



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – FAEL
CURSO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

ADSON PAULO MONTEIRO DA PAIXÃO

**GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS QUE EMERGEM NA EDUCAÇÃO INDÍGENA E
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE OS SABERES E FAZERES
DOCENTES DA ESCOLA *TATAKTI KYIKATÊJÊ***

MARABÁ - PA
2019

ADSON PAULO MONTEIRO DA PAIXÃO

**GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS QUE EMERGEM NA EDUCAÇÃO INDÍGENA E
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE OS SABERES E FAZERES
DOS PROFESSORES NA ESCOLA *TATAKTI KYIKATÊJÊ***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito

MARABÁ – PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

Paixão, Adson Paulo Monteiro da

Gêneros orais e escritos que emergem na educação indígena e educação escolar indígena: um olhar sobre os saberes e fazeres docentes da escola indígena *Tatakti Kyikatêjê* / Adson Paulo Monteiro da Paixão ; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Faculdade de Estudos da Linguagem, Curso de Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Marabá, 2019.

1. Índios – Educação. 2. Escolas indígenas. 3. Linguagem e línguas. 4. Comunicação oral. 5. Prática de ensino. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.829808115

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – FAEL
CURSO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS QUE EMERGEM NA EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE OS SABERES E FAZERES DOCENTES DA ESCOLA INDÍGENA TATAKITI KYIKATÊJÊ**, de autoria de Adson Paulo Monteiro da Paixão, defendido perante a Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Aprovado em 03 de julho de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito (UNIFESSPA) (Orientadora)

Prof. MSc. Thiago Silva e Silva (IFMA) (Avaliador externo)

Profa. Dra. Luiza de Nazaré Mastop de Lima (UNIFESSPA) (Avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus primeiramente pela dádiva da vida e do sadio intelecto que me possibilitou a conclusão.

À minha mãezinha por suas orações que sempre me deram forças nos momentos mais difíceis. Fazia-se presente nas ligações, nas ajudas financeiras, mesmo sendo poucas por motivos de sua condição, mas nunca me deixou desamparado.

A meu pai, meu velho sábio e exemplo de vida, que me ensinou o respeito pelo próximo.

A meus irmãos que acreditaram sempre em mim e me veem como orgulho: Ademar, Adiel, Adna, Andréa, Alessandra, Arlene.

À minha ex-cunhada Joelma que me deu maior apoio, quando passei na federal. Lembro-me quando ela e eu choramos juntos, comemorando a minha aprovação.

A todas as minhas sobrinhas, Andreza, Adriane, Ananda, Ana Clara, Sheila, Victinho, Joãozinho, Cesinha, Clarice, Larinha que fazem parte da minha vida.

À minha cunhada Marilene que sempre me trata com carinho, como se eu fosse seu próprio filho.

À minha namorada, Raquel Domingues, que sempre me motivou nos momentos que nem mesmo eu acreditava em mim. Suas orações foram essenciais para os momentos de dificuldades, os quais me encontrava. Obrigado por ser essa pessoa maravilhosa e existir na minha vida!

Ao meu cunhado e amigo César que além da motivação, sempre me ajudou financeiramente naquilo que lhe era possível, por exemplo, quando eu viajava para casa, não mensurava esforços para me apanhar no terminal rodoviário. Até peço desculpa quando muito eu o incomodei!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos *Kyikatêjê* que foram o motivo dessa pesquisa, em destaque o cacique Zeca Gavião que abriu as portas da comunidade para que eu desenvolvesse o trabalho.

Agradeço ao professor *Rikpàtir* que sempre foi solícito, tirando as dúvidas sobre a língua indígena e os conhecimentos tradicionais *Kyikatêjê*. Também ressalto a hospitalidade com que me recebeu em sua casa e a relação de confiança e companheirismo.

Agradeço os notórios saberes, em especial o professor José *Ajanã e Prekrore* pela disponibilidade e paciência com que tiveram para explicar-nos sobre a cultura *Kyikatêjê* nas entrevistas e conversas.

Agradeço ao Madson por nos ajudar cedendo as imagens para produção do vídeo dos letramentos, uma vez que sei que qualquer contribuição para o desenvolvimento de uma pesquisa baseia-se numa relação de confiança.

Agradeço aos professores não indígenas, em destaque ao professor Clebson, por sempre está contribuindo com suas orientações para pesquisa; a professora Simone, pela oportunidade que me deu de acompanhar seu projeto; a professora Adelaide pela amizade e suas caronas no seu veículo, para que eu pudesse chegar a aldeia; da mesma forma, a professora Lúcia que também contribuiu sendo solícita com seu veículo.

À turma de Letras – Português 2014, que me possibilitou grande aprendizado nesses quatro anos de curso e de convívio, em destaque: Jorge, Duany, Wellington, Francioney, Beatriz, Rosefany, Amanda, Jamylla, Maysa, Ediane, Luyllis e Camila.

Aos meus professores do curso de Letras – Português que contribuíram para me minha formação profissional e pessoal. Sou eternamente grato.

À minha orientadora professora Dra. Áustria R. Brito pela oportunidade na bolsa PIBEX e por ter me tornado um pesquisador. Também pelo aprendizado nesses dois anos de pesquisa, possibilitando que eu pudesse crescer no curso.

Por últimos, contudo não menos importante, agradeço aos meus amigos e, porque não dizer a família que fiz nessa trajetória: Rodolpho (amigão), João Paulo (JP), Ederson Casseb (bom coração e sempre disposto a ajudar), Milene, Evair, Myckael (Mycka), Samuel (Samuka), Lorrán e todos outros com quem de alguma forma encontrei nessa caminhada.

RESUMO

Até a Constituição Federal de 1988, a oferta da educação para os povos indígenas era voltada para supressão dos seus saberes tradicionais. Depois da promulgação da Carta Magna e seus dispositivos 231 e 232, que reconheceram os povos indígenas nas suas diferenças culturais assim como possuidores de sistemas próprios de ensino-aprendizagem e principais detentores do usufruto de suas terras, houveram outros documentos oficiais como a Lei de Diretrizes Bases da Educação que orientavam a necessidade de uma educação na perspectiva intercultural, adequando-se às demandas da sociedade envolvente, sem desvincular-se de suas realidades locais. Contudo, sabe-se que o discurso legal não necessariamente pode refletir a realidade cultural das práticas pedagógicas nas escolas das comunidades. Nessa conjuntura, o presente trabalho tem como objetivo geral, nas observações das práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio (EEIEFM) *Tatakti Kyikatêjê*, localizada no quilômetro 25, BR 222, pertencente ao município Bom Jesus de Tocantins-PA, analisar os gêneros orais e escritos, a fim de verificar se estão de acordo com os saberes tradicionais veiculados no seio da comunidade. Em primeiro momento, buscou-se compreender a educação indígena e a escolar indígena como complementares num contínuo diálogo dos letramentos indígenas e não indígenas; em segundo momento, perceber a importância dos letramentos sociais, em especial os letramentos locais, para o fortalecimento da identidade cultural do povo *Kyikatêjê*; por último, verificar quais fazeres e saberes dos professores estão a serviço da educação escolar em contexto intercultural. No que se refere ao percurso metodológico, a priori, é de natureza bibliográfica, respaldada em Street (2014) com vistas a promover uma ruptura na concepção de letramento unidirecional que reifica um modelo pronto e acabado; nesse sentido, corroboram autores como Marcuschi (2010), Rojo (2009), Brito (2011), D' Angelis (2008) dentre outros que fornecem base para uma aplicação prática de gênero em contexto intercultural na valorização dos saberes locais; ademais, por meio da pesquisa de campo na comunidade visou-se identificar os gêneros orais e escritos emergidos a partir das manifestações culturais no cotidiano da comunidade. Diante disso, percebe-se que já há um trabalho com gêneros dentro de uma perspectiva dos projetos desenvolvido pelos professores indígena e não indígenas. Analisamos, nessa oportunidade, textos contidos nos livros didáticos *Caça e Pesca Poéticas* e *HQ Poética* produzidos pelo prof. MSc. Clebson Peixoto; e as narrativas dos professores notórios saberes (velhos), contidos no DVD/ vídeo dos letramentos indígenas, produzidos pelos pesquisadores que atuam na comunidade *Kyikatêjê*. A pesquisa, deste modo, mostra-se relevante porque pode comprovar na prática se os parâmetros legais norteiam a educação escolar indígena nas comunidades ou se somente mascaram uma nova perspectiva assentada em velhas bases de processo de colonização.

Palavras-chave: Índios – Educação, Escolas indígenas, Linguagens e línguas, Comunicação oral, Prática de ensino.

ABSTRACT

Until the Federal Constitution of 1988, the offer of education for indigenous peoples was aimed at the suppression of their traditional knowledge. Following the promulgation of the Magna Carta and its provisions 231 and 232, which recognized indigenous peoples in their cultural differences as well as possessing their own teaching-learning systems and key holders of their land, there were other official documents such as the Guidelines Act. Bases of Education that guided the need for education in an intercultural perspective, adapting to the demands of the surrounding society, without detaching themselves from their local realities. However, it is known that legal discourse may not necessarily reflect the cultural reality of pedagogical practices in community schools. of indigenous and non-indigenous teachers of the Tatakti Kyikatêjê Indigenous State School of Elementary and High School (EEIEFM), located at kilometer 25, BR 222, belonging to Bom Jesus de Tocantins-PA, to analyze the oral and written genres in order to verify that they are in accordance with the traditional knowledge conveyed within the community. Firstly, we sought to understand indigenous education and indigenous education as complementary in a continuous dialogue of indigenous and non-indigenous literacy; secondly, to realize the importance of social literacy, especially local literacy, in strengthening the cultural identity of the Kyikatêjê people; Finally, to verify what teachers do and know-how are at the service of school education in an intercultural context. Regarding the methodological path, a priori, it is bibliographic in nature, supported by Street (2014) with a view to promoting a break in the conception of unidirectional literacy that reifies a ready and finished model; In this sense, corroborate authors such as Marcuschi (2010), Rojo (2009), Brito (2011), D 'Angelis (2008), among others who provide the basis for a practical application of gender in an intercultural context in valuing local knowledge; In addition, the field research in the community aimed to identify the oral and written genres emerged from the cultural manifestations in the daily life of the community. Given this, it is clear that there is already a work with genres within a perspective of projects developed by indigenous and non-indigenous teachers. On this occasion we analyzed texts contained in the textbooks Hunting and Fishing Poetics and Poetic Comics produced by prof. MSc. Clebson Peixoto; and the narratives of the notorious (old) teachers, contained in the DVD / video of indigenous literacies, produced by the researchers working in the Kyikatêjê community. The research thus proves to be relevant because it can prove in practice whether the legal parameters guide indigenous school education in the communities or only mask a new perspective based on old bases of the colonization process.

Keywords: Indians - Education, Indigenous schools, Languages and languages, Oral communication, Teaching practice.

LISTAS DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CF – Constituição de 1988

EEIEFM – Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio

EFC – Estrada de Ferro Carajás

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

LDB – Lei Bases e Diretrizes da Educação

LI – Língua Indígena

LP – Língua Portuguesa

ONG – Organização Não Governamental

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

RIMM – Reserva Indígena Mãe Maria

SEDUC – Secretaria de Educação

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

VALE S.A - Vale

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Distribuição das aldeias à margem da BR 222, na RIMM.....	16
Imagem 2: Distribuição das aldeias por etnia.....	19
Imagem 3: Portão de entrada da comunidade Kyikatêjê	22
Imagem 4: Associação Amatati Kyikatêjê	24
Imagem 5: Escola Tatakti Kyikatêjê	26
Imagem 6: Formação de professores indígenas e não indígenas, promovido pela professora Dra. Áustria R. Brito	37
Imagem 7: Aula bilíngue com os professores indígenas Rikpàtir (à esquerda) e Jose Ajanã (à direita).....	38
Imagem 8: momento da largada da corrida de tora na Festa Peixe, Arraia e Lontra.	48
Imagem 9: Gráfico do diagnóstico sociolinguístico da comunidade Kyikatêjê	57
Imagem 10: Aula bilíngue ministrada pelo professor Rikpàtir (ao centro), assessorado pelos notórios saberes Ajanã (à direita) e Prekrore (à esquerda).	60
Imagem 11: Vogais nasais da Língua Indígena na aula bilíngue, ministrada pelo professor Rikpàtir.....	60
Imagem 12: Capa dos livros HQ poética e Caças e Pesca Poéticas	63
Imagem 13: Capa do DVD\vídeo dos letramentos indígenas.....	63
Imagem 14: Texto A KROWAPEI.....	64
Imagem 15: Texto A Evolução do Povo Kyikatêjê.....	66
Imagem 16: Texto COMBATENDO A DESTRUIÇÃO	68
Imagem 17: Prof. Rikpàtir explicando o significado do canto e dança para o povo Kyikatêjê.	70
Imagem 18: Prof. José Ajanã explicando como se dar a preparação do corredor de tora para as competições.	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A COMUNIDADE INDÍGENA GAVIÃO KYIKATÊJÊ.....	15
1.1. Língua Timbira – Tronco Macro-Jê e localização da Reserva Indígena Mãe Maria.....	15
1.2. Protagonismo dos <i>Kyikatêjê</i>	20
2. PROFESSOR PESQUISADOR INDÍGENA – MEU RELATO DE EXPERIÊNCIA E ENVOLVIMENTO COM OS PROJETOS PIBEX NA COMUNIDADE KYIKATÊJÊ DA RIMM.....	29
2.1. Desafios e reflexões.....	29
2.2. Pesquisador e pesquisa.....	31
2.3. Ações promovidas na comunidade <i>Kyikatêjê</i>	35
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	41
3.1. Educação escolar indígena e nacionalidade.....	41
3.2. Professores notórios saberes da comunidade indígena <i>Kyikatêjê</i> – quem são e como trabalham numa perspectiva bilíngue multilíngue e intercultural.....	44
4. LETRAMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL, GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA COMUNIDADE INDÍGENA KYIKATÊJÊ.....	52
4.1. Letramentos sociais.....	52
4.2. A importância dos gêneros orais e escritos para o desenvolvimento das duas línguas em contato, Português e <i>Kyikatêjê</i> em estágio de obsolescência.....	53
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
5. 1. Análises.....	64
5. 1. 1. Poemas.....	64
5. 1. 2. Narrativas dos notórios saberes contidas no DVD/vídeo dos letramentos indígenas.....	69
BIBLIOGRAFIA	76
ANEXOS	78

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de monografia foi gerado a partir da minha inserção no Programa Institucional de Bolsas de Pesquisa e Extensão (PIBEX), em maio de 2017, como pesquisador no projeto intitulado *Formação de professores e assessoria linguística e literária na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio (EEIEFM) Tatakti Kyikatêjê*, na comunidade *Kyikatêjê*, localizada na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), Km 25, município de Bom Jesus do Tocantins. O objetivo geral foi analisar a atuação dos professores não indígenas e professores indígenas vinculada ao contexto da comunidade observando os gêneros orais e escritos que emergem a partir de tal atuação.

É importante, na conjuntura da pesquisa, as legislações que amparam a abordagens de saberes locais como principais documentos norteadores para um currículo diferenciado em comunidades indígenas tais como a Constituição de 1988 (CF) que reconhece em seus artigos 231 e 232, a estrutura própria de organização social, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas, assim como Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) de 1996, em destaque seu inciso II, do artigo 78, no qual consta a garantia ao acesso dos povos indígenas tanto ao conhecimento não indígena quanto aos seus conhecimentos tradicionais. A escola indígena, portanto, agregaria os dois conhecimentos como forma de diálogo intercultural, não focando somente no conhecimento sob a perspectiva eurocêntrica, entendido como educação escolar indígena, que é base para a inclusão dos indígenas nas demandas da sociedade atual, mas também o fortalecimento de suas identidades trazendo para o currículo escolar o conhecimento tradicional e os modos próprios transmissão, entendidos como educação indígena.

Por outro lado, é importante salientar o panorama educacional brasileiro que fora historicamente marcado por fracasso e marginalização das classes subalternizadas. Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 16) enfatiza que, no processo de ensino-aprendizagem, tem havido uma supervalorização do gênero literário e acadêmico. Isso implica, portanto, no que as instituições do ensino básico seguem de parâmetro, isto é, daquilo que tende ser considerado como letramento de cultura valorizada e que pouco se flexibiliza a outras formas e mais democráticas que estão presentes na vida das pessoas, como as que abordamos nesse trabalho, a saber, os letramentos indígenas. Logo, faz-se importante uma abordagem da diversidade de letramentos disponível na sociedade e suas funções e significado para o grupo que os possuem e como agem os sujeitos no seu grupo social em face desses letramentos.

Visando os aspectos da diversidade de letramentos presente na sociedade, formulamos nossa pergunta de pesquisa: quais gêneros textuais circulam na escola *Tatakti Kyikatêjê* que estejam de acordo com o contexto cultural em que se inserem os sujeitos colaboradores da pesquisa, tornando possível o diálogo entre a educação indígena e seus modos próprios de transmissão de letramentos e a educação escolar indígena? Logo, no bojo de tal tarefa, está, perceber como seriam os saberes e fazeres dos professores indígenas e não indígenas (notórios saberes, velhos) para que o trabalho com os gêneros se consolidasse, uma vez que estes cumprem um papel de extrema relevância na atual organização social *Kyikatêjê*.

Tomamos como hipótese, com base nas legislações acima citadas, que já há nas escolas indígenas, um trabalho que valoriza os saberes tradicionais em que as mesmas se inserem, que pretendemos, por meio desta monografia, confirmar. Também temos a consciência de que o respaldo legal não configura necessariamente uma concretude no estabelecimento de uma educação aos moldes do público alvo, a quem é direcionado esse trabalho.

Em relação aos nossos objetivos específicos buscamos primeiramente compreender a educação indígena e escolar indígena como complementares de modo que a escola na comunidade abarque não somente os letramentos ocidentais, mas os letramentos locais. Em segundo momento, buscamos compreender a importância dos letramentos locais para o processo de fortalecimento das identidades das populações indígenas; em seguida, podemos observar que os fazeres pedagógicos e as competências dos professores que visam a abordagem dos gêneros orais e escrito em sala de aula.

Percurso metodológico

No que tange ao percurso metodológico foi preciso, a princípio, estudo intensivo de bibliografia que abordasse a importância dos letramentos sociais para o processo de identificação cultural. Para tanto, como aporte teórico, foi enfatizado as abordagens Street (2014) que retifica a ideia de letramento singular e unidirecional para letramentos no plural, entendendo-os na natureza ideológica assim como nas práticas encaixadas ao contexto social. Em seguida, como desdobramento para o enfoque de letramentos, com base em leituras Marcuschi (2010) Rojo et al (2011), Brito (2011) D' Angelis (2008) dentre outros, focalizamos a importância dos gêneros para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais *Kyikatêjê*, em específico da língua *Kyikatêjê*, variedade dialetal derivada da Língua Timbira, em estágio de obsolescência.

No que concerne ao pragmatismo da pesquisa, caracterizamo-la como de campo, tendo em vista as frequentes idas a comunidade *Kyikatêjê* e o contato direto com os sujeitos colaboradores em conversas, entrevistas, participação dos momentos culturais como a *Festa do Peixe, Arara e Gavião*, realizada entre 23 e 25 de junho de 2017 e a *Festa da Castanha* realizada entre 31 de março a 8 de abril de 2019.

Os dados para a análise foram obtidos em três momentos. Em primeiro momento, junho de 2017, onde coletamos as narrativas dos notórios saberes (velhos) em entrevistas que se deu em contexto de produção do DVD/vídeo dos letramentos indígenas¹. A seguir, acompanhamos as aulas do professor MSc. Clebson Peixoto, primeiramente em setembro de 2017, depois, maio de 2018, cuja abordagem enfatizou os letramentos indígenas em produção de texto no gênero poema que, *a posteriori*, fora transformado em livros didáticos² para apoio pedagógico do fazer docente na escola da comunidade.

