



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARIA DE NAZARÉ MORAES DA SILVA

**A TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS: UMA
PROPOSTA PARA O POVO *PARKATÊJÊ***

Belém

2014

MARIA DE NAZARÉ MORAES DA SILVA

**A TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS: UMA
PROPOSTA PARA O POVO *PARKATÊJÊ***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos - da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Documentação, descrição e análise de línguas indígenas da Amazônia.

Orientadora:

Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira.

Belém

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Silva, Maria de Nazaré Moraes da, 1966-
A tradição oral no ensino de línguas
indígenas: uma proposta para o povo *Parkatêjê* /
Maria de Nazaré Moraes da Silva. - 2014.

Orientadora: Marília de Nazaré de Oliveira
Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém,
2014.

1. Língua jê - Estudo e ensino. 2. Índios
Gavião do Pará. 3. Tradição oral. I. Título.

CDD 22. ed. 498

MARIA DE NAZARÉ MORAES DA SILVA

**A TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA
PARA O POVO *PARKATÊJÊ***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras
- Estudos Linguísticos - da Universidade Federal do Pará
(UFPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre
em Linguística.

Área de concentração: Documentação, descrição e análise
de línguas indígenas da Amazônia.

Data de aprovação: 26/02/2014

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Professora Doutora em Linguística
Universidade Federal do Pará

_____ - Examinador externo
Maria das Graças Soares Rodrigues
Professora Doutora em Linguística
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____ - Examinador interno
Thomas Massao Fairchild
Professor Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará

_____ - Suplente
Sidney da Silva Facundes
Professor Doutor em Linguística
Universidade Federal do Pará

Para Feliciano (*in memoriam*) e Lourdes, meus pais, por terem me ensinado os verdadeiros valores da vida, e para Juliana, minha princesa, a quem devo repassá-los.

AGRADECIMENTOS

Diz a mensagem de um autor desconhecido: “a vida não passa de uma viagem de trem, cheia de embarques e desembarques, alguns acidentes, agradáveis surpresas em muitos embarques e grandes tristezas em alguns desembarques”. A minha ‘viagem’ tem sido assim... Em muitos momentos fui beneficiada por pessoas que não se recusaram a me acompanhar, deram-me a mão nos momentos difíceis, participaram de minhas alegrias, ou apenas em um breve ‘passeio no trem’ fizeram a diferença em meu modo de pensar.

Costumo agradecer a Deus por tudo, por tanto que Ele tem me oferecido, inclusive pelas pessoas com as quais encontro no meu caminho, independentemente de suas intenções, pois, para mim, em tudo há sempre um ensinamento! Neste espaço, em especial, faço questão de registrar minha gratidão aos que viajaram comigo com o objetivo de contribuir para que esta pesquisa se concretizasse.

No núcleo familiar, agradeço aos meus pais, Feliciano e Lourdes, e aos meus irmãos e irmãs, por todo amor e paciência a mim dedicados ao longo dos anos. Agradeço também à Juliana, minha filha, por ter iluminado minha vida desde o anúncio de sua existência; à alegre sobrinha Vanessa, pelas traduções em inglês; à prima/irmã Dolores, pelo estímulo e apoio constantes; e à bem humorada prima Ivone, eminente funcionária do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), pelos ‘cuidados’ que me dispensou na infância.

Aos meus mais que amigos também assinalo minha gratidão. Ao Clodomil, pelo cuidado em me fazer enxergar o sol em meio às tempestades; à Karyna, amiga de fé, por compreender minha ausência temporária; à Alzira, pela conversa gostosa que me ajudou a descontrair nos momentos cruciais e por sua competente normalização desta dissertação e de tantos outros trabalhos; à Nazaré, à Lucilene, à Lisnéa, à Lídia e ao Antônio, por se mostrarem sempre disponíveis a procurar os livros dos quais precisei, nas estantes da biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); ao José dos Anjos, que faz jus ao seu sobrenome.

