se encarregou de me reaproximar de forma mais direta da etnia Mebêngôkre, na ocasião em que fui visitar a aldeia Tekrejarôtire com a turma de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Procampo, da qual eu era secretária.

Ali tive um contato enriquecedor e muito marcante com a cultura dos Mebêngôkre; observei entre eles o uso constante da língua materna evidentemente preservada, pude participar de uma celebração cultural em homenagem às mulheres da aldeia, com danças e assado de jabuti, e ainda, apreciar as belíssimas pinturas corporais, com formas geométricas feitas com pó de carvão e tintura de jenipapo.

Pude constatar também que havia uma escola na aldeia, mas diante da situação em que se encontrava o prédio e a estrutura como um todo, fiquei curiosa a respeito da base legal para a manutenção desse tipo de escola. Também, após ter visitado a referida aldeia brotou em mim indagações quanto à educação ofertada na escola ali situada: de que forma o bilinguismo se revela na educação escolar da aldeia? Como a cultura local tem sido trabalhada na EMEF Kaiapó? Os professores são indígenas e capacitados? Os materiais didático-pedagógicos são compatíveis com a alteratividade do alunado? O bilinguismo tem contribuído para a difusão e perpetuação da cultura Mebêngôkre no ambiente escolar?

Acreditamos que o homem precisa conhecer e respeitar sua cultura, independente de qual seja. Em nossa região nos deparamos com uma realidade peculiar, sendo um privilégio para o povo do sul do Pará possuir um legado dos povos indígenas, que é parte indissociável das comunidades de nossa região, sendo a influência nos diversos traços culturais de nosso povo inquestionável, indo desde os pratos culinários até ao vocabulário habitual.

Hoje eles também usufruem das facilidades possibilitadas pela evolução científica e tecnológica, alguns já residem em construções de alvenaria, usam celulares e acessam internet diretamente de suas aldeias, e também são alvo dos programas sociais implementados pelo Governo Federal. Podemos observar que se evidenciam aqui traços do conceito de “transfiguração étnica” criado por Darcy Ribeiro, pois apesar das mudanças que os indígenas absorvem de outras culturas, permanecem sendo indígenas; para o autor esse é o “processo pelo qual os povos se fazem e se transformam ou se desfazem” (RIBEIRO, 2004, p. 257). Mesmo desfrutando dessas facilidades, eles lutam com afinco para preservarem o que lhes resta da sua própria cultura.

Ainda segundo Darcy Ribeiro (2004), a última instância dessa transfiguração é a psicocultural, que por retirar o desejo de viver de certa população pode dizimá-la. Isso se deve ao orgulho nacional, que se for quebrado, a dissuade de lutar pela sobrevivência, como aconteceu com povos indígenas que se deixaram morrer por não desejarem a vida que lhes era oferecida. Assim, mesmo ocorrendo esse processo em algumas etnias, o que se percebe é que não chegaram à sua última instância, e renasceram por meio das alterações que tornaram suas vidas maleáveis. (RIBEIRO, 2004).

Considerando as peculiaridades e necessidades que percebemos quando abordamos a temática da educação escolar indígena, a presente pesquisa buscou reunir dados acerca da presença da cultura Mebêngôkre na educação escolar indígena, tendo como elemento de reafirmação o bilinguismo, abarcando o direito de preservação da etnocultura e a uma educação diferenciada. Apesar do termo “educação escolar indígena” estar constantemente em evidência e sendo defendida por inúmeros atores, é necessário verificar se na realidade estas propostas estão saindo do papel e contemplando as necessidades dos indígenas.

Pretendíamos descobrir por meio dessa pesquisa se as práticas de educação bilíngue existentes neste local seguem o que é preconizado em muitas comunidades indígenas do Brasil desde o tempo da educação jesuítica, em que a inserção da língua portuguesa se dá de forma arbitrária e com o objetivo claro de suprimir e descartar a cultura nativa.

Assim, este estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratória tem como sujeitos da pesquisa alunos do primeiro e quinto ano do ensino fundamental I e os professores lotados na EMEF Kaiapó no ano de 2016, sendo o lócus da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Kaiapó. O objetivo a ser alcançado foi de maneira geral: investigar como a escola aborda a questão do bilinguismo enquanto elemento de reafirmação da etnocultura junto aos alunos do Ensino Fundamental I.

Como objetivos específicos: observar como o bilinguismo se revela no ambiente escolar; identificar como a cultura Mebêngôkre é trabalhada na práxis pedagógica da escola Kaiapó; verificar se o material didático-pedagógico atende às especificidades linguísticas dos educandos; averiguar em qual idioma ocorre o processo de alfabetização dos educandos; observar como a língua nativa tem contribuído para a valorização da cultura Mebêngôkre na escola.

Para a realização desta pesquisa utilizamos diversos autores que se dedicaram a estudos sobre essa temática, quais sejam: Paulo Freire, Spensy Pimentel, Darcy Ribeiro, Manuela Carneiro da Cunha, Mattoso Câmara Júnior, dentre outros, com destaque para dois autores indígenas, pelo apelo inquestionável de pertencimento nesta causa, que são Gersem Luciano e Daniel Munduruku. Como referência, são válidos também estudos feitos através de pesquisas em artigos, dissertações e teses publicadas no Brasil, por meio de estudos que

permitem elaborar o estado da arte no âmbito do objeto da pesquisa, como os produzidos por: Luis Donisete Grupioni, Terezinha Maher, Vera Candau, Juliana Melo, dentre outros.

A pesquisa se torna relevante partindo do princípio de que a cultura de um povo deve ser respeitada, e ainda, não só os indígenas precisam conhecer a cultura não indígena, mas o viés contrário também deve ocorrer, ou seja, estes precisam conhecer e respeitar a cultura indígena, num processo genuíno de interculturalidade.

Dessa forma, teremos em mãos uma fonte de informações e referências que podem servir como embasamento para outros pesquisadores que queiram se aprofundar sobre a temática da educação escolar indígena ofertada no Sul do Pará, mais especificamente sobre o bilinguismo na aldeia indígena Tekrejarôtire, sendo esta uma potencial ferramenta de ajuda na luta por uma educação escolar indígena verdadeiramente alterativa.

A dissertação se encontra dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo abordamos as questões relativas ao contexto da pesquisa, descrevendo o povo Mebêngôkre, a aldeia Tekrejarôtire e a EMEF Kaiapó.

No segundo capítulo buscamos elencar em linhas gerais conceitos importantes ao desenvolvimento da pesquisa, compondo a fundamentação teórica assuntos como a Educação Escolar Indígena no Brasil, Educação Escolar Indígena no Pará, conceito de Etnocultura, a Cultura Mebêngôkre incluindo-se a sua língua autóctone, diglossia, diversas concepções sobre o Bilinguismo, e ainda, trazemos uma apresentação cronológica do bilinguismo na educação escolar indígena ao longo de nossa história, desde o Brasil império chegando a políticas atuais, como a lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história afro-indígena, e a lei 12.711/2012, que institui a política de cotas para ingresso de indígenas nas Universidades.

No terceiro capítulo apresentamos os percursos metodológicos seguidos para esta pesquisa de cunho qualitativo, que foram pautados em análise bibliográfica, questionários, entrevistas, conversas e observação in loco. Também neste capítulo é feita uma descrição de cada visita realizada à aldeia Tekrejarôtire.

O quarto capítulo contém a análise e discussão dos dados, por meio dos quais foi possível verificar como o bilinguismo tem sido abordado na práxis docente, também como este se revela no ambiente escolar por meio dos atores envolvidos no processo educacional da escola e ainda, como o bilinguismo tem contribuído para a reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia. Os dados coletados são apresentados por meio de alguns gráficos e citações diretas e indiretas dos sujeitos pesquisados, evidenciando questões inerentes à realidade daquela escola, como a formação docente, os materiais didático-pedagógicos, o processo de alfabetização, a língua nativa, e ainda, de que forma o bilinguismo têm sido abordado naquela aldeia.

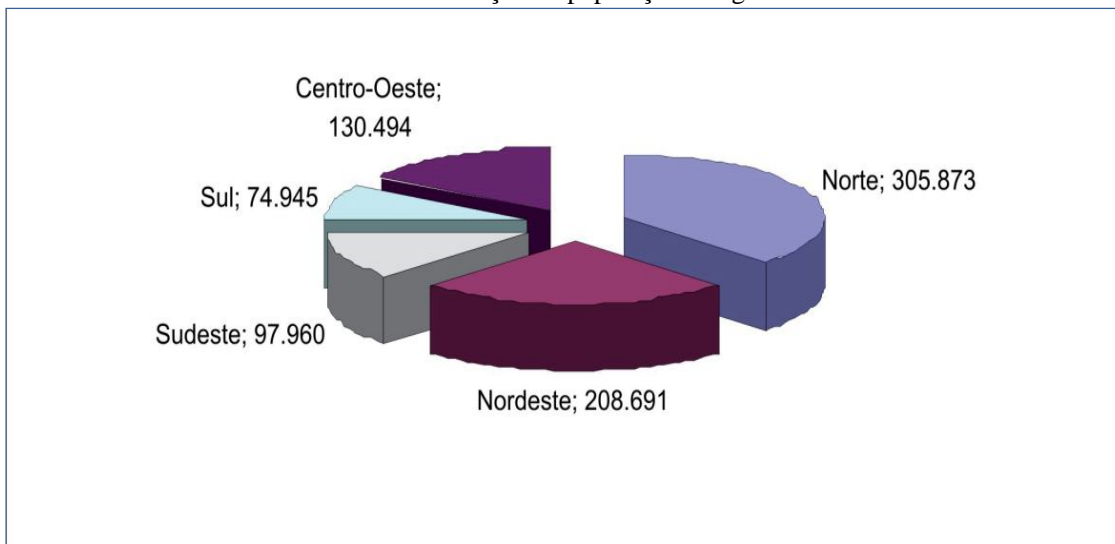
No quinto e último capítulo, apresentamos os resultados alcançados quando fazemos as considerações finais da pesquisa, nas quais buscamos observar se bilinguismo evidenciado na EMEF Kaiapó tem servido como aliado ou vilão para o reforço da cultura nativa no ambiente escolar.

2 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Os Mebêngôkre

Segundo dados contidos no site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), 12,2% de todo o território brasileiro pertence a comunidades indígenas, e deste percentual, 54% se encontram na região norte, num total de **305.873** indígenas, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Distribuição da população Indígena – IBGE – 2010



Fonte: Site da FUNAI – 2017

As informações disponíveis no site desse mesmo órgão destacam que:

A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A FUNAI também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. (BRASIL, 2017, p. 1).

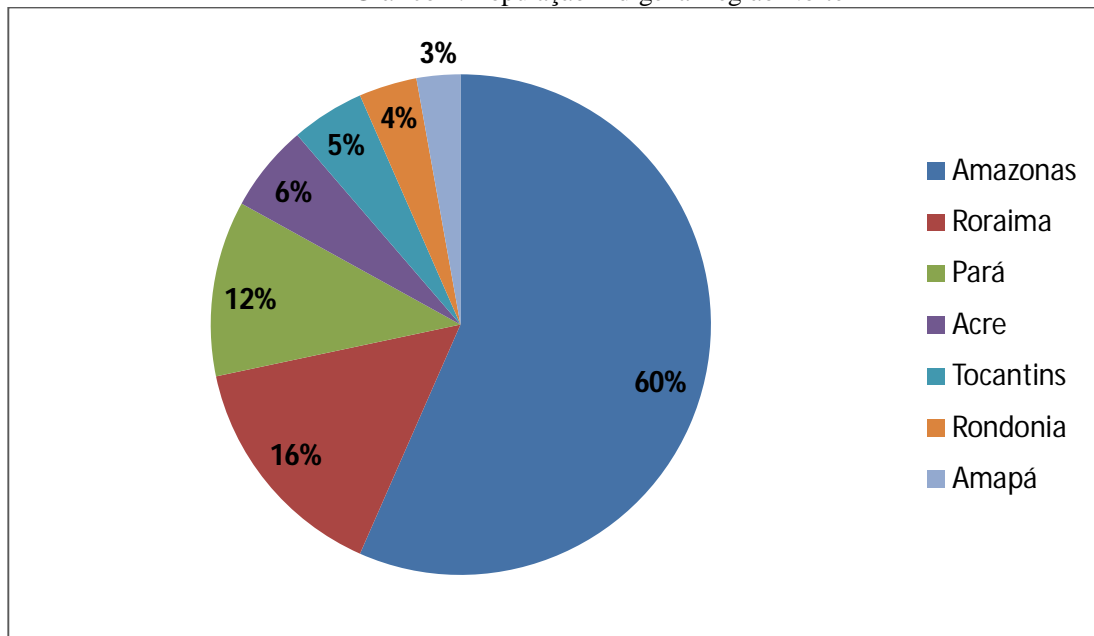
Os Mebêngôkre constituem um dos povos indígenas que permeiam o sul do Pará, existindo hoje 5.289 indígenas distribuídos em 52² comunidades desta etnia na região sul e sudeste do Pará, entre as quais a Tekrejarôtire, onde se desenvolve esta pesquisa.

A aldeia está situada no TI (território indígena) Las Casas, localizado na região sudeste do estado do Pará, contando atualmente com uma população de aproximadamente 280 indivíduos, conforme dados fornecidos pela FUNAI em Redenção-PA, sede na região. Ele leva esse nome em homenagem ao padre espanhol Bartolomeu de Las Casas, que viveu no século XVI, conhecido por suas ações e obras em prol da defesa dos direitos indígenas em todo o mundo.

O Pará é o terceiro estado da região norte com maior presença de indígenas, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

² Dados obtidos junto ao DISEI Kaiapó em Redenção-PA.

Gráfico 2: População Indígena Região Norte



Fonte: Site da FUNAI – 2017

O censo indígena realizado pelo IBGE em 2010 apontou que no estado do Pará existem 39.081 indígenas de 34 etnias distintas; em Las Casas, naquele ano viviam 284 indivíduos, dos quais 273 ‘declaram-se e consideram-se indígenas’, e 11, apenas ‘consideram-se indígenas’. Esta diferenciação é feita pelo IBGE no momento da coleta de dados.

Estes se autodenominam os Mebêngôkre, que significa “os homens do lugar entre as águas”; o termo “Kaiapó” vem do tupi e é uma exonimação³, que significa semelhantes aos macacos. Em respeito ao povo que servirá como referência para esta pesquisa, ao me referir a estes, utilizarei o termo Mebêngôkre, em detrimento a Kaiapó, pois é como eles preferem ser chamados.

Hoje, conforme os dados disponíveis no site da FUNAI, os Kaiapó Setentrionais se subdividem em sete grupos, que são: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkramôrô, Kararaô, Mekrãnoti, Metyktire e Xikrin⁴. Na região de Las Casas, existem três destes subgrupos: Gorotire, Kuben-Krân-Krên e Xikrin.

Os Mebêngôkre possuem uma lógica própria que governa suas relações com o espaço, com a natureza e com a alimentação. Estas relações estão diretamente refletidas em suas atividades produtivas, quais sejam: a roça, a coleta, a caça e a pesca, sendo que o artesanato, cestaria e artigos corporais, como colares, pulseiras tem desempenhado uma função importante para a economia Mebêngôkre.

O cenário atual desse povo ainda é permeado de diversas manifestações e reivindicações, e como forma de chamar a atenção das autoridades e da sociedade para os problemas que eles desejam solucionar, geralmente recorrem a paralisações, interdição de estradas e manifestações pacíficas.

Atualmente os Mebêngôkre estão presentes predominantemente nos estados de Mato Grosso e Pará, e conforme os dados censitários disponibilizados pelo IBGE, hoje somam

³ Nome designado a determinado grupo ou povo que é atribuído por pessoas de fora da comunidade.

⁴ Disponível no site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio):

<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3473-encontro-de-culturas-no-museu-do-indio>

10.357⁵ indivíduos. De acordo com Cunha (1992) o grupo Kaiapó do sudeste do Pará é composto por Kaiapós Setentrionais ou ‘Do Norte’ que habitam a área geográfica denominada Tocantins – Xingu. Seus parentes mais próximos são os Suyá e os Apinajé falam uma língua da família Jê Setentrional, do tronco Macro-jê: “Os Kayapó são um entre vários grupos intimamente correlacionados do tronco linguístico Jê setentrional.” (CUNHA, 1992, p. 311)

Entretanto, retomando aqui o conceito de transfiguração étnica, devido à interferência do não indígena no cotidiano da aldeia, o vocabulário inevitavelmente sofreu alterações com a incorporação de novos vocábulos, especialmente com a presença de professores externos à comunidade, que na maioria das vezes ministram as aulas em português.

Tradicionalmente, os saberes e conhecimentos entre os indígenas são repassados de geração a geração por meio da oralidade, tarefa destinada aos mais idosos, caracterizando o que podemos chamar de educação indígena, que difere da educação escolar indígena; esta pode ser definida como a educação que é ofertada nas escolas construídas nos territórios indígenas e atende apenas a estas populações. O texto apresentado no Parecer do CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999 destaca que

Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena. O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. (BRASIL, 1999, p. 2).

O texto diz ainda que a essa educação indígena veio somar-se à educação escolar indígena, com a experiência escolar sob suas várias formas e modalidades adquiridas ao longo dos anos, passando pela imposição de modelos educacionais pautados na dominação, na negação de identidades, na integração e na homogeneização cultural, e posteriormente, adentrando às reivindicações dos indígenas, buscando respeitar a pluralidade cultural e valorizar as identidades étnicas.

2.2 A aldeia Tekrejarôtire

Em 1824 Cunha Mattos registrou seu encontro com os Mebêngôkre nos campos cerrados entre o Tocantins e o Araguaia. Segundo ele os indígenas encontravam-se a 50 km da atual cidade de Conceição do Araguaia; em 1892 os Mebêngôkre mudaram sua aldeia para uns 50 km, ao noroeste de Conceição do Araguaia, mais especificamente para um lugar situado entre os rios Pau D’arco e Arraia (CUNHA, 1992).

Também foi nessa área que foi construído o posto de atração de Las Casas, nas décadas de 1940 a 1960, pelo órgão indigenista oficial da época, o SPI (Serviço de Proteção aos Índios), e mais tarde, na década de 1990, foi retomada pelos indígenas que viveram nesta área antigamente.

Este território é uma área extremamente importante para estes povos, pois carrega uma grande carga de simbologia e cultura dos mesmos. Por esse motivo, estes se juntaram e empreenderam ações com o intuito de resgatar a terra que pertencia a seus ancestrais.

⁵ Disponível no site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio): <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias>

Figura 1 – área geográfica do TI Las Casas



Fonte: Google Maps – 2017

Segundo Melo (2002), coordenadora do Grupo Técnico de Identificação da Terra Indígena Las Casas, a argumentação apresentada no relatório, citando a Constituição de 1988 comprova o reconhecimento do direito original dos indígenas Mebêngôkre sobre tais áreas imprescindíveis para a sua reprodução física e cultural (MELO, 2002, p. 87). No ano de 2009, após um longo e burocrático processo de reconhecimento e embates legais, o TI Las Casas foi demarcado, reconhecido e homologado.

O TI Las Casas, que tem superfície aproximada de 21.100 hectares e perímetro de aproximadamente 63 km, oferece como fontes de subsistência terras férteis, rio, porém não possui matas devido à ação dos fazendeiros donos antecessores. Os pastos que haviam sido cultivados nas terras servem hoje como uma pequena fonte de renda para os moradores atuais. Fica localizado na região sudeste do estado do Pará, a 27 km da sede do município de Pau D'Arco, e 850 km da capital Belém, perfazendo uma área geográfica que abrange os municípios de Redenção, Floresta do Araguaia e Pau D'Arco.

Conforme dados fornecidos pelo coordenador do DISEI (Distrito Sanitário Especial Indígena) Kaiapó em Redenção-PA, na ocasião de visita realizada àquela instituição, existem hoje 5.289 indígenas distribuídos em 52 comunidades desta etnia na região sul e sudeste do Pará, atendidas por este distrito sanitário, entre as quais a Tekrejarôtire, onde se desenvolve esta pesquisa, situada no TI Las Casas, contando esta aldeia atualmente com uma população de aproximadamente 280 indivíduos.