Por fim, a análise do material coletado terá o enfoque qualitativo, observando no texto dos alunos e na fala dos notórios saberes a percepção local de sujeitos e sua cultura, isto é, como seus discursos estão vinculados ao propósito enunciativo que corroboram ao fortalecimento de suas tradições culturais.

Organização da monografia

A respectiva monografia se organiza em cinco seções, cada uma com um enfoque pertinente que dá sentido global para o todo do trabalho. Assim, na seção 1. COMUNIDADE INDÍGENA KYIKATÊJÊ, podemos considerá-la como o “embrião” de nossa pesquisa, pois, nela, são enfocados a comunidade e os sujeitos colaboradores, a saber, sua língua, localização, os processos recorrentes de cisões, seu protagonismo nas perspectivas social, política e econômica.

A seção 2. PROFESSOR PESQUISADOR INDÍGENA – MEU RELATO DE EXPERIÊNCIA E ENVOLVIMENTO COM OS PROJETOS PIBEX NA COMUNIDADE KYIKATÊJÊ DA RIMM propõe, a princípio, refletir sobre os desafios do pesquisador indígena inserido numa pesquisa que visa valorizar os conhecimentos tradicionais de uma comunidade

¹ Adiante, na seção 2, discorreremos sobre o processo de produção do referido material.

² Mais adiante, enfocaremos mais detalhadamente.

indígena, em contraponto com o contexto de uma sociedade que prediz quais conhecimentos estão no cânone da “verdade”, isto é, aqueles que devem ser valorizados. Por fim, é enfatizado as ações durante a vigência na pesquisa, a saber, formação com os professores, produção de DVD/vídeo dos letramentos indígenas, dificuldade na execução dos projetos dentre outros aspectos.

A seção 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 discorre sobre a educação escolar indígena e a educação indígena como duas categorias includentes de maneira que o processo formalizado de transmissão de conhecimento nas escolas indígenas não seja descontextualizado da realidade da comunidade, em específico ao povo *Kyikatêjê*, a quem a oferta do ensino é direcionada. Nesse contexto, focalizamos atuação dos professores notórios saberes na perspectiva intercultural na escola *Tatakti Kyikatêjê*.

A seção 4. LETRAMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL, GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA COMUNIDADE INDÍGENA KYIKATÊJÊ visa respaldar teoricamente a importância dos letramentos sociais, na perspectiva de Street (2014), para um trabalho com gêneros em contexto intercultural. Desse modo, é observável por meio dos relatos, a seguir, que não existem letramento, mais letramentos. Logo, toda e qualquer sociedade não poderá ser considerada iletrada.

A seção 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES enfocará a análise obtidas por meio dos dados, observando os respectivos gêneros e a vinculação ao seu contexto imediato no que se refere a cultura.

1. A COMUNIDADE INDÍGENA GAVIÃO KYIKATÊJÊ

1.1. Língua Timbira – Tronco Macro-Jê e localização da Reserva Indígena Mãe Maria

A língua além de ser uma ferramenta de comunicação entre os seres humanos, organiza seus mundos emergindo por meio simbólico sua cultura, saberes e suas tradições. O território brasileiro teve uma grande influência de uma cultura linguística bem diversificada, pois é trivial a constatação que o Português brasileiro possui traços híbridos, haja vista a contribuição de vertentes de vários idiomas. No entanto, pouco se tem conhecimento que por aqui já existiram, não sabendo com exatidão, 1, 2 mil línguas indígenas, disposta em todo território nacional (RODRIGUES, 2007, p.35). Segundo o mesmo autor, depois de diversos processos de extermínio que sofreram seus falantes, ainda assim sendo um número relativamente significativo, comparando com números anteriores, existem em torno de 185 línguas indígenas que sobreviveram a essa nefasta aniquilação (loc. cit.). Ressaltamos que as modalizações que refletem imprecisão desses números são devido a dificuldades nos estudos para a determinação entre língua e dialeto. Com isso, tornou-se importante para as etnias que ainda restam no território brasileiro o fortalecimento de suas línguas por meio de estratégias de registros para transmissão a futuras gerações.

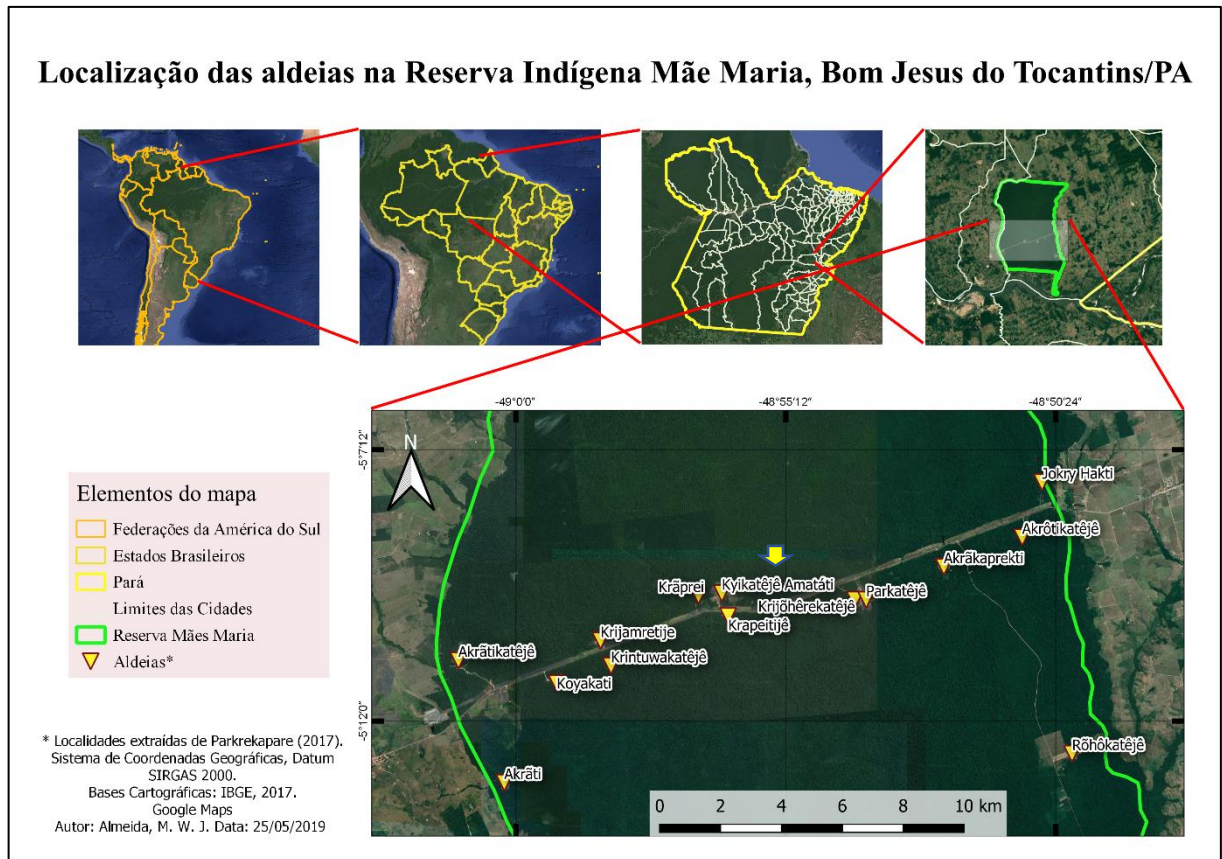
O pesquisador Aryon Dall'Igna de Rodrigues é um estudioso linguista que cumpre forte papel nas descrições das línguas indígenas no Brasil. Seu modo de catalogação consiste no método genético de descrições para as quais, por meio de comparação do léxico e outros traços linguísticos, busca-se evidências de semelhanças entre línguas para formação de teoria de uma língua ancestral em comum: a família linguística ou protolíngua. Da mesma forma, as famílias linguísticas são submetidas a semelhante teste de afinidade que, se constatados traços em comum, serão chamados de troncos linguísticos.

Para a respectiva monografia se enfatizará a língua do povo “Gavião do Pará”, com foco especial no povo “Gavião *Kyikatêjê*” chamada Língua Timbira, pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Os *Kyikatêjê* Residem no Km 25, na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), BR 222, em uma área 62. 488 hectares e aproximadamente 40 Km de Marabá, conforme a indicação da seta (imagem – 1), pertencente ao município Bom Jesus do Tocantins.

No perímetro da BR 222, sentido Marabá a Bom Jesus do Tocantins, também é possível observar outras 13 aldeias/comunidades, totalizando com a *Kyikatêjê*, 14, fruto dos

processos de cisões nos últimos anos. Para melhor compreensão, observemos a imagem, a seguir.

Imagem 1: Distribuição das aldeias à margem da BR 222, na RIMM



Fonte: Autor. Maio de 2019.

O tronco Macro-Jê possui nove famílias linguísticas. As famílias linguísticas, por sua vez, são compostas por línguas, cuja quantidade um pouco diverge entre famílias, umas com mais línguas e outras, menos até chegando àquelas que só possuem uma língua chamadas de “línguas isoladas” ou “isolados linguísticos”, aquelas que não possuem correspondência com línguas de nenhuma outra família, segundo Rodrigues (Ibid, p. 38). Montserrat (1995, p. 96) afirma que entre as famílias do tronco Macro-jê, a família Jê, em que se insere a Língua Timbira, é a mais importante pelo fato de ser mais coesa e com falantes dispostos por vários estados como Maranhão, Pará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; em contrapartida, afirma a autora, as outras famílias ainda que ainda tenham falantes, muitas foram extintas disponíveis apenas em dados históricos.

No que diz respeito a Língua Timbira a mesma é composta pelos respectivos dialetos (Quadro 1, item/tópico 1.1.4.1) que assim chamados porque são compreensíveis entre

falantes de diferentes etnias, mas que preservam particularidades em seus costumes e tradições. Em relação ao povo falante da respectiva língua destacaremos o dialeto “Gavião do Pará (*Parakáteye*)”, que por vez, originou a variante *Kyikatêjê*, a qual falam os sujeitos dessa pesquisa. Os Gavião foram divididos em grupos com designação de nomes de acordo com suas localizações territoriais em relação ao Rio Tocantins. São estes: *Parkatêjê*, onde *par* é pé ou jusante, *katê* é dono e *jê* é povo, isto é, povo da jusante; *Kyikatêjê*, onde *Kyi* é cabeça ou povo dono do rio acima; assim mesmo, *Akrãtikatêjê*, onde *akrãti* é montanha, isto é povo da montanha (RICARDO, 1986, p. 53).

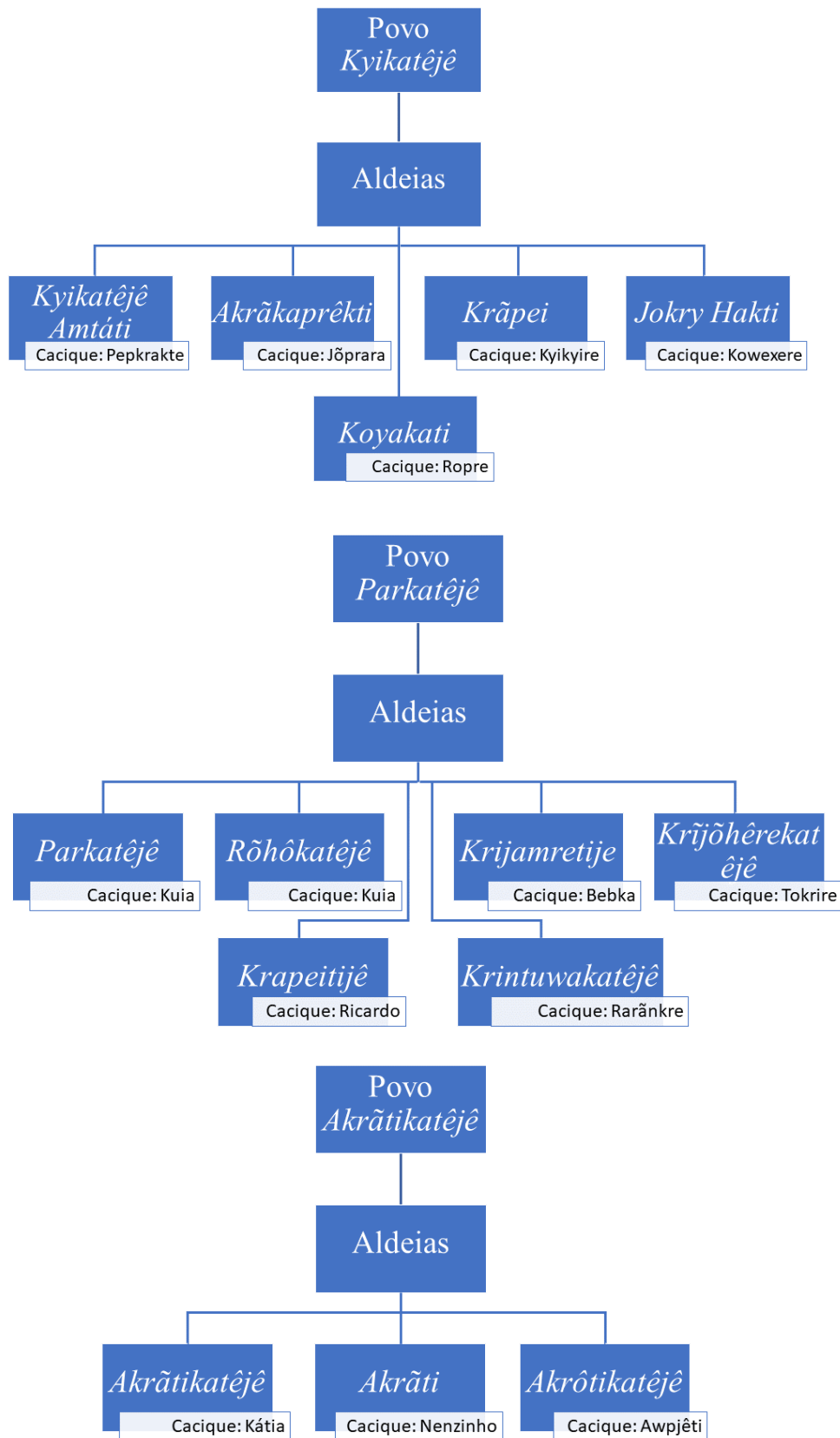
Quadro 1: Famílias linguística e línguas do Tronco Macro-Jê

1	Tronco Macro – Jê
1.1	Famílias: Bororo, Krenak, Guató, Jê, Karajá, Maxakali, Ofayé, Rikbaktsa e Yaté.
1.1.1	Línguas da Família Bororo: Bororo e Umutina.
1.1.2	Língua da Família Krenak: Krenak
1.1.3	Língua da Família Guató: Guató.
1.1.4	Línguas da Família Jê: Akwén, Apinayé, Kaingang, Kaiapó, Panará, Suyá, Timbira e Xoclen.
1.1.4.1	<p>Dialetos da Família Jê:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Akwén: Xakriabá, Xavante, Xerente. ➤ Kaingang: Kaingang do Paraná, Kaingang Central, Kaingang do Sudoeste, Kaingang do Sudeste. ➤ Kaiapó: Gorotire, Kararaô, Kokraimôro, Kubenkrankegn, Menkrangnoti, Mentuktire (Txucahamãe) e Xikrin. ➤ Suyá: Tapayuna. ➤ Timbira: Canela Apaniekra, Canela Rankokamekra, Gavião do Pará (Parkateyê, Kyikatêjê), Krahô Krenjê e Krikati.
1.1.5	Línguas da Família Karajá: Javaé, Karajá e Xambioá.
1.1.6	Línguas da Família Maxakali: Maxakali, Pataxó e Pataxó Hã-Hã-Hãe.
1.1.7	Língua da Família Ofayé: Ofayé.
1.1.8	Língua da Família Rikbaktsa: Rikbaktsa
1.1.9	Língua da Família Yaté: Yaté.

Fonte: Adaptado de Luciano (2006).

Atualmente os povos, os quais foram citados estão divididos em quatorze aldeias de grupos, localizados ao longo da BR 222, na RIMM. De acordo com Parkrekapare (2017, p. 4) são estes: *Parkatêjê, Kyikatêjê, Rôhokatêjê, Akrâtikatêjê, Akrâkaprêkti, Akrâti, Krijamretije, Krjôhêrekatêjê, Koyakati, Krapeitijê, Akrôtikatêjê Krapei, Jokry Hákti e Krintuwakatêjê*. As novas aldeias são frutos de reincidentes cisões ao longo do processo histórico por busca de autonomia que, segundo Miranda (2011, p. 28), pode ser compreendida como uma contínua autodenominação de “dono da verdade”, ou seja, um legítimo Timbira. Para melhor exposição, observaremos a distribuição das aldeias/comunidades no fluxograma de acordo com as etnias (imagem 2).

Imagem 2: Distribuição das aldeias por etnia



Fonte: Adaptado da atualização Parkrekapare (2017, p. 5).

1.2. Protagonismo dos *Kyikatêjê*

Para compreensão do protagonismo *Kyikatêjê*, faz-se importante uma abordagem histórica do povo “Gavião”, englobando os *Akrâtikatêjê*, os *Parkatêjê* e os *Kyikatêjê* – com intuito de retomar o caminho de um itinerário marcado por ações de resistências, mas que possibilitou aos sujeitos a construção de sua autonomia política, social e econômica. É perceptível na trajetória dos “Gavião” o caráter violento físico e simbólico de negação de suas particularidades que engendra um contexto maior de lutas dos povos indígenas em geral por um lugar enunciativo de voz em busca de melhores condições de vida. Nesse sentido, a presente exposição buscará ressaltar os contatos interétnicos, destacando o cenário histórico desde o Maranhão até a transferências destes para a RIMM (RICARDO, 1985, p. 57). A nova localização possibilitou a constituição de uma nova conjuntura de relações sociais em que estão imersos na atualidade; um panorama ainda de luta, desta vez, no campo político e ideológico que predispõe a aquisição de uma nova postura, não belicosa como fora anteriormente para a manutenção dos seus territórios, mas com outros instrumentos típicos da sociedade não indígena como associação *Amatati Kyikatêjê* e Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê* (FERNANDES, 2010, p. 59).

De acordo a bibliografia estudada, os contatos entre os “Gavião” e *kupê* (não índios), durante as décadas de 1930 e 1940, deram-se, inicialmente, de forma eventual quando os regionais se utilizavam das margens do Rio Tocantins como ponto referencial para a exploração dos recursos econômicos (RICARDO, 1985, p. 57). Os “Gavião”, até então, eram desconhecidos, pairando apenas, no imaginário dos invasores, estereótipos de povos bravos e selvagens. Conforme a intensificação dos contatos devido à importância que a exploração da castanha assumia para economia regional, tornaram-se inevitáveis os conflitos com mortes não só de indígenas como também de regionais. Consequente disso, foram feitas uma série de acusações aos indígenas referente à prática de selvageria e atrocidades. Sobre o espírito belicoso desses grupos Timbira, Ricardo (1985, p. 53) afirma que o termo “Gavião” fora atribuído por viajantes que, em seus relatos destacavam as penas de gavião encontradas pelos caminhos depois dos seus reincidentes ataques em defesa de seus territórios.

Ainda sob o panorama de guerras e conflitos, na década de 1950, o contexto dos indígenas foi marcado pela instabilidade ao assentamento em seus territórios comuns, fomentada pelas doenças acometidas aos sujeitos, consequente dos contatos com os não índios cada vez mais frequente. Com vista disso, nessa época, houve nítida diminuição demográfica,

o que fez com que o povo buscasse o contato com o *kupê*³ como única condição para sobrevivência. Esses contatos se deram como forma preventiva pelo Dominicano Frei Gil Gomes Leitão, a serviço do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) para evitar o extermínio por tropas organizadas de acordo com os mandos de políticos locais (RICARDO, 1985, p.58). Para recuperação demográfica, tiveram de estabelecer uma nova política de relações sociais como casamento com regionais, fusão e nova constituição de organização social com grupos de etnias rivais, conforme explícito em Ricardo (Ibid, p. 56). Tais fatos, ainda segundo o autor, foram responsáveis por grande desestruturação na organização social dos “Gavião” (loc. cit.).