Em âmbito institucional, sou grata aos professores doutores João Márcio da Silva, Diretor-Geral do IFCH, e Nelson Souza, Diretor-Adjunto, pela compreensão nos momentos em que me precisei viajar à aldeia. Aos colegas do curso de mestrado, pelos momentos de descontração, aprendizado e colaboração nas atividades em classe. Em particular, à Elizete, à Francinete, à Júlia e à Rejane, pela amizade consolidada nos dois anos de convivência, e ao inesquecível Apolo, que desembarcou do trem deixando saudades eternas.

Sou ainda grata aos professores do mestrado, principalmente aos que atuam na área de linguística, dos quais tive a honra de ser aluna. Da mesma forma, agradeço aos professores doutores Sidney Facundes e Thomas Fairchild, pelas relevantes contribuições como membros da banca de qualificação.

Quero agradecer também, de forma muito especial, à professora doutora Marília Ferreira, minha orientadora, pelas incansáveis leituras deste texto, pela paciência de escutar minhas angústias, pelo jeito carinhoso de apontar minhas falhas, pelo esforço em se fazer presente nos eventos dos quais participei, mesmo com tantos afazeres na coordenação do curso e, sobretudo, pela confiança em mim depositada.

A viagem ao campo de pesquisa foi um dos momentos aguardados com muita ansiedade. Acredito que sem a companhia da Cinthia, da Tereza, da Luciana e, evidentemente, da professora Marília não teria sido tão agradável como o foi. Aqui, agradeço novamente à referida professora, por ter me apresentado aos *Parkatêjê*; à Tereza e à Luciana, pela alegria de todos os dias; e à Cinthia, pela gentileza de ter me acompanhado nas duas viagens à aldeia, pela incansável disposição para me ajudar a lidar com os equipamentos da pesquisa e por ter se mostrado uma grande amiga.

Para finalizar, agradeço imensamente aos indígenas da Comunidade *Parkatêjê*, pela carinhosa recepção desde o primeiro dia em que me conheceram, pelo interesse no meu trabalho e, principalmente, pela notável lição de vida.

As ideias não podem jamais levar-nos mais além de um antigo estado do mundo, elas não podem jamais levar-nos para além das ideias do antigo estado das coisas. Falando genericamente, as ideias não podem levar a um bom fim. Para levar a um bom fim, as ideias, é preciso homens que coloquem em jogo uma força prática (KARL MARX).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal “apresentar uma proposta para o ensino da língua *parkatêjê* apoiada na tradição oral do povo de mesma denominação, com vistas a sua implantação na Escola Indígena *Pěmptykre Parkatêjê*”, da aldeia *Parkatêjê*, localizada na Terra Indígena Mãe Maria, à altura do quilômetro 30 da rodovia BR 222, no município Bom Jesus do Tocantins. Com base em Severino (2007), caracteriza-se como uma pesquisa etnográfica, por visar compreender a cotidianidade da aludida escola, no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua tradicional, e também como pesquisa bibliográfica, tendo em vista a natureza das fontes utilizadas para sua tessitura. A pesquisa está vinculada à Linguística Aplicada, uma área da INdisciplina ou transdisciplinar, segundo Moita Lopes (2006), pautada na democracia cognitiva por uma educação emancipadora, conforme Petraglia (2013). O texto está estruturado em quatro partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira parte apresenta considerações gerais sobre os *Parkatêjê*. A segunda parte trata de uma abordagem histórica acerca do desenvolvimento da linguística indígena no contexto educacional brasileiro, com base nos acontecimentos observados desde o ano de 1540 até os dias atuais. A terceira parte reúne algumas características de sociedades reguladas pela tradição oral, ou principalmente por meio dessa tradição, e, a partir de uma definição de *cultura*, apresenta reflexões sobre cultura oral e cultura escrita. A quarta parte trata do histórico da educação formal na aldeia *parkatêjê* e aborda informações referentes ao protagonismo do povo de mesma denominação no momento contemporâneo da mencionada escola. Ainda nesta última parte, a aludida proposta de ensino, que se intitula “A tradição oral no ensino da língua *parkatêjê*”, é apresentada, com o apoio de Queiroz e Pereira (2013), Belintane (2007; 2008), Calvet (2011) e de outros estudos levados a efeito por autores favoráveis à pujança da oralidade no ensino de língua. A pesquisa destaca os velhos da aldeia, índios de primeira geração, como atores importantes no processo de ensino e aprendizagem da língua tradicional na educação formal.