Como é costume entre os Mebêngôkre, a arquitetura da aldeia é circular, tendo ao centro a Casa do Guerreiro, ou Casa dos Homens, que é a única pública, ou seja, que pertence a todos da comunidade. Às mulheres, é proibido frequentar este lugar, e é nele que os homens se reúnem para conversar, descansar, e onde também são realizadas algumas festas, ritos e celebrações. A propósito, durante a Festa das Mulheres, que dura uma semana, estas têm autorização para utilizarem a Casa do Guerreiro, e em algumas outras ocasiões festivas também lhes é concedida essa exceção.

Meggens (1987) descreve as casas existentes em uma típica aldeia Mebêngôkre:

[...] são retangulares, tendo em média oito metros de comprimento por quatro de largura. A parede vertical tem cerca de dois metros de altura e a cumeeira outro tanto. O arcabouço de vigas e estacas é revestido de sapê, com exceção da parede, a qual fica apenas parcialmente tapada pela saliência do teto de palha. (MEGGERS, 1987, p. 106)

Na aldeia Tekrejarôtire, foi possível observar que as dimensões descritas pela autora ainda são seguidas nas construções. Entretanto, o material utilizado no levantamento das paredes é a taipa, técnica que mescla barro com talos de palmeiras, com esteios de madeira. O telhado ainda é feito de sapê, conforme descrito acima.

Já existem aldeias nesta região com casas feitas de alvenaria, mas esta tradição cultural também está sendo mantida pelos Mebêngôkre, utilizando para suas moradias os materiais rústicos disponíveis na natureza.

2.3 A EMEF Kaiapó

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Kaiapó se encontra situada na aldeia Tekrejarôtire, dos Mebêngôkre, no território indígena denominado Las Casas, região sudeste do estado do Pará. Quanto à estrutura física, a escola possui quatro salas de aula, uma dispensa e uma cozinha, três banheiros e um refeitório, todos de alvenaria, e ainda, pátio e alojamento para professores.

A instituição não possuía rede elétrica no período em que foi feita a pesquisa; o abastecimento de água é proveniente de um poço semi-artesiano. Na verdade, toda a aldeia não possuía energia elétrica até o ano de 2016. Neste ano de 2017 foi organizada uma festa para comemorar a instalação da rede elétrica na Tekrejarôtire, o que irá mudar também a realidade do ambiente escolar.

De acordo com os dados adquiridos junto à Secretaria de Educação do município de Pau D'arco, no ano de 2015 e 2016, quanto ao número de matriculados, no ano referência (2016) a escola atendeu crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com idade entre 6 e 11 anos (seis e onze anos), e tinha ao todo 40 alunos matriculados no ensino fundamental I. No ano de 2015 havia 62 crianças, o que evidencia uma possível taxa de evasão elevada, pois a diferença entre o quantitativo de alunos matriculados em 2015 e 2016 é acentuada.

O quadro docente é composto por quatro professores, dos quais três são indígenas e um que não é indígena, mas tem vários cursos de capacitação em Linguística, e trabalha há mais de quinze anos nesta aldeia. Mais três funcionários, todos não indígenas, compunham o corpo técnico sendo um diretor, uma secretária e um coordenador pedagógico.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil

Em nosso país existe uma ampla base legal para a educação escolar indígena, tendo como principais itens: a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210 “garante o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas” e artigo 234, capítulo dedicado exclusivamente aos indígenas brasileiros, dando-lhes o direito de permanecerem com seus costumes (BRASIL, 1988); a Lei 9394/1996, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 78 e 79 institui como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, proporcionando a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades (BRASIL, 1996).

Também a Lei 11.645/2008, que “inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008); o DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009, que “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências” (BRASIL, 2009); a Lei nº 12.711/2012, que “dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas” (BRASIL, 2012); a Resolução Nº 1, de 7 de Janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio” (BRASIL, 2015).

Demos destaque a estes textos, embora existam muitos outros importantes versando sobre esta temática. Outro passo importante foi dado com o DECRETO Nº 5.051, de 19 de abril de 2004, o qual promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Este decreto, em seu Art. 4º, prevê que: “Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados.” (BRASIL, 2004).

No âmbito Internacional existe a DRIPS (Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas), outro documento de suma importância. Essa declaração foi instituída no ano de 2007, em Nova Iorque, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU (2008), com a participação de 159 Estados, dos quais 144 assentiram ao documento; em seu artigo 31, o DRIPS ressalta que “os povos indígenas serão capazes de proteger seu patrimônio cultural e outros aspectos de sua cultura e tradição, que é extremamente importante na preservação de seu patrimônio.” (ONU, 2008).

Como podemos ver foram criadas bases legais que avalizam aos indígenas uma escola diferenciada, respeitando as tradições etnoculturais e que tenha como foco também assegurar a estes alunos a continuidade da escolarização, garantindo acesso a todos os níveis escolares de forma gradativa. O autor indígena Daniel Munduruku (2012) sobre a Constituição Federal relata que:

Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteadas pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas. (MUNDURUKU, 2012, p. 13).

Entretanto, o que se tem visto na realidade muitas vezes difere do que a constituição e outros discursos indianistas defendem. Apesar da temática “educação escolar indígena” estar constantemente em voga e sendo empunhada por inúmeros atores, é necessário verificar se na

realidade estas propostas estão saindo do papel e contemplando as necessidades dos povos indígenas, sabidamente vítimas de despotismos, preconceitos e injustiças ao longo da história de nosso país.

Paulo Freire, filósofo, educador e pedagogo brasileiro com sua visão humanista instituiu a proposta de pedagogia libertadora. Essa é um tipo de educação que tem como objetivo a conscientização do estado de opressão, e, por conseguinte uma ação transformadora da realidade.

Nos escritos de Freire (2004) podemos encontrar uma genuína luta em busca da transformação social, questionando o poder dominante com o intuito de se alcançar uma sociedade mais justa, equalizada, tanto no aspecto econômico quanto no democrático e político. Ele nos diz que é possível, sim, em qualquer meio contradizer a ideologia dominante de forma racional, legítima, e afirma: esse *fazer* só será possível uma vez que o povo faça uso dos espaços disponíveis (FREIRE, 2004) grifo do autor.

Para ele, é principalmente através da luta social que se pode alcançar a mudança da realidade, sendo a conscientização o elemento mediador mais importante neste processo. Assim, a autoconscientização precisa obrigatoriamente se embasar no diálogo estabelecido entre o professor e o aluno; esse diálogo esse precisa ser mantido e se fazer presente durante todo o processo educacional, atuando como intermediário na construção da reflexão por parte do aluno. Com esse processo, esperamos que por meio da conscientização política os alunos possam questionar os verdadeiros interesses da educação, e se a mesma está sendo utilizada da forma adequada às suas atribuições.

Dessa forma, se há a oferta de educação nas comunidades indígenas, essa educação precisa trazer à luz da reflexão o diálogo político consciente, produzindo sujeitos capazes de cobrar seus direitos e de lutar por melhorias para si e para sua comunidade. Freire (2002) defende que

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2002, p. 70).

É preciso estabelecer o entendimento de que o modo de vida peculiar dos indígenas é uma parte que também forma o mundo, e por ser parte, é um elemento essencial para a formação do todo, e aí reside a importância de se respeitar a relação desses homens com o mundo, independente de sua raça, credo, cor, cultura.

Freire (1996) ainda ressalta que cabe ao educador enquanto mediador do conhecimento conduzir o educando ao entendimento de que, enquanto sujeito no processo de aprendizagem, ele não caminha sozinho, mas para que ele consiga êxito nessa árdua tarefa precisa de programas e currículos que respeitem o conhecimento e a vivência pregressa de seus alunos (FREIRE, 1996, p. 32).

Assim, a educação existe para aprimorar aquilo que o educando já carrega consigo como conhecimento, e agregar novas informações as quais lhes serão úteis. Considerando que a condição social dos educandos irá variar dependendo da etnia, situação geográfica, faixa etária, entre outros, se torna clara a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade de cada educando, inclusive os alunos indígenas, detentores de uma grande peculiaridade étnica e cultural.

A Portaria Interministerial n°. 554, de Abril de 1991 em seu Art. 1º incumbe o poder público de “garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade,

laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes tradicionais, línguas, processo próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (BRASIL, 1991).

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas-RCNEI (1998) afirma que

A escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma política pública a ser construída atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados, os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas, sim, a garantia de sua realização. “A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e nos exercícios das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Entretanto, na prática, de acordo com o que presenciamos na pesquisa, essa realidade pode diferir do que lemos acima. A educação escolar indígena ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar a educação diferenciada que é prevista e necessária.

3.2 Educação Escolar Indígena no Pará

A Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) começou a mostrar preocupação com a educação escolar indígena a partir do ano de 1995, contratando professores que deveriam atuar especificamente nas aldeias Mebêngôkre. Essa ação foi consolidada na legislação brasileira em 2001, quando a Lei 10.172 foi instituída, e essa tinha como um de seus objetivos e metas atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação. (BRASIL, 2001).

Posteriormente, escolas indígenas foram implantadas em algumas aldeias indígenas no estado, a partir do ano 2002, graças ao Programa Raízes, que foi desenvolvido por meio da parceria entre FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) e da AIPAT (Associação Indígena do Povo Assurini do Tocantins). O programa atendeu três etnias: Assurini, Amanayé e Anambé. Outra ação importante neste sentido foi a elaboração da Carta dos Povos indígenas do Pará, organizada durante a I Semana dos Povos Indígenas do Pará. Conforme KAHWAGE (2011)

A partir de abril de 2007, com a realização da Semana dos Povos Indígenas do Pará, feita em parceria com o Governo Federal e organizações indígenas locais, em que participaram representantes de 36 povos indígenas e foi possível elaborar a “Carta dos Povos Indígenas”, com 60 (sessenta) proposições relativas aos problemas nas áreas da educação, saúde, infraestrutura, proteção e valorização do patrimônio cultural, sustentabilidade econômica e geração de renda, proteção e gestão territorial. (KAHWAGE, 2011, p. 35)

Entretanto, professores não indígenas foram inseridos em um contexto completamente díspar no que diz respeito à cultura, crenças, costumes e tradições. O currículo que a FUNAI dispunha era o mesmo existente nos livros das escolas urbanas, e conseqüentemente pouco relevante para os indígenas. Logo, surgiram nos docentes questionamentos acerca da pertinência desses conteúdos ofertados na educação escolar das aldeias, pois os próprios profissionais detectaram uma inegável necessidade de se adotar conteúdos programáticos educacionais escolares que contemplassem as especificidades das escolas indígenas.

Um grande passo foi dado para a legitimação de uma educação escolar indígena diferenciada no sul do Pará, quando nos dias 24 e 25 de novembro de 2011, na cidade de São

Félix do Xingu lideranças de todas as aldeias das terras indígenas do Sul do Pará, e ainda, lideranças dos municípios circunvizinhos se reuniram com representantes do MEC e da FUNAI, sendo um marco essa primeira reunião da Comissão Gestora que compõe o Território Etnoeducacional Pykakwatynhre-Kaiapó, do Pará e Mato Grosso.

A reunião debateu o regimento do território, alterou dados quanto às aldeias contempladas, discutiu a composição das comissões gestoras e de articulação, atualizou o plano de trabalho do território para o próximo ano e ainda realizou encaminhamentos gerais. A Secretaria Executiva de Educação e Cultura de São Félix do Xingu deu suporte total à reunião, garantindo o sucesso do evento. A presença do Coordenador de Educação Indígena do MEC – Gersem dos Santos Luciano Baniwa – foi determinante para os encaminhamentos da reunião, pois este prestou informações relevantes para os municípios e ainda contribuiu com sua vasta experiência nas discussões e decisões. (CR KAYAPÓ SUL DO PARÁ, 2011)⁶.

A segunda reunião aconteceu nos dias 30 e 31 de outubro de 2013, agora na cidade de Ourilândia do Norte-PA, e entre os fatos ocorridos neste evento, destacamos a criação do Plano de Ação do Território, com previsões e metas que deverão ser cumpridas a curto, médio e longo prazo. Ações como esta contribuíram para o fortalecimento da educação escolar indígena na região Sul do Pará, e foram passos decisivos para o sucesso dessa caminhada em prol de uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada.

3.3 Conceituando Etnocultura

O conceito de cultura dificilmente poderia ser bem delimitado, por agregar diversas significações. Segundo o dicionário Houaiss, o termo é definido como:

[...] ação ou efeito de cultivar a terra; cultivo, criação de certos animais; produto de tal cultivo ou tal criação; conjunto de padrões de comportamentos, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social; forma ou etapa evolutiva das tradições e valores de um lugar ou período específico, civilização; conhecimento, instrução. ou cultivo de célula ou tecido vivos em uma solução contendo nutrientes adequados e em condições propícias à sobrevivência, criação de alguns animais (HOUAISS, 2001, p. 204).

O autor Spensy Pimentel, antropólogo brasileiro destaca a relevante informação de que em 1952, em um trabalho realizado por dois antropólogos norte-americanos no intuito de fazer um levantamento sobre a definição da ideia de cultura, foram encontrados mais de 150 modos diferentes de fazê-lo (PIMENTEL, 2012; p. 36).

Pela extensa e ampla designação do vocábulo evidencia-se que se trata mesmo de um termo consideravelmente abrangente, encerrando concepções diversificadas. A que será tomada aqui como base se refere ao conjunto de saberes e fazeres que são transmitidos de geração a geração e que assim, acaba por identificar determinado povo ou etnia. A esse respeito, Souza (2012) destaca que “Pensar a identidade de uma população implica buscar compreender os valores por detrás da lógica de pensamento e de sua vida cultural. Saberes, costumes e cosmovisão integram laços identitários e reafirmam a experiência de um grupo social.” (SOUZA, 2012; p. 79).

Identidade também é algo complexo e muito amplo. Os elementos que delineiam determinado grupo e que acabam sendo responsáveis pela definição identitária do mesmo acabam sendo também objeto de muito estudo, pela amplitude dos conceitos. Pimentel (2012) chega a dizer que “Se formos falar sobre o conceito de identidade, sobre todas as

⁶ Site da Coordenação Regional Kayapó-FUNAI. Disponível em: www.crkayaposuldoopara.blogspot.com/2011/11/. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

possibilidades que existem de entendimento sobre essa palavra, nos mais variados contextos, vamos conversar um livro inteiro e não acabaremos.” (PIMENTEL, 2012; p. 37).

A origem etimológica da palavra cultura é o latim *culturae* e *colere*, e faz referência à ação de tratar, cuidar, cultivar. Entretanto, segundo Melander Filho (2009), o termo genérico mais comumente utilizado hoje em dia foi elaborado por Edward Tylor, sendo cultura o complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes e saberes adquiridos pelo homem em sociedade. (MELANDER FILHO, 2009; p. 2)

Abordou-se até aqui o conceito de cultura, para se chegar a outro, pertinente a esta pesquisa: etnocultura. Etno tem sua origem no grego *étnos*, e alude à ideia de etnia, indivíduos. O dicionário Houaiss define ‘etnia’ como “grupo de indivíduos com língua, religião e maneiras de agir comuns.” (HOUAISS, 2001).

Assim, a palavra etnocultura é a junção do radical grego *etno* com a palavra cultura. Tomando como referência os conceitos aqui já descritos, podemos assim ter uma noção do significado dessa palavra. Entretanto, cabe ressaltar que no Brasil, apesar desse vocábulo se referir a todo e qualquer tipo de cultura, tornou-se lugar comum utilizar essa palavra mais quando se trata de questões relativas a indígenas. Mas de modo geral, etnocultura pode ser definida como um conjunto de tradições e costumes que caracterizam e definem determinado grupo étnico ou racial.

No entanto, se faz oportuno destacar que os elementos culturais são utilizados e apropriados por determinado grupo, mas podem sofrer variações; o contexto cronológico é fundamental, como podemos verificar em Pimentel (2012):

é preciso muita atenção, porque apesar de os traços culturais às vezes parecerem definir aos nossos olhos determinado grupo, eles estão sempre mudando. E isso não só em relação aos índios, mas em toda parte. Por exemplo, a feijoada, no tempo da escravidão no Brasil, era uma comida da senzala; hoje, virou um prato que representa a culinária nacional (...) (PIMENTEL, 2012; p. 39).

Enfim, a cultura de cada grupo é mutável, visto que as mudanças são inevitáveis ao longo da história da humanidade, e no caso dos indígenas do Brasil, essas mudanças passaram a ser decisivas e ao mesmo tempo devastadoras desde 1.500 e a vinda de Pedro Álvares Cabral a estas terras, com todas as implicações que esta vinda suscitou.

3.3.1 Cultura Mebêngôkre

A legislação brasileira tem buscado fortalecer as culturas nativas por meio de políticas públicas; o Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, prevê em seu Art. 2º que “São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; (...)” (BRASIL, 2009).

Os Mebêngôkre possuem entre suas atividades culturais o costume de pintar seus corpos. As pinturas possuem diversos motivos, e exprimem variadas intenções e representações. Conforme Beysen (2008) “A pintura corporal e a utilização dos adornos podem ter diferentes ‘funções’: entre os Jê, como um código de leitura de distinções sociais (...)” (BEYSEN, 2008. p. 59)

As principais manifestações culturais dos Mebêngôkre se exprimem por meio da língua nativa, cantos, danças, pesca, caça, plantios, reuniões tradicionais, festas e comemorações específicas e próprias, geralmente repletas de rituais com ornamentações e pinturas elaboradas, cortes de cabelo e adereços como brincos, colares, alargadores, pulseiras, entre outros.

Sobre os costumes destes, Lux Vidal (1992) discorre que

A ornamentação e, especialmente, a pintura corporal entre os Kayapó expressam de maneira muito formal e sintética, na verdade, sob uma forma estritamente gramatical, a compreensão que estes índios possuem de sua cosmologia e estrutura social, das manifestações biológicas e das relações com a natureza, ou melhor, dos princípios subjacentes a esses diferentes domínios. Mais ainda, revelam a cada um as múltiplas facetas de sua pessoa em contraposição a todos os outros indivíduos, no tempo e no espaço: um recurso para a construção da identidade e da alteridade. (VIDAL, 1992. P. 144).

Assim, a pintura corporal é uma atividade cultural e artística que serve para reafirmação dos indígenas, tanto quanto grupo social quanto como indivíduo. Possui também na atualidade a função de fomento econômico, pois aos visitantes é concedido o privilégio de ser pintado quando vão à aldeia, e por esse serviço pagam uma quantia simbólica, que acaba sendo importante fonte de renda para os Mebêngôkre, juntamente com os artesanatos de miçangas.

Entre os povos desta etnia, cabe exclusivamente às mulheres a tarefa de realizar a pintura corporal de forma elaborada. A arte de pintar é ensinada às meninas desde pequenas por suas mães, e assim, é passada de geração a geração. Por conta disso, as mulheres da aldeia vivem com uma mão sempre pintada, essa característica já se tornou um traço distintivo entre eles, ter a mão suja acaba sendo um motivo de orgulho para elas.

De acordo com Mundoco, Mattos e Nascimento (2017),

Os Mebêngôkre utilizam em suas pinturas corporais o pigmento de jenipapo, que é misturado ao pó de carvão; esse pó serve para deixar o pigmento mais escuro e servir como guia para os desenhos, mas desaparece assim que é lavado com água. No entanto, o jenipapo fica na pele, e escurece com o passar dos dias, mas só dura aproximadamente dez dias, depende da conservação do local pintado. Outra forma de pigmentação utilizada é o urucum, sendo este uma planta que produz um fruto com sementes de cor vermelho vivo, que são amassadas e misturadas com água. (MUNDOCO, MATOS E NASCIMENTO, 2017, p. 7).

Entre os Mebêngôkre, os homens geralmente pintam apenas o rosto com os dedos sujos de pigmento, que pode ser o preto do jenipapo ou o vermelho do urucum. Esta pintura facial rústica também já se tornou um elemento de referência destes, reconhecidos mundo afora. Enfim, a cultura Mebêngôkre, como toda cultura, é rica, instigante e encantadora e merece ser respeitada, reconhecida e admirada.

3.3.2 A língua Mebêngôkre

A diversidade linguística indígena presente no Brasil pode ser descrita como rica e instigante, principalmente porque existe um número considerável de línguas indígenas faladas hoje no Brasil, por diversas etnias.

Entretanto, o Censo da Educação Básica 2015 revelou um dado preocupante, como podemos observar no Relatório Técnico N° 2015/6^aCCR, do Ministério Público Federal:

A legislação referente à educação indígena, quebra um paradigma assimilacionista e busca alcançar uma educação intercultural. Ocorre que na prática, das 3138 escolas existentes, apenas 67,4% são bilíngues, o que não significa, necessariamente, que haja um ensino na língua nativa, pois apenas 259 escolas, ou seja, 8% das escolas ensinam dessa forma. Este dado se soma a ausência de material didático específico, no qual 51% das escolas não contam com qualquer material didático para ensinar a educação indígena. (BRASIL, 2015, p. 4).