A partir do final dos anos 60 que iniciaram as transferências dos povos “Gavião” por meio dos órgãos tutelares como o SPI e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em suma pelos aspectos, historicamente, até aqui abordados, é possível perceber que foi através das atitudes não raras amistosas com os regionais, que os “Gavião” reagiram frente a expansão e exploração econômica dos seus territórios. Os conflitos frequentes que ocasionaram perdas, as doenças que assolavam os sujeitos pela recorrente necessidade de adaptação aos locais de refúgio, trouxeram como efeito o quase desaparecimentos desses povos.

Os Gavião *Kyikatêjê*, sujeitos dessa pesquisa também conhecido como a “turma do Maranhão”, que foram transferidos no ano de 1978 para uma aldeia denominada “Ladeira Vermelha” e, *a posteriori*, por julgamento, da FUNAI, nos anos 80, passaram a residir juntos com os *Parkatêjê* e os *Akrãtikatêjê* em uma única aldeia no Km 30 no território conhecido como Reserva Indígena Mãe Maria, BR 222, pertencente ao município de Bom Jesus de Tocantins e, aproximadamente, 40 Km de Marabá (BRITO, 2015, p. 35).

Na atualidade os *Kyikatêjê* não residem mais com os grupos anteriormente citados, pelo motivo da cisão que ocorreu em 2001, depois de 20 anos morando na mesma comunidade. De acordo com Brito (2015, p. 37), o número de sujeitos aproxima-se a 320 indivíduos até o ano de 2010. Contudo, com a ruptura que aconteceu em 2012, o número de indivíduos passou a ser 142 pessoas.

Agora, na atual aldeia (imagem 3), denominada *Kyikatêjê*, os sujeitos ainda continuam em atitudes de resistência. Nessa nova ordem, buscam a cada dia reafirmar sua identidade de povos de cultura e visão de mundo particular; por outro lado, o fato de estarem

³ Não indígena.

em minoria na sociedade envolvente, exige novas atitudes no que se refere as relações com a sociedade não indígena.

Imagem 3: Portão de entrada da comunidade *Kyikatêjê*



Fonte: Autor. Maio de 2019.

Na atual comunidade, vive-se uma agenda política que busca cada vez mais consolidar sua autonomia em relação a sociedade não indígena. Para isso, não apenas tentam preservar e fortalecer sua organização tradicional⁴ em meio a relação cada vez mais estreita com os não índios, mas também busca-se instrumentalizar de aparelhos institucionais que, antes, aos *Kyikatêjê*, eram alheios.

Deste modo é possível afirmar que os novos tipos de organizações indígenas são imprescindíveis na vanguarda para mediar as relações políticas e econômicas dos *Kyikatêjê* com a sociedade não indígena. A partir de tal momento diminuiria a desigualdade nas relações índio e não índio que sempre lhes deixou em desvantagens.

Nesse cenário, é importante a liderança de suas ações no projeto que tende colocá-los no cerne das suas lutas políticas. Logo, o estabelecimento de diálogo com os setores institucionalizados da sociedade demanda que os indígenas busquem a capacitação técnica e

⁴Composta pelo cacique; velhos (notórios saberes) e grupos cerimoniais Peixe, Arraia e Lontra que são responsáveis pela organização das brincadeiras promovidas na comunidade como: jogo da flecha, corrida de tora, canto e dança.

profissional para que, dessa maneira, seja viabilizada as negociações. Sobre isso, é importante ressaltar que é cada vez mais frequente a presença dos indígenas desempenhando os mais diversos papéis sociais em âmbitos que vão além da sua estrutura social tradicional.

Os desempenhos desses papéis sociais não implicam em mera assimilação da cultura ocidental ou abandono seu caráter de “ser índio”, mas lugar estratégico de articulação política com fins benéficos para sua comunidade, o que difere de certos casos na sociedade não indígena, onde o sujeito tem apenas a pretensão de lograr êxito para seu benefício pessoal, visando ostentar bens materiais e obter progresso e *status* social.

Após a instalação na nova aldeia, como parte do projeto de reestruturação, em 2002, os *Kyikatêjê* organizam a Associação Indígena *Amatati Kyikatêjê* com objetivo que esta faça frente à empresa Vale S. A. às demandas que se refere ao gerenciamento dos recursos a eles transferidos pela FUNAI, conseqüente dos impactos ambientais ocasionado pela passagem da Estrada de Ferro Carajás (EFC) pelo seu território, a qual é responsável pelo escoamento do minério ferro da Serra dos Carajás.

Antes disso, o gerenciamento dos recursos, era feito pela Organização não Governamental (ONG) Extensão da Amazônia, cuja má gestão foi responsável pelo afastamento desta das atividades. Nesse momento, os sujeitos tomam gerência das atividades, contratando profissionais indígenas de outras etnias para atuação nas mais distintas áreas como saúde, educação e desenvolvimento sustentável (BRITO, 2015, p. 38; FERNANDES, 2010, p. 13).

Organizações formais, como a Associação *Amatati Kyikatêjê*, são cada vez mais comuns em contexto indígena na atualidade para a relação como a sociedade não indígena. A configuração que se delineou nas lutas dos povos indígenas permitiu ação organizada por meio desse instrumental político e burocrático em defesa de seus direitos coletivos. Sobre isso, Luciano afirma que a organização formal é

(...) a organização de caráter jurídico, formal, de modelo não-indígena. Existe um modelo quase único ou semelhante àquele com estatuto social, assembléias gerais, diretoria eleita, conta bancária e que deve ao Estado satisfação e prestação de contas de seus atos e recursos utilizados. (LUCIANO, 2006, p. 64)

As novas relações, intermediada por meio das associações, buscam priorizar os interesses da comunidade junto a sociedade envolvente. Para tanto, é indispensável adotar o modelo ocidental, até como forma de preservação do modelo tradicional, pois sem uma

articulação estruturada aos moldes da sociedade regional ficaria inviável qualquer representação nas pautas que lhes dizem respeito como a defesa de seus territórios. Vale destacar que uma possível ausência da intermediação da Associação *Amatati Kyikatêjê* (imagem 4) colocaria em risco a manutenção da estrutura tradicional, já que ela está intrinsecamente vinculada com seu território e este sempre, historicamente, foi alvo de espoliação de grandes capitais.

Imagem 4: Associação *Amatati Kyikatêjê*



Fonte: Autor. Maio de 2019.

É importante também frisar que para que as organizações funcionem como o mínimo de efetividade, precisa-se de um quadro especializado de funcionários para que se operem as atividades da associação. A educação institucionalizada, nesse contexto, insere-se como “chave” para o processo de busca da autonomia e instrumento vital para a formação desses profissionais. Contudo, é mister lembrar que a escola nem sempre ocupou tal importância para os povos indígenas, tendo em vista o caráter ideológico que mascarou os reais propósitos de uma política de dominação. O histórico da relação índio e instituição escolar se baseava numa relação desigual, cujo o principal objetivo era suprimir sua identidade e integrá-los a comunhão nacional.

A partir dos primeiros movimentos indigenista nos anos 70 e a forte pressão de alguns setores da sociedade que, posteriormente, foi possível, por meio da CF de 1988, legislar seus artigos 231 e 232 como os primeiros instrumentos jurídicos que focava o reconhecimento

de suas terras, costumes, crenças e tradições. Ainda foi possível a referência da causa indígena em outros documentos legais que reforçaram suas conquistas.

Um dos mais importantes documentos pós CF de 1988 foi a LDB de 1996 que, por sua vez em seu artigo 78, responsabilizou a União e as agências federais referente ao fomento por meio de programas que visassem a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Tal fato, entretanto, não pode ser visto meramente como benefícios aos povos indígenas e sim como fruto de reiterado conflitos que levou grande contingente dos indígenas a aniquilação. O Estado brasileiro mesmo garantindo o instrumento legal, na prática não se consolida efetivamente, uma vez que, baseado no contexto *Kyikatêjê*, a conquista da atual escola tem sido feita pela insistência das lideranças indígenas junto à Secretaria de Educação do Pará (SEDUC). Fernandes (2010, p. 58) discorre que para reivindicação da escola, como prescrevera a legislação, foi preciso várias viagens a Belém até conseguir a oferta da educação escolar aos indígenas. A mesma ainda reitera que, em dois anos de esforços enquanto suas solicitações tinham sido negligenciadas, a escola na aldeia funcionou sob condições de clandestinidade em que os profissionais eram contratados pela própria comunidade, haja vista que “não havendo escola construída, as aulas aconteciam em diversos locais improvisados: no acampamento, no galinheiro, no abatedouro de aves e até debaixo de árvores” (Fernandes, 2010, p.58).

A conquista da escola pelos *Kyikatêjê* passa pelo esforço da consolidação da legislação vigente, pois o instrumento jurídico de nada serviria se os sujeitos não se articulassem e “incomodassem” os departamentos dos setores públicos para efetivação da Escola na comunidade.

Fernandes mostra como foi possível, em caráter evolutivo: de escola anexa à Escola Estadual de Ensino Fundamental Raolino de Oliveira Pinto, localizada no município de Bom Jesus de Tocantins em 2003, ofertando de 1º a 4º série até à atual EEIEFM *Tatakiti Kyikatêjê*. Nesse período além dos impasses em relação aos recursos que não eram repassados para a própria escola, tinham as dificuldades encontradas pelos alunos no deslocamento até as escolas em Marabá, tendo em vista que a escola da comunidade (denominada, até então, de Escola *Tatakiti Kyikatêjê*) não ofertava o ensino de 5ª a 8ª série, perdurando-se até 2007, quando a comunidade por meio de ações junto à SEDUC consegue a desanexação e a gerência administrativa da escola que passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Fundamental

Tatakiti Kyikatêjê (FERNANDES, 2010, p. 59). Em 2008, a comunidade consegue que seja ofertado o ensino médio, o que passou a fechar o ciclo da educação básica na aldeia.

Imagem 5: Escola Tatakiti Kyikatêjê



Fonte: Acervo pessoal do professor não indígena MSc. Clebson Peixoto. Maio de 2019.

Sob aspectos acima apontados, nota-se um esforço conjunto dos sujeitos afim de concretizar suas demandas por protagonismo. Tudo começa quando os indígenas do território brasileiro resistem a opressão histórica do Estado que quer torná-los “dóceis” para dominação. Podemos verificar isso na relação dos *Kyikatêjê* com os órgãos indigenistas que foram criados para intermediar os conflitos dos sujeitos com a sociedade não indígena, a ação tutelar desses órgãos tinha como pressuposto a incapacidade de autogestão dos povos indígenas.

A exemplo sobre os órgãos indigenistas, temos o SPI⁵ e a FUNAI⁶ que promoveram ações de gerência entre esses povos e os demais setores da sociedade. No entanto, essa representação sempre os trouxe desvantagens pela sua forma de tratar dos assuntos de interesses dos indígenas. Em se tratando do povo “Gavião”, isso se configurou no modo como os órgãos conduziam sua transferência, buscando beneficiar os que visavam a exploração de suas terras.

⁵ Foi criado em 20 de junho de 1910 pelo decreto nº 8.072, tendo por objetivo assistencialista a todos povos indígenas no que se refere a educação focada no índio como condição de transitoriedade para, posteriormente civiliza-lo.

⁶ Órgão indigenista criado pela lei 5.371, de 5 de dezembro 1967, após a extinção do SPI, tendo por objetivo coordenar políticas indigenistas do Estado brasileiro. Cabia à instituição proteger e promover os direitos como a identificação, delimitação, demarcação e regularização de terras ocupadas pelos povos indígenas.

Desta maneira, tornou-se comum o modo negligente que introduziam os povos indígenas em locais inapropriados com padrões mínimos subsistência, acentuando sua depopulação (RICARDO, 1985, p.64).

As ações dos órgãos indigenistas também eram sempre manipulativas no que concerne lograr êxito frente às empresas que detinham o capital de exploração, a saber, a mudança dos *Kyikatêjê* para a aldeia dos *Parkatêjê*, onde residiriam com os *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê*, consistindo em estratégia para unificar as ações de todos os grupos Gavião em uma só, com vistas a maior flexibilidade nas negociações referente à “construção da BR 222, da Estrada de Ferro Carajás e da Linha de Transmissão ELETRONORTE” (FERNANDES, 2010, p. 26).

Na atualidade, os próprios *Kyikatêjê* operam frente a negociação com essas empresas por meio de sua autogestão. Para isso foi preciso a instrumentalização e incorporação dos modos formais de organizações típicos da sociedade não indígena que passaram a mediar os interesses da comunidade em relação aos impactos ambientais causados pelas frentes desenvolvimentistas. As organizações formais, deste modo, têm a função de guardiães dos direitos dos indígenas. São sempre acionadas quando há possibilidade de confrontos no campo político com a sociedade envolvente, uma vez que

É consenso entre os índios que as organizações indígenas formais e as lideranças que as dirigem servem como interlocutoras com o mundo extra-aldeia, particularmente com o mundo dos brancos, enquanto a organização interna é de responsabilidade das lideranças tradicionais (LUCIANO, 2006, p. 68)

A elas cabe, pois, a vigilância pós contato para que seus direitos não sejam lesados. Para isso, é requerido que os serviços sejam efetivados por profissionais especializados nas mais diversas áreas com vistas que suas ações sejam exitosas e equilibrem as relações de poder entre comunidade indígena e sociedade envolvente.

Nesse sentido, novas lideranças não seguem os processos tradicionais para serem consolidadas, isto é, não são legadas por seus ancestrais, mas tem a sua atuação direcionada as relações estendidas de seu âmbito local, ao contrário da organização tradicional. Nesse contexto destacam-se novas personagens que não são mais os pajés, caciques, mas as chamadas lideranças políticas que atuam em áreas específicas “como é o caso dos dirigentes de organizações indígenas, dos professores, dos agentes indígenas de saúde e de outros profissionais indígenas.” (LUCIANO, 2006, p. 65), formando uma nova configuração da

organização sócio-política dos povos indígenas que se delineia pela articulação conjunta das organizações tradicionais e formais.

2. PROFESSOR PESQUISADOR INDÍGENA – MEU RELATO DE EXPERIÊNCIA E ENVOLVIMENTO COM OS PROJETOS PIBEX NA COMUNIDADE KYIKATÊJÊ DA RIMM

2.1. Desafios e reflexões

Começo com a tal indagação: o que seria ser um pesquisador indígena? A indagação que faço é pertinente para discorrer um pouco sobre minha trajetória na bolsa de Pesquisa/extensão PIBEX. Oriundo de escola pública e sendo o primeiro de oito irmãos a entrar em uma universidade federal, tive a oportunidade de cursar Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A bolsa de pesquisa/extensão, a qual fui inserido no ano de 2017, sob a orientação da idealizadora do projeto *Formação de Professores e Assessoria linguística na Escola Tatakti Kyikatêjê* Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito, possibilitou-me um importante aprendizado como pesquisador indígena. A trajetória para me formar um pesquisador exigiu uma percepção um tanto criteriosa de mim inserido dentro de um projeto que visava valorizar os saberes e a língua de uma comunidade indígena.

No decorrer da pesquisa, constatei que existe uma força externa cultural que age no nosso inconsciente a aderir valores estrangeiros e que são postos a nós como padrão e estabelecidos na compreensão que devem ser seguidos. Isso começa desde nossos vestuários, nossos gostos por essa ou aquela roupa, a música, filmes, séries, enfim até opiniões falaciosas e mal fundamentadas disseminadas nos veículos de massa que aliena e impactam negativamente grande parte da sociedade por falta de julgamento crítico.

Ao dar cabo aos meus estereótipos assinalados sumariamente acima, coube a mim desconstruí-los. O cocar, símbolo que remete ao “Dia do Índio”, aprendido em séries iniciais do ensino fundamental, deu lugar a um julgamento mais cuidadoso, principalmente depois das visitas a comunidade *Kyikatêjê*⁷. As implicações que me surgem sobre tal realidade, mesmo vivenciando ainda poucos momentos na comunidade *Kyikatêjê*, depois de algumas visitas ao campo de pesquisa, não coincidem com o imaginário ocidental, construído ao longo dos mais de quinhentos anos que sucederam o descobrimento. O que eu vejo não se tratar de sujeitos nus em meio ao “Éden paradisíaco”, mas sujeitos em contato constante com a sociedade não

⁷ Refiro-me a concepção de índio estreita e limitada a um acessório.

indígena negociando e renegociando seus direitos à terra, à qualidade de vida e a uma boa educação diferenciada e bilíngue, de acordo as legislações vigentes.

No âmbito acadêmico, especificamente o curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, o qual ingressei em na turma de 2014, não me ofereceu grande arcabouço teórico para que eu pudesse respaldar-me o suficiente numa pesquisa de natureza local⁸, com o olhar para a diversidade. Sabemos que os povos indígenas com seus saberes partem do empirismo, na observação apurada do seu contexto para a construção do seu modo de viver, não só integrado ao habitat natural em que vivem, mas fazendo parte deste.

Como sair ao campo de pesquisa com uma perspectiva científica de observação já pré-moldada pela visão ocidental que muitas vezes só opera com conhecimentos dentro de um cânone estabelecido? Sem contar com a (minha) ótica de um pesquisador ainda em formação, sem um sedimento teórico ainda consistente.

Para tal indagação, entendo que a palavra “pesquisador” traz consigo a disposição investigativa frente ao novo, o libertar-se das amarras de uma sociedade que padroniza e estabelece uma verdade pura, contínua e homogênea que não reflete os diversos pontos de vistas que constroem e reconstroem uma determinada verdade. Logo é preciso a repressão pelo pilar discursivo daquilo que não pode expressar um valor de aceitabilidade como verdade a ser observada. É nesse cenário que se torna relevante a figura do pesquisador indígena como intelectual capaz de relacionar-se diretamente com seu campo específico de pesquisa e dialogar politicamente com saberes do cânone universal com vistas a promover rupturas naquilo que foi estabelecido.

Desta maneira, o pesquisador é inserido em um contexto mais amplo de luta política a partir que o mesmo começa a assumir responsabilidades enquanto detentor e propagador dos conhecimentos locais. Sua função enquanto tal é de posicionar-se no confronto a um paradigma vigente ou aparato discursivo que tende a eleger um sistema de verdade que, para consolidar-se, marginaliza outros. Para tanto, pensemos o pesquisador indígena não como um crítico assíduo e desesperado do regime atual de verdade, mas consciente na investigação “[a] saber se é possível constituir uma nova política de verdade.” (FOUCAULT, 1976, p. 11).

⁸ A exceção de uma, mas já no último semestre do curso chamada “Literatura Comparada e Estudos Culturais”.

2.2. Pesquisador e pesquisa

Mês de maio de 2017, fui inserido no presente projeto. Curiosidade à parte de desenvolver um trabalho desta natureza na aldeia, tinha comigo os estereótipos regados pelas “histórias” contadas no meu convívio social e em toda minha formação escolar básica em relação aos povos indígenas. No primeiro momento, a pesquisa, na qual eu seria integrante, estava mais para com um objeto de curiosidade, pois até então ainda não tinha realizado nenhuma visita à RIMM, no Km 25, onde se localiza a comunidade.

De início, deparei-me com fato de que eu era um remanescente de bolsistas que tinham desistido da pesquisa. Trabalho árduo e bastante desafiador, pois “de cara” percebi que nos faltava muitos recursos. A pesquisa era bastante ampla e minha parte, a princípio, era a de registro dos momentos culturais da comunidade⁹ para produzir um documentário da cultura indígena com meio de vitalização da Língua Indígena (LI) e dos conhecimentos tradicionais da comunidade. Este recurso poderia contribuir com o professor indígena e não indígenas na prática docente.