Palavras-chave: Ensino de língua indígena. Escola indígena. Tradição oral. Povo *Parkatêjê*.

ABSTRACT

The aim of this study is to “present a teaching proposal for *parkatêjê* language which is supported in the oral tradition of the people of the same name. It has a view to its implementation in Indigenous School *Pẽmptykre Parkatêjê*” from the village *Parkatêjê*. This village is located in Mãe Maria, kilometer 30 of BR 222 in Bom Jesus do Tocantins County. For comprehend the everyday process of teaching and learning in the school, this is an ethnographic research, and it’s also bibliographic considering the nature of the sources used to write it (SEVERINO, 2007). According to Moita-Lopes (2006), the research is related to Applied Linguistics which is characterized as an interdisciplinary or a transdisciplinary. Besides it is based on cognitive democracy for a liberating education (PETRAGLIA, 2013). This study is divided into four chapters with introduction and conclusion. The first chapter presents general considerations about *Parkatêjê*. The second one deals with a historical approach on the development of Indigenous language in the Brazilian educational context. This approach is based on observed events from 1540 to the present days. The third chapter brings some features from ruled society by oral tradition, or specially through this tradition. Moreover, this chapter brings a definition of culture and presents reflections about oral and written culture. The last one deals with the history of formal education in *Parkatêjê* village. This section also discusses pieces of information about the role of the people of the same name at the Indigenous School *Pẽmptykre Parkatêjê* nowadays. In addition to this, “The oral tradition into *Parkatêjê* language teaching”, the teaching proposal, is presented in this chapter. This proposal is based on Queiroz and Pereira (2013), Belintane (2007; 2008), Calvet (2011), and it is carried out by other researchers who are in favor of the oral language teaching. This research highlights the eldest people of the village, the first-generation Indians, as important actors in the teaching and learning of traditional language in formal education process.

Keywords: Indigenous language teaching. Indigenous School. Oral tradition. The *Parkatêjê* people.

RESUMÉ

Cette thèse vise à “présenter une proposition pour l'enseignement de la langue *Parkatêjê* pris en charge dans la tradition orale du peuple du même nom, en vue de sa mise en œuvre à l'École Indigène *Pẽmptykre Parkatêjê*”, du village *Parkatêjê*, située dans la région indigène Mãe Maria, aux environs du kilomètre 30 de l'autoroute BR 222 dans la municipalité de Bom Jesus do Tocantins. Basé sur Severino (2007), est caractérisé comme une recherche ethnographique, puisqu'elle a comme but comprendre le quotidien de l'école mentionnée, à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue traditionnelle, et aussi comme recherche bibliographique, tennant compte la nature des sources utilisées pour sa construction. La recherche est liée à la linguistique appliquée, une zone de l'INdiscipline ou transdisciplinaire, selon Moita Lopes (2006), basée sur une démocratie cognitive une éducation libératrice, comme Petraglia (2013). Le texte est structuré en quatre parties, ainsi que l'introduction et remarques finales. La première partie présente des considérations générales sur les *Parkatêjê*. La deuxième partie traite d'une approche historique sur le développement de la linguistique indigène dans le contexte éducatif brésilien, basé sur des événements observés à partir de l'année 1540 à nos jours. La troisième partie regroupe quelques caractéristiques de sociétés contrôlées par la tradition orale, ou surtout par cette tradition, et, à partir d'une définition de *culture*, présente des réflexions sur la culture orale et la culture écrite. La quatrième partie traite de l'histoire de l'éducation formelle dans le village *Parkatêjê* et traite des informations concernant le rôle dominant du peuple de la même appellation dans le moment contemporain de l'école mentionnée auparavant. Encore dans cette dernière partie, la proposition d'enseignement, nommée “La tradition orale dans l'enseignement de la langue *Parkatêjê*”, est présentée, avec le soutien de Pereira de Queiroz (2013), Belintane (2007, 2008), Calvet (2011) et d'autres études réalisées par des auteurs qui favorisent la force de l'oralité dans l'enseignement des langues. La recherche met en valeur les plus anciens du village, des indiens de la première génération, comme des acteurs importants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue traditionnelle dans l'éducation formelle.