O relatório chama à atenção para a porcentagem que diz respeito às escolas bilíngues apontadas no referido censo, e destaca que apenas 259 escolas ofertam ensino na língua nativa. Candau explica que

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 2)

Com base nos dados do Censo Indígena 2010 do IBGE, Pimentel (2012) apresenta um quadro bem esclarecedor, no qual constam dados acerca das línguas indígenas no Brasil. Ele aponta que existem 305 etnias no Brasil e 274 línguas indígenas são faladas, muito mais do que se acreditava existir até então. O autor ainda destaca que 21% dos indígenas com cinco anos ou mais falam português e língua indígena no país, ou seja, são bilíngues. Em terras indígenas, esse percentual sobe para 29% e fora das terras indígenas, apenas 10%. (PIMENTEL, 2012, p. 51)

Diferentemente de muitas etnias nativas do Brasil, as quais a grande maioria perdeu boa parte de sua identidade cultural especialmente no que concerne à língua, a etnia Mebêngôkre tem se mostrado preocupada e bem sucedida neste sentido, pois a língua tem sido preservada e repassada fielmente às novas gerações. Os Mebêngôkre preservam com muito afinco a própria cultura, apesar da inegável e inevitável interferência da influência não indígena. Segundo Cunha (1992)

Os índios Kaiapós sofreram uma série de transformações em sua organização social e estrutura cultural nos quase quatrocentos anos de sua existência independente. Muitas dessas transformações foram trazidas por sua crescente integração na sociedade nacional envolvente, da qual passaram também a depender. Esse processo acarretou algumas perdas de população e território, e alguma perda de autonomia social, política e cultural. (CUNHA, 1992, p. 311).

Os Mebêngôkre conseguiram fazer diferença neste sentido, sua língua é algo tratado com muito respeito e dedicação; os mecanismos criados por eles para esse fim têm se mostrado eficientes. Para eles, o bilinguismo é necessário para que os nativos não sejam tolhidos da possibilidade de se comunicar e se fazer entender pelos não indígenas. A preservação da língua materna é destacada no Decreto 6.861/2009: “São objetivos da educação escolar indígena: [...] II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;” (BRASIL, 2009).

Ainda segundo Cunha (1992), há aproximadamente quatro séculos os Mebêngôkre se separaram do tronco linguístico ancestral, fato que eles ilustram com o Mito da Derrubada do Milho. Afirmam ainda que essa separação aconteceu numa região situada ao leste do rio Araguaia e oeste do rio Tocantins, um espaço “entre as águas” (provavelmente o que originou o exônimo que utilizam hoje).

Diz a lenda Mebêngôkre que os Jê encontraram uma árvore da qual nasciam espigas de milho, que foi derrubada. Ainda, à medida que recolhiam as sementes, começaram a falar línguas diferentes, separando-se assim em diferentes grupos Jê. O mito ainda afirma que após a derrubada do pé de milho apareceram não indígenas na região. (CUNHA, 1992).

3.3.3 Diglossia

A comunidade Tekrejarôtire, por ser bilíngue, mantém entre si a tradição de utilizar a língua nativa no cotidiano e nas celebrações e ritos culturais. Entre eles, raramente há

comunicação utilizando a língua portuguesa. Entretanto, eles desenvolveram a consciência de que precisam dominar os dois idiomas, para poderem se comunicar com a sociedade externa.

Às mulheres da tribo é estritamente proibido falar a língua portuguesa diante das crianças, para que as mesmas não percam o contato com a língua nativa, e não aprendam a língua portuguesa antes da hora, que no caso, deve ser aprendida na escola, a partir do terceiro ano escolar. Considerando esta peculiaridade observada no cotidiano Mebêngôkre, nos remetemos ao conceito de Diglossia, elaborado por Ferguson em 1959, o qual afirma que esta

[...] é uma situação lingüística relativamente estável em que, junto aos dialetos primários da língua (que podem incluir a variante padrão ou as normas regionais), há um dialeto muito divergente, altamente codificado (muitas vezes, bastante complexo gramaticalmente) sobrepondo-se à variedade. É o veículo de um grande e respectivo corpo de literatura escrita, tanto de período anterior ou de outra comunidade de fala; é aprendido através da educação formal, usado na escrita e na fala em contextos formais, mas não é usado em qualquer uma das seções da comunidade para conversação coloquial. (FERGUSON, 1959, p. 435).

Este conceito tem sido empregado e estudado de diversas formas. Para o autor, esta seria uma situação social em que duas variedades linguísticas ou dialetos utilizados em determinada sociedade, e por toda ela, são utilizados exclusivamente de acordo com a situação comunicativa.

Assim, a diglossia se manifesta como um fenômeno social, no qual determinada comunidade bilíngue utiliza esta ou aquela língua em determinadas situações, por considerarem uma mais importante que a outra. Os Mebêngôkre têm um grande respeito pela língua nativa. O português só é utilizado para a interação com os não indígenas. Dessa forma, temos evidenciado o fenômeno da diglossia tal qual Ferguson descreveu.

Os fatores que ocasionam este fenômeno linguístico na comunidade estudada têm origem social, como o autorrespeito pela memória cultural linguística e também fator de gênero, pois as mulheres vivenciam situações peculiares na comunidade, no que concerne ao uso das línguas e também em outras situações de ordem social. A língua portuguesa (LP) não pode ser falada por elas diante de outro indígena. Elas aprendem LP apenas para entenderem o que os não indígenas estão falando, e só devem utilizá-la em situações extremas.

Também jamais devem falar LP com os filhos, pois a elas cabe a incumbência importantíssima de manter a língua nativa viva e perpetuada a cada geração. As crianças não sabem quase nada do vocabulário da LP até serem matriculadas no terceiro ano, quando ocorre o processo de introdução desta na educação escolar.

3.4 Bilinguismo

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em seu dicionário Aurélio define bilinguismo como ‘Utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato linguístico’ (FERREIRA, 2010, p. 315). Analisando ainda a origem etimológica da palavra, nos deparamos com a raiz latina que une os verbetes bi (duas) com linguis (línguas), ou seja, bilíngue é aquele que fala duas línguas. No intuito de melhor compreendermos a questão do bilinguismo, buscamos traçar uma breve distinção entre linguagem, língua e fala.

Avram Noam Chomsky, famoso linguista norte-americano discorre sobre estes três termos com propriedade. Para ele, na chamada Gramática Gerativa *linguagem* é a capacidade inata que os seres humanos possuem para se comunicar, pois cada indivíduo possui uma gramática interna que desenvolve a competência linguística neste, gerando as expressões de sua língua materna. Essa teoria da linguagem chomskyana a princípio foi chamada de Teoria Transformacional, mas foi modificada ao longo do tempo, e defendia a existência de estruturas mentais formais que possibilitam o desenvolvimento da linguagem:

Chamamos a teoria da linguagem de Peter [um sujeito qualquer] de ‘gramática’ de sua linguagem. A língua de Peter determina uma gama infinita de expressões, cada uma com seu som e significado. Em termos técnicos, a língua de Peter, gera as expressões de sua linguagem. A teoria de sua linguagem é, portanto, chamada gerativa. (CHOMSKY, 2002, p. 32).

A esse respeito, Pinker (2004, p. 14) sintetiza a teoria de Chomsky de forma clara e sucinta, e define essa gramática como um conjunto de regras não conscientes, parecido com um programa computacional capaz de construir um número infinito de frases a partir de um número finito de palavras.

Chomsky suscitou novos questionamentos e teorias válidas que são consideradas até os dias de hoje, como por exemplo, chamou a atenção para o fato de que todo ser humano possui a capacidade intrínseca de combinar de forma lógica as palavras em uma frase. Que segundo MAIA:

Ao chamar a atenção das pessoas para esses fatos, Chomsky provoca uma verdadeira revolução no pensamento científico dominante nas universidades na época. [...] Esse período, em meados da década de 1950, veio a ser conhecido como o início da revolução cognitivista nas ciências humanas. O cognitivismo propõe que a mente humana não seja vista como uma caixa vazia, como queriam os comportamentalistas, mas seja rica em estrutura, composta por diferentes órgãos, cada um com uma função. Um desses órgãos é exatamente a faculdade da linguagem. (MAIA, 2006, p. 26).

Como vimos, a visão de Chomsky defende a teoria de que a linguagem é uma capacidade ou faculdade mental inata, ou seja, um tipo de conhecimento com o qual nascemos e que deve ser desenvolvido ao longo da vida, justificando as similaridades comuns a todas as línguas, como estrutura e signos linguísticos.

No que diz respeito às formas pelas quais um falante adquire a linguagem, existem diversas abordagens, das quais citaremos duas das mais recorrentes: a inatista e a interacionista. A primeira se mostra mais condizente com a corrente chomskyana, pois atribui maior relevância à mente em face do pensamento, defendendo que as ideias são inatas e logo, as experiências empíricas possuem pouca importância. Para os interacionistas, a mente e a experiência não devem ser separadas, pois, ambas estão indissociavelmente fundidas no processo de aquisição de um código linguístico.

Mas, se mostra mais coerente a junção destas duas visões, conforme vemos em Aimard (1998, p. 34) “Hoje em dia é impossível contrapor teorias inatistas e culturais, pois é evidente que na linguagem interferem fatores culturais e inatos. A criança constrói a língua que lhe é oferecida, assim como outros fatos culturais, pela influência do ambiente em que vive.” Como podemos observar, o que a autora defende se mostra de grande relevância, pois a teoria inatista e a interacionista possuem lacunas e questionamentos pertinentes, que podem ser solucionados quase em sua totalidade se uma apoiar a outra para assim chegar a uma explicação razoável para aquilo que se convencionou chamar aquisição da linguagem.

Nossas linguagens se manifestam através da língua. Para Saussure (2004), a língua

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p.17).

As teorias elaboradas por Saussure, suas afamadas dicotomias, definem a língua como objeto de estudo científico, e a distingue dos demais fatos da linguagem, opondo língua à fala e à escrita. Ferreira (2010) afirma que a língua é um sistema originado na interlocução, e

possui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si, às relações das formas linguísticas e o nosso conhecimento da realidade que elas representam e às relações das formas com o contexto em que são usadas. Dessa forma, a língua se mostra como uma interação entre sujeitos em um dado contexto.

De forma sucinta e objetiva, podemos afirmar que a língua é o veículo utilizado para expressar as linguagens do ser humano, evidenciando que a capacidade linguística de um indivíduo pode ser definida como sua aptidão em compreender determinada situação comunicativa. O autor brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Júnior, famoso linguista, afirma que

A língua só existe justamente para esse fim; não tem finalidade em si mesma. A sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social. [...] é por meio dela que se processa essencialmente o intercâmbio cultural na sociedade, e ela se torna o acompanhamento de cada fato cultural de duas maneiras - 1) dando-lhe um aditamento linguístico; 2) propiciando a atuação uns com os outros participantes de uma atividade cultural [...] Assim, uma língua, em face do resto da cultura, é 1) o seu resultado, ou sùmula, 2) o meio para ela operar, 3) a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe para tanto. A sua função é englobar a cultura, comunicá-la e transmiti-la através das gerações (CÂMARA JÚNIOR, 1955, p.53-54).

Temos na definição de Câmara Jr. uma representação condizente com a função da língua enquanto vetor da cultura de um povo, enfatizando a importância dessa para a perpetuação dos elementos culturais de determinada comunidade, o que pode ser aplicado ao contexto das comunidades indígenas.

Quanto à fala, fazendo uma análise de texto Câmara Júnior, podemos fazer algumas reflexões pertinentes. O autor conceitua língua, e define a fala como um complemento seu, mas marca bem a separação destas. Cada uma tem sua dinâmica e características próprias.

A fala é algo muito mais delimitado, e está atrelada à forma com que cada pessoa utiliza determinada língua, pois cada falante executa sua fala de modo diferente e pessoal. A esse respeito, Coelho e Henriques (2014) discorrem que

Nesse ponto, podemos concluir que, no que diz respeito à fala, ela está intimamente relacionada com os aspectos exteriores à língua: o contexto, os objetos, etc. Mas, ao mesmo tempo, o indivíduo deve necessariamente utilizar-se da língua para falar. Ao que nos parece, portanto, é a fala que possibilita que a língua entre em contato com o extralinguístico e, a partir desse contato, sofra alterações. (COELHO; HENRIQUES, 2014 p. 650).

Portanto, a fala pode ser descrita como a parte da linguagem que ocasiona e manifesta as variações linguísticas ao longo do tempo, pois é a forma peculiar com que cada sujeito utiliza a língua que fornece os elementos necessários à incorporação de novos termos e variantes da língua. Não deve ser confundida com 'dialeto', pois estes são variedades linguísticas regionais ou sociais, ou seja, é um fenômeno conjunto, ocorrido em determinada comunidade e comumente é designado de variedade linguística.

Em face do breve apanhado acerca dos elementos linguísticos, a saber, linguagem, língua e fala, retomamos agora o conceito de bilinguismo, que é a existência concomitante de duas línguas ou dialetos utilizados por indivíduos de determinado grupo, como em diversos países pelo mundo que possuem mais de uma língua oficial, a exemplo do Canadá (inglês e francês), Cabo Verde (português e crioulo), África do Sul (inglês e africâner), Marrocos (francês e árabe), entre tantos outros.

O Brasil não é um país bilíngue, mas também está longe de ser monolíngue:

Embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver num país monolíngue, o Brasil é na verdade multilíngue: nele são aprendidas como línguas maternas cerca de 200 línguas. A singularidade linguística do Brasil está em que uma dessas línguas, o Português, é hoje extremamente majoritária e as demais são todas extremamente minoritárias. As pessoas que têm línguas maternas minoritárias no Brasil constituem apenas 0,5% da população total do país, cerca de 750.000 indivíduos. Deste contingente a maior parte, 60%, fala a que é a segunda língua do Brasil em termos demográficos - o Japonês. Os 40% restantes, cerca de 300.000 pessoas, distribuem-se pelas outras línguas de minorias asiáticas (Chinês, Coreano, Árabe, Armênio, etc.) e europeias (Alemão, Italiano, Polonês, Grego moderno, Húngaro, Ucrainiano, Ídiche, Lituano, etc.) e pelas línguas indígenas [...] (RODRIGUES, 1999 p.5).

Como já citado, bilíngue pode ser definido como o indivíduo que possui a capacidade de expressar-se em duas línguas. No entanto, há controvérsias sobre esta definição, pois diversos linguistas defendem que é um conceito muito simples para tentar entender um fenômeno extremamente complexo.

Ao longo do tempo, esse conceito sofreu alterações quanto à sua interpretação, não limitando a condição de bilíngue ao que foi exposto anteriormente, acreditando-se que o bilinguismo varia em decorrência de diversos fatores contextuais, podendo ocorrer em situações como quando determinado país não possui apenas uma língua oficial; no processo educacional, quando é ofertado o ensino de uma segunda língua; quando há emigrantes estrangeiros, que acabam aprendendo a língua do país no qual se encontram, mesmo com sotaques; os filhos de pais oriundos de nacionalidades diferentes; entre outras. Conforme Ponso (2006), o bilinguismo pode ser delimitado em decorrência de sua função. Assim, devemos observar em qual contexto ou circunstância o falante bilíngue utiliza cada língua.

De acordo com o linguista François Grosjean (1999) as pessoas bilíngues adquirem e utilizam as línguas com finalidades diferentes, com interlocutores diferentes e em contextos diferentes, e ainda, por serem as necessidades e usos da língua em geral bastante distintos, certamente o bilíngue não conseguirá fluência igual nas duas línguas. Logo, a fluência em um idioma, em determinada habilidade linguística vai depender da necessidade de que a linguagem seja específica para esta ou aquela situação (GROSJEAN, 1999).

Utilizando a definição de Grosjean, entendendo o bilinguismo como o uso de duas línguas de forma fluente ainda que não sejam equivalentes tais fluências, nos remetemos às etnias indígenas do Brasil, pois existem diversas que ao longo de várias gerações conseguem utilizar e aplicar a língua materna e a língua portuguesa em suas sociedades, e em alguns casos, ainda há maior fluência na língua nativa. Entretanto, o uso da língua portuguesa pelas comunidades indígenas tem contribuído para a integração destas com a sociedade em geral.

Na visão de Edwards (2006), acima de tudo, a importância do bilinguismo é de caráter social e psicológico, sobrepujando até mesmo o caráter linguístico. Muito além dos tipos, categorias, métodos e processos, o bilinguismo encerra em si a tensão essencial da identidade. Para ele, existe uma relação intrínseca entre linguagem e identidade, um senso de pertencimento do falante, seja em relação ao dialeto regional, de classe, ou à língua de uma comunidade.

O autor ainda evidencia o fato de que cada grupo possui características que marcam sua identidade enquanto tal, características estas visíveis nos indivíduos, podendo resultar numa situação em que um indivíduo carregue marcas de diversos grupos. Os bilíngues, por exemplo, estão ligados a mais de um grupo por meio das línguas, e não é só isso, acaba envolto em um complexo contexto cultural, englobando mais de uma cultura.

3.4.1 O bilinguismo na educação escolar indígena ao longo de nossa história

Pretendemos a partir de agora analisar as políticas bilíngues implantadas no Brasil nas comunidades indígenas. Nesta perspectiva retomaremos a trajetória histórica desde o início da implantação do bilinguismo com a chegada dos primeiros europeus no Brasil até os dias de hoje, e ao mesmo tempo buscaremos mostrar as implicações que estas ocasionaram nos aspectos sociais, econômicos e culturais na sociedade dos nossos povos indígenas, em especial dos Kaiapó.

Quando os primeiros europeus aqui chegaram, se depararam com a existência de vários povos que habitavam todo o território litorâneo brasileiro. Povos estes muito numerosos e totalmente diferentes do estereótipo ideal descrito pelo mundo europeu. Possuíam língua, cultura, sociedade e visão de mundo diferenciada. Conforme Grupioni (1994), em 1.500 a população indígena no Brasil era “[...] um grande contingente populacional que deveria oscilar em torno de 6 milhões de pessoas quando da chegada dos primeiros europeus no século XVI (GRUPIONI, 1994, p. 233)”. Ainda conforme o escritor indígena Gersem Luciano,

Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram. (LUCIANO, 2006, p. 17).

Entretanto, existe divergência quanto a esse total populacional. O que se sabe ao certo é que após 500 anos, a quantidade atual está consideravelmente menor. De acordo com o site oficial da Fundação Nacional do Índio, “A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras”⁷.

Retomando a trajetória histórica do bilinguismo no Brasil, devemos destacar que ele ocorreu em virtude da necessidade de comunicação econômica, política e social dos europeus, pois as relações eram muito difíceis por parte dos portugueses que não conseguiam apreender as muitas línguas das variedades de etnias. Para tentar sanar estes obstáculos contaram com a intervenção da Igreja Católica, e esta em contrapartida também tinha seus objetivos, como podemos observar em Boulos Júnior (2012):

Logo que chegavam às terras brasileiras, as autoridades portuguesas erguiam uma cruz de madeira com as armas do rei de Portugal, demonstrando seu desejo de conquistar terras e expandir o Catolicismo. Nesta parte da América, o governo e a Igreja Católica atuaram em conjunto. Enquanto o governo português cuidava do aproveitamento econômico e da administração das terras brasileiras, a Igreja difundia os hábitos europeus de trabalho e comportamento entre indígenas e africanos. (BOULOS JÚNIOR, 2012. p. 269-270).

Nesse processo foi pensada uma estratégia onde a evangelização se tornou o caminho mais eficaz no processo de dominação dos indígenas. O objetivo aqui era criar um cristão e ao mesmo tempo transformar estes nativos em subordinado português, além de se conseguir uma mão de obra gratuita que ajudaria sanar os problemas do trabalho nesta etapa da colonização. A estratégia consistia então em uniformizar a língua falada:

A história oficial impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, propagando a existência de uma língua e de uma cultura oficial,

⁷ Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>

que é imposta pela classe dominante e que foi imposta pelos colonizadores aos povos indo-americanos. (ZOIA, 2010, p.69).