Em algumas de minhas divagações, fiz alguns paralelos em comparações. Outros cursos ditos de “elites”, como os de Engenharia etc., têm recursos para seus projetos, com equipamentos para coletas de dados, laboratórios para seus experimentos ao contrário desta. Claro que para esta comparação, a conclusão que se tira não é tão profunda assim, pois entre “Humanas e Exatas” existem dois tipos de capitais em jogo que sustentam os interesses para aquilo que é tido como científico. Para meu discurso, não faço juízo de valor entre as respectivas áreas do conhecimento, haja vista que todas têm importância para o desenvolvimento da sociedade, com ressalva do *status* e a remuneração dos profissionais que as exercem.

O Primeiro capital, (negrito nosso) do que trata especificamente a presente pesquisa, é puramente humano e imaterial, do qual o objeto de pesquisa serão pessoas e suas realidade vista pela ótica de sua cultura; a salvaguarda de conhecimentos tradicionais que precisam ser estudados e entendidos. Nesse cenário, a pergunta que surge é de como conseguir recurso em tempos frenéticos de uma sociedade tecnicista que prima por capital pecuniário e

⁹ Nosso primeiro objetivo no projeto era produzir um DVD/Vídeo dos letamentos indígenas.

material. A busca por este talvez seja mais sedutora, tendo em vista boas perspectiva de lucro para a empresas que subsidiam, pois formará profissionais cada vez proficiente para o mercado capitalista.

O segundo capital (negrito nosso), o pecuniário, é mais atrativo para patrocínio das empresas e é compreensivo do ponto de vista do lucro já que são pensadas para este fim. Contudo, a formação de um bom profissional também passa pela formação de um ser humano e a escola como instituição de ensino participa desse processo, ou seja, esta fica (ou pelo menos ficaria) responsável pelo capital humano sem desvinculá-lo às demandas do mercado de trabalho para o crescimento profissional. Todavia, constata-se que o incentivo ao professor/pesquisador para a sua atividade não se configura de acordo com a importância que esse sujeito tem para sociedade contemporânea, evidenciando a partir de salários baixos, falta de estrutura física dos empreendimentos e recursos para o desempenho da atividade docente. Portanto, não longe disso, eu como professor em formação e pesquisador, teria de dar conta de tal tarefa.

No que se refere a particularidade dessa pesquisa, tratamos do imaterial como já exposto, aquilo que não se pode ver, sem fazer o mínimo esforço para se deslocar ao espaço, onde se localiza o outro e vivenciar suas experiências. Destarte, é preciso primeiramente estar consciente do arcabouço teórico que possa respaldar o pesquisador, tendo em vista que pesquisa alguma é feita sem estudo bibliográfico prévio, em se tratando que a ciência é contínua seja para refutar, seja complementar estudos anteriores. Portanto, é imprescindível que se tenha subsídios para posteriores interpretações e, não somente a leitura, como também discussões em grupos de estudos fazem toda diferença a propósito da fixação do aprendizado. Foi deste modo que iniciamos a pesquisa: com leituras, reuniões e debates sobre os textos lidos.

Uma desconstrução que aqui me cabe considerar é que efetivamente não há culturas superiores a outras, e sim formas diferentes de cosmologia, isto é, perspectivas diferentes de ver o mundo que nos circunda, representando a ótica peculiar, característico de conhecimento de determinado grupo ou coletividade. Sobre isso Gomes (2013, p. 43) afirma que “Toda cultura tem o seu próprio e singular valor; toda cultura proporciona aos seus membros o sentido de ser de estar no mundo”. Para isso, as experiências do pesquisador têm que serem vividas em determinado espaço no que se refere ao local e ao temporal.

Ademais, foram realizadas visitas à comunidade, afim de acompanhar os momentos de manifestações culturais e o cotidiano da aldeia, sendo indispensável que o pesquisador, no

coube a mim, criasse parcerias com professores não indígenas e indígenas, haja vista ser um espaço não peculiar para quem, até então, só tinha ouvido e lido algo sobre a cultura indígena e, diga-se de passagem, impregnado de “achismos”. Destaco, primeiramente, o professor MSc. Clebson Peixoto e a Professora Simone Lima, professores não indígenas, por se tratar de docentes da área de linguagens que prestam serviço a um certo período a comunidade. Estes nos subsidiaram com relatos sobre o cotidiano da atividade docente em contexto cultural, apontando as especificidades de uma educação indígena e voltada para os sujeitos indígenas que não deve ser a mesma a que é oferecida em contexto urbano de maneira que o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola foi pensado a partir da comunidade, respeitando as tradições e o tempo do sujeito culturalmente arraigado ao seu *locus*.

Os docentes em questão, bem como os demais professores indígenas e não indígenas, são coordenadores de projetos que objetivam valorizar os conhecimentos tradicionais da comunidade e cada um com seu projeto focaliza um aspecto cultural *Kyikatêjê*, que, no final, transformar-se-á em material didático para suporte da educação aos moldes da comunidade. Desta maneira, a educação formal, pautada no modelo ocidental, é assimilada de acordo com o contexto cultural indígena, fortalecendo as identidades étnicas dos sujeitos. Assim, a EEIEFM *Tatakti Kyikatêjê* busca, por meio de projetos, abrir as fronteiras para os conhecimentos que, há muito, foram silenciados.

Por outro lado, a inserção da escola como propagadora do conhecimento ocidental, não pode ser vista como forma de “aculturar” os indivíduos e fazer que estes percam suas identidades locais, mas que tenham a oportunidade de participação na sociedade dominante para as demandas que lhes são convenientes, visto que a CF de 1988 prescreve o direito uma educação para todos, flexível as diferenças e mediadora do exercício cidadão; no caso *Kyikatêjê*, poderíamos pensar numa dupla cidadania que emerge no fato de serem iguais em suas diferenças. A educação escolar indígena, nesse contexto, tem que partir do local para o global, não o inverso como anteriormente se pautava as frentes desenvolvimentista, suprimindo os conhecimentos tradicionais, visto na maioria das vezes como retrógrados ou acientíficos.

Para nossas visitas, contamos com a colaboração dos professores não indígenas com seus veículos para a locomoção até a RIMM, Km 25, que se deram entre os meses em que não estava no cursando¹⁰, como também com a disponibilidade dos sujeitos em meio às suas

¹⁰ Entre abril e junho e setembro e dezembro, visto que o período de férias eu estava cursando.

obrigações cotidianas. Sobre isso, vale destacar que, em alguns momentos, tivemos que retornar mais de uma vez à comunidade para às entrevistas com os colaboradores¹¹, uma vez que a lógica de tempo destes não segue a mesma da vida urbana. O modo cultural que, por mais que se contraponha aos avanços da globalização como a inserção dos bens de consumo típicos da sociedade ocidental, é percebido no modo de vida pacata em que se engendram os sujeitos *Kyikatêjê*.

É também relevante frisar que nos primeiros momentos de visita foi perceptível notar um pouco do comportamento arredo dos indivíduos em relação presença do não índio. Alguns desses momentos, a que busco dar ênfase, ocorreu na competição da flecha no acampamento. Enquanto estava presente, os indígenas mais velhos falavam na língua indígena para que eu não entendesse, fazendo gesticulação em direção a mim. Em vez de interpretações superficiais e prematuras, como não o de ser bem-vindo naquele ambiente, proponho-me a pensar mais a fundo, no construto histórico que subjugou os povos indígenas a partir da visão eurocêntrica que ainda reflete nos dias de hoje numa relação nem sempre cordial, em primeiro momento, em contato com o não indígena.

Diferente do tempo frenético das cidades grandes com seus aglomerados pessoas em determinados espaços e demandas por obrigações que é típico do mundo pós-moderno, a aldeia tem o clima pacato e bucólico, apesar de os sujeitos já sentirem os efeitos da globalização com a inserção de novos costumes nos seus modos de vida como a utilização de TV a cabo, internet, antenas parabólicas etc. Muitos moradores da comunidade já possuem automóveis, o que desperta nos não indígenas a desconfiança sobre o seu “grau de indianidade”, como se o conceito de “ser índio” estivesse estático no tempo passado, estagnado na ideologia eurocêntrica de povos da mata “puros”, que ainda preservam seu estado natural, impossibilitado de aquisição de qualquer bem de consumo.

Sabe-se, portanto, que os tempos mudaram. Assim como as necessidades para convivência numa sociedade que está sob outras exigências. Deste modo, não é a aquisição de bens materiais dos sujeitos que porá em dúvida suas identidades étnicas, pois essas identidades não estão radicalmente relacionadas à preservação de uma cultura puramente tradicional, mas sim na zona de conflitos de grupos étnicos; aqui entendemos como a zona de contato no que se refere a interesses dos povos indígenas com a sociedade envolvente. Sobre estes aspectos,

¹¹ As entrevistas faziam parte da construção de nosso DVD/Vídeo dos letramentos indígenas.

Luvizotto (2009, p.29) afirma que não se trata da busca de identificação étnica em grupos culturais fechados e estáticos num recorte geográfico, pois, mesmo se mapeássemos historicamente a trajetória desses povos, não daria para traçar seus fios de etnicidade logo que as identidades são, ao extremo, flexíveis e dinâmicas. Portanto, no que consisti à proximidade de uma interpretação mais cautelosa sobre as características culturais desses povos, não podemos ser desvinculá-las do momento histórico e os interesses que estão em jogo. Então, concernente ao povo “Gavião *Kyikatêjê*”, podemos analisar os reincidentes conflitos de natureza social, político, econômico enfrentados no passado e na atualidade, tendo como principal fato gerador a luta por suas terras (BRITO, 2015; FERNANDES, 2010) e assim a busca na reafirmação de uma identidade.

Sobre isto, Luvizotto ainda afirma:

A etnicidade é uma entidade relacional, pois está sempre em construção, de um modo predominantemente contrastivo, o que significa que é construída no contexto de relações e conflitos intergrupais. A forma contrastiva que caracteriza a natureza do grupo étnico resulta de um processo de confronto e diferenciação. Tudo isso acentua a natureza dinâmica da identidade étnica que se constrói no jogo de confrontos, oposições, resistências, como também, e sobretudo, no jogo da dominação e submissão. Barth também ressalta que o caráter contraditório da relação entre grupos étnicos aparece mais claramente quando se trata de minorias em suas relações de sujeição para com as sociedades que as envolvem. (LUVIZOTTO, 2009, p.32)

Constata-se, por meio do fragmento supracitado, as implicações do conceito de etnicidade transcende os aspectos culturais ditos “estáveis” de um povo, pois se localiza não somente em aspectos dentro, mas também que estão fora da dimensão territorial, isto é, na zona de contato com a sociedade envolvente. Posto isto, essas visíveis mudanças na vivência dos *Kyikatêjê* têm levado não somente a contradição no estereótipo de “ser índio” no imaginário regional, mas a uma reorganização na configuração social e política desses povos.

Como parte essencial da minha experiência será relatado a seguir as ações promovidas juntamente com os colaboradores: professores indígenas e não indígenas que atuam na aldeia e professores da UNIFESSPA, os quais firmaram parceria com a profa. Dra. Áustria R. Brito, coordenadora da pesquisa.

2.3. Ações promovidas na comunidade *Kyikatêjê*

No coube a minha contribuição na pesquisa, relatarei as ações promovidas juntamente com parceiros (citar mais adiante no corpo do texto), com a comunidade e professores indígenas e não indígenas.

A primeira fase da pesquisa, iniciada com as visitas no dia 27/05/2017, foi com o intuito de promover o nosso *II Seminário de Formação Continuada e Produção de Material Didático na EEIEFM Tatakti Kyikatêjê* e acompanhar os projetos desenvolvidos na escola. O objetivo da formação foi fomentar diálogos e discussões a respeito da postura do professor indígena e não indígena no exercício da atividade docente em contexto cultural.

Os dias para promoção do evento, foram decididos em reunião, no dia 04/05/2017, na UNIFESSPA, Unidade III. Dessa forma, foi organizada a programação na escola da comunidade com oficinas nas seguintes temáticas: *1. Fonética, fonologia e ensino em contexto bilíngue, 2. Práticas de letramentos em contexto bilíngue, 3. Letramento literário cultural em terra indígena: apontamentos para elaboração de uma proposta de ensino e produção de material didático e 4. Pareamento tecnológico com o saber indígena*. Abaixo resumimos a tal programação.

A primeira temática foi abordada pela nossa colaboradora professora Dra. Eliane Pereira Machado, pesquisadora de língua indígena (LI) da UNIFESSPA, que fez apontamentos sobre a atuação dos professores indígenas no que concerne a refletir sobre aspectos fonéticos e fonológicos da LI, na teoria e na prática, que estão em contatos diretamente com a língua majoritária – Língua Portuguesa (LP). Cabe, portanto, ao docente, ao desenvolver sua atividade no respectivo contexto, saber lidar com as interferências resultantes, no aprendizado da escrita, dos dois idiomas em contatos.

A segunda temática foi abordada pela coordenadora do projeto profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito, pesquisadora de LI da UNIFESSPA, que objetivou a levar o corpo docente da escola a refletir sobre a oralidade como maneira específico de ensino-aprendizagem, uma vez que é por meio da tradição oral que ocorre a transmissão de saberes na cultura indígena, isto é, por meio dos mitos, das histórias, dos conselhos, das explicações da origem das coisas que a escola indígena precisa pensar estratégias pedagógicas que valorizem a oralidade com vista a fortalecer essas práticas.

A terceira temática abordada pelo professor Dr. Gilson Penalva, pesquisador UNIFESSPA, objetivou a pensar a leitura e a escrita em práticas encaixadas, em específico em contexto cultural. Deste modo, é importante salientar as práticas de letramentos dos variados

grupos sociais, aos quais buscam suas formas específicas de ler e escrever, competindo ao professor indígena e não indígena ser o instrumento mediador entre escola e comunidade

Por fim, a quarta temática, abordada pelo professor Teófilo Augusto, coordenador do Media Lab/UNIFESSPA¹², que objetivou discutir como aproximar os letramentos indígenas com a tecnologia, uma vez que, na modernidade, estamos cada vez mais envolvidos por essas novidades tecnológicas. É importante, deste modo, instrumentalizá-las para sem usadas a favor de estratégias pedagógicas, por exemplo, como a elaboração de DVD e/ou *E-book*, pois, ao mesmo tempo que, nestes, são registrados os letramentos indígenas, traria vantagens no que concerne aos armazenamentos dos documentos e acessibilidade para outras gerações, evitando perdas e, assim, salvaguardando a memória cultural da comunidade.

Imagem 6: Formação de professores indígenas e não indígenas, promovido pela professora Dr^a. Áustria R. Brito



Fonte: Arquivo pessoal da profa. Áustria R. Brito. Junho de 2017.

A importância de diálogos interculturais em formação de professores, como os promovidos na aldeia, têm sido cada vez mais relevante no contexto atual da educação. O ensino, pautado no modelo proposto na formação, visa a educação em caráter dialético e colaborativo no processo da construção do saber em detrimento de uma transmissão unidirecional e pouco maleável tradicionalmente direcionado para as comunidades indígenas.

¹² Laboratório de Tecnologia da UNIFESSPA.

Portanto, compete não somente aos professores o desafio do seu exercício contextualizado com o meio de atuação, como também a comunidade tem seu papel colaborativo, transformando a educação instrumento de fortalecimento de sua identidade cultural.

Passando a participar da rotina da comunidade, no que se refere as coletas de dados, registros das brincadeiras¹³, conversas com os velhos notórios saberes, moradores da comunidade e professores indígenas e não indígenas. As primeiras impressões foram positivas, pois notei que os sujeitos são participativos nas decisões políticas da comunidade e a escola é gerida à luz da autonomia *Kyikatêjê*. Tal fato pode ser refletido na admissão dos professores indígenas e não indígenas a partir da aprovação da comunidade, como por exemplo o professor diretor *Rikpàrtir Kôkraprôti*, nomeado no cargo em 2012, configurando o protagonismo dos sujeitos nas decisões que lhes dizem respeito.

Professor *Rikpàrti* é o único professor que escreve na língua indígena e que ministra suas aulas em sala de aula¹⁴ (imagem 7); os outros são professores de cultura na modalidade oral que ministram suas aulas no contexto vivencial (imagem 8). Para isso, uma vez por semana, os alunos são convidados a comparecer no acampamento, onde aprendem sobre a língua e cultura indígena encaixada no contexto.

Imagem 7: Aula bilíngue com os professores indígenas *Rikpàrtir* (à esquerda) e José Ajanã (à direita).



Fonte: Autor. Maio de 2019.

¹³ Nomenclatura que os indígenas usam para designar as festas, competição da flecha, corrida de tora etc.

¹⁴ Aulas bilíngues com a presença dos notórios saberes (velhos) que auxiliam, tirando dúvidas enquanto a pronúncia.

A segunda fase da pesquisa foi traçada com objetivo da produção de um DVD/Vídeo dos letramentos indígenas¹⁵. Para tanto, foi imprescindível a coleta de dados com os velhos notórios saberes culturais que seriam focalizados no recurso tecnológico. Posteriormente, ocupamo-nos das filmagens dos momentos da cultura para elaboração do DVD, contudo nos pautamos em referenciais teóricos como Street (2014), Brito (2015) dentre outros, afim de investigar os significados das manifestações culturais. Estes teóricos buscam, por meio do contexto ou *locus*, não divorciar o momento de cada manifestação da realidade biossocial.

Lembrando que, para as coletas de dados, foi feito um agendamento prévio com os sujeitos da pesquisa. Contudo, durante as vistas à aldeia tivemos imprevistos típico de toda pesquisa de campo. Para estas ocorrências, destacamos a ausência dos sujeitos em suas casas para cuidar de interesses pessoais irremediáveis na cidade de Marabá; falta de transporte para nossa locomoção até a aldeia; tempo de brincadeiras nas aldeias próximas, a qual deixava a comunidade praticamente deserta. Para locomoção até o Km 25, na RIMM, onde está localizada a aldeia, muitas vezes, contamos com a colaboração dos professores que têm residências em Marabá que, gentilmente, cederam caronas em seus transportes até a comunidade para a continuidade da pesquisa.

No que diz respeito a produção do vídeo (DVD), alternávamos as visitas a aldeia com idas ao laboratório tecnológico Media Lab., localizado na Unidade III da UNIFESSPA para edição do material. Vale ressaltar que foi meu primeiro contato com um trabalho dessa natureza. Por se tratar disso, primeiramente, enfatizei a produção do material mais como documental da cultura e dos letramentos indígenas; depois cuidemos da parte estética do vídeo com apontamentos do nosso colaborador da pesquisa prof. Dr. José Marcos (nome citado com autorização deste), do curso de Artes Visuais da mesma instituição para fins de melhoramentos.

Para as etapas do registro, contamos também com a colaboração do discente Madson (nome citado com autorização do mesmo), morador da comunidade e discente do curso de Educação no Campo da UNIFESSPA que é responsável pelo registro e pelo cuidado das imagens dos momentos culturais da comunidade. O mesmo nos disponibilizou do acervo

¹⁵ As imagens a seguir são *prints* do DVD, do qual chamaremos de *amostra*, pois está em fase final para depois apresentar a comunidade

imagens coletadas da festa do *Peixe, Arraia e Lontra* realizada no mês junho de 2017, a qual tivemos a honra de estar presentes.

Por fim, a pesquisa possibilitou que contribuíssemos para que os letramentos indígenas pudessem ser veiculados âmbito científico de modo que, por meio de nossa produção acadêmica, participamos de eventos¹⁶ apresentando uma parte do acervo cultural da comunidade, pautada na área da linguística aplicada. Também, por meio da pesquisa foi possível publicar¹⁷ em *Qualis B 2*, em parceria com a Profa. Áustria R. Brito, na condição de autora e a mim como coator o artigo **Pareamento Tecnológico: aproximando tecnologia e letramentos indígenas para vitalização da memória cultural *Kyikatêjê***, fruto da produção do DVD os letramentos indígenas.