Mots-clés: Enseignement de la langue indigène. École indigène. Tradition orale. Peuple *Parkatêjê*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aldeia <i>Parkatêjê</i>	22
Figura 2 - Nãkôti curando com as mãos.....	32
Figura 3 - Ritual de furação de beijo	33
Figura 4 - Mulheres participando da corrida de tora.....	34
Figura 5 - Homens participando do jogo de flechas no acampamento	34
Figura 6 - Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio <i>Pěmptykre Parkatêjê</i>	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autodenominações dos <i>Parkatêjê</i> de acordo com o território por eles ocupado por volta de 1950	24
Quadro 2 - Inventário fonológico das vogais <i>parkatêjê</i> , segundo Araújo (1977)	37
Quadro 3 - Inventário fonológico das vogais <i>parkatêjê</i> , segundo Neves (2010)	37
Quadro 4 - Inventário fonológico das consoantes <i>parkatêjê</i> , segundo Araújo (1977)	38
Quadro 5 - Total de alunos da Escola <i>Pěmptykre Parkatêjê</i> , por sala de aula, turno e nível de ensino, em 2013	91
Quadro 6 - Estrutura curricular da Educação Infantil	93
Quadro 7 - Estrutura curricular do Ensino Fundamental	93
Quadro 8 - Estrutura curricular do Ensino Médio	94
Quadro 9 - Cargos ou funções existentes na escola <i>Pěmptykre Parkatêjê</i> , no ano de 2013	95
Quadro 10 - Relação de professores indígenas, de acordo com o nível de educação formal e disciplinas ministradas na Escola <i>Pěmptykre Parkatêjê</i>	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Sujeito de verbo transitivo
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEL	Cadernos de Estudos Linguísticos
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COIAB	Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI	Comissão Pró-Índio
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EEl	Educação Escolar Indígena
Funai	Fundação Nacional do Índio
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
ISA	Instituto Socioambiental
L1	Língua 1
L2	Língua 2
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
NEIs	Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígenas
O	Objeto direto
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
OPAN	Operação Amazônia Nativa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
S	Sujeito de verbo intransitivo
Sa	Sujeito de verbo ativo