Percebemos que a ideia do bilinguismo no Brasil surgiu a partir do interesse dos portugueses dominantes, quando buscavam independência na comunicação com os indígenas e consequentemente facilitar seu processo de expansão e dominação, e para isso, precisavam fazer com que os indígenas falassem uma língua no intuito de simplificar a comunicação. Os anseios portugueses só poderiam ser alcançados quando conseguissem submeter aos indígenas um aprendizado aos seus moldes, quando isso ocorresse, sua ideologia dominante estaria implantada. Conforme Assis (1981), a escola existia como frente ideológica

[...] para forjar homens que aceitem a relação de dominação/submissão, mantendo os quadros situacionais em favor do ‘progresso’ e da ‘civilização’; por introduzir formas culturais diferentes e parâmetros alheios aos indígenas; por ajudar, muitas vezes, a ‘demolir’ suas tradições culturais, substituindo-as por outras. (ASSIS, 1981, p.38).

A justificativa da necessidade de adequar os indígenas a um modelo de educação ocidental cristã era porque os indígenas não possuíam “educação” como a dos chamados “homens brancos”. Nesse sentido necessitavam de uma escola. Para esta missão inicial foram convocados religiosos jesuítas e estes, a partir de então, passaram a conduzir o processo educacional indígena. Luciano (2006) relata que

A educação indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos. Assim, em todo aquele período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária. (LUCIANO, 2006, p. 150).

Vale ressaltar que o modelo de educação escolar indígena pós século XVI era pautado na catequização forçada. Os missionários jesuítas tentavam criar um modelo de sociedade nos territórios indígenas que visava apenas consolidar o modelo dominante e colonizador da coroa portuguesa na colônia brasileira. Era uma educação ligada à própria trajetória da história vivenciada pela Igreja Católica. O termo “catequização”, não faz referência a uma educação mais profunda, tanto porque esta visava apenas à conversão, que na maioria das vezes significa submissão não a Deus, mas aos interesses da Coroa.

Dessa forma, na educação colonial ou período jesuítico se constata a educação jesuítica. Fase esta em que ocorreu a catequização dos indígenas pelas missões. Conforme Darcy Ribeiro (2004),

“Aqui, nenhuma terra se desperdiça com o povo que se ia gerando. De toda ela se apropria a classe dominante, menos para uso, porque é demasiada demais, mas a fim de obrigar os gentios subjugados a trabalhar em terra alheia. Nenhuma liberdade se consente, também, porque se trata com hereges a catequizar, livrando-os da perdição eterna.” (RIBEIRO, 2004; p. 70).

Com o propósito de “pacificar” os indígenas, as missões chegaram a prender e torná-los escravos. Durante este processo, ensinavam algumas atividades para que se tornassem mais úteis e produtivos. Assim, tendo como interlocutora a escola, as missões levavam os indígenas a seguir as instruções e os interesses da coroa portuguesa no Brasil, ignorando completamente as tradições, a cultura e os saberes destes.

Este modelo de educação prevaleceu até a expulsão dos jesuítas, ocorrida por volta de 1759. Nesta primeira fase do período colonial podemos destacar que o bilinguismo foi uma

ferramenta auxiliar na ‘domesticação’ e na exclusão do próprio nativo do seu contexto social, favorecendo assim o desenvolvimento de uma política de extrema exploração.

A interação entre europeus e índios, a troca de informações e o processo para disciplinar a força de trabalho indígena através da catequese só podiam viabilizar-se, se fosse superada a enorme diversidade linguística, com o desenvolvimento de uma língua de contato e a criação de uma nova comunidade de fala. (FREIRE, 2003, p. 46).

Para que isso acontecesse os demais idiomas indígenas passaram a não ter mais importância para os europeus, ignorando a cultura local. Dessa forma, no início da colonização portuguesa, a língua dos Tupinambá - tronco Tupi - foi adotada pelos colonizadores, por ser a falada por um maior número de indígenas ao longo da costa, já que era preciso implantar uma única língua no intuito de diminuir as distâncias e favorecer a comunicação entre os povos:

[...] na época da chegada dos portugueses, em 1500, eram faladas mais de 1.300 línguas diferentes no território que hoje é o Brasil. Os colonizadores tiveram maior contato com as línguas faladas no litoral, todas muito parecidas. Eram chamadas de **abanheenga** pelos indígenas e de tupi pelos colonizadores. (VICENTINO, 2012. p. 73) (grifo do autor).

Esta língua que foi adotada pelos colonizadores recebeu o nome de Brasília, e passou a ser utilizada por quase toda a população do período colonial brasileiro, inclusive, esta era a língua materna dos filhos que colonos tinham com as nativas. Também era a língua usada como instrumento de catequização dos jesuítas. Como prova disso, no ano de 1595 foi publicada uma gramática local, pelo padre José de Anchieta, sob o título “Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”. Além dessa obra, outras foram publicadas na língua Brasília, como um Catecismo em 1618.

Por volta de 1650 essa língua passou a ser chamada de Língua Geral, já acrescida de várias modificações inevitáveis pelo uso ao longo dos anos. Cabe ressaltar que duas línguas gerais se solidificaram em solo brasileiro: a paulista e a amazônica. A primeira, hoje extinta, era mais utilizada pelos bandeirantes e chegou a lugares remotos graças às ações de colonização destes. Por seu grande alcance, influenciou consideravelmente o vocabulário cotidiano e mantém influência até os dias atuais.

A língua amazônica surgiu a partir do contato do colonizador com os nativos, e se firmou como língua mais falada na Amazônia até o século XIV, quando foi sobrepujada pela língua portuguesa. Essa língua foi aquela em que se expressou a civilização amazônica, que se definiu a partir da inserção dos índios no mundo do colonizador branco mediante sua escravização ou pela mestiçagem. Dezenas de povos indígenas diferentes a falaram. Índios de diferentes línguas e culturas conheciam-na. Com ela passou a se formar o Brasil caboclo do Norte, a civilização ribeirinha da maior região deste país. (NAVARRO, 2011. p. 7).

Desde o século XIX, essa língua passou a ser chamada de Nheengatu (língua boa), mas a mesma ainda é falada até os dias de hoje por alguns ribeirinhos da bacia do Rio Negro, por indígenas e linguistas.

3.4.2 Brasil Império

Com a implantação do Império Brasileiro, não houve mudanças quanto ao método educacional existente e muito menos intenção em mudar esta realidade. Percebemos isso no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XVIII, art. 254, que faz uma singela menção

quanto à intenção de criar um ‘...estabelecimento para a Catechese e civilização dos índios...’. Nem chegou a sair do papel, uma vez que esta constituição não entrou em vigor.

Na Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, não aparecia nada em suas redações abordando a questão indígena brasileira, prevalecendo assim o mesmo modelo do Brasil Colonial que trazia o bilinguismo como forma facilitadora para a dominação e exploração dos nativos.

A primeira menção oficial sobre os indígenas em uma lei só ocorreu no Ato adicional de 1834⁸, art. 11, § 5 que estabelecia como meta “Promover, cumulativamente com a assembleia e o governo geral, a organização da estatística da província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias”.

Este que pode ser considerado o marco inicial das políticas públicas sobre os indígenas em nosso país refletiram exatamente a situação do contexto no qual se encontravam na época, como pessoas que deveriam ser “civilizados” aos moldes dos não indígenas, desterrando a cultura autóctone e as raízes destes povos.

Este período também é marcado pela criação do Diretório que segundo Almeida seguiu toda uma estratégia de implantação do governo aos indígenas do norte e, depois, este documento foi recomendado como expressão única do comportamento do colonizador em relação aos índios no Brasil (ALMEIDA, 1997). Sobre o mesmo assunto, temos em Garcia que

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 24).

Além disso, podemos afirmar que o diretório também atuou como fundamentação de uma carta Constituinte, pois demarcou fronteiras e buscou reafirmar a soberania dos povos indígenas por meio do povoamento, produção e do comércio de espécies nativas e suscitou uma nova postura, fundamentada em considerar os índios a população desse esboço de nação, já que se trata do ano 1757 (ALMEIDA, 1997). Quanto à proposta do bilinguismo, agora o Diretório passou a proibir a existência das línguas gerais, e determinou que a partir de então a Língua Portuguesa seria a língua oficial:

Assim, enquanto na escola os meninos eram ensinados a “falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar”, as meninas eram iniciadas “na doutrina cristã, e os serviços todos de uma casa”. O pressuposto de uma educação diferenciada segundo o sexo se materializava na localização dos alunos em espaços de natureza diferente, cabendo aos meninos a escola e às meninas o recolhimento. O recolhimento era uma típica instituição de ensino para mulheres no período colonial. (GARCIA, 2007, p. 31).

A Língua Portuguesa agora era o veículo linguístico da vez. No entanto, os obstáculos precisavam ser superados; a meta agora era substituir a língua geral empregada pelos missionários jesuítas.

A metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; criação de cargos como de diretor de estudos, visando à

⁸ Disponível em <https://portalcp2.files.wordpress.com/2010/09/ato-adicional-de-1834.pdf>

orientação e fiscalização do ensino; introdução de aulas régias, isto é, aulas isoladas, visando substituir o curso de humanidades criado pelos jesuítas. Todas essas propostas foram frutos das condições sociais da época, a partir das quais, Pombal pretendia oferecer às escolas portuguesas condições de acompanhar as transformações de seu tempo. (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475).

Esse foi um período caracterizado pela imposição de uma nova língua. Conseqüentemente ocorreram transformações, ao ponto de os indígenas se tornarem obrigados a se comunicarem com os não indígenas em português. No entanto, cabe ressaltar que os indígenas não aceitaram por completo as decisões direcionadas a eles quanto ao idioma, pois só falavam o português nas escolas; no seu cotidiano mantinham a língua materna.

Até o Brasil Império, percebemos uma tentativa de relacionamento forçado entre portugueses e indígenas marcado por muitas contradições e interesses particulares, onde o que prevaleceu foi o ideário dominante dos colonizadores, os quais por meio da língua portuguesa conseguiram, de certa forma, atender aos seus objetivos.

3.4.3 Brasil República

A partir do Brasil República a questão indigenista ganhou outros elementos, a começar pela criação do SPILT (Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais) e posteriormente, o SPI. Quanto ao SPI, foi publicado o regulamento a que se refere o decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910:

Art. 1º O Serviço de Protecção aos Indios e Localizaçao dos Trabalhadores Nacionaes, creado no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, tem por fim:

- a) prestar assistencia aos indios do Brazil, quer vivam aldeiados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados;
- b) estabelecer em zonas ferteis, dotadas de condiçoes de saubridade, de mananciaes ou cursos de agua e meios faceis e regulares de communicaçao, centros agricolas, constituídos por trabalhadores nacionaes que satisfaçam as exigências do presente regulamento. (BRASIL, 1910).

Era também atribuição desse serviço, de acordo com o parágrafo 19 “proceder ao levantamento da estatística geral dos indígenas, com declaração de suas origens, idades, línguas, profissões e estudar sua situação atual, seus hábitos e tendências”.

Conforme dados que constam no site da FUNAI, “O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILT, a partir de 1918 apenas SPI) foi criado, a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os indígenas do território nacional”.⁹

A atuação do SPI é descrita por Giroto:

A estrutura administrativa do S.P.I. foi dividida em regiões, sendo que cada uma delas abrigava uma Inspeção responsável pelo trabalho junto aos índios e aos trabalhadores rurais. Em 1913, a região sul do estado de Mato Grosso ficou sob a jurisdição da Inspeção de São Paulo, permanecendo assim até janeiro de 1915, quando foi transferida para a Inspeção de Mato Grosso. Pode-se constatar, no Relatório datado de 30 de abril de 1915, que a Inspeção de Mato Grosso não tinha conhecimento dos índios Guarani, situados no extremo sul do estado. (GIROTO, 2007. p. 16).

⁹ Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>

Aos olhos do SPI, para atender a necessidade de pôr um fim aos atos de violência praticados pelos indígenas, a “pacificação” aparentava ser o melhor caminho, promovendo dessa forma a integração destes à sociedade por meio da educação escolar, e segundo este serviço, o bilinguismo deveria ser implementado e respeitado:

No que diz respeito ao primeiro viés, desde o início do Serviço de Proteção aos Índios - SPI (criado em 1910) instalou-se uma rede de escolas para educação de índios – ensino de “primeiras letras” e, sobretudo, de ofícios que os situassem como futuros trabalhadores (corte e costura para mulheres, carpintaria para os homens, por exemplo) – que se tornaria uma rede nacional de escolas indígenas sob a gestão da FUNAI, teoricamente orientada para uma educação bilíngue calcada no modelo do Summer Institute of Linguistics, organização missionária que implantou a educação bilíngue nas Américas, usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta [...] (LIMA, HOFFMANN, 2004. p.08).

A prática fazia parte das estratégias do órgão indigenista, sendo adotada quando os indígenas estavam em conflito aberto com os invasores de suas terras. Era o contexto regional de Conceição de Araguaia-PA na época. Essa região inicialmente era ocupada por indígenas das etnias Karajá e Kaiapó, que reagiam às invasões com violência, promovendo guerra e conflitos territoriais. Os regionais, por sua vez, repreendiam os indígenas e o encontro entre essas duas populações etnicamente diferenciadas resultava em inúmeros embates e massacres, que chegaram ao ápice nas décadas de 30 e 40.

Tendo agora a atenção e proteção dos órgãos governamentais específicos, alguns autores acreditam que os indígenas se tornaram dependentes dessa relação, tornando-os fragilizados e submissos, e reduzindo a autonomia dos mesmos, pois a sociedade os enxergava como indivíduos fracos e carentes, como podemos observar em Luciano (2006):

O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão [...] tem fundamentado toda a relação tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, inicialmente, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Aqui o índio é percebido sempre como uma vítima e um coitado que precisa de tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor os índios não conseguiriam se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver. Daí a idéia da FUNAI como pai e mãe, ainda muito presente entre vários povos indígenas do Brasil. (LUCIANO, 2006, p. 35).

Percebemos então que mesmo com a criação do SPILTN/SPI o poder governamental não se preocupou em criar uma escola com uma proposta bilíngue verdadeira e efetiva, visando a contemplar as diversidades culturais indígenas. Talvez isto tenha ocorrido porque os governos deste período tinham outras prioridades que não a alfabetização bilíngue no contexto indígena, apesar dessa proposta existir no plano teórico.

Além dos órgãos SPILTN e do SPI devemos destacar também o SIL (Summer Institute of Linguistics). No entanto, Barros (2004) define a atuação do SIL como uma estratégia que iniciou a evangelização pela tradução, diferentemente de outras missões onde essa atividade só ocorria quando já houvesse na comunidade uma igreja estruturada, com pastores e crentes. Os autores destacam que mesmo

Com a chegada do Summer Institute of Linguistics ao Brasil em 1956, [...]. Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o “novo” projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais. Os objetivos do S.I.L. [...] nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas [...] Neste quadro as

línguas indígenas passaram a representar meios de ‘educação’ desses povos a partir de valores e conceitos ‘civilizatórios’. (SILVA E AZEVEDO 2000, p.151).

Conforme os autores, o SIL se estabeleceu no Brasil durante a década de 50, sendo este uma missão evangelística dos Estados Unidos, cujo objetivo principal era traduzir o Novo Testamento para línguas ágrafas.

3.4.4 Governo Militar

Este período da história indígena brasileira começa a mostrar uma preocupação com a educação escolar indígena até então não existente na prática, e é caracterizado pelo surgimento de várias entidades não governamentais com preocupações indigenistas, entre estas destacamos a (ABA) Associação Brasileira de Antropologia e o (CIMI) Conselho Indigenista Missionário, e a FUNAI, que também deveria defender os interesses dos indígenas. No entanto, Ferreira (2001) aponta que

Os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI expressa no artigo 50 do Estatuto do Índio contradizem, porém, a retórica segundo a qual o bilinguismo era meio para assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (artigo 47 do Estatuto do Índio). A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues – que procuravam a conversão religiosa. (FERREIRA, 2001, p.76).

Assim, a política educacional indigenista do governo militar não era muito diferente das outras implantadas pelo Estado anteriormente. A ideia do “bilinguismo” ainda era um instrumento governamental monopolizador e excludente, uma vez que criada buscava oferecer ao indígena a escola apenas como ponte para o ingresso no sistema educacional vigente. Nesse sentido podemos constatar que o processo educacional era implantado sem efetivamente levar em consideração as peculiaridades da cultura indígena.

Segundo Grupioni (2009, p. 37) era “uma escola que se constituía pela imposição do ensino da Língua Portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração”. Para o pensador Paulo Freire,

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, 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).

Essa perspectiva integracionista perdurou por diversos séculos em nosso país. Lutar contra essa ideologia tem sido objeto de políticas e reivindicações ao longo de nossa história, pois não respeita os valores e tradições culturais dos povos indígenas.

3.4.5 Pós-ditadura militar

A partir deste período, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 vamos perceber uma preocupação diferente quanto à questão indígena. Isto fica visível no Art. 231 dessa constituição, no qual “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes,

línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Mais uma vez, pelo menos na teoria, os direitos indígenas os colocavam em pé de igualdade com a sociedade não indígena, inclusive pautando-lhes o direito a uma educação bilíngue, como aborda o art. 210 § 2º: “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”. (BRASIL, 1988, p. 77)

Agora se pode pensar em um modelo de escola diferente da escola formal existente desde o século XV comandada pelos religiosos jesuítas e pelos diversos missionários que visavam a atender puramente as necessidades do Estado. Segundo Grupioni (2009). Era uma educação escolar indígena que visava garantir a diversidade cultural, através de uma

[...] nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional) (GRUPIONI, 2009 p.37).

O passo seguinte foi o poder governamental regulamentar algumas mudanças na tentativa de fazer acontecer o bilinguismo na sociedade indígena; transferiu em 1991 a responsabilidade da FUNAI para o MEC através do Decreto n. 26 de 04/02/91, cujo Art. 1º assegura que “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. Grupioni (2001) aponta os problemas ocasionados por essa ação, no que concerne à educação diferenciada:

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. (BRASIL, 2001, p. 30).

Devemos ressaltar ainda outro marco na educação escolar indígena no Brasil, que foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394 de 1996, sendo uma conquista importante no quesito educação bilíngue no contexto indígena, tornando obrigatória esta modalidade de ensino, a qual visa garantir uma educação que respeite as sociedades nativas e a preservação de suas línguas maternas:

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 (BRASIL, 1996, Art. 78.).

Em seguida são criados Pareceres e Resoluções importantes para nortear o funcionamento da Educação Escolar Indígena. Como exemplo temos a Resolução CEB 3/99

ressaltando no seu art. 3º como deverá ser a estrutura de uma escola indígena, afirmando que na “organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem”.

Outro exemplo é o Parecer nº 14/99, cujo teor torna legítimo este modelo de ensino, inclusive criando as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias para a Educação Escolar Indígena, e ainda cria uma categoria chamada agora de escola indígena. Além disso, o art. 5º orienta ainda, quanto às escolas que a “formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”. O referido parecer cita ainda que:

Os princípios do bilinguismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos, habilidades e valores culturais distintos, sem a perda de processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e jamais somente de obrigatoriedade legal (BRASIL, 1999, p. 18).

Observando o vasto aparato legal destinado à educação escolar indígena, podemos acreditar na existência de uma nova escola em terras indígenas para comunidade indígenas, na qual o bilinguismo foi pensado no intuito de valorizar as línguas maternas e as culturas indígenas. No entanto Marina Kahn nos alerta que:

Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. 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. 137-138).

A autora chama a atenção para a necessidade de se inserir docentes indígenas no contexto das escolas em aldeias. Sem dúvida, quando se trata dessa modalidade de Educação, tão repleta de peculiaridades, mesmo que embasadas nos documentos legais norteadores da educação nacional, as dificuldades ainda vão existir, principalmente quando se trata do modelo a ser utilizado no ensino e aprendizagem; encontrar um profissional capacitado e pertencente a cada etnia para atuar nas EMEF's tem sido um desafio gigantesco.

3.5 A História Indígena na Educação Básica e o sistema de Cotas nas Universidades

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos.

3.5.1 A lei 11.645/2008

Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia (BRASIL, 1997), editados pelo MEC, no que concerne à disciplina História buscam evitar discutir os conteúdos

a serem trabalhados, focando nos conceitos e ações que precisam ser valorizados. Dessa forma, ele tenta suprimir o ensino tradicional de História fundamentado nas personalidades políticas e militares, partindo da noção de sujeito histórico, enxergando-os como:

[...] agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. (BRASIL, 1997, p. 27).