¹⁶IV Semana Pan-Amazônica, realizada na cidade de Marabá, na UNIFESSPA, no período de 21 a 24 de novembro de 2017. I Congresso Internacional de Letras, realizado no período de 23 a 25 de agosto. I Encontro do Grupo Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte (GELNORTE), realizado no campus da Universidade Federal do Acre (UFAC), no período de 2 a 6 de outubro de 2017. I Fórum de Extensão e Assuntos Estudantis (Mostra de Programas e Projeto de Extensão), realizado no dia 29 de novembro, na cidade de Marabá, na UNIFESSPA. II Jornada de Pesquisa e Extensão, realizado em Marabá, na UNIFESSPA, no dia 20 de setembro de 2018.

¹⁷O artigo foi publicado na Revista EntreLetras da UFT – Universidade Federal do Tocantins.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

3.1. Educação escolar indígena e nacionalidade

À luz da CF de 1988, no artigo 231,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas crenças e tradições e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo a união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens. (BRASIL, 1988)

Ao leigo, tal dispositivo poderia ser compreendido como direito outorgado por mera consciência do Estado brasileiro, afinal, soa-se bem aos ouvidos, assim como Hino Nacional em datas oficiais quando se comemora feitos ou acontecimento que consolidam a constituição de uma nação. Nessas ocasiões, os símbolos nacionais (bandeira, hino nacional etc.) representam o discurso de unidade de uma cultura nacional que mascaram os fragmentos e rupturas apagadas para ressaltar a ideia de homogeneidade e patriotismo. Em análogo com o artigo 231 da CF de 1988, que reconhece os povos indígenas como povos de culturas diferenciadas e pertencentes a uma mesma nação e assegura seus direitos à terra, não se pode negligenciar os processos violentos de negação da diferença por quais passaram até reconhecimento de suas particularidades. Deste modo, pautando-nos em Hall (2006), compreendemos esta retórica que é enfatizada na emergência por uma identidade nacional que, na sua constituição, requer a reunião de objetos em comum e a padronização destes como condição para unidade. Essa ação pressupõe a violenta supressão de particularidades regionais, étnicas, linguísticas e religiosas de comunidades locais subalternizadas.

A consequência desse ordenamento é a união e a generalização discursiva da diversidade cultural em um só objeto, nesse caso, a formação da sociedade brasileira e o seu bojo histórico de imposições ressaltando um paradigma cultural dominante. Para isso as culturas minoritárias, como indígenas, foram marginalizadas em nome de um padrão cívico moral dominante que subalternizava qualquer forma de vivência que não condizia com o modelo preestabelecido.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universal, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais, como por exemplo, um sistema de educação nacional. (HALL, 2006, p. 49-50)

Ao que foi exposto, é perceptível a lógica que perdurou até o reconhecimento dos povos indígenas como possuidores de uma cosmologia própria. O deslocamento de suas formas pedagógicas de aprendizagens por uma autoritária e não condizente com seus modos de vida trouxe prejuízos para a continuidade da reprodução e transmissão de seus saberes e tradições. Para uma materialidade na legislação que respaldasse os povos indígenas e os seus modos de organizações tradicionais, foi necessário o pensamento crítico e político em relação a sociedade não indígena o que implica a consciência étnica que é o “embrião” para seus projetos sócio culturais.

Nessa perspectiva, o acesso dos indígenas ao conhecimento da sociedade nacional será a eles conveniente desde que fomentem a constituição de identidades fortes e respondam ao novo panorama de contatos interétnicos.

Entende-se, então, que a promoção da educação escolar indígena justaposta com a educação indígena fazem parte do projeto consciente dos interesses coletivos dos povos indígenas na busca por autotutela, que agrega não somente os conhecimentos ocidentais, mas também os conhecimentos tradicionais desses povos. Estes últimos devem ser condição imprescindível para a implantação e funcionamento das escolas nas comunidades indígenas pós CF de 1988. No entanto, é observado ainda negligências do Estado enquanto ao seu caráter diferenciado configurado pela falta de fomento para continuidade de seus projetos culturais¹⁸. Mas o que seria educação indígena e educação escolar indígena? O que implicaria explicar esses dois modelos sem que sejam excludentes de modo que se complementem?

Para isso, torna-se relevante as suas definições de maneira que oriente as práticas docentes no contexto cultural das comunidades que, há muito, estiveram baseadas em um modelo de transição. Segundo Luciano (2006, p. 129), a educação indígena está pautada nos processos particulares dos povos indígenas transmitirem e produzirem seus conhecimentos, consistindo seus fundamentos pedagógicos em todos os espaços da comunidade e toda vida dos sujeitos indígenas desde quando estão no ventre genitor, passando pelo nascimento, adolescência, vida adulta, velhice e, por fim, a morte; já a educação escolar indígena é entendida como processo institucionalizado de produzir e transmitir conhecimentos tanto da sociedade

¹⁸ Na condição de pesquisador indígena, convivi com a dificuldade de recursos financeiros dos professores da escola na comunidade *Kyikatêjê* para elaboração de materiais didáticos.

como um todo, quanto os conhecimentos tradicionais veiculados na comunidade. Esta proposta compreende a escola como continuidade da comunidade e integrada a sua organização social local, portanto esta

[...] não é o único lugar de aprendizagem. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimentos para serem transmitidos às pessoas por um professor. A escola não é prédio ou cadeiras de alunos, são conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser transmitida. (LUCIANO, 2006, p. 199)

A escola, sob essa ótica, não está restrita a uma estrutura física, mas tem por incumbência agregar todos os espaços de circulação de saberes e ordená-los no modelo institucional para serem transmitidos ao público alvo. Destarte, a educação escolar permite a continuidade dos saberes tradicionais de modo formalizado na figura de um professor, mas este, diferente do que é comum em alguns casos na sociedade dominante em que se tem a ideia de detentor do saber num movimento unidirecional de quem emite o conteúdo (professor) e de quem recebe (alunos), a educação escolar indígena é atividade que, por mais que se tenha papéis definido como professor, aquele a quem se tem o respeito e é capacitado para desenvolver tais atividades; e aluno, para quem é direcionado os conteúdos e dever de respeito ao professor, tem-se o conhecimento produzido em conjunto partindo do âmbito local dos participantes ou atores sociais da respectiva atividade.

Assim, surge a importância que os sujeitos – professor e aluno – compartilhem relativamente das mesmas crenças e valores no constructo conjunto do conhecimento para a possibilidade de alinhamento da prática docente em contexto cultural. Partindo desse princípio, é notório que a maioria das vezes se torna pouco viável a consolidação de uma educação que seja conectada à realidade da comunidade indígena, uma vez que o professor foi moldado a partir do contexto urbano e não compartilha, a grosso modo, das mesmas experiências dos alunos.

Para tanto, é importante salientar a insurgência, como um dos pilares que sustenta este modelo de educação, da categoria profissional “professor indígena”. Sobre isso Luciano afirma que

Os números atuais são representativos desse avanço. Há 20 anos atrás, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca dos 20% do total dos docentes que trabalhavam nas escolas implantadas em comunidades indígenas. Em 2005, esse número subiu para 88% (Censo Escolar Indígena, 2005). São cerca de 9.100 professores, dos quais 8.800 são professores indígenas atuando em suas próprias comunidades. (LUCIANO, 2006, p. 157)

O surgimento dos profissionais de educação indígena para atuarem na escola da comunidade ainda é parte da busca por protagonismo como forma de atender as exigências de práticas educativas em contexto indígena. Esse profissional se insere nesse âmbito como agente conhecedor da realidade do seu povo e, por isso, tem a incumbência de transformá-la em praxes pedagógicas para atuação junto a sua comunidade como alguém que, além de estar preparado para inserir novos conhecimentos aos mais jovens da comunidade, também deve possuir os conhecimentos de sua cultura para que a sua prática docente não esteja desvinculada às tradições culturais de sua comunidade. Por isso, Veiga (2001, p.119) defende que o papel de professor indígena deve estar contido no de educador, este último é mais abrangente, pois não se refere somente a restrição no espaço escolar, mas o compromisso com sua coletividade, tendo em vista que os educadores sempre existiram nas sociedades indígenas, a saber, a família e os indígenas mais velhos, sobre os quais explanaremos na próxima subseção, e o papel desempenhado por estes na educação escolar dos *Kyikatêjê*.

3.2. Professores notórios saberes da comunidade indígena *Kyikatêjê* – quem são e como trabalham numa perspectiva bilíngue multilíngue e intercultural

De acordo com a percepção construída durante a atuação na pesquisa PIBEX¹⁹, foi notório que a comunidade já atua justaposta a administração escolar para a efetivação do ensino, partindo não somente do conhecimento na vertente ocidentalizada, segundo às demandas da sociedade dominante, como também levando em consideração o *locus* de atuação dos docentes indígenas e não indígenas. Deste modo, a comunidade e as lideranças têm participação efetiva na elaboração do currículo escolar.

Percebemos que a educação, neste modelo, é vista como vital para a organização e atuação sócio-política *Kyikatêjê*, pois não objetiva somente apropriar-se da língua e dos conhecimentos do não indígena, mas transformá-la em instrumento na luta em prol de seus interesses, ao considerar o fato que não vivem isolados do restante da população dita “civilizada”, como ainda se preconiza em certos discursos. Tecnicamente, a escola exerceria, nesse contexto, suas atividades conectadas à realidade da comunidade tanto pelos projetos –

¹⁹ Maio de 2017 a outubro de 2018.

que aqui ainda vamos ressaltar, coordenados pelos professores indígenas e não indígenas - quanto pelas aulas dos professores notórios saberes em contexto vivencial.

A mudança de perspectiva de um educação que, antes voltada para submissão indígena, agora como instrumento de autodeterminação, deu-se por meio do advento da CF de 1988, em destaque seus artigos 231 e 232 como já citado, que reconheceu os povos indígenas com modo próprio de organização social, costumes, língua, crenças e tradições e reafirmando-os também como detentores originários de suas terras; outrossim a CF de 88 respalda-lhes no que concerne a faculdade de impetrar junto ao Ministério Público em defesas de seus interesses.

É importante destacar que, nas visitas a aldeia, foi perceptível a falta de recursos para os professores desenvolverem o material didático que é o objetivo final de cada projeto, buscando patrocínios ou muitas vezes arcando com os gastos como impressões, cartuchos para impressora dentre outros. Como resultado, já foram produzidos vários livros, nos quais estão contidos os temas da cultura *Kyikatêjê*, contudo ainda não há publicação por falta de parcerias com setores institucionalizados como universidades federais para o fomento financeiro, também por motivo de correção antropológica. Por conseguinte, ainda não são usados como apoio pedagógico em sala de aula.

Em conversa com o professor MSc. Clebson Peixoto, docente atuante na escola da comunidade a mais de dez anos, ele me apresentou parte do acervo dos materiais produzidos durante sua atuação e engajamento em projetos na escola da comunidade. Os projetos que estão em andamentos são estes:

- A autobiografia do cacique Zeca Gavião (Profa. Adelaide);
- Plantas Medicinais (Profa. Lúcia);
- Pinturas Corporais (Profa. Maura e Profa. Irlan);
- Meu nome tem história (Profa. Maria José);
- A importância da castanha do Pará (Profa. Karin);
- Etnomapeamento da aldeia *Kyikatêjê*; (Prof. Jans);
- Língua Timbira: teoria e prática; (Prof. Clebson);
- A observação do resguardo pelo corredor de tora da aldeia *Amatati Kyikatêjê* (Profa. Claudenice);
- Figuras geométricas na pintura corporal dos *Kyikatêjê* (Profa. Leidiane, Profa. Tarcila, Prof. Cláudio);
- Canto e dança (Profa. Marta, Profa. Vanicia);

- Narrativas, tempo, identidades: por meio das memórias de “Mamãe Grande”²⁰ (Profa. Simone);

Deste modo, vale ressaltar Luciano quando afirma que

Há a necessidade [...] de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena que permite o registro desses saberes por meio da produção do material didático. Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 151)

Os projetos fazem parte do chamado laboratório vivencial à competência de cada professor atuante na escola *Tatakti Kyikatêjê*, onde toda atividade que se refere a parte específica do currículo escolar tem como objetivo a valorização dos letramentos locais, isto é, os saberes tradicionais, trazendo-os para sala de aula em forma de conteúdo, assim como a elaboração de materiais didáticos produzidos sob um olhar etnográfico da comunidade.

Após do desenvolvimento dos projetos e eles alcançarem seus objetivos que é a elaboração material, serão postos a serviço pedagógico dos professores para desenvolverem suas atividades de forma contextualizada. No processo de produção, terão assessoramentos dos notórios saberes. Estes, sempre que possível, serão consultados²¹ para que não haja equívocos na coleta de dados dos professores, sendo que cada informação obtida dos aspectos culturais tem que ser respaldada pelos seus conhecimentos, visto que são exímios conhecedores da cultura *Kyikatêjê*. Isso não se trata apenas de exibição de conhecimento pelos “velhos”, como argumenta Street (2014, p.49), mas tal atitude reitera a importância da representação social e política que estes, como guardiões dos letramentos indígenas, têm na atual conjuntura *Kyikatêjê*.

Os projetos, portanto, assumem grande relevância para uma educação aos moldes da comunidade não apenas como registro escrito dos letramentos indígenas para propagação a gerações futuras, mas também porque privilegia a oralidade (fala) dos sujeitos notórios saberes

²⁰ Com 100 anos de idade *Ronore* é a mais velha do povo Gavião. Referência na comunidade por ser conhecedora de muitos costumes, crenças, mitos e saberes indígenas que são passados para outras gerações. “Mamãe grande” é um apelido carinhoso herdado do tempo que as terras indígenas sofriam desocupações e conflitos entre indígenas e brancos. Nesse contexto muitas crianças que ficavam órfãs eram adotadas por *Ronore* e seu esposo.

²¹ Em visita à escola, presenciei os professores indígenas e não indígenas tirando suas dúvidas com os notórios saberes em quantos aos projetos para evitar qualquer equívoco no que se refere aos conhecimentos tradicionais.

como *continuum* no processo ensino-aprendizagem e vitalização dos saberes locais, que começa com a educação indígena no contexto informal (cotidiano) até institucionalizá-la por meio da transmissão formalizada na educação escolar indígena.

Sobre tal aspecto, podemos pensar na educação com propósito de continuação dos conhecimentos tradicionais. Sobre isso, Street discorre como na cultura merina a comunidade local reagiu frente a inserção da Bíblia, como instrumento de dominação, adotando sua própria “Bíblia” com os seus conhecimentos tradicionais:

Como em muitas reações à dominação estrangeira, os merinas pragmaticamente adotaram aspecto da cultura forasteira em suas próprias convenções, ao mesmo tempo que rejeitavam a posição de superioridade implícita dos Europeus em suas estruturas de poder. Como afirma Bloch: “Eles usaram a escrita dessa maneira, sobretudo com propósitos administrativos, mas também de propósitos ideológicos. Portanto usaram a escrita na reafirmação de sua história e seus costumes contra ameaça política de predadores externo [...]. (STREET, 2014, p.50)

Em análogo, temos a realidade da comunidade *Kyikatêjê* envolta as inovações tecnológicas cada vez mais presente no cotidiano, principalmente dos mais jovens. As redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas já são necessidades que vão além do mero entretenimento, bem como as TVs a cabo que não raro se encontram instaladas nas residências dos sujeitos facilitando a inserção de valores ocidentais e, conseqüentemente, suprimindo as tradições culturais. *Rikpàrtir Krôkraprôti*, professor indígena e diretor da escola *Tatakti Kyikatêjê*, em conversa comigo, lamenta o desinteresse de parte dos jovens pelos conhecimentos tradicionais *Kyikatêjê* e, em contrapartida, terem interesse pela cultura do *Kupê*, a exemplo, optando muitas vezes pelo futebol em vez dos rituais no pátio da aldeia.

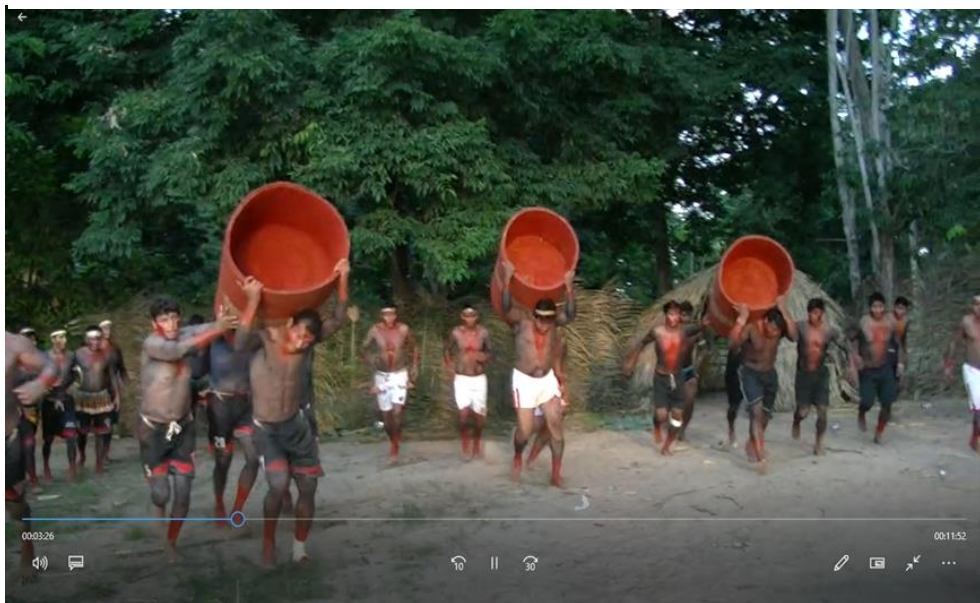
Foi pensando nessa realidade que a equipe de pesquisadores,²² coordenada pela Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito, produziu um DVD/vídeo dos letramentos indígenas (Imagem 9) que contou com contribuição especial dos notórios saberes, dando-se por meio gravação com os mesmos falando de quatro dos aspectos culturais das tradições *Kyikatêjê*, dos quais foram destacados: corrida de tora, canto e dança, jogo da flecha e *berarubu*²³. O recurso tecnológico é resultado de dois anos de pesquisa na comunidade indígena, participando dos momentos de cultura, dialogando com os professores indígenas, não indígenas e notórios

²² Adson Paulo Monteiro da Paixão, Prof. Dr. José Marcos, Bruna Gabriele e equipe Media Lab/UNIFESSPA na coordenação do Prof. Teófilo Augusto.

²³ Iguaria típica *Kyikatêjê* feita de qualquer caça. Modo de preparo: a caça é envolta a massa de macaxeira e coberta com folha de banana brava e posta para assar no solo a 10 centímetro de profundidade.

saberes. Na *Festa da Castanha* realizada entre 31 de março a 8 de abril, tivemos a satisfação de mostrar o produto que fora parcialmente finalizado²⁴ para o cacique Zeca Gavião. O líder Gavião demonstrou contentamento com a devolutiva dos pesquisadores. Segundo ele, nem sempre isso acontece, uma vez que muito se tem aberto as portas da comunidade para pesquisadores e pouco se tem apresentado resultados. Deste modo, foi possível tornar a tecnologia forte aliada e instrumento de divulgação para os saberes da comunidade, assim como apropriação da Bíblia pelos merinas, há reafirmação de sua história, adequando novos suportes a demanda da comunidade.

Imagem 8: momento da largada da corrida de tora na Festa Peixe, Arraia e Lontra.



Fonte: Amostra do DVD.