Seduc	Secretaria de Estado de Educação
Sio	Sujeito de marcação não-canônica
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
So	Sujeito de verbo descritivo
SOV	Sujeito-Objeto-Verbo
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNI	União das Nações Indígenas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
URE	Unidade Regional de Ensino
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 OS <i>PARKATÊJÊ</i>: CONSIDERAÇÕES GERAIS	21
2.1 Quem são?	21
2.2 Localização geográfica	22
2.3 Um grupo étnico diferenciado	23
2.3.1 Sob a tutela do SPI	26
2.3.2 Sob a tutela da Funai	28
2.3.3 Protagonismo <i>Parkatêjê</i>	29
2.4 Informações sobre a Cultura e a Língua	30
2.4.1 Aspectos culturais	30
2.4.2 Aspectos linguísticos.....	36
2.4.2.1 Tipologia da língua <i>parkatêjê</i>	37
2.4.3 Situação sociolinguística	40
3 A LINGUÍSTICA INDÍGENA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	42
3.1 Primeiro momento: o Paradigma Assistencialista e a Tupinologia (1540-1910)	43
3.2 Segundo momento: o Paradigma de Transição e a Linguística Missionária (1910-1970)	47
3.2.1 No tempo do SPI.....	48
3.2.2 No tempo da Funai	52
3.3 Terceiro momento: os projetos alternativos de Educação Indígena e o início dos estudos tipológicos de línguas indígenas (1970-1980)	56
3.4 Quarto momento: o Paradigma Emancipatório e a responsabilidade social do linguista (1980 até o presente)	58
3.4.1 Sobre os princípios gerais da EEI	63
4 SOCIEDADES DE TRADIÇÃO ORAL E BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA ORAL E CULTURA ESCRITA	66
4.1 Sociedades de tradição oral: delineando características	66
4.2 Cultura oral e cultura escrita: breves considerações	74
5 UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA <i>PARKATÊJÊ</i>	85
5.1 Histórico da educação formal na aldeia <i>Parkatêjê</i>	85

5.2 A escola <i>Pěmptykre Parkatêjê</i>	90
5.3 ‘A tradição oral no ensino da língua <i>Parkatêjê</i>’	101
5.3.1 Cantigas de caçador.....	107
5.3.2 <i>Pyt me Kaxêr</i> ‘O Sol e a Lua’	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	134
ANEXO A - Protestos por melhorias nos serviços de saúde nas aldeias	135
ANEXO B - Cópia do Decreto que concedeu a Gleba Mãe Maria ao povo Gavião	136
ANEXO C - Comemoração do lançamento do livro <i>Me ikwỳ tekjê ri</i>	137
ANEXO D - Calendário letivo da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio <i>Pěmptykre Parkatêjê</i>	139
ANEXO E - Ofício encaminhado à Procuradoria da República no Estado do Pará	140
ANEXO F - Narrativa mítica <i>parkatêjê: Pyt me Kaxêr</i> ‘O Sol e a Lua’	142

1 INTRODUÇÃO

Ao lado do movimento da história das sociedades, ocorre contínua evolução do conhecimento. No Brasil, por exemplo, do período que compreende o processo de colonização até o momento presente, transformações de ordem sociocultural-político-histórica e epistemológica foram observadas em toda a extensão de seu território. Um dos reflexos desse movimento é notado, atualmente, na questão da educação escolar, em cujo paradigma novas orientações teórico-metodológicas buscam ajustar-se às peculiaridades de um país pluriétnico/pluricultural.

Dessa forma, o cenário político brasileiro parece favorável a estudos em favor de sociedades minoritárias como as indígenas, um campo ainda carente de teorizações contributivas que visem ao fortalecimento e/ou à preservação de línguas e conhecimentos ancestrais que compõem o patrimônio linguístico e cultural do País. Esse foi um dos motivos que me impulsionaram a realizar este trabalho.

O entusiasmo em desenvolver estudo junto ao povo *Parkatêjê* ocorreu em 2011, quando assisti à palestra ministrada pela professora doutora Marília Ferreira, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Na ocasião, ao se referir à aldeia *Parkatêjê*, onde desenvolve pesquisa desde o ano de 1999, a professora explanou a situação sociolinguística do referido povo, ressaltando a necessidade de pesquisas para fortalecer sua língua tradicional.

O interesse de apresentar uma proposta com enfoque na modalidade oral da língua *parkatêjê* surgiu após verificar, na maioria dos estudos direcionados ao ensino de línguas indígenas, em escolas indígenas, demasiada preocupação com a escrita. Dessa observação, adveio minha primeira inquietação: Por que o índio *deve* aprender a escrever na sua língua, cuja tradição é, principalmente, oral? E, depois, outra ainda mais instigante: Como ensinar uma língua indígena sem o apoio da escrita?