Estes Parâmetros cumprem o papel de orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias para o ensino de história afro-indígena na educação escolar brasileira. O Brasil tem em sua trajetória educacional uma dívida histórica com os indígenas, pois até recentemente, ao se abordar a temática do passado de nossa nação, especialmente no currículo escolar, o que se delineava era um passado único, e visivelmente referenciando aos povos não indígenas.

Dessa forma, a cultura e ancestralidade dos nossos indígenas não era considerada, tornando-os invisíveis juntamente com suas tradições e origens. Conforme Medeiros (2012)

Assim como os índios, o não indígena também tem o direito de estudar a história de seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida. [...] a educação escolar é entendida como um meio de superar os preconceitos sofridos pelos povos indígenas e as ideias equivocadas a seu respeito, veiculando informações que permitam reconhecer, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade. (MEDEIROS, 2012, p. 51).

Assim, a escola é o espaço ideal e obrigatório para a celebração e reconhecimento das origens pluriétnicas que compõem o nosso país, e nesse contexto, a Lei Federal nº 11.645 de 10/03/2008, que altera a Lei 9.394/1996 modificada pela Lei 10.639/2003, 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” vem ao encontro dessa demanda, e não contempla somente os povos indígenas, mas também os negros, culturalmente equiparados a estes no que tange à preconceitos e lutas por reconhecimento.

O texto da lei prevê em seu parágrafo 4º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.” (BRASIL, 2008).

O escritor indígena Daniel Munduruku, com propriedade sobre esse assunto, aponta que

Não é de hoje que os indígenas são considerados um peso para a sociedade brasileira [...]. Grande parte do tratamento que historicamente se deu aos povos indígenas é consequência de um jogo de poder que desqualifica essas sociedades como capazes de comandar o próprio destino de forma autônoma. Claro que isso não é sem propósito e tem a ver em parte com o tipo de solução econômica que elas deram e dão para perpetuar sua existência no espaço geográfico que habitam e onde construíram para si uma compreensão da realidade que foge aos padrões científicos, econômicos e religiosos da sociedade ocidental. (MUNDURUKU, 2012, p. 65).

Podemos perceber nas palavras do escritor que os próprios indígenas já estavam cansados do tratamento que geralmente lhes é destinados. Ele expõe os principais fatores que ocasionaram essa situação na história de nosso país, destacando principalmente que são as diferenças culturais e os jogos de interesses que criaram esse abismo entre as culturas que compõem nossa história, e que deveriam coabitar em harmonia e com respeito.

A lei 11.645/2008 surgiu com o propósito de preencher, mesmo que parcialmente essa lacuna histórica ao reconhecer a importância desses povos no processo de constituição identitária do nosso país, o que contribui para o combate do racismo, tão nefasto e ainda latente entre nós, propiciando também a construção efetiva de uma identidade individual e coletiva. Medeiros (2012) destaca que

Não há uma história dos povos indígenas, mas incontáveis histórias que ainda estão por ser contadas. Histórias que se conectam com a história nacional e com as histórias próprias, singulares, únicas. Aí está uma possibilidade que a Lei nº. 11.645 nos coloca: estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver. (MEDEIROS, 2012, p. 61).

Com a implantação dessa lei, conceitos errôneos tão difundidos e propagados no currículo brasileiro estão sendo combatidos e corrigidos, cabendo à disciplina História a missão de fazer justiça à memória e contribuição cultural dos povos indígenas e demais grupos étnicos na formação de nosso país, reconhecendo também as dificuldades e injustiças que os mesmos têm enfrentado ao longo dos anos, especialmente quando o assunto é território e direitos.

3.5.2 A política de cotas para ingresso de indígenas nas Universidades

Mesmo com tanto empenho de diversos setores e atores no que concerne à Educação Escolar Indígena no Brasil, e aí cabe ressaltar que houve avanços, mas também retrocessos e estagnações, e diante do exposto neste trabalho, se faz necessário uma breve análise de algo ainda muito em voga na atualidade, e que diz respeito a essa modalidade de educação.

Com a Lei 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, que Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas nas instituições públicas federais de educação superior e que estabeleceu o sistema de cotas no país, muitos debates foram suscitados. Há quem defenda e enalteça essa conquista, por acreditar que coloca os alunos indígenas em pé de igualdade com os demais, e toda ação que vise a beneficiar esse público é bem vinda.

O que esse sistema de cotas leva em consideração é o fato de que os indígenas têm ao longo dos anos em nosso país, sofrido com um sistema educacional que não consegue contemplar todas as especificidades que estes alunos carecem. A educação ofertada a estes não tem a qualidade que deveria, e acaba impondo aos mesmos uma situação de inferioridade, não intelectual, mas formativa. Aliás, essa tem sido a premissa para todas as cotas educacionais públicas, é a tentativa de reparar um processo educacional que se mostre ineficaz, inadequado, ineficiente ou insuficiente.

No viés contrário, muitas pessoas, incluindo-se até mesmo alguns indígenas, rechaçam tal lei e empunham o discurso de que a mesma acaba sendo discriminatória, pois fomenta a ideia de que estes são pessoas menos capazes, e que este tipo de conquista deve ser alcançado por seus próprios méritos e principalmente, de acordo com os seus próprios critérios e anseios.

Daniel Munduruku (2012) expõe sua visão sobre o assunto destacando que

Hoje um indígena quer entrar na universidade, mas ele não debate como quer fazer isso, porque o homem branco se antecipou a essa demanda e criou o acesso diferenciado, que é uma forma de manipulação. Isso precisa ser debatido. Por quê? Porque o índio que entra na universidade não precisa se comprometer com a conquista. Esta conquista, na verdade, não é uma conquista, mas uma doação do homem branco para determinados indígenas. (MUNDURUKU, 2012, p. 170).

O autor destaca ainda que no ambiente nativo deles, nas comunidades indígenas, as conquistas são estimuladas e reconhecidas, e por conta disso, almejadas. Cabe ressaltar ainda outro prisma da situação, na qual se questiona que inserir o aluno indígena no mundo acadêmico não é nenhuma vantagem se o mesmo não estiver preparado para este ambiente, e principalmente, se sua cultura e tradições não forem respeitadas nesse local. Assim, esse seria apenas mais um meio de exclusão, totalmente oposto ao que se pensou para o mesmo.

A proposta aqui não é apontar se esta ação é eficaz, válida ou desnecessária. Apenas suscitar questionamentos pertinentes, pois não está mais em voga discutir a implantação ou não do sistema de cotas, ele já é uma realidade. O que se pode fazer agora é tentar utilizá-lo de forma benéfica para os indígenas, e nesse caso, se faz necessário pensar estratégias que visem preparar estes alunos para essa nova realidade.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa científica, no qual se buscou adentrar à temática etnocultura na educação escolar indígena, enfatizando o bilinguismo na educação escolar da EMEF Kaiapó sem, contudo, deixar de abordar outras características importantes do contexto, coadjuvantes no processo de construção e elaboração do conhecimento.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratória. Os sujeitos da pesquisa são os alunos do primeiro e quinto ano do ensino fundamental I e os professores lotados na EMEF Kaiapó no ano de 2016, sendo o lócus da pesquisa a Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Kaiapó.

A pesquisa foi dividida em quatro focos de investigação, com coleta de dados distinta e em momentos diferentes, que foram:

1) Análise Documental do Projeto Político Pedagógico da Escola e do material didático, a fim de investigar se as questões previstas nas legislações específicas para a educação escolar indígena estão sendo abordadas;

2) questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas direcionados a 4 professores, sendo um não indígena e três indígenas, que atuam no ensino fundamental I, com vistas a identificar a formação acadêmica, o nível de bilinguismo destes e dados de como o bilinguismo se evidencia no ambiente escolar;

3) entrevista semiestruturada e conversas com os alunos, nas quais utilizou-se uma amostragem de 8, sendo 4 do 1º ano e 4 do 5º ano, com o intuito de traçar um comparativo entre o nível de bilinguismo dos alunos ingressantes na escola e o dos possíveis concluintes;

4) observação *in loco* com foco no contexto linguístico, tanto na escola durante as aulas quanto no convívio social cotidiano, englobando assim os alunos, professores e suas relações sociais.

Optamos ainda por desenvolver esta pesquisa embasando-nos principalmente no método qualitativo, pois de acordo com Minayo (2002),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22).

Este é o caso desta pesquisa, observar se o bilinguismo tem contribuído para o reforço e perpetuação da cultura Mebêngôkre no ambiente escolar a partir dos relatos oriundos de indivíduos que compõem essa realidade e dos elementos e situações observadas em campo.

A pesquisa foi realizada quase integralmente na aldeia indígena Tekrejarôtire por meio de quatro visitas *in loco*. As conversas e entrevistas, especialmente com os alunos menores, foram feitas com o auxílio de um intérprete professor da aldeia. Outras duas visitas foram realizadas, uma à FUNAI em Redenção e a outra à SEMED - Secretaria Municipal de Educação em Pau D'arco-PA.

No decorrer deste trabalho, buscamos: observar como o bilinguismo se revela no ambiente escolar e ainda, como é trabalhado em sala de aula a questão da cultura nativa; também verificar o material didático-pedagógico no intuito de observar se o mesmo atende às especificidades linguísticas dos educandos; averiguar qual idioma é utilizado no processo de alfabetização dos alunos e por fim, observar se a língua nativa tem contribuído para a valorização da cultura Mebêngôkre na escola.

A coleta de dados, incluindo-se a observação e a aplicação dos questionários e entrevistas foi realizada entre outubro de 2015 a outubro de 2016, período que nos

proporcionou a aquisição e apreensão de novos conhecimentos e conceitos, importantes e vitais para desenvolver esta pesquisa e conseguir alcançar os objetivos propostos.

O rigor científico de que a pesquisa carece pôde ser conferido priorizando-se uma análise criteriosa dos dados na tentativa de ser fiel às opiniões e concepções dos entrevistados, para assim depreender as respostas possíveis para as perguntas formuladas durante a pesquisa.

4.1 Visitas à aldeia

1ª visita:

No dia 29 de outubro de 2015 realizamos na companhia do professor Valdilei, especialista em história da Amazônia a primeira viagem à aldeia indígena Tekrejarôtire, escolhida como lócus da pesquisa em nível de mestrado. Para chegar a esse momento, fizemos contato prévio via ofício com a FUNAI em Redenção-PA, na pessoa de seu coordenador técnico, e encaminhamos documento solicitando autorização para realizar a pesquisa. O documento foi assinado pelo cacique da aldeia.

Nesse contato precedente, feito pessoalmente no prédio onde funciona a FUNAI, tivemos acesso a diversos dados pertinentes à pesquisa, e recebemos até algumas cópias do acervo pessoal de documentos importantes que dizem respeito à aldeia Tekrejarôtire.

De Conceição do Araguaia onde residimos até a cidade de Pau D'arco, porta de entrada para o TI, há uma distância de 130 km. O trajeto é feito por estrada de chão, cerca de 27 quilômetros.

Em dado momento, nos deparamos com uma placa bem rústica indicando a existência e o sentido geográfico das três aldeias que estão inseridas no TI Las Casas:

Figura 2: Placa indicativa das aldeias em Las Casas



Fonte: A autora.

Logo mais à frente, estava nos esperando o cacique da aldeia. Ele nos recepcionou ainda na estrada, e pediu que o seguíssemos; ele estava em um automóvel. Já na aldeia, o cacique designou a um professor do local a tarefa de ser nosso intérprete.

A nossa chegada à aldeia estava sendo aguardada por todos os moradores, e após um breve reconhecimento do local, nos dirigimos à escola, onde pudemos conversar com os professores e alguns alunos; antes de ir embora, pedimos a uma das mulheres que fizesse uma pintura corporal típica no braço. Foram momentos ricos de dados e detalhes para a pesquisa.

2ª visita:

No dia 19 de novembro retornamos à aldeia, e pudemos recolher mais dados; naquele momento estendemos as conversas a vários moradores do local, tendo novamente um professor como intérprete. Pudemos observar muitos aspectos culturais relacionados à língua nativa deles, como um possível caso de diglossia, e os comportamentos individuais e sociais definidos por gênero.

3ª visita:

No dia 18 de março de 2016 fomos até a cidade de Pau D'arco, após ter agendado essa visita por contato telefônico. O objetivo agora não era ir até à aldeia, mas levantar dados junto à secretaria responsável pela EMEF Kaiapó. Lá, tivemos acesso aos documentos que regem a escola, como PPP (Projeto Político Pedagógico), os livros didáticos que são utilizados pelos alunos e professores, e pudemos adquirir bastante informação sobre o quadro docente e técnico que compõe a escola.

4ª visita:

Dia 06 de maio de 2016 retornamos à aldeia, agora já mais ambientados e reconhecidos pelos moradores, especialmente os alunos e professores da escola; fomos com o intuito de realizar as entrevistas e aplicar o questionário. Contamos com a ajuda dos próprios professores como intérpretes. Conseguimos reunir as informações e os dados que pretendíamos.

5ª visita:

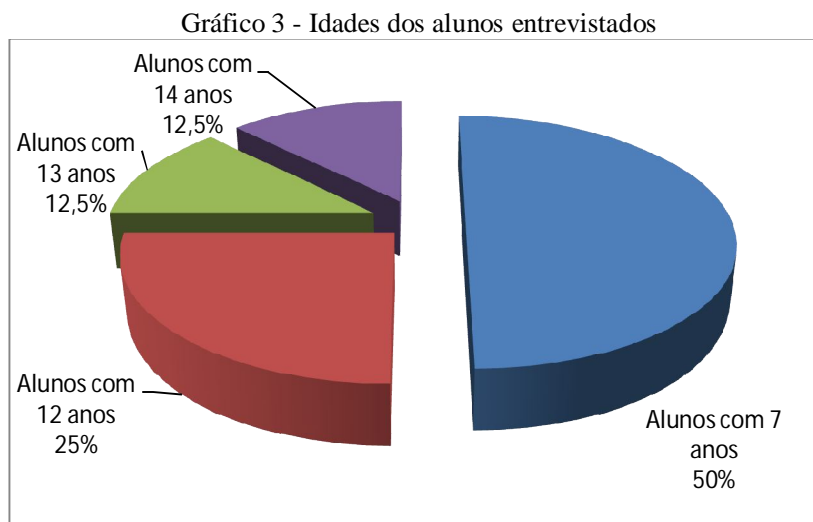
No dia 20 de outubro de 2016 realizamos nova visita à aldeia, para recolher mais informações e para dirimir as dúvidas que ainda restavam após a análise dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos 3 professores indígenas e um não indígena, todos lotados na EMEF Kaiapó. Os indígenas possuem apenas o ensino médio, somente um deles está cursando graduação na cidade de São Félix do Xingu. O professor não indígena é licenciado em pedagogia e possui diversos cursos de aperfeiçoamento. Também participaram da pesquisa 8 alunos, sendo 4 do 1º ano e 4 do quinto ano.

Durante o período da pesquisa a escola possuía em seu quadro alunos com a faixa etária entre 7 e 14 anos matriculados no ensino fundamental I, e para as entrevistas os alunos apresentaram as seguintes faixas etárias, como podemos observar no gráfico a seguir:



Fonte: A autora.

Todos os alunos que participaram da amostragem da pesquisa possuíam na série inicial a idade de 7 anos. Isso evidencia primeiramente um déficit de adequação etária, pois o que se espera é que a criança esteja matriculada no 1º ano com 6 anos de idade. Esse atraso provavelmente ocorreu em decorrência de atraso por parte dos pais para ingressarem os filhos na escola.

A pesquisa revelou que a grande maioria dos alunos afirma não gostar de ir à escola; dos entrevistados, apenas 13% afirmaram que gostam de ir. Ao perguntarmos o motivo, os pequenos disseram que preferem brincar com os amigos. O que percebemos é que isso possivelmente ocorre porque na aldeia as crianças aprendem brincando, não existe uma rotina diária programada igual na sala de aula.

Também disseram que acham muito difícil as coisas que são ensinadas na escola. Os alunos mais velhos destacaram também que têm algumas dificuldades para aprender as palavras especialmente em português, e que acham as aulas “muito chatas”.

José Aloyseo Bzuneck (2001, p. 13), doutor em psicologia escolar alerta que “[...] alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas.” Acreditamos também que contribui para que a escola deixe de ser atraente para os estudantes indígenas a forma com que o poder público excludente oferece essa educação, com a

imposição de um processo de ensino-aprendizagem etnocêntrico, no qual a criança é inserida em uma vivência escolar fora de sua realidade.

Outrossim, a falta de materiais didático-pedagógicos adequados e metodologias instigantes acaba resultando em desinteresse, e conseqüente desmotivação. No entanto, é interessante notar que apesar dessa situação, quando perguntados se consideram a escola algo importante, todos os entrevistados afirmaram que sim, pois é na escola que eles irão as apropriar dos conhecimentos da sociedade externa.

É interessante também observar que a partir de 2013 a Lei nº 12.796 tornou obrigatório o acesso à educação básica gratuita a partir dos 4 anos de idade. Isso não ocorre no local estudado, e provavelmente não ocorrerá tão cedo, devido às limitações didático-pedagógicas e geográficas, carência de profissionais e principalmente, a falta de empenho dos órgãos pertinentes. Geralmente os alunos ingressam na escola com mais de 6 anos, idade recomendada pelo MEC para que o aluno seja matriculado no 1º ano do ensino fundamental.

Essa lei apresenta ainda a seguinte questão:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2013).

Daí surge a importância de propiciar aos indígenas uma educação que os torne críticos e conscientes para defenderem seus direitos. Se a educação escolar conseguir voltar e manter o foco nas especificidades e diversidade inerentes à realidade do aluno, possivelmente se estabelecerá uma educação de qualidade, que atenda as expectativas dos indivíduos e do grupo social.

Para Freitas (2001, p. 81), o professor na Educação Escolar Indígena precisa ser “um crítico das condições históricas que produziram a condição de vida de seu povo. Um profissional capaz de se situar no tempo, na história, comprometido com a transformação dessas condições.” Assim, o professor precisa estar preparado, motivado e principalmente, ciente da importância de seu papel enquanto mediador da interculturalidade na educação escolar indígena.

5.2 A Formação docente para a Educação Escolar Indígena

A educação escolar indígena no Brasil tem angariado algumas conquistas importantes, especialmente nas últimas décadas. No entanto, o quadro real dessa modalidade de ensino no país apresenta ainda muitos problemas, principalmente no que diz respeito à efetividade do processo de alfabetização destes alunos. Também é possível notar que o embasamento legal conquistado até aqui dificilmente tem saído do papel.

Mesmo as escolas indígenas recebendo apoio de entidades governamentais e não governamentais, ainda são reféns de grandes privações, tanto na área física e estrutural quanto nos processos de gestão e ações pedagógicas. Podemos notar que frequentemente as escolas ditas indígenas são implantadas de fora para dentro, sem levar em consideração os anseios, as tradições e as reais necessidades dos moradores do local.

Conforme Grupioni (2006), uma forma de se amenizar as dificuldades inerentes à educação escolar indígena no Brasil seria a adoção e aperfeiçoamento do processo de formação docente específico para professores indígenas, com o propósito de conferir-lhes criticidade e autonomia para que eles próprios possam se empenhar na luta por uma educação apropriada e satisfatória. Este autor, quanto à atuação dos professores indígenas enfoca que:

Nesse novo cenário associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formação de princípios e de metas a serem conquistadas. (GRUPIONI, 2006, p. 46).

Para se alcançar resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas é necessário primeiramente considerar a formação dos professores que atuam neste ambiente. Seria interessante os educadores se disponibilizarem para enfrentar esse desafio, tendo consciência de que iriam se deparar com problemas relacionados à realidade totalmente diferentes da sua. Segundo Maher (2006),

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (MAHER, 2006, p. 24).

Faz-se necessário também um olhar diferenciado por parte das autoridades competentes no concernente à contratação dos profissionais que adentrarão a essa realidade, sabendo que se forem docentes não indígenas, os mesmos precisarão se adequar a essa nova realidade, buscando priorizar a diversidade e especificidade cultural e linguística dos educandos.

Entre as ações que foram instituídas no intuito de melhorar a educação escolar indígena, podemos destacar a criação do PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, lançado em 2008 pelo governo federal que tinha, de acordo com o edital de convocação publicado no DOU – Diário Oficial da União em 2008 as seguintes características:

O PROLIND apoiará projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades. (BRASIL, 2008, p. 47).