Sob essa ótica, no que se aplica a cultura *Kyikatêjê*, pode-se inferir que os novos mecanismos de salvaguarda dos letramentos indígena não alterarão a essência da cultura local, quando assessorada pelos notórios saberes, mas servirá de suporte, seja documental, para vitalização dos letramentos, seja pedagógico, para auxiliar no exercício docente diferenciado. Ou seja, as abordagens de Street (2014) são convenientes para compreensão da relação da instituição escolar tradicionalmente ocidental e o contexto *Kyikatêjê* de forma pragmática no exercício docentes na comunidade.

Como parte essencial no desenvolvimento e continuidade de nossa pesquisa, contou-se com a colaboração dos professores indígenas (notórios saberes), que se

²⁴Pretendemos fazer um encontro mais formal para mostrar para toda comunidade e ainda fazer alguns ajustes técnicos no material, por isso não entregamos oficialmente.

demonstraram solícitos e, com paciência, explicaram a mim e aos professores coordenadores dos projetos, como já salientado, sobre as práticas culturais na aldeia referentes aos seus costumes, suas tradições e suas línguas como pressuposto para que pudéssemos adentrar no universo cultural da comunidade e, por meio da pesquisa, contribuir para o fortalecimento de suas tradições. Estes sujeitos são peritos conhecedores da cultura *Kyikatêjê*, legitimando essa posição por meio da transmissão dos seus conhecimentos - letramentos indígenas - para os mais jovens como uma das formas de vitalização da cultura.

A função da escola diferenciada, no contexto de comunidade, vai muito além do desenvolvimento de atividades de cunho utilitário, preparatório para vida profissional, mas faz parte do projeto de fortalecer a identidade étnica *Kyikatêjê*, e, como tal, buscar agregar os conhecimentos tradicionais por meio dos professores notórios saberes (Quadro 2), os quais, fazendo parte do quadro de profissionais docentes, contribuem para uma educação diferenciada e bilíngue. Abaixo os professores.

Quadro 2 – Professores indígenas notórios saberes/componente curricular/atuação/qualificação/carga horária

PROFESSOR	COMPONENTE CURRICULAR	ATUAÇÃO (NÍVEL DE ENSINO)	QUALIFICAÇÃO	CARGA HORARIA
<i>Prekrore Amjikinire Jokahyntikupytyre</i>	Artes	Ens. Fund. de 1º ao 5º ano	Cursando o Ens. Médio	200H
<i>Rikpàrti Kôkaprôti</i>	Língua Indígena	Ens. Fund. de 5º a 8º ano (Diretor titular)	Cursando Licenciatura e Letras – Língua Portuguesa	280H
<i>jose ajana kakyti prarpramre</i>	Artes	Ens. Fund. do 1º ao 5º ano	Ens. Fund. Incompleto	200H
<i>Junure Anjipeiti Jonkahynti de kwyntyntykre</i>	Artes	Ens. Fund. de 1º ao 5º ano	Ens. Fund. Incompleto	200H
<i>Pempti Kokraproti</i>	Cultura e identidade	Ens. Fund. de 6º ao 9º ano	Ens. Fund. Incompleto	200H
<i>Pepkrakte Jakukreikapiti r</i>	Cultura e identidade	Ens. Fund. de 6º ao 9º ano	Ens. Médio completo	200H

<i>Ronore Konxarti</i>				
------------------------	--	--	--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

Professor *Rikpàrti* é o único professor que escreve na língua indígena e que ministra suas aulas em sala de aula; os outros são professores de cultura na modalidade oral que ministram suas aulas no contexto vivencial. Para isso, uma vez por semana, os alunos são convidados a comparecerem no acampamento, onde aprendem sobre a língua e cultura indígena encaixada no contexto.

Ademais é importante ressaltar que a maioria dos professores que exercem o magistério na aldeia são não indígenas, os quais são admitidos por meio de contrato junto a SEDUC, pois não há concursos específico para professores que têm interesse profissional em trabalhar em contexto indígena. Os profissionais, após admitidos, são apenas orientados no que concerne ao caráter de conduta para o trabalho em contexto cultural, mas pouco se tem disponibilizados curso de formação continuada para esses profissionais, como em conversa nos falou o professor MSc. Clebson Peixoto. Sobre isso, faz-se relevante respalda-se no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), onde é apontada algumas diretrizes.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam as sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar no âmbito das secretarias de educação a carreira do magistério indígena que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com funções exercidas e isonomia salarial como os demais professores do ensino.

A forma do ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas culturais dos povos indígenas. (BRASIL, 1998, p. 42)

Em contraponto com o Referencial, entendemos que existe uma considerável distância entre o discurso legal e a prática docente nas comunidades indígenas em que é percebido, levando em consideração o contexto *Kyikatêjê*, o esforço dos profissionais em educação e comunidade indígena para que de fato possam tornar possível seus ideais de escola a serviço de fortalecimento de suas identidades étnicas.

A próxima seção trará uma das bases principais para a pesquisa, uma vez que foi, por meio das discussões teóricas nela exposta, que norteamos o trabalho desenvolvido na comunidade. O enfoque será dado aos letramentos sociais que direcionam a um trabalho voltado

para os saberes locais, em destaque na perspectiva de gêneros orais e escritos na escola da comunidade em questão.

4. LETRAMENTOS SOCIAIS E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL, GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA COMUNIDADE INDÍGENA KYIKATÊJÊ

4.1. Letramentos sociais

Entendemos que essa seção é de extrema relevância para a respectiva proposta de trabalho com a diversidade, pois sem o seguinte aparato teórico ou a este semelhante ficaria inviável um respaldo que desse conta de trabalhar gêneros na comunidade *Kyikatêjê*. As descrições históricas, a seguir, apontam a importância dos saberes marginais para uma educação escolar cidadã que contemple a realidade do público alvo, que no caso desse trabalho, são os povos indígenas, em específico os *Kyikatêjê*. O paralelo da realidade dos sujeitos dessa pesquisa com os “Letramentos sociais”, dos relatos de Street (2014) torna-se pertinente, porque podemos fazer uma relação com o cenário recente que culminou nos movimentos indigenistas, no Brasil. A descrição deste estudioso mostra as frentes de imposição de um letramento permeado por valores estrangeiros que tendem a suprimir as culturais locais e, por outro lado, as reações das populações, adequando os novos saberes as suas realidades.

Desta maneira, propusemo-nos enfocar os letramentos afim de compreendê-los na amplitude dos processos históricos e sociais em que são inseridos, ou seja, nos contextos culturais e socialmente determinados nas diversas culturas do planeta; daí a denominação plural “Letramentos Sociais”. Esse contexto nos remete às realidades locais e temporais que não poderão ser desvinculadas das práticas de letramento, sem prejuízo para toda uma gama de significados; sendo muito além da aquisição de uma tecnologia, os sujeitos que o adquirem, assimilam em caráter ativo, incorporando às suas realidades biossociais e utilizam em suas próprias convenções.

Portanto, é com vista desses aspectos que a revisão de pressupostos para uma nova perspectiva de letramento tem a abrangência de abarcar todos os contextos da vida social, aplicando práticas letradas às vivências reais. Para isso, foram desconstruídos a dicotomia entre culto/inculto, letrado/iletrado, sob a perspectiva que são raras as sociedades, hoje em dia, que não há nenhum tipo de letramento (STREET, 2014, p. 36), assim como na comunidade *Kyikatêjê*. As crianças desde muito pequenas estão envoltas em meios simbólicos, os quais podemos citar o exemplo das logomarcas em anúncio publicitários, embalagens de produtos, sem contar a uma gama de variedades linguística tanto escritas quanto as demais semioses.

Sobre a vinculação do letramento a um contexto mais amplo, para pautar seu argumento, o teórico exemplifica a sociedade islâmica, onde a prática de leitura e escrita estava associada a textos religiosos, atividades eruditas e práticas comerciais diferentemente dos estudos anteriores, que focavam um letramento unidirecional com a justificativa que os sujeitos locais precisavam ser alfabetizados, pois a aquisição dessas habilidades significaria modos próprios de raciocinar, superiores e mais críticos dos que os dos ditos “iletrados”. Assim, estes lograriam êxito na vida profissional, econômica e social, participando ativamente no processo de desenvolvimento de seu país (STREET, *Ibid*, p. 92).

Deste modo, a ideia de letramento traz para as sociedades o gozo da modernização. A aquisição desta tecnologia está intimamente ligada a um tipo de ideia desenvolvimentista que direciona a sociedade a um tecnicismo meramente instrumental que, para o usufruto de tais benefícios, tem que extinguir o “analfabetismo” e suas consequências. Contudo, sabe-se que não é propriamente a aquisição de uma tecnologia, baseada em codificar e decodificar códigos linguísticos, que será responsável por trazer o “progresso” para um grupo social, pois foi constatado por Street que a função de tal letramento foi valorizar alguns grupos sociais para certos desempenhos de funções laborais em detrimento a outros (STREET, *Ibid*, p.36)

Observa-se, deste modo, a discriminação de classe, pois o letramento em si não representaria um problema tão grande para admissão de pessoas em certas profissões que exigiram letramento simples e específico para tal atividade, podendo ser facilmente ensinado pelos empregadores no cotidiano laboral. Neste caso, a falta de letramento não pode ser encarada como se os indivíduos sofressem algum tipo de mazela patológica e que precisassem de cura. O estudioso exemplifica que, numa sociedade heterogênea com pessoas dotadas das mais variadas habilidades, estas poderiam desenvolver redes intercâmbios, tendo em vista que uma habilidade ausente num plano individual, estaria acessível a um nível de comunidade (STREET, *Ibid*, p.34). Desta maneira, não faria mais sentido em falar em um letramento, único e dominante, mas letramentos em sentido plural.

4.2. A importância dos gêneros orais e escritos para o desenvolvimento das duas línguas em contato, Português e *Kyikatêjê* em estágio de obsolescência

Se letramentos, segundo Street (2014, p. 20), são práticas socialmente encaixadas espacial e temporalmente e, por vezes, manipuladas para os propósitos ideológicos, as respectivas práticas sociais, que cumprem função social nos mais variados contextos, são chamadas de gêneros. Sobre a existência de gêneros, cabe discorrer a respeito dos tempos mais

remotos, em que as atividades humanas eram mediadas somente pela oralidade. Sendo assim, existia um número tanto quanto limitado de gêneros que, após a invenção da escrita no século VII a.C, difundiram-se, conseqüente do surgimento dos novos contextos em que veiculam os gêneros escritos (MARCUSCHI, 2010, p.20). Assim, no decorrer das diversas fases históricas e suas inovações tecnológicas, tem-se grande emergência para a demanda de novos e variados gêneros, compreendidos às novas configurações das funcionalidades das estruturas sociais, contudo não são as inovações tecnológicas que criam novos gêneros e sim sua frequência de uso nas atividades comunicativas (loc. cit.).

Para chegar ao gênero e o entendimento de sua função que respectivamente temos na atualidade, retornaremos a ideia da prática do ensino de língua materna pautada nas tipologias textuais, corrente que foi sendo firmada nos idos dos anos 80 como proposta curricular para o Brasil. O desdobramento de tal perspectiva de prática docente com o texto fundamentou-se no viés procedimental, enfatizando o foco do ensino da língua em aspectos normativos em que se priorizava a língua e seus mecanismos linguísticos. Esse procedimento visava também o ensino do texto em exercícios de leitura, assim como produção texto e análise linguística.

A base teórica, de então, trouxe como consequência para a prática as definições de tipos textuais, os quais limitavam ao ensino da LP em suas propriedades linguísticas. Marcuschi argumenta que as características básicas dos tipos textuais “está no fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes” (MARCUSCHI, *Ibid*, 28), o que não implica necessariamente defini-los como gêneros, mas como tipos textuais, formados por sequências básicas linguísticas e, nestas, o predomínio de uma para a definição de um tipo textual. Portanto, as tipologias textuais são classificadas em: narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e injuntivos.

Logo, é percebido que havia (como certamente ainda há) uma canonização de um tipo específico de produção e circulação de textos na esfera escolar, onde a leitura de qualquer fragmento textual como atividade de escrita procura abstrair-se dos contextos e das finalidades do momento de sua produção, conforme salienta Rojo *et al* (2011, p. 9). A consequência de tal postura produz o engessamento do texto, inflexibilizando de tal forma a criatividade que

negligencia miope a atenção aos novos contextos emergentes²⁵ em que veiculavam textos que não se encaixam no cânone estabelecido pela escola.

Com passar do tempo, alguns pressupostos teóricos fomentam a atenção para língua em seu uso, como objeto atrelado a realidade social. Podemos citar os estudos de Vygotsky que aborda o desenvolvimento do indivíduo na sua dimensão social de modo que, desde o nascimento, este está sob as malhas da sociedade e da cultura, transformando e sendo transformado por essa realidade, conforme apontamentos de Bezerra (2010, p. 41). O contato com esta se dá por meio do sistema simbólico da linguagem, isto é, a língua escrita e falada possibilita o desenvolvimento dos processos cognitivos para aquisição do conhecimento, e a instituição escolar ocupa lugar de destaque como mediadora desse processo.

Bezerra (2010, p.42) ainda reitera que os sistemas simbólicos, que dão acesso aos conhecimentos e estão atrelados aos diversos contextos sociais, dão corpus teóricos a concepção de letramentos como práticas encaixadas em contextos culturalmente definidos, logo os estudos dos letramentos investigam as práticas situadas de leitura, escrita e oralidade e sua funcionalidade em âmbitos locais e institucionais.

A virada que se tem, na atualidade, busca o texto como instrumento do ensino de língua materna. Nesse sentido, para um texto se realizar como materialidade, terá como condição o vínculo a uma instância discursiva²⁶ com vista a substancialidade de seu significado e o cumprimento de sua função no meio social. A tipologia dá lugar as funções e propósitos de cada texto na esfera social; entram em cena vários aspectos a considerar pelo contexto como o suporte e a instância comunicativa que dotam de significado a língua. Sobre isso, Marcuschi (2010, p.33) afirma que a atenção das novas abordagens não estaria mais na forma linguística, mas no modo de realizar propósitos em situação social determinada.

De acordo com o exposto, pensamos a comunidade *Kyikatêjê* como instância discursiva para atividade com os gêneros visando o fortalecimento das tradições da comunidade ao focalizar os sujeitos imersos nas manifestações culturais do cotidiano e como a escola se beneficiaria de tal condição para propostas pedagógicas condizentes com a realidade biossocial.

Portanto, no cerne das nossas abordagens está o desafio de, juntamente com os professores indígenas e não indígena – com destaque para os notórios saberes – instrumentalizar

²⁵ Destacamos o contexto de interculturalidade, proposta de nosso trabalho.

²⁶ Para este trabalho enfatizamos a comunidade *Kyikatêjê*.

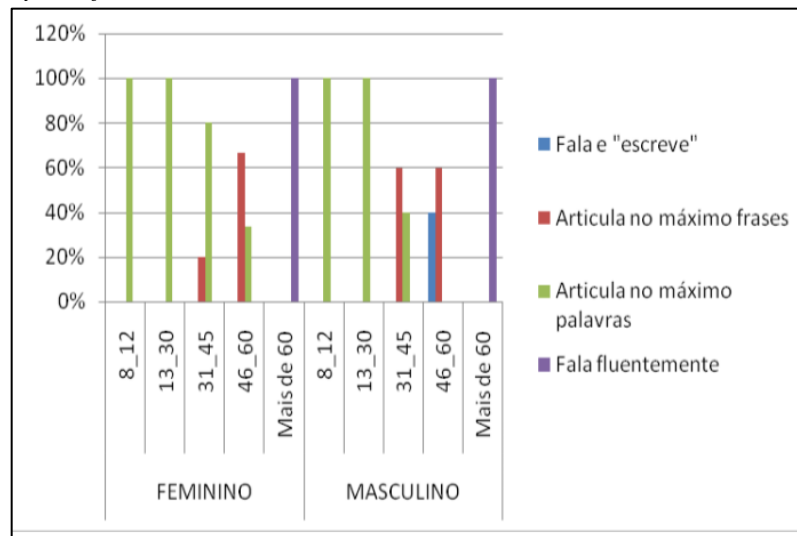
a oralidade e a escrita como tipificadas ao seu âmbito local com vistas ao fortalecimento da Língua *Kyikatêjê* na extensão dos espaços da comunidade, sobretudo potencializá-la como instrumento de ensino na EEIEFM *Tatakti Kyikatêjê*. É importante, nesse sentido, respalda-se no RCNEI para possíveis apontamentos no que condiz à realidade local com intuito de fazer com que toda e qualquer prática com a oralidade e/ou escrita na escola da comunidade tenha um propósito definido, contextualizado ao *locus*.

Um forte argumento a favor da introdução do uso escrito das línguas indígenas é que limitar essas línguas a usos exclusivamente orais significa mantê-las em posição de pouco prestígio e baixa funcionalidades suas chances de sobrevivência em situações de pós-contato. Utilizá-las, escritas, por outro lado, significa que essas línguas estarão fazendo frente a invasão da língua portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios. (BRASIL, 1998 p. 129)

O trecho supracitado sugere a necessidade da introdução de um novo suporte – a escrita - para a circulação da LI devido à incidência cada vez maior da utilização do Português na extensão de seus contextos. Vale salientar que não se trata de subalternizar a oralidade, visto que o modo de perpetuação de vida dos povos indígenas com suas práticas culturais, nos idos de mais de quinhentos anos de supressão da sua língua, tem sido através da reprodução e produção de conhecimento por via oral, mas trazer oralidade na perspectiva de *continuum* para a prática docente na escola da comunidade por meio da escrita. Com vista disso, faz-se relevante compreender o contexto sociolinguístico da comunidade em relação a veiculação da sua língua materna e o estágio de contato em que se encontra a mesma com a LP, já que é evidente a proximidade com a cidade de Marabá, tornando cada vez mais intenso os contatos interétnicos índios e não índios.

Nesse contexto, sabe-se que a realidade sociolinguística *Kyikatêjê*, confirmado em Brito (2015), é do embate entre línguas – LP e LI - onde a última, tendo em vista a relação de desigualdade com a primeira, tem perdido bastante espaço nas relações internas entre os membros desse grupo. A LI passa por um estágio de obsolescência, constatado pelo maior uso do Português em contextos vivenciais. No gráfico retirado da tese de doutoramento de Brito, é exposto um diagnóstico do grau de proficiência de fala e escrita em língua materna dos sujeitos da comunidade.

Imagem 9: Gráfico do diagnóstico sociolinguístico da comunidade *Kyikatêjê*



Fonte: Brito (2015, p. 130).

Podemos inferir que a perda da língua materna é o reflexo da maior extensão do uso da Língua Portuguesa em contexto indígena. A geração mais jovem²⁷ de ambos os sexos, conforme o gráfico, articulam o máximo palavras, o que a pesquisadora sugere se caracterizar pelo conhecimento de alguns termos isolados ou de campo semântico isolado como “ (nomes próprios, animais, algumas plantas, tipos de comida e alguns objetos indígenas) ” (BRITO, 2015, p. 130). Nas faixas etárias seguintes²⁸, de ambos os sexos, destacamos os sujeitos que articulam frases. Essa competência se manifesta pela relativa compreensão da língua, bem como ainda é destacado pela autora aqueles que ainda escrevem em língua materna, contudo não conseguem ter consistência de uma conversação com os mais velhos, os quais, nesse caso, são os que têm proficiência em língua materna na modalidade oral (loc. cit.).

Nessa perspectiva, podemos pensar nos impactos de uma língua majoritária quando inserida em contexto indígena. Dada situação tem provocado a restrição das circunstâncias de uso da LI e abertura para novas circunstâncias propícias à inserção da LP²⁹. Tal fato é constatado cada vez mais pelo desinteresse da aprendizagem da língua materna, limitando-se o uso aos anciões, acima de 60 anos. Deste modo, Brito (2015) formula o seguinte quadro:

²⁷ De 8 – 12 a 13 – 30 anos.