Inspirada em D'Angelis (2008, p. 2), para quem “os povos indígenas no Brasil, [...], não empregavam um sistema de escrita, mas garantiam a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que a sua tradição criou”, presumo que a resposta para a sobrevivência de línguas indígenas possa estar circunscrita à tradição de cada uma de suas sociedades.

Desse modo, minha intenção principal, nesta dissertação, é “apresentar uma proposta para o ensino da língua *parkatêjê* apoiada na tradição oral do povo de mesma denominação com vistas a sua implantação na Escola Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental

e Médio *Pěmptykre Parkatêjê*”. Este trabalho se caracteriza, assim, como uma pesquisa etnográfica, definida por Severino como aquela pesquisa que

visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do *método etnográfico*, descritivo por excelência (SEVERINO, 2007, p. 119. Grifos do autor).

Isto posto, precisei realizar viagens ao campo de pesquisa, tendo em vista que o “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). A professora Marília Ferreira e eu decidimos viajar à aldeia *Parkatêjê* no dia 25 de maio do ano de 2013. Mas, mesmo de passagens compradas e malas arrumadas, tivemos de cancelar a viagem após tomarmos conhecimento, através de noticiário, de que os *Parkatêjê* ocupavam a rodovia BR 222 em protesto por melhorias nos serviços de saúde nas aldeias. Essas manifestações tiveram início no dia 14 do mês de maio de 2013¹.

A situação adversa perdurou até o mês de junho. No mês de julho, a Escola *Pěmptykre Parkatêjê*, local onde eu realizaria a pesquisa, entrou em recesso. Em agosto, após renúncia da Direção, os *Parkatêjê* decidiram assumir a escola. Para mim, encontrá-los atuando como professores foi muito positivo, pois essa atitude evidencia seu interesse em protagonizar, definitivamente, a escola indígena.

Em consequência dos acontecimentos relatados, a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. A primeira viagem se tornou possível no mês de outubro de 2013. Sob a coordenação da professora Marília, eu e três² de suas alunas permanecemos na aldeia no período de 11 a 21 do referido mês. Em lá chegando, dirigimo-nos ao acampamento onde os índios estavam jogando flechas. Após as apresentações, o líder tradicional pediu que fôssemos para local destinado às mulheres. Esta foi a primeira regra de conduta que vivenciei naquele lugar.

Na segunda viagem de campo, permaneci na aldeia no período de 6 a 14 do mês de dezembro de 2013. Desta feita, presenciei uma das festas de lançamento do livro *Me ikwỳ*

¹ No Anexo A, apresento duas notícias sobre o assunto.

² Refiro-me à Cinthia, aluna do doutorado em Linguística, Tereza e Luciana, alunas da graduação em Letras.

*tekjê ri*³ ‘Isto pertence ao meu povo’, da qual os *Krahô*, índios habitantes da Terra Indígena Kraholândia, situada no nordeste do Estado do Tocantins, também participaram.

Ao longo das duas etapas, tive oportunidade de observar a rotina da escola e de dialogar com quatro dos nove professores indígenas. Os outros cinco não foram contactados por estarem envolvidos em reuniões em Belém, na Secretaria de Estado de Educação (Seduc), com o objetivo de regularizar sua situação de contratação, e também na aldeia, com membros da Unidade Regional de Ensino (URE).

Por intermédio dos professores indígenas, obtive esclarecimentos sobre como o ensino da língua *parkatêjê* é conduzido na referida escola, as dificuldades para efetivar ações pedagógicas consoante o que apregoam as diretrizes atuais, a importância da educação escolarizada no trabalho de fortalecimento da língua tradicional, entre outras informações relacionadas à situação de infraestrutura e à organização político-pedagógica da escola, também importantes ao escopo desta pesquisa. Em alguns momentos, consegui gravar suas explicações; em outros, me foi possível apenas anotar, no diário de campo, o que apreendi.