Este é um incentivo para uma prática eficiente em qualquer parte do nosso profissionalismo, mas além de incentivo precisamos de uma ação com relevância e significância para os participantes das ações propostas. O decreto presidencial N° 5.051/04, que promulga a Convenção n° 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, em seu Artigo 26 afirma que há a necessidade de se adotar medidas as quais garantam aos indígenas educação em todos os níveis, em condições de igualdade com as demais instituições de ensino do país (BRASIL, 2004).

Formar professores indígenas é uma forma de valorizar os conhecimentos tradicionais de nossos primeiros habitantes. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002):

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, novos programas de formação devem possibilitar

aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. (BRASIL, 2002, p. 9).

No entanto, a conscientização da importância desse processo deve partir dos próprios indígenas, pois estes precisam buscar as mudanças e adequações que a educação escolar indígena necessita, sem esquecer ou ignorar os saberes próprios dos seus povos. Dessa forma, a educação poderá ser um meio de empoderamento e liberdade, sem, contudo ignorar os percalços inevitáveis. Estes referenciais explicam ainda que

Por outro lado, sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade - específica, diferenciada, bilíngue, intercultural — só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. (BRASIL, 2002, p. 10).

Ratificando esses conceitos, o Ministério da Educação homologou em janeiro de 2015 o projeto de Resolução CP/CNE nº 1 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, reforçando que a educação escolar indígena no país está avançando, mesmo lentamente. Em seu texto, a resolução enfatiza em seu Art. 2º que:

Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (BRASIL, 2015, p. 1).

Em se tratando de formação docente, merece destaque a iniciativa do MEC em parceria com diversas IES no país, que ofertam cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Segundo o portal eletrônico do Ministério da Educação¹⁰, existem hoje no país mais de 20 cursos dessa natureza, que atendem especificamente indígenas, levando em consideração suas etnias e línguas maternas. O ingresso nestes cursos se dá por meio de vestibular na língua materna de cada etnia.

No estado do Pará, conforme os dados disponíveis no site da UEPA – Universidade do Estado do Pará¹¹, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena teve início em 2012, através da UEPA – Universidade do Estado do Pará. Hoje existem nove turmas ativas no estado, num

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892> Acesso em 19/02/2017.

¹¹ <http://www.uepa.br/pt-br/noticias/uepa-forma-primeira-turma-de-professores-ind%C3%ADgenas> Acesso em 11/03/2017.

total de 257 alunos distribuídos em diversos municípios que compõem os territórios etnoeducacionais Tapajós Arapiuns, Wai-Wai e Kaiapó.

O público-alvo destes cursos são indígenas que cursaram o Magistério Indígena ou professores que atuam nas escolas indígenas e já concluíram o ensino médio regular, e tem a intenção de formar docentes críticos, conscientes do papel da escola na defesa de suas culturas nativas, bem como de seus direitos. Em continuidade a estas ações, a UEPA lançou em janeiro de 2017 edital de seleção para o curso de especialização em Docência em Educação Indígena Escolar, com vagas reservadas em sua maioria para alunos oriundos da Licenciatura Intercultural Indígena, ofertando 100 vagas ao todo. Conforme o edital da especialização:

Propiciar ao professor indígena um instrumental teórico-prático em que amplie sua compreensão sobre a dinâmica da educação escolarizada em relação com a educação indígena, integrando os saberes necessários ao trabalho pedagógico, para assim construir ferramentas que fundamentem os aspectos centrais de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural. (PARÁ, 2017, p. 2).¹²

É possível notar que algumas ações já foram desenvolvidas visando à oferta de uma educação específica para os alunos indígenas, e outras ainda estão sendo construídas e implantadas. Para aqueles que se encontram na função de docente neste contexto, cabe-lhes uma missão ainda mais importante, pois a preocupação com a perpetuação e disseminação das culturas tradicionais deve ser o elemento principal na atuação dos mesmos.

Dos professores entrevistados, em relação à atuação em sala de aula, todos relatam que não é fácil trabalhar com alunos indígenas, pois estes necessitam de uma educação diferenciada; até mesmo os próprios professores indígenas apontaram essa dificuldade, pois essa educação exige conhecimentos específicos e variados nos dois idiomas. Todos afirmaram que sempre tiveram a preocupação de se aperfeiçoar em seus estudos; segundo os professores entrevistados sempre fizeram cursos de língua Kaiapó para minimizar as dificuldades.

No que diz respeito aos problemas e situações do cotidiano escolar, como no momento da pesquisa ainda não havia energia na escola, esse foi um dos pontos destacados pelos professores: as dificuldades resultantes desse entrave, prejudicando o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais modernas e elaboradas. Contribui para isso também a falta de espaço adequado para desenvolver palestras, reuniões e apresentações dos trabalhos educativos e de seus artesanatos em geral, ou mesmo realizar festas e eventos cívicos e sociais.

Entre vários fatores da estrutura física do prédio que tem sido uma das causas que dificultaram um trabalho educacional de qualidade podemos citar a má conservação do imóvel; as salas de aulas estão com as telhas quebradas e as paredes estão com a pintura deteriorada.

Um dos professores entrevistados destacou ainda que a escola luta para possuir em seu quadro educacional somente professores indígenas, capacitados adequadamente, pois a necessidade de inserir no quadro docente professores não indígenas pode interferir na qualidade do ensino que se almeja para os alunos indígenas.

Isso evidencia quão importante é o papel do professor na educação escolar indígena, e principalmente, mostra a necessidade de se priorizar a atuação de professores nativos, pois se essa escolha for aleatória, há o risco de se deparar com indivíduos que, por não conhecerem a cultura destes povos de forma aprofundada, acabam contribuindo para a desvalorização da cultura nativa.

¹² Edital disponível em <http://www.uepa.br/pt-br/editais/edital-03-2017>

5.3 Materiais didáticos e alfabetização bilíngue

Existem tradicionalmente duas correntes de pensamento quando se trata da alfabetização na educação escolar indígena, defendendo posicionamentos diferentes, como podemos observar em Grizzi e Silva (1981):

Uma defende a alfabetização em língua indígena, argumentando logicamente em favor da maior facilidade de aprendizado num idioma já conhecido – a língua mãe – e em favor da capacidade de perpetuação da língua indígena através da escrita (a alfabetização como recurso de preservação da língua indígena). A outra defende a alfabetização em português, apoiando-se nos argumentos fornecidos pelos índios, ou seja, a inutilidade da escrita na língua indígena no seio das próprias sociedades indígenas, baseadas na oralidade, bem como a premência do domínio da escrita em português como arma de defesa dos índios na situação de contato com os brancos. (GRIZZI E SILVA, 1981, p. 20).

Essa discussão ocorre de forma global, não é algo exclusivamente inerente à aldeia Tekrejarôtire. O que não se discute é a importância de se priorizar o ensino da língua nativa na escola. Entretanto, ainda está em discussão qual seria a forma mais adequada para esse processo, para que o mesmo venha trazer apenas benefícios. Entretanto, não restam dúvidas de que aprender a escrever a língua que você domina é mais fácil, pois no momento da aquisição da escrita é possível fazer assimilações com conceitos e palavras já utilizadas na oralidade cotidiana.

A pesquisa nos possibilitou observar como ocorre a questão da alfabetização na EMEF Kaiapó. Ela pode ser considerada bilíngue, pois ocorre nos dois idiomas, só que não de forma concomitante. Primeiramente, o aluno é alfabetizado no idioma nativo, no 1º e 2º ano, e após ocorre o processo na língua portuguesa, e a partir de então, do 3º ao 5º ano as aulas são monolíngues, apenas na língua portuguesa, ficando a cargo apenas do professor às vezes lançar mão dos conhecimentos comuns à cultura nativa e inserir no vocabulário diário das aulas palavras em Mebêngôkre.

O processo de alfabetização inicial na língua materna observado na Tekrejarôtire é algo previsto no RCNEI, que atribui à língua nesse processo o termo “língua de instrução”:

Chama-se de ‘língua de instrução’ a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que tem pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. (BRASIL, 1998, p. 119).

Durante a pesquisa, o Livro de alfabetização na língua Mebêngôkre nos foi apresentado por um dos professores da escola; se encontra disponível na internet e apresenta uma proposta sumamente interessante e importante no que diz respeito à utilização da língua nativa. O livro foi todo elaborado e ilustrado por professores e lideranças indígenas, inclusive as ilustrações são todas feitas de próprio punho, cada uma identificando o autor. Entre os professores convidados, está um morador da aldeia Tekrejarôtire e professor da escola local. Logo no início do livro lemos, tanto em Mebêngôkre quanto em português:

“Owamirĩt
Mê Inhõ pi’ók neja mẽ goro mã ikwã, kute kôt pi’ók nhípêx mari ne, kôt arên mari
kadjy ne pi’ók jã.
Pi’ók jã ne kute pi’ók jarênh djwýnh mã mýjja kuni jakre kadjy, ne amirit ne kute
gwaj ba Bengôkre nhõ pi’ók jarênh djã djári, mẽprire me mẽabatãjny kadjy ne ba mẽ

ibê pi'ók jakre djwýnh ã pi'ók nô'ók ne. Mý kam? Biri, mẽprire me, mẽbòktire me, mẽnòrònyre me, mẽpr'ítire me mẽkurerere me, mẽkrapdjire me, mẽkranyre kute mẽba nhò kukràdjà obiknoro kêt kadjy ne ba mẽ pi'ók ja nhípêx ne.

Apresentação

Este é nosso livro para as crianças e jovens aprenderem a ler e escrever. Este livro vai ensinar aos alunos muitos temas sobre nossa cultura.

Ele foi feito para as escolas das várias aldeias Mebêngôkre, para as crianças (meninos e meninas), jovens (rapazes e moças) e adultos (homens e mulheres). Por que? Para as crianças e jovens não esquecerem nossa cultura. Foi com este objetivo que este livro foi elaborado pelos professores Mebêngôkre do Pará.” (TRONCARELLI, 2012, p. 5).

Este material, tão bem elaborado não é pioneiro. Outras iniciativas semelhantes já foram empreitadas. Por exemplo, temos a série de cartilhas produzidas pelos professores Mebêngôkre na década de 1960, com o apoio do SIL (Summer Institute of Linguistics), organização científica norte-americana que surgiu em 1934 e que estuda e registra línguas menos conhecidas com o intuito de traduzir a bíblia sagrada para as mesmas. As cartilhas eram intituladas Me Banho Pi'ók¹³, e compunham sete volumes, mais um manual para o professor, com o intuito de alfabetizar e ensinar a língua Kaiapó aos próprios indígenas, ou seja, era um curso de língua e gramática.

Mais tarde, o mesmo instituto lançou outras cartilhas no ano de 1974, nas quais foi apresentado o Alfabeto Mebêngôkre. Este foi elaborado por Mickey Stout e Ruth Thomson¹⁴, linguistas e missionários voluntários ligados à Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB), e foi realizado com o apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), contando com a valiosa ajuda dos próprios indígenas Mebêngôkre.

No entanto, acredita-se que o principal objetivo destes materiais não era nenhuma questão pedagógica ou linguística. Apesar de o material ser considerado bilíngue, pois apresenta tanto a Língua Portuguesa quanto a língua Mebêngôkre, foi criado para que fosse possível apresentar aos indígenas os materiais da Língua Portuguesa, como textos e livros cristãos. Conforme Quaresma,

No que se refere ao bilinguismo, de acordo com o projeto de alfabetização do SIL, as Cartilhas Me Banho Pi'ók são classificadas como bilíngues. A literatura em linguística indígena, de um modo geral, afirma que a prática de bilinguismo adotada por essa instituição não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, consistia no bilinguismo de transição ou tradição. [...] Assim sendo, o SIL alfabetizava em língua indígena para permitir aos índios a leitura de textos traduzidos da língua nacional. No caso do Brasil traduziram, por exemplo, o Novo Testamento. (QUARESMA, 2012, p. 139).

Ainda se tinha naquela época a ideia de integrar os indígenas à cultura nacional, modelo de política indigenista surgido em meados de 1830, e que perdurou e se evidenciou até mesmo no Estatuto do Índio (1973), que delegou à FUNAI a tutela dos indígenas, considerados pelo documento como silvícolas e incapazes. Mas com o SIL (Summer Institute of Linguistics), essa integração tinha como base o caráter religioso. A respeito da intenção religiosa contida na elaboração deste alfabeto, Quaresma afirma que

Aprender a língua indígena para os missionários do SIL, era um meio para a doutrinação. Para que seu trabalho fosse colocado em prática, os missionários

¹³ Algumas cartilhas se encontram disponíveis para download no seguinte endereço: www-01.sil.org/americas/brasil/publens/dictgram/KPGram.pdf

¹⁴ STOUT, M & Ruth T. Modalidade em Kayapó. In: Série Lingüística, no 3, pp. 69-98. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 1974. Disponível em <http://www-01.sil.org/americas/brasil/publens/ling/KPMod.pdf>

precisavam traduzir o Novo Testamento da Bíblia em uma dada língua indígena e tornar os índios leitores, por isso tinham a preocupação em desenvolver um sistema ortográfico para as línguas indígenas, nesse caso, para a língua Mèbêngôkre. Como parte de seu trabalho estava a alfabetização dos índios em sua língua materna. (QUARESMA, 2012, p. 39).

Stout e Thomson em seus registros da língua Mèbêngôkre, fizeram a descrição de 33 fonemas entre consonantais e vocálicos¹⁵, como podemos ver no quadro a seguir, que foi elaborado a partir das informações destes autores:

Quadro 1: Alfabeto da língua Mèbêngôkre (SIL)

a – ã – à – b – d – dj – e – ê
ẽ – g – h – i – ï – j/y – k – m
n – nh – ng – o – õ – ô – ò – p
r – t – u – ù – ÿ – ÿ̃ – w – x – ‘

Fonte: A autora.

Hoje, após várias décadas e com a contribuição de diversos linguistas e professores nativos, o alfabeto Mèbêngôkre se encontra diferente deste apresentado em 1974. Conforme podemos verificar no *Livro de alfabetização na língua Mèbêngôkre* (TRONCARELLI, 2012), este é o modelo atual utilizado:

Quadro 2: Alfabeto da língua Mèbêngôkre (2012)

Alfabeto da língua Mèbêngôkre	
A – B – D – E – G – H – I – J – K – M – N – O – P – R – T – U – Y – ÿ – W – X – ‘	
Vogais	
A – ã – à – e – ê – ẽ – i – ï – o – õ – ô – u – ù – y – ÿ – ÿ̃	
Consoantes	
B – D – G – H – J – K – M – N – P – R – T – W – X – ‘ (oclusiva glotal)	
Dígrafos	
NH – NG – NGR – NGRW – KW – DJ – KJ – MR – PR – KR	

Fonte: Livro de alfabetização na língua Mèbêngôkre (TRONCARELLI, 2012)

Apesar dos motivos tendenciosos e ideológicos que nortearam a escrita deste alfabeto, foi graças a ele que se tornou possível o registro formal dessa língua indígena, o que contribui para sua perpetuação. Também serve como ponto de partida para comparação das evoluções que toda língua sofre ao longo do tempo.

¹⁵ As cartilhas encontram-se disponíveis para download no site do SIL, no endereço: <http://www-01.sil.org/americas/brasil/publens/ling/KPPhonem.pdf>

No entanto, é lamentável que estes livros não sejam utilizados em todas as séries da escola. O que se tem na escola a partir do terceiro ano são os livros didáticos distribuídos em todas as escolas do país, em língua portuguesa. Não há suporte na língua materna para a educação em todas as séries da escola, e a partir do sexto ano, os alunos são inseridos na escola da cidade de Pau D'arco, e aí sim, não há nada e nenhum esforço que leve em consideração a condição cultural diferenciada e peculiar destes alunos.

A respeito dos materiais adotados no contexto escolar, foi possível observar que são utilizados de forma descontextualizada, não levam em consideração em momento algum as peculiaridades indígenas, a começar pelo idioma adotado, que é o português. Junto aos alunos participantes da pesquisa, nos foi informado que o idioma utilizado nos livros didáticos é somente o português. Curiosamente, quando perguntamos se estes gostam do seu livro didático, os entrevistados foram unânimes em dizer que sim.

Seguindo a análise dos materiais didático-pedagógicos utilizados na EMEF Kaiapó, na ocasião em que visitamos a Secretaria de Educação em Pau D'arco-PA pudemos notar que o PPP (Projeto Político Pedagógico) utilizado para a escola não apresenta nenhuma peculiaridade, nada que diga respeito às celebrações culturais, aos elementos do cotidiano indígena ou à cosmologia do grupo. Este documento foi elaborado de forma totalmente desvinculada da realidade dos alunos daquela aldeia.

O calendário escolar também é o mesmo que as escolas da zona urbana utilizam, não prevê em nenhum momento a alteridade que a educação escolar indígena possui e exige. Isso certamente prejudica os processos de ensino e de aprendizagem, que não pode ocorrer de maneira aleatória como está acontecendo na aldeia Tekrejarôtire. É preciso que se pense e se adote com urgência um currículo voltado a atender a realidade indígena, embasados nos aparatos legais que já foram instituídos neste sentido.

Lamentavelmente, o que se verifica nos livros adotados pela escola pesquisada, em todas as séries, é que as disciplinas ministradas são somente as determinadas na base comum do sistema nacional de ensino e as mesmas adotadas pela Secretaria de Educação na rede regular de ensino do município de Pau D'arco.

Entretanto, apesar de não constarem no PPP e no calendário escolar as comemorações e datas da cultura local, esse tem sido um esforço pessoal dos professores, segundo eles próprios. Cada um tem buscado desenvolver atividades educativas e culturais que utilizem e reforcem elementos do cotidiano dos alunos, como visitas ao rio e dados sobre a pesca, as celebrações especiais que eles realizam, as formas geométricas presentes no artesanato e até mesmo na arquitetura presente na aldeia, entre outros.

De acordo com um dos professores indígenas, é um anseio antigo de todos os funcionários da EMEF Kaiapó conquistar e praticar uma estrutura curricular diferenciada e adequada à realidade da aldeia.

5.4 Cultura Mebêngôkre na práxis pedagógica da EMEF Kaiapó

Dos docentes entrevistados, o professor da série inicial, que é indígena, afirmou que trabalha com vários elementos da cultura local, como os elementos da natureza, as festas tradicionais, as lendas e cantos dos Mebêngôkre. Afirma que se faz necessário para os mesmos para não esquecerem a sua cultura. Mas destaca que tem muita dificuldade, pois não recebe materiais específicos dos órgãos competentes, com a linguagem e elementos indígenas. Suas aulas são com conteúdos em português, mas ministrados na língua materna.

Ele ainda informa: “Eu utilizo o livro porque sei ler em português, mas para os meninos eu ensino em Mebêngôkre, que é para eles não deixarem de falar a nossa língua.” Percebemos ainda que a falta de materiais na língua materna não são obstáculos para esse professor valorizar a sua cultura nativa. Mesmo sendo obrigado a usar os dois idiomas por

causa dos materiais pedagógicos fora de sua realidade, o mesmo busca sempre valorizar a língua materna, que é uma forma de manter viva a sua cultura.

Os dois professores que trabalham com alunos maiores, sendo o do 3º ano indígena e do 4º e 5º ano não indígena, responderam que não trabalham com elementos culturais indígenas durante suas aulas, uma vez que adotam os materiais pedagógicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Pau D'arco, o mesmo material utilizado nas demais escolas do município.

Essa falta de suporte pedagógico específico, segundo o professor que atua no 3º ano, acaba influenciando os alunos das séries finais do ensino fundamental a terem uma valorização maior da língua portuguesa ao invés da língua materna. Isso acaba sendo preocupante porque pode acabar provocando um distanciamento destas faixas etárias da sua cultura. Para ele, “é evidente a importância dos alunos dominarem os dois idiomas, mas a língua nativa tem que ser mais valorizada, é uma questão de cultura.”

Apesar do grande perigo que o processo de alfabetização despreparado e descontextualizado apresenta, ainda não é notada nenhuma perda cultural acentuada quanto à preservação da língua autóctone naquela aldeia. No que diz respeito à leitura e escrita percebemos que entre os alunos entrevistados elas existem de forma satisfatória dependendo da série que os mesmos se encontram. Todos os alunos do 1º ano afirmaram não saber nem ler nem escrever, e todos do 5º ano afirmaram dominarem as duas competências.