²⁸ De 31 – 45 a 46 – 60 anos.

²⁹ Onde podemos destacar os hábitos de uso das novas tecnologias pelos *Kyikatêjê*.

Quadro 3– Nível de proficiência em língua materna.

Nível da fala	Por geração
Falantes	Somente a primeira geração (com mais de 60 anos)
Lembrantes e/ou entendedentes	Segunda geração (31-60) anos
Aprendizes	Segunda geração (8-30) anos

Fonte: Brito (2015, p. 131).

Os anciões acima de 60 anos são a faixa etária que possui um maior grau de conhecimento linguístico, enquanto que os outros estão na categoria de “Aprendizes” e “Lembrantes”. De acordo tais aspectos, urge a necessidade de instrumentalização de mecanismo de preservação de fortalecimento dos conhecimentos linguístico *Kyikatêjê* e, por extensão, de suas tradições, uma vez que no processo de perda linguística, são introduzidos valores de uma cultura dominante, compreendido que a língua, seja a de qualquer grupo étnico é um “depósito” de ideias, pensamentos, cosmologias e visão de mundo.

Consoante com esses aspectos, é observável que os espaço de circulação da LI está comprometido nas relações intragrupo dos *Kyikatêjê*. O uso cada vez mais intenso da LP tem contribuído para o enfraquecimento da sua língua suas tradições culturais. Tal fato pode ser justificado pela restrição das funcionalidades que poderiam a ela ser atribuída se houvesse uma expansão de seus contextos.

Tratando dos estudos sobre gênero e como se adequa em novas esferas de circulação da escrita, seu subsídio teórico poderia contribuir para a vitalização e fortalecimento da LI, levando em consideração os diversos contextos de possibilidade de circulação, ao dar *status* e valorização assim como o Português. Novamente, cabe aqui relevar, que não se trata de desprezo a oralidade, mas sim de expandir os contextos dos usos, ocupar outros que foram historicamente tipificados para o uso das línguas majoritárias. Sobre esses aspectos concordamos com D’Angelis ao afirmar que

A primeira e principal consequência de desenvolver-se um tal uso escrito da língua indígena é o rompimento com sua ‘guetização’ e com sua ‘redução’ ao espaço oral da aldeia (quando não, uma redução que a retringe ao espaço oral apenas de situações familiares, na aldeia). Isso significa, de imediato, não apenas ampliar as situações e contextos de uso da língua minoritária, mas ao mesmo tempo, colocá-la em espaços e situações de uso prestigiados, porque até então eram espaços exclusivos da língua majoritária. Esse fato, por si só, tem enorme impacto na representação que fazem, os próprios falantes nativos

(com especial atenção, à formação das crianças), a respeito de suas línguas, de seus conhecimentos e de si mesmos. (D' ANGELIS, 2008, p. 12)

É notório de como as línguas indígenas historicamente foram renegadas a um *status* menor pelo fato de ter seus pilares nas tradições orais de uso. Isso restringiu-a a uma pseudocrença de limitação de modernidade no que concerne expressar todas as circunstâncias da realidade, o estigma de pouca sofisticação, ao contrário das línguas majoritárias. Contudo, sabe-se que isso não passa de uma grande falácia, pois assim como as línguas em geral que tinham o número um tanto quanto limitado de gêneros e a partir da invenção da escrita e das novas tecnologias como as mídias e os aparelhos de comunicação em massa, passaram a ter um número ilimitado, assim seria a LI com a expansão de seus usos, por meio da escrita.

Em conformidade com D' Angelis (Ibid, p. 13), entendemos que para o caso *Kyikatêjê*, a LI não pode ficar restrita aos usos da comunicação oral, em contexto de conversação entre os mais velhos, em quanto que a língua majoritária é disseminada cada vez mais nos novos contextos em que estão imersos os sujeitos mais novos, pois a realidade mostra que estes já aderiram as novas tecnologias como *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*, onde fazem uso cada vez mais do Português com seus pares sociais. À língua materna, restaria o uso nos rituais das chamadas “brincadeiras” na aldeia, nos cantos, na “voz de comando” corrida de tora³⁰ e no diálogo entre os anciãos.

Para a proposta da extensão dos contextos, é relevante que a escola assuma o papel de uma educação bilíngue e diferenciada e a mesma faça parte da extensão do *locus* da comunidade, como local para também trabalhar com a Língua *Kyikatêjê*. Cabe ponderar que, para uma comunidade que mantém constante relação social e econômica com a sociedade envolvente, os frequentes contatos índios/não índios já romperam com as condições tradicionais de sua reprodução de vida e precisa de grande empenho na empreitada para manter viva sua língua. Logo, a comunidade precisa conscientemente perceber a importância de manter esse traço étnico tão vital para preservação de outros saberes culturais, pois “O que está em jogo, aqui, são os espaços de expressão, de comunicação e de relações sociais – que são, igualmente, espaços de poder – que podem permanecer sob o monopólio da língua majoritária, ou podem, conscientemente, ser disputados e conquistados para a língua indígena” (D' Angelis, Ibid, p.

³⁰ Pauto-me nos episódios que participei dos momentos culturais na comunidade.

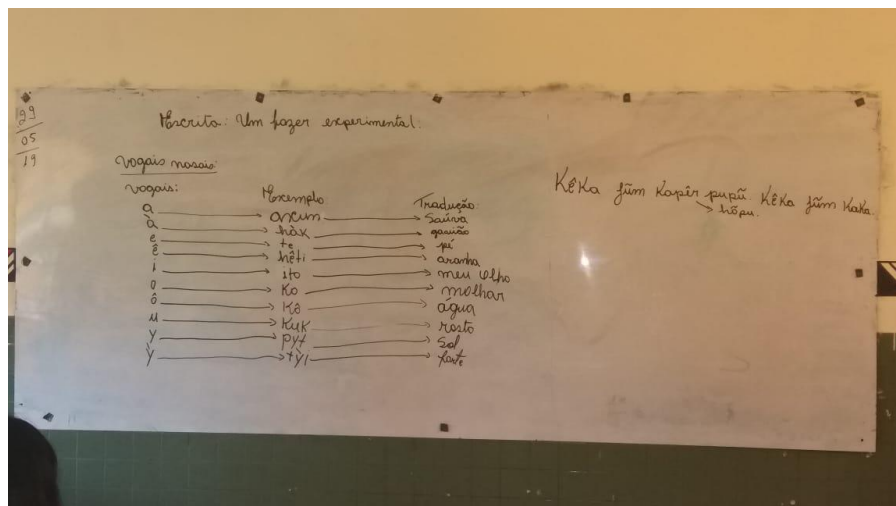
13). Sobre a educação bilíngue, já há na escola a disciplina de Língua Indígena (imagem 12 e imagem 13) que contempla o ensino da língua materna para os alunos como forma valorização.

Imagem 10: Aula bilíngue ministrada pelo professor Rikpàtir (ao centro), assessorado pelos notórios saberes Ajanã (à direita) e Prekrore (à esquerda).



Fonte: Autor. Maio de 2019.

Imagem 11: Vogais nasais da Língua Indígena na aula bilíngue, ministrada pelo professor Rikpàtir.



Fonte: autor. Maio de 2019.

A escola, portanto, torna-se instrumento para operar com o sistema da escrita da língua dos *Kyikatêjê*, possibilitando, desde muito cedo, que as crianças tenham dela acesso,

logo nos primeiros anos de alfabetização. O meio escrito torna-se relevante para que haja possibilidade de processo de modernização por meio da dinamicidade da extensão dos contextos de usos que faz com que a língua materna represente novas realidades e, conseqüentemente, fazendo emergir novos gêneros. As novas situações que surgem por meio da escrita guiam o indivíduo a restabelecer o papel social com sua cultura, à medida que se dar a sua atividade com a escrita. Sobre isso, concordamos com Brito (2015, p. 61) fundamentada em Geraldi (1991) na dimensão dialógica da língua e na constituição do sujeito através da atividade linguística, logo a vitalização de uma língua minoritária não se dar sem permeabilidade em todos os espaços possíveis da comunidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em primeiro momento, utilizamos, para análise, os textos cedidos pelo professor de Língua Portuguesa MSc. Clebson Peixoto, com propósito de mostrar seu saber e fazer docente na escola da comunidade de forma contextualizada. Os textos emergem a partir dos projetos desenvolvidos na aldeia como atividade do laboratório vivencial, como já explicitado. O motivo do foco principal nas ações desse docente justifica-se por seu projeto já apresentar materiais suficientes para análises, enquanto que os outros projetos, coordenados pelos demais professores, encontram-se incipientes.

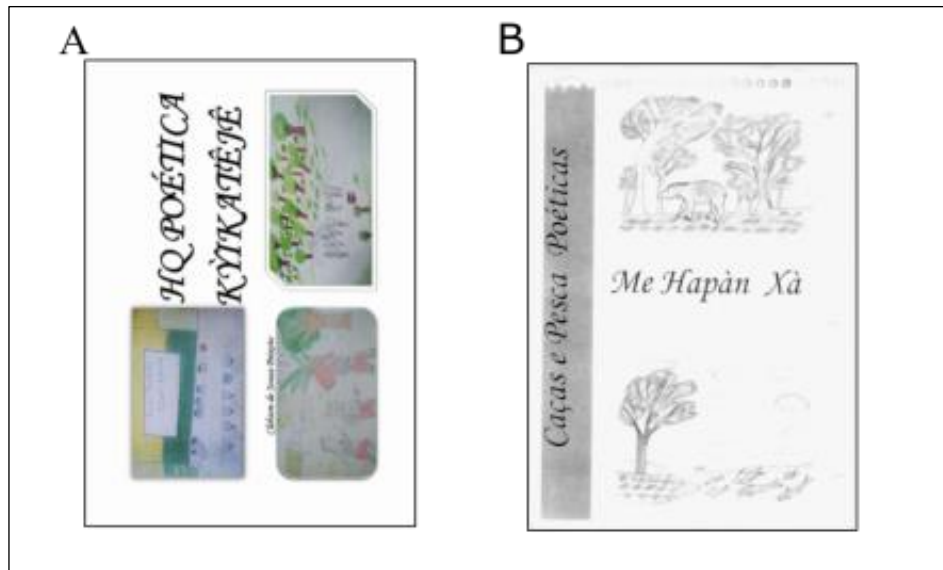
O projeto em destaque chama-se “Língua Timbira: teoria e prática”, coordenado pelo respectivo professor. Como fruto desse trabalho, o docente produziu em parceria com alunos da Escola *Tatakti Kyikatêjê*, os livros didáticos *HQ Poético*³¹, em maio de 2018 (Imagem 13 A) e *Caça e Pesca Poéticas*³², em setembro de 2017 (imagem 13 B). As produções refletem a cultura manifestada no cotidiano dos *Kyikatêjê*. Em conversa, o docente afirmou que as produções fazem parte do acervo cultural da comunidade e foram geradas em sala de aula com base nas observações do cotidiano.

Os textos foram produzidos, nas aulas de redação de acordo com cada temática cultural da aldeia. Para isso foi importante que os alunos demonstrassem certa habilidade de observação do seu cotidiano, isto é, em qual contexto as tradições se manifestam.

³¹ Produzido com alunos do Ensino Médio.

³² Produzido com alunos do Ensino Fundamental.

Imagem 12: Capa dos livros HQ poética e Caças e Pesca Poéticas



Fonte: Adaptação dos livros HQ Poética e Caça e Pesca Poéticas. Maio de 2019.

Em segundo momento, propomos observações sobre as narrativas dos professores indígenas Jose *Ajanã* e *Rikpàrtir Krôkraprôti*. As falas aqui apresentadas foram retiradas de entrevistas com os referidos professores para serem usadas na produção do DVD/Vídeo dos letramentos indígenas, produzidos em parceria com pesquisadores, acima supracitados. As falas que separamos são de dois dos eixos temáticos que nortearam a produção do material, a saber: canto e dança, explanada pelo professor *Rikpàrtir Kôkraprôti*; e a preparação do corredor de tora, explanada pelo professor José *Ajanã*.

Imagem 13: Capa do DVD/vídeo dos letramentos indígenas



Fonte: Amostra do DVD.

Para a análise tanto dos textos, quanto das narrativas dos notórios saberes, é importante ressaltar a perspectiva da língua como materialidade inacabada e dependente da atividade humana, sujeita a condição enunciativa de sua produção, ou seja, “[...] é fundamental nessa concepção de que a língua se dispensa de ser estruturada, codificada, porque ela é destinada a utilização por interlocutores em contextos determinados” (POSSENTI, 2008, p. 92). Logo, faz-se pertinente que se tome os textos dos alunos e as narrativas nas suas condições de produção. Para análise de tal material, dialogaremos com a disciplina Análise do Discurso (AD) com o objetivo de mostrar como o indivíduo se concebe sujeito do discurso não somente na apropriação do instrumento linguístico, mas também na ação na e sobre a linguagem no processo enunciativo locutor/interlocutor que tende a identificar-se culturalmente como povo pertencente a determinada etnia, no caso ao Gavião *Kyikatêjê*. Desta feita, para densidade teórica, destacamos Possenti (2008) pela impossibilidade de dissociar a língua da atividade do falante no seu meio de atuação, ao contrário seria apenas vista como um instrumento de comunicação externo, utilizada modestamente como transmissora de informação e não como atividade entre dois protagonistas (POSSENTI, 2008, p. 62).

5. 1. Análises

5. 1. 1. Poemas

Imagem 14: Texto A *KROWAPEI*

A KROWAPEI

- 1 Esta krowapei é uma tora muito grande,
- 2 Que serve para disputar quem corre mais
- 3 Com ela é que sabemos quem tem mais força,
- 4 Trazendo da mata para o círculo da aldeia,
- 5 E sabemos que grupo chegou primeiro

- 6 Esta krowapei reúne muitas pessoas de diversas aldeias
- 7 Para disputar a corrida reúne comunidades, na espera da tora.
- 8 Onde as mulheres no pátio da aldeia, a cada corredor que chega,
- 9 As mulheres vão jogando água em cima da cabeça deles

- 10 Como é bom ver esta corrida entre gavião e arara participando
- 11 Da nossa cultura como forma de diversão.

Fonte: Adaptado do livro *HQ poético*. Maio de 2019

O primeiro texto de análise chama-se *A KROWAPEI*, que em português significa Tora Grande. Remete a uma festa cultural na comunidade e a corrida da tora grande, onde indígenas se reúnem em grupos “Arraia, Peixe e Lontra” para a competição. Esta é iniciada na mata ou no acampamento e finaliza-se no pátio da aldeia³³.

Na primeira estrofe (linha 1 a 5), o autor do texto demonstra conhecimento sobre a cultura de seu povo, pois infere-se, que ele acompanha os momentos culturais na comunidade, quando relata que é por meio da *krowapei* que são mensuradas as forças dos corredores. Descreve como se dar a competição na comunidade em: “trazendo da mata para o círculo da aldeia” e “E sabemos quem ganhou”. É importante salientar a condição de produção enfatizada pelas descrições daquilo que o mesmo vivencia na sua realidade biossocial e sujeito participante dessa manifestação cultural. A prática da escrita tem como funcionalidade o fortalecimento de sua cultura no ambiente institucional escolar e o mesmo age ativamente nesse processo.

Na segunda estrofe (linha 6 a 7), é enfatizada a importância da corrida de tora como tradição no trecho “Esta *krowapei* reúne muitas pessoas de diversas aldeias”. As aldeias, as quais o aluno se refere, são vizinhas à comunidade *Kyikatêjê*, localizando-se no perímetro da BR 222, no sentido Marabá a Bom Jesus de Tocantins. Isso demonstra que por mais separados fisicamente devido as cisões, os Gavião são unidos culturalmente e reúnem-se em um só povo nas festas culturais para promoção e fortalecimento da cultura.

Em seguida (linha 12 a 14), o autor relata a chegada dos corredores ao pátio da aldeia, quando cada um é recepcionado por mulheres com “balde d’água” para aliviá-los da exaustão dessa competição. As mulheres que são responsáveis pelo banho, segundo a tradição da comunidade, têm que serem, por via de regra, esposa ou filha, como relatou em conversa o professor *Rikpàrtir*.

Por fim (linha 10 a 11), o autor demonstra satisfação e orgulho por presenciar viva sua cultura por meio da competição da tora entre os grupos Arara e Gavião. Percebemos nesse trecho que não há clima de rivalidade entre os grupos ou posicionamento por parte do autor do texto por torcer por grupo “A” ou “B”, mas ele vê como preponderante na disputa da tora a valorização da sua cultura.

³³ Centro da aldeia, onde acontece as reuniões e festividades.

Imagem 15: Texto A Evolução do Povo Kyikatêjê

A EVOLUÇÃO DO POVO KYIKATÊJÊ

1 A História dos Kyikatêjês,
 2 Vou relatar com cuidado,
 3 Desde há tempo atrás
 4 Já vem sendo mostrado
 5 Até os dias de hoje
 6 Em livros vai ser transformado.

7 Sua história é muito bela,
 8 De um povo paraense,
 9 Levando este nome Kyikatêjê
 10 Que significa povo da montante do rio
 11 Onde o nome gavião é devido
 12 O uso do cocá de pena de gavião
 13 Nos ajuda a sermos identificados por esta denominação.

14 A nossa língua merece aqui destaque e valor,
 15 Vem do grupo Jê Timbira para ser mostrado
 16 Em forma de disciplina no nosso querido colégio
 17 Onde revivendo nossa cultura vai ser preservado.

Fonte: Adaptado do livro *Caça e Pescas Poéticas*. Maio de 2019

O próximo poema remonta história do povo *Kyikatêjê*. O autor, já na primeira estrofe (linha 1 a 6), demonstra conhecimento sobre a trajetória e perpetuação desses saberes até o dia atuais, por meio da produção de livros didáticos. Podemos inferir que há, apesar de um contexto cada vez mais propício para inserção de valores não indígenas, um interesse dos mais jovens pelo fortalecimento da cultura. De acordo com Brito (2015, p.164) “existe o esforço da comunidade no sentido de avivar as suas tradições culturais”. Tal realidade fora também confirmado pelo cacique Zeca Gavião, em conversa, quando fizemos a culminância do projeto *Formação de Professores e Assessoria Linguística e Literária na Escola Tatakti Kyikatêjê*, entregando-lhe o resultado³⁴. Nessa ocasião estava sendo realizada na aldeia a *Festa da Castanha*, na qual houveram várias apresentações culturais. O cacique elogiou o empenho nas apresentações dos mais jovens no canto e na dança, frisando o resgate da identidade cultural do povo Gavião, depois de sofrer influência da cultura não indígena.

Na segunda estrofe (linha 7 a 9), em “Sua história é muito bela / De um povo paraense”, o autor valoriza a história dos *Kyikatêjê* e orgulha-se de fazer parte dessa trajetória.