Com relação à natureza das fontes utilizadas para a tessitura deste trabalho, devo esclarecer que esta pesquisa se configura também como bibliográfica, uma vez que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122). Vincula-se, ainda, à Linguística Aplicada, entendida por Moita Lopes (2006, p. 97) como “uma área híbrida/mestiça ou área da INdisciplina”, ou transdisciplinar. Em outras palavras, um campo pautado no movimento do conhecimento “que propõe relações e solidariedade na conjugação da ciência com as culturas, as artes e a filosofia para a construção de uma educação cidadã, comprometida com a formação de sujeitos planetários, éticos e mais felizes” (PETRAGLIA, 2013, p. 40).

O *corpus* da dissertação é composto basicamente por informações coletadas durante a pesquisa de campo, por textos publicados nos livros *Cantos de caçador*⁴ e *Romanço Parkatêjê* (ARAÚJO, 2012), bem como por uma narrativa mítica retirada da tese de doutorado da professora Marília Ferreira. Com base na estruturação desses textos, procuro investigar algumas peculiaridades da língua *parkatêjê* que, no meu entender, se mostram favoráveis ao ensino de sua modalidade oral.

³ Livro de autoria dos *Parkatêjê*. Esse empreendimento contou com o apoio de profissionais de diferentes áreas, entre os quais, as doutoras Lepoldina Araújo e Marília Ferreira (linguistas da UFPA); Vincent Carelli (antropólogo e fundador do Projeto Vídeo nas Aldeias); Antônio Venâncio, da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e Guilherme Noronha (designer e fotógrafo).

⁴ Obra lançada em livro e CD pelo Programa Raízes e pelo Instituto de Artes do Pará (IAP), que reúne 25 canções compiladas com a ajuda de Krôhökrenhûm.

No que tange à apresentação da pesquisa, a dissertação compreende quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte está subdividida em dois itens. O primeiro é dedicado às informações gerais sobre os *Parkatêjê*, tais como sua localização geográfica, trajetória histórica, processo de invasão de seu território, período em que estiveram sob a tutela de agências do Governo Federal, formação da Comunidade. O segundo, às considerações sobre cultura e língua *parkatêjê*.

A segunda parte deste estudo está subdividida em quatro itens. No primeiro (1540-1910), discorro sobre a implantação da educação escolar na terra que, atualmente, se chama Brasil, e também apresento informações acerca do início das pesquisas em linguística indígena no País. No segundo (1910-1970), destaco o recrudescimento das ações do Governo Federal no sentido de incorporar o índio à comunhão nacional por meio de uma proposta contraditória de educação bilíngue, e apresento as contribuições de pesquisadores do exterior e do Brasil para Linguística Indígena. No terceiro (1970-1980), resalto projetos alternativos de educação indígena, resultantes do envolvimento efetivo da sociedade não indígena no cenário político brasileiro em defesa dessa causa, bem como falo sobre a inauguração dos estudos tipológicos em línguas indígenas, em solo brasileiro. No quarto (1980 até o presente), sublinho as conquistas dos povos indígenas em termos de legislação, a intensificação de projetos educacionais direcionados à autonomia indígena, assim como apresento a configuração contemporânea de pesquisas em línguas indígenas no Brasil.

A terceira parte da dissertação está subdividida em dois itens. No primeiro, procuro esboçar algumas características de sociedades reguladas pela tradição oral, ou principalmente por meio dessa tradição, a exemplo da sociedade *parkatêjê*. No segundo, com base em uma definição de *cultura*, apresento reflexões sobre cultura oral e cultura escrita, a fim de demonstrar aspectos que delineiam sociedades norteadas pela primeira e/ou pela segunda.

A quarta parte está reservada à apresentação da proposta para o ensino na língua *parkatêjê*. No entanto, dois itens a precedem. No primeiro, realizo uma abordagem histórica acerca da implantação da educação formal na aldeia *Parkatêjê*. No segundo, abordo o momento atual da Escola *Pěmptykre Parkatêjê*, com base em informações obtidas nas duas fases da pesquisa de campo.