Entretanto, apesar dos entrevistados do 5º ano afirmarem que sabem ler e escrever, foi possível percebermos que eles encontraram dificuldade para ler o questionário apresentado por nós, e que seria aplicado aos professores. Foi apenas um teste empírico, o qual evidenciou que eles praticamente não conseguem ler.

O professor responsável pela série final da EMEF Kaiapó não é indígena. Em suas palavras, os alunos que chegam ao 5º ano geralmente não sabem nem ler nem escrever em nenhum dos dois idiomas, e que seu trabalho acaba sendo dobrado, porque ele precisa trabalhar os dois processos. Ele afirmou ainda que a repetência é muito alta, assim como a evasão escolar; muitos alunos desistem de estudar diante das dificuldades de apreender os dois idiomas na forma escrita. Este mesmo professor atua no 4º ano.

Segundo ele, o aluno só é aprovado para o 6º ano quando o mesmo está totalmente alfabetizado, pois não faria sentido permitir a inserção dos mesmos na escola da zona urbana se estes não conseguirem nem sequer ler ou escrever no idioma dominante na escola cidadina, que é a Língua Portuguesa. Ele apontou como um dos fatores que acredita ser responsável pelo fracasso do processo educacional nas séries iniciais da escola é a falta de material adequado e de cursos de aperfeiçoamento e formação para os professores indígenas.

Na verdade, muitos dos programas educacionais voltados para os povos indígenas até hoje implantados acabaram fracassando ou sendo mal executados, fato que pode ter sido agravado pela carência de profissionais indígenas qualificados em número suficiente para atender à demanda de todas as escolas das aldeias, o que acaba prejudicando a formação dos educandos e até mesmo a própria manutenção da cultura destes povos. A interculturalidade pode ser um elemento chave para amenizar alguns destes problemas, pois o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena descreve a escola indígena como intercultural

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, 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 (BRASIL, 1998, p. 24).

A proposta de interculturalidade parece abarcar todas as necessidades educacionais e etnoculturais dos indígenas. Entretanto, para a educadora Eunice Dias de Paula,

[...] a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo. (PAULA, 1999, p.13-14).

A autora chama a atenção para um fato redundante, o equívoco acerca do termo interculturalidade. A mesma afirma que não basta trabalhar os conteúdos das duas ou demais culturas para se evidenciar a interculturalidade, ambas separadas, e não raro priorizando uma ciência no contexto escolar. Para as etnias indígenas que conseguiram preservar seu idioma nativo, é muito importante existir uma combinação equivalente das duas culturas no ambiente escolar, para que assim a educação ofertada possa enriquecer, somar conhecimentos e trazê-los como um bem para toda a comunidade. Conforme Freitas (2001)

Em primeiro lugar, nós teríamos que pensar, como condições importantes da formação, um profissional da educação que tivesse condições, na sua prática e na sua formação, de entender a totalidade cultural como fruto da atividade humana dos diferentes povos, índios e não índios, em nosso país, e dos demais povos da América; como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores do seu mundo e sua história. Compreender nesse contexto a origem das danças, dos rituais e dos costumes de cada povo indígena e o papel que têm na construção da identidade cultural de nossos povos. (FREITAS, 2001, p. 86).

Não basta somente focar nos métodos, pois eles são apenas complementos dentro dessa diferença. É necessário conhecer o contexto histórico de cada comunidade e que ele se faça presente nos documentos e nas ações do cotidiano escolar, para dessa forma se efetivar a interculturalidade tão teorizada e almejada, que consiste no reconhecimento da cultura indígena em sua riqueza cotidiana, no orgulho e na certeza da identidade de cada pessoa em seu grupo étnico.

Uma educação diferenciada deverá ser embasada num processo de interculturalidade legítima, ou seja, o favorecimento de interação entre as culturas indígena e não indígena, mas sem que uma se mostre ou se considere melhor ou mais importante que a outra; onde seja possível aprender o saber não indígena sem menosprezar ou sobrepujar a cultura indígena.

5.5 O bilinguismo na EMEF Kaiapó

No contexto da presente pesquisa, podemos entender o bilinguismo como a ação de reconhecimento e respeito pela língua nativa de determinada comunidade. Assim, mesmo que exista uma escola neste local, o que já é intervenção do não indígena, a língua portuguesa deve ser ensinada concomitantemente com a língua local daquele povo, levando em consideração não apenas as questões relativas à escrita e leitura, mas principalmente, os elementos que concernem à cultura e tradição desse povo. De acordo com o RCNEI (1998),

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, 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. (BRASIL, 1998, p. 25).

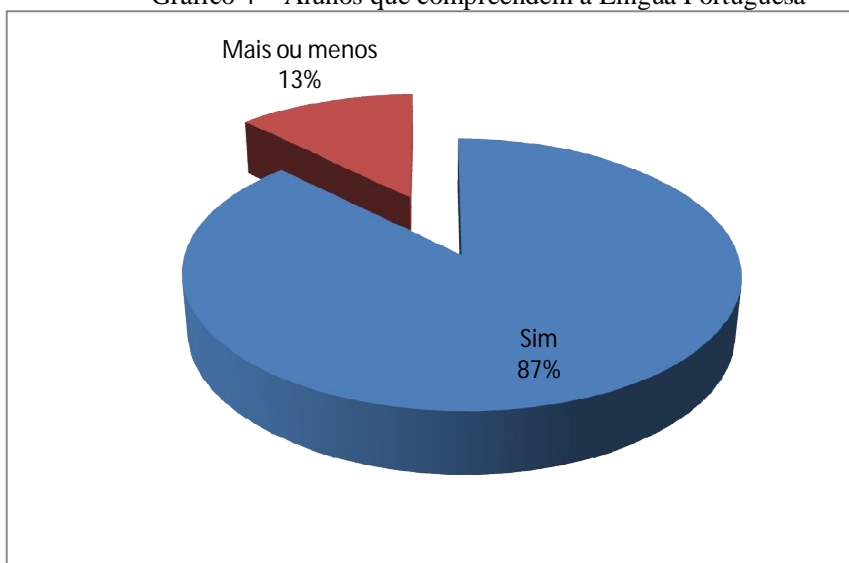
E ainda, para a linguista brasileira Terezinha Maher (2005), o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, e como tal, levando em consideração uma definição ampla que consiga abarcar as diversas situações sociolinguísticas existentes nas comunidades indígenas, pode ser definido como a capacidade de fazer uso de mais de uma língua. (MAHER, 2005).

A partir da experiência in loco durante as visitas à aldeia, observamos que no próprio ambiente escolar da EMEF Kaiapó há a presença do bilinguismo, mas apenas em turmas mais avançadas, do 4º e 5º ano. Essa é uma realidade que carece uma atenção especial, pois o bilinguismo no ambiente escolar pode contribuir tanto para a manutenção da língua nativa quanto para o seu processo de extinção, depende de como o mesmo é pensado e praticado.

Quando perguntamos aos alunos a respeito do falar a Língua Portuguesa percebemos que as respostas variam de acordo com a idade dos entrevistados. Se ainda são bem pequenos a resposta é que não sabem. Só obtivemos a resposta sim daqueles alunos maiores, que são alfabetizados em LP e possuem uma convivência mais direta com os não indígenas que frequentam ou visitam a aldeia. Eles afirmaram que o que sabem da LP foi aprendido dessa forma, a partir desse contato.

Segundo eles, na maioria das vezes que alguém conversa com eles em português conseguem compreender claramente, o que pode ser constatado durante a própria entrevista, pois algumas questões quase nem precisaram ser traduzidas para o idioma nativo. Somente os alunos das séries iniciais apresentam muita dificuldade na compreensão das falas.

Gráfico 4 – Alunos que compreendem a Língua Portuguesa



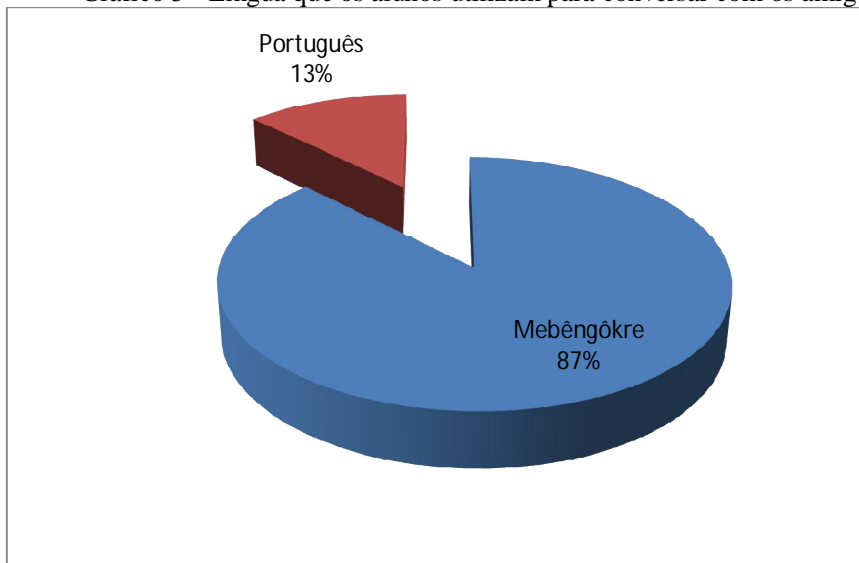
Fonte: A autora.

No gráfico acima, os 13% que afirmaram compreender a Língua Portuguesa de forma razoável são todos alunos do 1º ano. Sabemos que a aquisição do vocabulário ocorre paulatinamente em qualquer idioma, e na Tekrejarôtire, as palavras indígenas também são incorporadas no vocabulário não só no ambiente escolar, mas durante o convívio diário, principalmente dos membros mais velhos que acabam mostrando com palavras o valor de sua cultura e de sua história.

De acordo com todos os entrevistados, no convívio da aldeia existe por parte de todos uma grande preocupação em manter viva a cultura nativa, e uma das maiores preocupações é com o idioma, pois afirmaram só utilizar a língua materna nas comunicações cotidianas entre eles. Assim, quando perguntados sobre “Qual língua você usa mais para se comunicar em casa?”, 100% afirmaram ser a língua Mebêngôkre.

Quanto às conversas com os amigos, pudemos notar que um pequeno grupo utiliza o português, mas afirmaram que isso ocorre somente quando estes amigos são não indígenas. Ao conversar com os amigos da mesma etnia, disseram que conversam apenas na língua materna. Assim, temos a seguinte situação:

Gráfico 5 - Língua que os alunos utilizam para conversar com os amigos

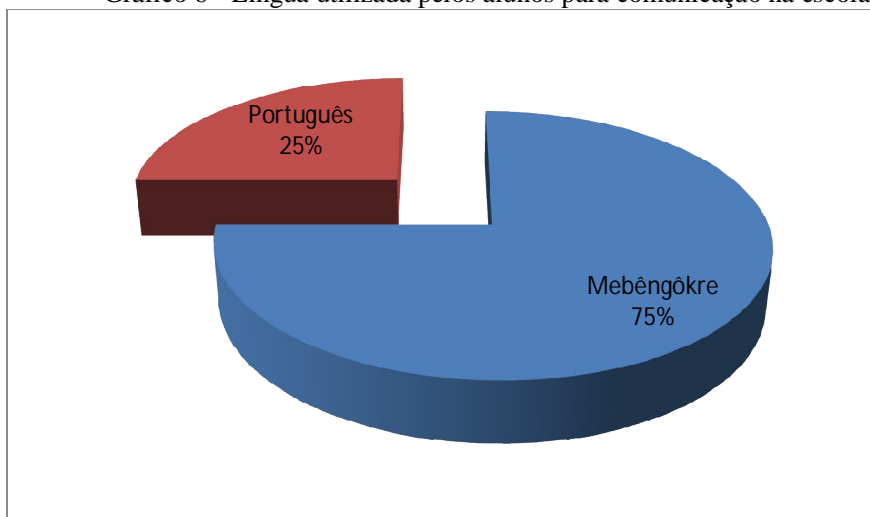


Fonte: A autora.

Desse modo, podemos concluir que as relações sociais na aldeia como um todo favorecem e reforçam a utilização e preservação da língua nativa.

Quanto à aplicação da língua portuguesa na escola, ressaltamos que há preocupação por parte dos professores em preservar a língua materna. Mesmo com os materiais didáticos impressos em português, eles ministram suas aulas no idioma nativo, utilizando como exemplos elementos do dia-a-dia, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Língua utilizada pelos alunos para comunicação na escola



Fonte: A autora.

Em sala de aula existem duas situações na comunicação com os professores: os alunos nas séries iniciais conversam apenas na língua materna, favorecidos pelo fato do professor ser

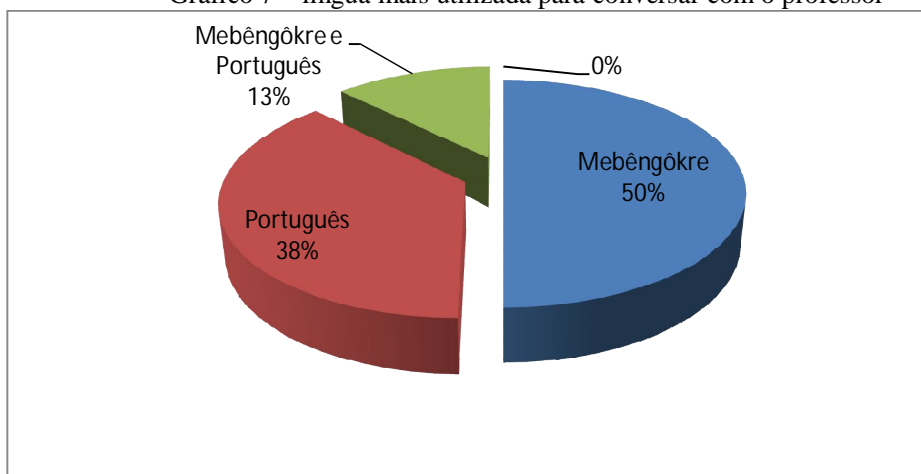
indígena e da aquisição da escrita ser nessa língua. Na série final, observamos que a presença do português ocorre com frequência, isto se dá porque também os materiais utilizados são os mesmos adotados em todas as demais escolas do município de Pau D'arco e, portanto, são escritos em português.

A realidade deste município quanto à questão da educação escolar indígena não difere das demais regiões do país:

[...] é de uma escola que nada tem de diferenciada, e sim de modeladora e uniformizadora. As escolas situadas nas aldeias indígenas seguem programas estabelecidos para a educação básica geral. Se tais programas já são deficitários para as crianças da própria sociedade nacional envolvente, quanto mais para uma etnia diferenciada em que seus problemas ficam à margem. O modelo de educação escolar oferecido, ainda se centra na aculturação. (BROSTOLIN, 2003, p.98).

Quando questionamos aos professores qual língua utilizam durante as aulas, metade afirmou que utiliza a língua Mebêngôkre e a outra metade informou que utiliza a Língua portuguesa. Foi possível observar que as respostas também coincidem com as séries em que atuam, pois os professores que utilizam a língua materna são do 1º e 2º anos. Quando indagamos aos alunos sobre qual língua mais usam para conversar com o professor, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7 – língua mais utilizada para conversar com o professor



Fonte: A autora.

O gráfico evidencia que a língua nativa é a mais utilizada no ambiente educacional, pois se somados os que falam apenas Mebêngôkre com os que falam Mebêngôkre e LP, temos uma porcentagem de 63%, revelando a predominância da língua nativa, apesar da LP ter sido fortemente notada neste contexto.

5.6 Contribuições da língua nativa para a valorização da cultura Mebêngôkre no ambiente escolar

Sabendo-se que toda língua e seu vocabulário são dinâmicos e acompanham a evolução de sua comunidade ao longo dos anos, o léxico está constantemente sendo construído e oralizado, pois na medida em que a cultura evolui, a língua acaba evoluindo concomitantemente e se torna o veículo que evidencia a evolução dessa civilização. De acordo com Câmara Júnior (1977, p. 16):

A língua é assim, antes de tudo, no seu esquema, uma representação do universo cultural em que o homem se acha, e, como representa esse universo, as suas manifestações criam a comunicação entre os homens que vivem num mesmo ambiente cultural e estrutural (CÂMARA JÚNIOR, 1977, p. 16).

Assim, podemos inferir que a língua é o maior bem cultural que um povo possui e também a expressão máxima de uma dada cultura indígena. Ferreira (2006, p. 3) diz que “a língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua.” (FERREIRA, 2006, p. 3).

Entretanto, mais do que possuir em terras indígenas escolas bilíngues, se faz necessário observar de que forma esse bilinguismo está presente, e até que ponto ele contribui para que a cultura nativa seja difundida e reforçada no ambiente escolar. Maher (2005) chama à atenção para esses questionamentos, e define o bilinguismo na escola ao afirmar que

[...] Neste sentido, a escola indígena, desde que não sendo monolíngue e faça uso de duas línguas – a indígena e a portuguesa – é bilíngue e possui alunos com diferentes níveis de proficiência em língua indígena e em língua portuguesa. O problema é se o ensino bilíngue das escolas indígenas tem contribuído ou não para o fortalecimento e manutenção das línguas indígenas [...]. (MAHER, 2005, p.108).

Dessa forma, é extremamente importante se buscar a manutenção da identidade cultural dos povos indígenas, e essa importância nos remete ao papel fundamental da língua nesse contexto, e nos evidencia o quão importante é se promover o bilinguismo adequado na Educação Escolar Indígena. E por que bilinguismo adequado? Porque possuir uma escola bilíngue, que apresente o uso da língua nativa e da língua portuguesa não é o suficiente para que a cultura local seja valorizada.

Temos um exemplo disso na aldeia Maloca da Raposa, dos Macuxi. Conforme a pesquisa da linguista Débora Freitas (2003), a alfabetização na aldeia ocorre na língua nativa:

Entretanto, a maioria das crianças não é mais exposta à língua Macuxi no seu uso diário e, em consequência disto, são monolíngües em Português. Uma situação intermediária também se configura aí: muitas crianças, jovens e até adultos, entendem o Macuxi respondendo aos mais velhos em Português, ou com as ações correspondentes. (FREITAS, 2003, p. 99).

Essa situação alerta para um problema que pode surgir em decorrência do bilinguismo inadequado ou mal estruturado no ambiente escolar. No caso dos macuxi, esse tem contribuído para um gradual abandono da língua nativa, pois na escola eles só têm contato com o macuxi nas séries iniciais, mas também, pesa o fato de que no cotidiano a língua falada é o português, ao contrário do que acontece na Tekrejarôtire.

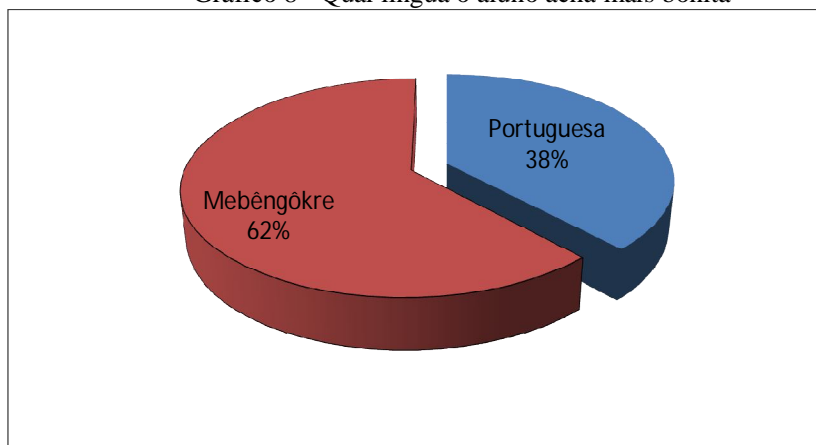
Felizmente, no caso dos Mebêngôkre da aldeia Tekrejarôtire, que são objeto de estudo desta pesquisa, o bilinguismo foi estabelecido, tem se mantido, mas não ocasionou o distanciamento ou esquecimento da língua materna, sendo esta um dos traços mais marcantes de determinada cultura. Franchetto (2004) destaca que

Sabemos que a relação entre etnia e identidade lingüística, cultural e política é uma questão muito complexa. Não há dúvida, porém, que o desaparecimento de uma língua resulta em sérios prejuízos para a saúde intelectual de um povo, para suas tradições orais, suas formas artísticas (poética, música, oratória), para o conhecimento, sua ontologia e sua perspectiva cosmológica. Diversidade lingüística e diversidade cultural certamente andam juntas; assim, podemos dizer que a perda de uma língua é uma espécie de catástrofe, local e universal. (FRANCHETTO, 2004. p.16).