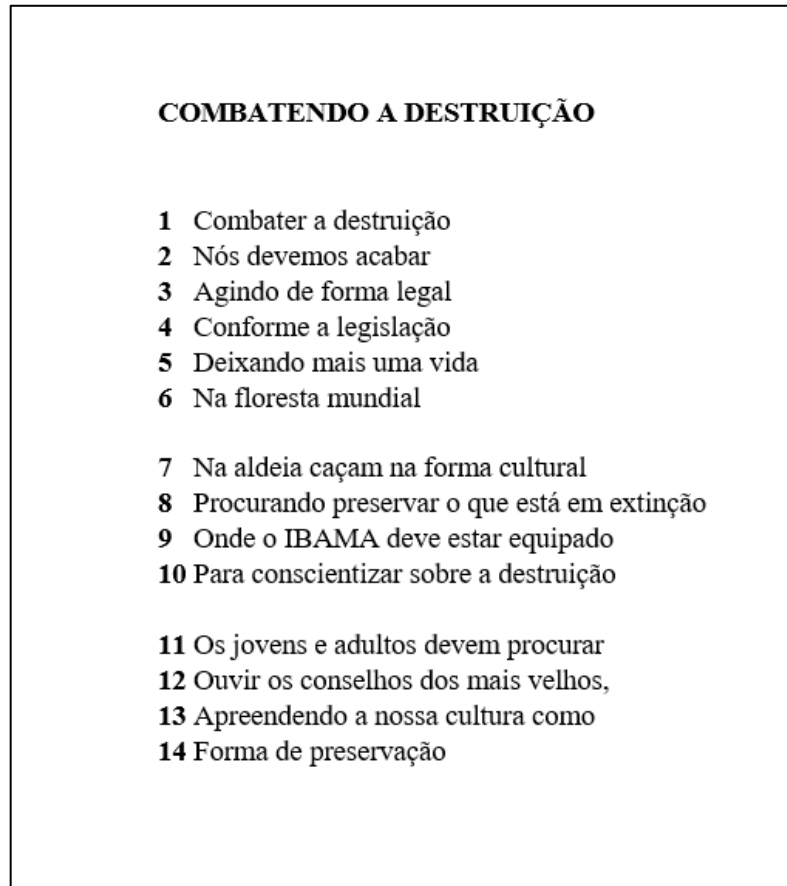
³⁴ DVD/vídeo dos letramentos indígenas.

Em seguida (linha 10), legitima o conhecimento sobre o seu povo explicando o significado da designação “Kyikatêjê” em “povo da montante do rio”. Como já salientado, o povo Gavião, dos quais constam *Kyikatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Parkatêjê*, tem sua denominação de acordo com a localização, que anteriormente fora ao rio Tocantins. No caso, “montante” ou “rio acima” seria a localização geográfica do povo que são os sujeitos e colaboradores dessa pesquisa. Ainda na mesma estrofe (linha 12 a 14), em “O uso do cocá de pena de gavião / Nos ajuda a sermos identificados por essa denominação. ” o autor demonstra novamente certo teor de conteúdo sobre seu povo, com exceção de que não era o uso da pena no cocar, mas nas flechas que fora confirmado em Ricardo (1985, p. 53): “Essa designação se refere, de fato, às penas de gavião usadas na confecção de flecha, encontrados após sucessivos ataques que os Gavião vinham realizando em defesa de seu território”.

Na última estrofe (linha 15 a 18), em “A nossa língua aqui merece destaque e valor [...]”, e nos versos posteriores, o autor enfatiza a língua materna como marca identificadora da sua etnia como povos de cultura diferente, não como estranho ou exótico, um diferente que não é igual aos “outros”, porque seria “nós”. Em “vem do Jê Timbira para ser mostrado / Em forma de disciplina no nosso querido colégio, / onde revivendo nossa cultura vai ser preservado”, é explicitado a protolíngua Jê Timbira, de onde surge a Língua Timbira e, por fim, destaca a

importância de ser preservada por meio de uma disciplina específica para a língua materna dos *Kyikatêjê*.

Imagem 16: Texto COMBATENDO A DESTRUIÇÃO



Fonte: Adaptado do livro *Caça e Pesca Poéticas*. Maio de 2019.

No poema *Combatendo a destruição*, é notório certa consciência política do autor demonstrada na primeira estrofe (linha 1 a 6), onde ele cita a preocupação de acabar com a destruição de forma legal, ou seja, por meio das leis. Deste modo, é inferido que, mesmo em fase de pré-adolescência entre os dez e quinze anos, já participa de algumas reuniões na aldeia, em que se discute os mecanismos legais para que os *Kyikatêjê* possam preservar a mata. Isto é, os indígenas, na atualidade, lutam no campo político, consciente das novas armas de enfrentamento com o capital que visa explorar seus territórios.

Na segunda estrofe, em “Na aldeia caçam de forma natural / procurando preservar o que está em extinção” (linha 7 e 8), o autor demonstra a integração de uma vida com a natureza que remonta o passado. E, mais do que isso, no seu discurso em definir o modo como os indígenas praticam a caça “de forma natural”, ele se isenta da responsabilidade de quem denigri

o meio ambiente, ou seja, se, na aldeia, a prática da caça se dar de determinada maneira, logo os responsáveis pela degradação do meio ambiente são os “outros”, os não indígenas. No final da estrofe (linha 9 e 10), cita o IBAMA (Instituto Brasileiro do meio Ambiente), órgão responsável pela preservação dos recursos naturais, demonstrando conhecimento sobre atuação do órgão e, ao mesmo tempo, responsabilizando-o sobre as ações voltadas a preservação em “[...] deve está equipado / para conscientizar sobre a destruição.”

Na última estrofe (linha 11 a 14), o autor revela a preocupação com bem imaterial do povo *Kyikatêjê*, isto é, com as tradições culturais, daquilo que não se pode se ver, como os recursos naturais, mas que, de certo modo, depende deste, uma vez que a cultura do povo Gavião, assim como de todas as outras etnias está ligada a proximidade com a natureza, logo depende dela para que possa perpetuar. Por isso que foram criadas as Reservas Indígenas como forma de outorgar o direito indígenas como originário de suas terras e continuarem sendo os mesmos com suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, conforme o artigo 232 da CF de 1988.

Nos versos, “Os jovens e adultos / Ouvir os conselhos dos velhos / aprendendo nossa cultura / como forma de preservação” da última estrofe (linha 11 a 12), é explícito o papel dos notórios saberes (velhos) como guardiões dos saberes tradicionais *Kyikatêjê*. Aos mais novos, cabe o interesse pelos ensinamentos para que os conhecimentos não sejam esquecidos e, por conseguintes, vitalizados.

5. 1. 2. Narrativas dos notórios saberes contidas no DVD/vídeo dos letramentos indígenas

Abaixo a narrativa do notório saber *Rikpàrtir* (Imagem 16) a respeito do canto e dança. Na entrevista o mesmo relata o significado de tal manifestação para a perpetuação dos conhecimentos tradicionais seu povo.

Imagem 17: Prof. *Rikpàrtir* explicando o significado do canto e dança para o povo Kyikatêjê.



Fonte: Amostra do DVD.

A dança não é simplesmente uma dança, né? Mas uma alegria [...] pros indígenas. Porque ela sempre ela sempre expressa a tristeza, alegria ou quando a pessoa faz... qualquer coisa que não deixa de ter essa festa. Então a dança, não é dança assim, um sentimento pra... pra se mostrar. Ela só acontece no evento de... por exemplo, “Milho Verde”, é... “Festa do Peixe”, “Arara e Gavião”. E... coisas novas assim pra... pra ter essa dança. Então, a dança pra mim... ela traz uma emoção dentro de sua alma. Porque ela consegue trazer desde lá do início. Vamos supor, lá do antigamente até hoje que tem essas festas. Então essa dança prevalece muito e... deixa nosso coração assim... um pouco triste como tá hoje né? Mas, nós carregamos na nossa alma, dentro do nosso coração. Essa dança a gente nunca pode esquecer. Então essa dança, ela, ela traz lembrança do... por exemplo, do... se eu for cantar, por exemplo, essa dança. Se eu for cantar, eu vou lembrar... cantar música do meu pai, vou cantar música do meu avô, vou cantar a música do meu paDra.sto, daqueles que já se foram, meus tios. Então tudo isso vai trazer essas lembranças. KÔKRAPRÔTI, Rikpàrti. Entrevista realizada na Reserva indígena de Mãe Maria (RIMM), 2017.

Na citação acima, o sujeito colaborador explicita que a dança está expressamente vinculada a um propósito de momento como tristeza ou alegria. Inferimos que tal fala é direcionada a um interlocutor que provavelmente não compreende as nuances dessa manifestação cultural e poderia julgá-la como destituída de significado ou simplesmente sem motivação aparente. O trecho “Então, a dança pra mim... ela traz uma emoção dentro de sua

alma” confirma tal argumento. Sobre isso, faz-se importante enfatizar que a narrativa de *Rikpàrtir* não é uma atividade solitária, mas dialética na construção de sua subjetividade a partir do diálogo com um interlocutor constituído por meio do jogo de oposições para representações sociais: o indígena e não indígena. A subjetividade, a qual entendemos aqui como uma ordem do não individual, contudo emergida a partir do contato com seu meio, reverberando falas de outros indivíduos do seu *locus* de atuação para manutenção de “eu” discursivo.

A seguir, o professor expõe que a dança está contida em um contexto maior que remete as festas, geralmente as realizadas na aldeia como a *Milho verde, Festa do peixe e Arara e Gavião* que fortalecem o propósito de quem dança.

Por fim, *Rikpàrtir* observa que a dança remonta o passado de seu povo, como se o cantar e dançar narrasse uma história que faz ele reconhecer-se como pertencente a determinado grupo étnico, trazendo à tona não somente uma memória individual, mas coletiva. Desta feita, a voz do locutor é “âncora” para que outras vozes emerjam como no trecho “Então essa dança, ela, ela traz lembrança do... por exemplo, do... se eu for cantar, por exemplo, essa dança. Se eu for cantar, eu vou lembrar... cantar música do meu pai, vou cantar música do meu avô [...]”. Sua voz, deste modo, transforma-se em memórias construídas coletivamente, ou seja, ao está cantando revive, por meio da música e da dança, interdiscursivamente, as vozes de seus antepassados. Com vistas desse aspecto, Orlandi afirma que “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (ORLANDI, 2011, p. 31), isto é, o fato que se pressupõe é que já se tem um “já dito” nos dizeres do notório saber tornando-se nítido por meio da análise da condição de produção.

A seguir, temos a narrativa de José *Ajanã* (imagem 17) sobre a preparação do corredor de tora no que diz respeito a todo o ritual que envolve esse processo, destacando: a infância e os cuidados dos pais para a formação do atleta; a adolescência e os rigorosos treinamentos físicos; por fim, o fechamento do ciclo de preparação que se dar por meio de relação com mulheres mais velhas, que garante a perpetuidade do vigor de um corredor.

Imagem 18: Prof. José Ajanã explicando como se dar a preparação do corredor de tora para as competições.



Fonte: Amostra DVD

Vale salientar que a respectiva entrevista foi realizada na Reserva Indígena Mãe Maria em outubro de 2017. Por meio dos dados obtidos nela foi publicado o artigo *Pareamento Tecnológico* na versão *online* na Revista ENTRELETRAS da UFT (Universidade Federal do Tocantins). Para essa análise, far-se-á uma sucinta abordagem da fala a seguir, visando destacar as fases da preparação do corredor, a saber: infância, adolescência e vida adulta.

A mãe e pai, né? Com seus filhos é o maior cuidado. Mas pra que eles tinham cuidado? Pra ser um grande corredor. Então, o que a mãe fazia? Tinha [...] um banco. Banco é mais palha de coqueiro... pra ele. A esteira também era dele. Então daquilo ninguém podia se sentar. Só podia sentar só ele. Quando fosse se sentar, a mãe impedia: “ninguém pode se sentar aí que é do meu filho”. Então, quando filho se levantava, [...] pegava, pendurava, né? Tudo isso era cuidado dos meninos. [...] e ele começava correr desde... de dez anos começa a praticar, né? O importante dele era correr. Ele não incomodava se ele chegasse por último, mas ele estava competindo na carreira, né? Então ele ia lá... vamo supor... por naquele tempo não tinha metragem de quantos quilômetros corria, mas ele sabia a distância [...]. Era de vinte e vinte cinco quilômetro então... o menino quando começava a correr... ele chegava naquele lugar, ele marcava. De lá, ele voltava. Aí quando chegasse a uns dezoito anos, por aí... primeira mulher que ele quer fazer relacionamento, ele tem que ter com uma mulher de... quarenta a sessenta anos né para poder ter início de corredor mesmo. [...] porque primeiro a mulher mais velha da idade que ele que ele for se meter, aí pronto, pode correr. O tempo todo a carreira dele.

Quando tiver com quarenta cinquenta anos tá sendo corredor sempre. (BRITO, DA PAIXÃO, 2017, p.379)

A princípio, o notório saber demonstra todo o cuidado que, na infância dos filhos, os pais tinham para a formação do futuro corredor. As prescrições são para os hábitos mais comuns como locais para sentar-se e dormir exemplificado no trecho: “Banco e mais palha de coqueiro. A esteira também era dele”. Os pais como tutores, nessa fase, são muito importantes na preparação do corredor, uma vez que é incumbido a eles tal competência, conforme salientou Brito e Da Paixão (loc. cit.).

A seguir os autores analisam na fala de *Ajanã*, os exigentes treinamentos físicos que desde a infância os futuros corredores são submetidos. Deste modo, ele descreve como se dava essa fase de preparação com corridas como forma de treinamento. Apesar de pequenos, com idade de dez anos, já se submetiam a correr longas distâncias de, em torno, vinte e vinte cinco quilômetros. Isso, segundo o notório saber, não tinha o intuito de competição, tratava-se apenas de preparação para os corpos com vistas às competições futuras. O ritual de treinamento, nesse caso, é a corrida de determinada distância, em seguida, o retorno ao local de origem, sendo que, a cada nova corrida, o futuro atleta ultrapassa a distância que anteriormente atingira.

Por final, Brito e Da Paixão (2017, p. 340) enfatizam, na fala do notório saber, a idade de maturação do corredor, em que o mesmo competirá entre os corredores mais velhos. Segundo o notório saber, tal fase se dá ao completar dezoito anos de idade quando o quase formado corredor, se relacionará com uma mulher entre quarenta e sessenta anos de idade. Dessa forma, conforme *Ajanã*, esse fechamento de preparação garantirá longevidade aos corredores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade histórica de uma educação pautada à demanda dos povos indígenas no que concerne aos seus saberes e tradições, motivou-nos, por meio do tema *Gêneros orais e escritos que emergem na educação escolar indígena e educação indígena – um olhar sobre os saberes e fazeres dos docentes da Escola Indígena Takti Kyikatêjê* a analisar, sob a perspectiva local, se a educação ofertada aos *Kyikatêjê* fortalece suas identidades étnicas e tradições culturais. Deste modo, *a priori*, foi possível certificar que já há um trabalho, objetivando agregar o sistema próprio de ensino-aprendizagem local, educação indígena, à educação escolar indígena na comunidade. A exemplo disso: as aulas bilíngues dos notórios saberes em sala de aula ou contexto vivencial (no acampamento) e na atuação dos demais professores indígenas e não indígenas em seus projetos no chamado laboratório vivencial e produções de livros didáticos

Como resultado de uma incipiente educação aos moldes da comunidade, os textos de alunos contidos nos livros produzidos pelo prof. MSc. Clebson Peixoto, e pautados nos letramentos locais refletem realidade biossocial dos sujeitos e, portanto, fortalecem sua identidade étnica do povo *Kyikatêjê*. Convém salientar ainda que os textos dos alunos não só demonstraram um olhar atento às manifestações culturais do cotidiano em que estão imersos, mas a emergência de um letramento crítico, ao assumirem um posicionamento em relação à necessidade de salvaguarda da língua materna, à preservação das matas e dos conhecimentos culturais.

Além disso, no que se refere as narrativas dos notórios saberes contidas no DVD/vídeo dos letramentos indígenas, foi notório que suas vozes visaram um tomar lugar na história de uma educação que as suprimiu pelos mais de quinhentos anos de colonização. Nessa perspectiva, suas narrativas foram expandidas num contexto maior de protagonismo na propagação de sua cultura, que por muito tempo foi alvo de preconceito e estigmas pela sociedade, além de valorizar os modos próprios de transmissão de conhecimentos, isto é, a educação indígena. A corrida de tora, o canto e dança que foram aqui ressaltados nas vozes dos protagonistas não esgotam a riqueza cultural que é disposta na comunidade, contudo leva a um aperitivo para próximos trabalhos de quem se interessa por temáticas de abordagem intercultural.

Em sínteses, os dados obtidos por essa pesquisa, são documentos comprobatórios de um trabalho com gêneros que já contempla a vivência comunidade, uma vez que o propósito de escrita, assim como as narrativas estão estritamente vinculadas a realidade vivida e observada pelos alunos e entrevistados, configurando a instituição escolar como extensão do contexto biossocial dos sujeitos.

Por fim, ressalta-se a aprendizagem obtida antes, durante e após a pesquisa, que se deu primeiramente por meio de um olhar curioso de um pesquisador inexperiente ainda regado por estereótipos, mas que a cada visita à comunidade ia amadurecendo, tornando-se um pouco mais híbrido, tomando para a si uma realidade que a ele fora negado por um sistema cultural que torna o próximo, distante e o distante, próximo. Em outras palavras, os indígenas e seus valores culturais são colocadas pelo discurso ocidental e legitimado pelos meios midiáticos como exótico não merecedores de credibilidade, logo não merecedores de pesquisa científica; enquanto valores culturais estrangeiros são postos como legítimos traços de brasilidade.

BIBLIOGRAFIA

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**. 24ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teóricos Metodológicos. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). Gêneros Textuais e Ensino*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 25 de maio de 2019.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério de Ministério de Educação e do desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BRITO, Á. R. **Perdas, atitudes e significados de vitalização entre os Kyikatêjê**. 223 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL - Instituto de Letras-IL, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2015.
- BRITO, Áustria Rodrigues; DA PAIXÃO, Adson Paulo M. Pareamento tecnológico. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 367-384, 2017.
- D' ANGELIS, Wilmar Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional. **Mesa Redonda.BRASA IX - New Orleans/LO, USA, 27-29 mar 2008**. Disponível: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Wilmar-DAngelis.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.
- D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político. *In: VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés. Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001. Educação e do desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. 115 f. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, 2010.
- GOMES, M. **Antropologia**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2013.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro. DP&A, 1997.
- KÔKRAPRÔTI, Rikpàrti. Entrevista realizada na Reserva indígena de Mãe Maria (RIMM), 2017.
- LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.
- LUVIZOTTO, C. K. **Etnicidade e Identidade Étnica**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- MARCUCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). Gêneros Textuais e Ensino*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MIRANDA, Adenilson Barcelos de. **Os “gaviões da mata”: uma história de resistência timbira ao estado.** 180 p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, 2015.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. *In: Índios no Brasil.* Brasília: MEC, p. 93-104, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto:** formulação e circulação de sentidos. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARKREKAPARE, katêjuprere Burjack. **A construção da liderança tradicional e política entre os akrãtikatêjê: autonomia e identidade de um povo jê.** p. 58. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia-Tocantins (FACSAT) – Instituto de Ciências Humanas (ICH), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas do Brasil.** Vol. 8. São Paulo: CEDI, 1985.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo?.** 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Aryon Dall’ Igna. Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia. **Sob o signo do Xingu,** v. 1, p. 37-51, 2003.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Apresentação: Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino: Modo de Pensar, Modo de Fazer.** *In:* SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e Escrito na Escola. 3ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais:** Abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

VEIGA, Juracilda. Professores Kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência de formação. *In:* VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés. **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

ANEXOS - IMAGENS

Imagem 19 – Aula bilíngue com o prof. *Rikpàtir*, auxiliado pelos bilíngues *Prokróre* e *Ajanã*. Fonte: autor. Maio de 2019.



Imagem 20 - Pesquisador Adson Paixão (ao centro) e professores bilíngues *Ajanã* (à esquerda) *Prekróre* (à direita). Fonte: Autor. Maio de 2019.



Imagem 21 – Competidora mirando o alvo na competição de flecha, realizada na Festa da Castanha. Fonte: autor. Março de 2019.



Imagem 22 - Competidor mirando o alvo na competição de flecha, realizada na Festa da Castanha. Fonte: autor. Março de 2019.



Imagem 23 – Pesquisador Adson Paixão e prof. Cláudio Xankrare PoprereaJanare. Fonte: autor. Março de 2019.



Imagem 25 – EEIEFM *Tatakti Kyikatêjê* na Festa da Castanha. Fonte: autor. Março de 2019