A língua faz aflorar um sentimento de pertencimento a determinada comunidade, pois quando um indivíduo se encontra inserido em dado contexto, o qual faz uso de duas ou mais línguas, ele também está envolvido em um sistema cultural específico, e inevitavelmente influencia a sua percepção como indivíduo. Podemos inferir que este é um dos aspectos delineadores da identidade e reafirmação de culturas.

Dos entrevistados 62% defendem que sua língua é mais bonita. Quanto aos demais, todos alunos do 5º ano, optaram pela língua portuguesa, e cabe ressaltar que é um percentual considerável, e fica um alerta de que algo não está indo bem entre os mais novos. Na aldeia Tekrejarõtire, durante a pesquisa quando colocamos a língua nativa em cheque, logo percebemos que por mais pequenas que seja a criança já sabe a importância da língua materna na manutenção de sua própria cultura, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Qual língua o aluno acha mais bonita



Fonte: A autora.

É possível perceber que mesmo os mais novos sabem da necessidade de se falar uma segunda língua no caso, o português, pois assim não ficaram isolados em seu mundo, podendo conviver e se fazer entender pela sociedade não indígena. Quando perguntados se consideram a LP importante, obtivemos a resposta sim de todos os entrevistados.

Mas o importante é que eles também não abrem mão da importância da própria língua, pois também foi unânime a afirmação de que consideram a língua nativa importante também. O motivo apontado por um deles é que a língua Mebêngôkre “é só nossa, só de nosso povo, “A gente pode conversar entre nós, e os brancos não vão entender”. “Eu também prefiro conversar na minha língua porque assim ela não vai morrer, não vai sumir como já sumiram algumas outras por aí.”

Interessante notar que eles já possuem uma noção de preservação da cultura muito forte, principalmente ao se compararem com outras línguas indígenas já extintas; essa é uma prova de que este assunto é discutido entre eles desde cedo.

Quanto aos professores, todos afirmaram que seus alunos consideram mais importante a língua materna, o que na realidade não foi evidenciado pela pesquisa. Mas de acordo com um dos professores indígenas, é de extrema importância que os mesmos dominem os dois idiomas (o nativo e a língua portuguesa) para que possam saber se expressar nas duas comunidades, já que esse convívio é real e inquestionável. O mesmo destacou ainda a importância de se trabalhar a cultura Mebêngôkre no ambiente escolar, pois segundo ele,

Está muito difícil manter a nossa cultura. Ela é muito bonita, tem coisas muito bonitas que a gente gosta de ensinar aos pequenos. Mas com a modernidade em volta da gente, fica difícil prender a atenção deles na hora da aula. Pra vocês que não

moram aqui na aldeia, a nossa cultura é diferente e chama a atenção, mas para nossos alunos, eles vivem isso todo dia. Então, quando vai ensinar na escola usando estas coisas, eles ficam mais interessados pelas figuras diferentes que tem nos livros e que mostram as coisas de fora, dos brancos. Mas essas figuras não servem para ensinar a ler e escrever, eu acho muito mais fácil do jeito que a gente faz, a gente ensinando aos pequenos as coisas do nosso dia-a-dia. Assim nós estamos mantendo nossa cultura, eu acredito que ela vai durar muitos e muitos anos, vai alcançar os filhos dos nossos filhos, e mais outros, porque a gente está cuidando disso hoje. (Professor indígena entrevistado, 2016).

Quando perguntado sobre a importância do bilinguismo na escola, ele respondeu que

Na minha opinião, ensinar a língua portuguesa na escola é importante sim, pois nós precisamos nos preparar para lutar pelos nossos direitos, precisamos entender e ser entendidos por todos. Mas me preocupa esse negócio de ensinar só o português para os maiores, às vezes eu percebo que alguns demonstram mais admiração pelo português. Eu espero que a gente consiga encontrar um jeito de ensinar as duas línguas, mas sem prejudicar a nossa língua, que é nossa cultura. Eu acho que estudar as duas línguas na escola prepara a criança para viver no mundo. (Professor indígena entrevistado, 2016).

O que podemos observar com base nestes dados é que todos os entrevistados, tanto alunos quanto professores, sabem da importância de preservar a cultura nativa deles, e também que esse é um dos papéis da escola. Também foi possível perceber que o bilinguismo praticado na escola tem sido uma ferramenta importante nesse processo de preservação, pois até pouco tempo não havia nenhuma preocupação com o ensino da língua nativa, já que o propósito da alfabetização indígena era apenas a integração dos mesmos à sociedade.

O fato das crianças serem alfabetizadas na língua nativa tem sido um elemento chave para que em toda a aldeia se fale exclusivamente a língua Mebêngôkre, com exceção das aulas a partir do 3º ano, quando passam a ser alfabetizados em português. É interessante destacar, entretanto, que esse processo bilíngue foi pensado e implantado pelas lideranças indígenas da aldeia juntamente com os professores. Ou seja, este pode ser considerado o primeiro passo para uma efetiva educação interativa naquele local, pois nem todas as aldeias da região têm essa preocupação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa pudemos vivenciar situações e experiências que nos propiciaram momentos de reflexão crítica e constatações acerca da educação escolar indígena no Brasil, em especial na aldeia indígena Tekrejarôtire. Recorremos a um enfoque mais acurado do bilinguismo praticado no ambiente escolar desta, bem como da importância do mesmo para a difusão e perpetuação da cultura Mebêngôkre.

As entrevistas realizadas e os questionários aplicados foram abertos e o resultado nos mostra de forma qualitativa as visões dos docentes e de alguns alunos sobre questões que perpassam pela importância da cultura nativa, nível de bilinguismo e bilinguismo no cotidiano dos mesmos, e ainda, a formação docente, os materiais didático-pedagógicos, entre outros.

No desenrolar da pesquisa, primeiramente fizemos uma abordagem teórica acerca da educação escolar indígena e do bilinguismo ao longo da nossa história. Vimos que a educação escolar indígena no Brasil, em seus primórdios surgiu a partir da necessidade da coroa portuguesa inculcar suas ideologias e necessidades financeiras na população que existia nestas terras antes do “descobrimento”. Durante séculos este foi o fio condutor dessa modalidade de educação. Essas arbitrariedades acabaram colaborando para a criação e cristalização de uma imagem estereotipada e idealizada destes povos.

Pimentel (2012) chama a atenção para a necessidade de se buscar meios de eliminar estes preconceitos e dogmas por meio da educação escolar, destacando que somente com um bom trabalho desde o ensino fundamental, será possível minimizar o preconceito e a desinformação sobre os povos indígenas no Brasil. (PIMENTEL, 2012, p. 10).

Este é só um dos diversos desafios que os indígenas enfrentam atualmente, eliminar os ideais integracionistas que até pouco tempo eram relegados aos povos indígenas do Brasil, e que se sobressaíam até mesmo nas ações e documentos que os amparavam legalmente. No que tange à educação escolar indígena, essa ainda está longe de ser uma ferramenta que agrega apenas benefícios para a manutenção de suas culturas nos dias de hoje, apesar de muitos se empenharem no sentido de buscar um processo educacional diferenciado e emancipador no que tange a este tipo de educação.

Na aldeia Tekrejarôtire, os Mebêngôkre já conseguiram pequenas conquistas neste sentido. Foi possível notar que a consciência da importância de se preservar a cultura indígena é inerente a todos os indivíduos daquela comunidade, mesmo nos mais pequenos. Inclui-se aí a língua nativa, que eles preservam como um patrimônio cultural fundamental e respeitado. Durante as visitas, apenas alguns entrevistados e o intérprete utilizaram a LP. Todos os demais falam no idioma próprio; as mulheres e crianças pequenas não falaram a LP em nenhuma situação, nem mesmo quando foram arguidas.

Na escola, o bilinguismo existe obrigatoriamente nas séries finais do ensino fundamental I, quando o processo de alfabetização passa a ser em LP (os conteúdos ensinados são em português, mas as explicações geralmente são em Mebêngôkre); no 1º e 2º ano a alfabetização é feita apenas na língua Mebêngôkre, apesar do material didático ser todo em português. Entretanto, o que pôde ser observado é que os dois primeiros anos de escolaridade não são suficientes para que os alunos desenvolvam as competências de leitura e escrita, ainda que na língua nativa, que eles já dominam na oralidade.

Conforme o depoimento do professor não indígena que atua na série final, os alunos não estão conseguindo um bom desempenho no processo de alfabetização, em nenhuma das línguas. Segundo ele, a dificuldade é grande, pois é preciso os alfabetizar nas duas línguas quando chegam ao 5º ano. Portanto, apesar do intuito nobre, os alunos não conseguem dominar completamente nenhuma das duas competências (ler e escrever), evidenciando que ainda há muito a ser melhorado para que a educação ofertada nesta escola seja bilíngue e eficiente.

O que se evidenciou nesta pesquisa foi a necessidade de se colocar em prática o bilinguismo previsto na legislação atual, pois na teoria esta prevê as necessidades reais dos indígenas e aponta caminhos para se conquistar uma educação escolar indígena alterativa e bilíngue. Contudo, esperamos que este trabalho contribua com a reflexão acerca do bilinguismo no contexto educacional das aldeias, observando-se até que ponto este atende às necessidades e anseios dos indígenas, que são a perpetuação e difusão da cultura nativa.

Assim, o que esperamos é que a cada dia os programas e ações voltados exclusivamente para a educação escolar indígena diminuam e se tornem desnecessários, porque esse será um sinal de que os investimentos neste sentido surtiram efeito. Pimentel (2012), retomando as palavras da antropóloga Manuela Carneiro Cunha a esse respeito destaca que as lutas indígenas serão naturalmente extintas quando os próprios indígenas, ao conquistarem seu espaço no debate público brasileiro, poderão ser ouvidos como “partes legítimas da nação”, (PIMENTEL, 2012, p. 7).

Quanto à pesquisa, como é comum àquelas de caráter qualitativo, não se buscou aqui obter respostas categóricas ao problema que norteou essa investigação. Por meio das reflexões concernentes à presença da cultura Mebêngôkre na escola Kaiapó, e em especial ao bilinguismo que ali se pratica, esperamos dar início a um debate sobre as necessidades que precisam ser abarcadas para que o bilinguismo contribua efetivamente para reafirmar a etnocultura dos Mebêngôkre, tanto no ambiente educacional como na comunidade como um todo.

As dificuldades elencadas e os percalços cotidianos e inevitáveis, bem como o desenvolvimento paulatino e prático da educação escolar indígena nas aldeias e a prática do bilinguismo no contexto escolar têm contribuído para o alcance de uma educação verdadeiramente diferenciada e eficaz; o caminho para essa educação está sendo construído, trilhado e aperfeiçoado dia após dia.

Entretanto, se o bilinguismo não for bem planejado e bem executado, pode ocasionar exatamente uma situação contrária, pois no bilinguismo alternado (no qual os alunos estudam primeiramente uma língua, depois a outra), especialmente no caso da EMEF Kaiapó, já é possível perceber que entre os alunos maiores, há certa tendência a admirar a Língua Portuguesa, e alguns até preferem utilizar esta língua para conversar com o professor, provavelmente por ser uma novidade na rotina que eles vivem naquela comunidade. Felizmente, esta situação não se reflete no ambiente extraescolar, é um fato isolado e exclusivo da escola da aldeia.

Em suma, o que pôde ser percebido até aqui é que o bilinguismo no contexto escolar da aldeia Tekrejarôtire tem contribuído em parte para reforçar a cultura local, partindo do pressuposto de que há a preocupação dos docentes em manter a alfabetização inicial dos alunos na língua nativa, com o intuito de primeiramente dominarem essa língua para depois aprender a LP. No entanto, é necessário que sejam feitos ajustes para que não ocorra o sobrepujamento da língua nativa a partir do processo de alfabetização em Língua Portuguesa.

Ao final dessa pesquisa pudemos constatar que existem ainda muitas lacunas a serem preenchidas quando se trata do bilinguismo na educação escolar indígena, especialmente na aldeia Tekrejarôtire. Muitas questões ainda estão em aberto, mas do mesmo modo que este trabalho se pautou nos olhares de autores que adentraram à temática da educação escolar indígena no Brasil, acreditamos que de alguma forma esta pesquisa poderá contribuir para futuros estudos sobre este assunto, tão importante e ao mesmo tempo, tão irresoluto.

Assim, esperamos que o bilinguismo possa ser pensado e instituído desde o início do processo educacional na EMEF Kaiapó, a começar pelo PPP e pelo calendário da escola, respeitando suas peculiaridades correlatas com a cultura local.

Também que se ofereça capacitação docente adequada e compatível com as necessidades dos educandos da escola pesquisada, e ainda, que possa se utilizar o

engajamento e autoconscientização dos Mebêngôkre da aldeia Tekrejarôtire para se utilizar o espaço escolar como base de apoio, no intuito de reforçar os elementos culturais deste povo. Entre estes elementos, destacamos a língua nativa, que acaba tendo que concorrer com a língua portuguesa, necessária para os mesmos para atender aos seus anseios e necessidades de interação com a sociedade externa à aldeia.

7 REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **O surgimento da Linguagem na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos Índios: Um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

ASSIS, Eneida Corrêa. **Escola indígena, uma frente ideológica?** Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 1981.

BEYSEN, Peter Mathieu Benoit Irene. **Kitarentse: pessoa, arte e estilo de vida Ashaninka (do Oeste Amazônico)**. Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 2. ed. - São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Luís Donisete Benzi Grupioni (org.) - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf> Acesso em: 03/11/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 25/04/2016.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em 01/05/2016.

BRASIL. **DECRETO nº 8.072, de 20 de junho de 1910** (Revogado pelo Decreto nº 11, de 1991). Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm Acesso em 07/09/2015.

BRASIL. **Edital de Convocação nº 03/SECAD, de 24 de junho de 2008**. Convoca as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e estaduais para apresentarem propostas de para o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. SECAD, SESu e FNDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf Acesso em 28/02/2016.

BRASIL. **Fundação Nacional do Índio - FUNAI**, 2017. Disponível em <http://www.funai.gov.br>. Acesso em 02/03/2017.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 31.10.2016

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008 de 10 de 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 22/06/2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em 11/09/2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Publicado no Diário Oficial da União de 19/10/1999. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acesso em: 01/11/15.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559**, de 16 de Abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção às Comunidades Indígenas. Brasília, 1991.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

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

BRASIL. **Relatório Técnico Nº /2015/6ªCCR/ASPER**. Ministério Público Federal. Procuradoria Geral da República. 6ª Câmara de coordenação e revisão - Populações indígenas e comunidades tradicionais: assessoria pericial. 2015

BRASIL. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. MEC/CP/CNE. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 30/06/2015.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. In: **Séries-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação UCDB, No. 15. Campo Grande-MS, 2003. pp. 93-100.

BZUNECK, José Aloysio. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, José Aloysio; BORUCHOVITCH, Evely (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. pp. 9-31.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Língua e cultura**. In Revista Letras, nº 4, p. 58, 1955. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/20046> Acesso em 15/09/2015.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, nº 2, 2011.

CHOMSKY, Avram Noam. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COELHO, Micaela Pafume; HENRIQUES, Stefania Montes. A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. In: **Domínios de Lingu@gem** - v.8, n.1 (jan./jun. 2014) pp. 645-663. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/24856/14662> Acesso em 07/02/2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. pp. 133-154.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej; RITCHIE, William. **The Handbook of Bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. pp.7-30.

FERGUSON, Charles Albert. Diglossia. Word, 15, april, **Journal of linguistic**, 1959. pp. 325-340.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; SOUZA, Claudete Cameschi. Educação Escolar Indígena: Língua Materna X Língua Portuguesa. **Anais... II Seminário povos Indígenas e Sustentabilidade**, UCDB: 2006.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Kawal Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. pp. 71-111.

FERREIRA, Rubens da Costa. Análise do discurso político: Uma reflexão sobre as proposições dos candidatos a prefeito do município de Cametá-PA nas eleições de 2008. In: SILVA, Gilmar Pereira; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (orgs.). **Linguagem e Educação: faces e interfaces de pesquisas: linguagem, cultura e sociedade**. Campus do Tocantins: Cametá, 2010.

FRANCHETTO, Bruna. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da Língua Geral ao Português:** para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. Tese. (Doutorado em Literatura Comparada) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola Makuxi:** identidades em construção. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

GARCIA, Elisa. Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso: 01/11/15.

GIROTTO, Renata Lourenço. O Serviço de Proteção aos Índios e a política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 – 1968). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos.** São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0173.pdf> Acesso em: 12/05/2016.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Comissão Pro Índio (org.). **A questão da Educação Indígena.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 14-29.

GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994. In: SPOLSKY, Bernard. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics.** Oxford: Elsevier, 1999. Disponível on line: <http://www.signwriting.org/forums/swlist/archive2/message/6760/Indiv%20bilm.rtf>. Acesso em 17/09/2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Inventário dos Artefatos e Obras da Exposição "Índios no Brasil: Alteridade, Diversidade e Diálogo Cultural". In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. pp. 233-274

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. pp. 39-68.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento

de Antropologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KAHN, Marina. Educação indígena “versus” educação para índios: sim, a discussão deve continuar. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, p. 137-144, jul./set. 1994. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1985/1954> Acesso em 05/02/2016.

KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro; MARINHO, Haydeé Márcia de Souza. **Situação Socioambiental das terras indígenas do Pará**: desafios para elaboração de políticas de Gestão Territorial e Ambiental. Belém-PA: SEMA/DIAP/CEC, 2011.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.). Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. **Seminário**: Rio de Janeiro, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003. Acesso em: 01/11/2015.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Coleção Educação para todos, v. 8. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. pp. 11-38.

MAHER, Terezinha Machado. O Bilinguismo e o Aluno Indígena. In: 6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena, 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB/Núcleo de Cultura Indígena, 2005. pp. 97-107.

MAIA, Marcus. **Manual de Lingüística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. pp. 49-62.

MEGGERS, Betty J. **Amazônia, a Ilusão de um Paraíso Perdido**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.

MELANDER FILHO, Eduardo. **A Cultura Segundo Edward B. Tylor e Franz Boas**. Gazeta de Interlagos, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadeinterlagos.com.br/colunadoleitor.html#2>>. Acesso em: 16/03/2016.

MELO, Juliana G. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Las Casas**. Brasília: FUNAI/PPTAL, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. **Coleção Temas Sociais**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 9-30.

MUNDOCO, Rosiléia de Oliveira; MATTOS, José Roberto Linhares de; NASCIMENTO, Eulina Coutinho Silva do. **A simbologia das figuras geométricas na pintura corporal Mebêngôkre** In: Relme31, Peru: 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Curso de Língua Geral (Nheengatu Ou Tupi Moderno): A Língua Das Origens Da Civilização Amazônica**. 1. ed. Paym Gráfica e Editora: São Paulo, 2011.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC/Rio, 2008. Disponível em www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em 24/03/2016.

PARÁ. **Extrato do Edital nº 003 /2017–UEPA**. I Curso de Especialização em Docência Em Educação Escolar Indígena. Universidade do Estado do Pará - Pro-Reitoria de Graduação. UEPA, 2017.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, nº 49, Dezembro 1999.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PINKER, Steven. **O Instinto da Linguagem**. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PONSO, Letícia Cao. **A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngue de São Marcos – RS**. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2006.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mebengôkre**. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, PA, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. Companhia das Letras, São Paulo: 2004.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **A originalidade das línguas indígenas brasileiras**, (conferência realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília em 08 de julho de 1999). Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 1999. 17 p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11500776-A-originalidade-das-linguas-indigenas-brasileiras.html> Acesso em: 22/01/2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. IN: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.). **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 2000. pp. 149-170 Disponível em: www.pineb.ffch.ufba.br/.../1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf Acesso em 11/03/2015.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TRONCARELLI, Maria Cristina (org.). **Mêprĩre kute Mêbêngôkre kabên mari kadjy ã'pi'ók neja - Livro de alfabetização na língua Mêbêngôkre**. Associação Floresta Protegida, 2012. Disponível em: http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/livro_de_alfabetizacao_Mebengokre.pdf Acesso em 03/08/2015.

FREITAS, Helena. A formação de professores indígenas no Brasil: Rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação indígena. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas: ALB, 2001.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História I - 2. ed.** São Paulo: Scipione, 2012.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Catete. In: **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: Editora EdUFMT, 2010. pp. 67-68 Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/4266/3543> Acesso em 09/10/2016.