Por fim, apresento as considerações finais e a lista de referências utilizadas na tessitura da dissertação.

2 OS *PARKATÊJÊ*: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para falar sobre a língua e a cultura de um povo, é necessário conhecer sua história, seu modo de viver e de pensar. Em vista disso, traço, neste item, considerações gerais sobre os *Parkatêjê* apoiada, principalmente, em Araújo (1977; 2008), Arnaud (1989), Emmi (1999), Ferraz (1984; 2001), Ferreira (2003), Jõpaipare (2011), Laraia e DaMatta (1978), Neves (2010), Neves, Picanço e Ferreira-Silva (2011), Ribeiro (2009) e em Rodrigues (1986; 2005). De início, apresento quem são os *Parkatêjê* e indico sua localização geográfica. Em seguida, faço uma exposição acerca da trajetória histórica desse povo, desde os seus primeiros contatos com a sociedade envolvente até o recrudescimento dessa relação, quando estiveram sob a tutela do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), da Fundação Nacional do Índio (Funai), e sobre o momento em que romperam definitivamente com essas agências tutelares, consolidando-se, assim, como um grupo étnico diferenciado.

Na segunda parte deste item, apresento considerações gerais sobre a cultura e a língua *parkatêjê*, as quais, atualmente, têm sido alvo de atenção tanto de pesquisadores quanto dos próprios indígenas, em decorrência de sua delicada situação sociolinguística.

2.1 Quem são?

Os *Parkatêjê* são conhecidos na literatura etnográfica como ‘Gavião⁵ do Oeste’, ‘da mata’ ou ‘índios castanheiros’, conforme assinala Ferraz (1984). É um povo composto por remanescentes dos *Rõhõkatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Kyìkatêjê*⁶, grupos indígenas que decidiram se unir em prol de sua sobrevivência física e cultural, num momento de intenso contato com a sociedade envolvente. Juntos, somam 478 pessoas, aproximadamente, de acordo com dados registrados no Posto de Saúde (JÕPAIPARE, 2011), um total resultante de casamentos entre integrantes dessas etnias e entre eles e índios Pykobiê, Tembê, Canela, Guarani, bem como de sua união com não índios, segundo Ferreira (2003).

⁵ O nome ‘Gavião’ advém do tempo em que os índios *Parkatêjê* eram considerados extremamente violentos pela sociedade envolvente (LARAIA; DAMATTA, 1978).

⁶ Nesta dissertação, utilizarei as denominações ‘*Parkatêjê*’ e ‘Gavião’ para me referir ao povo constituído por essas três etnias.

2.2 Localização geográfica

Segundo Ferraz (1984), o território habitado pelos *Parkatêjê* lhes foi concedido no ano de 1943, por meio do Decreto-Lei n. 4.503, de 28 de dezembro de 1943 (ANEXO B). É uma área localizada na cidade de Marabá, a sudeste do Pará, chamada Terra Indígena (TI) Mãe Maria, situada no município Bom Jesus do Tocantins, a 800 metros da BR 222, cujos limites são os igarapés Flecheira e Jacundá, afluentes da margem direita do curso médio do rio Tocantins. Os *Kyikatêjê* encontram-se no km 25; os *Rôhokatêjê* e os *Akrâtikatêjê*, no km 30 da mesma rodovia.

Figura 1 - Aldeia *Parkatêjê*



Fonte: www.pib.socioambiental.org

Araújo (2008) enumera projetos de alto impacto ambiental que ocuparam a TI Mãe Maria e facilitaram o contato desse povo com aspectos da sociedade envolvente, contribuindo fortemente para a invasão da língua portuguesa em detrimento da língua tradicional.

Nos anos de 1960, segundo a autora, houve a construção da rodovia PA 70 (hoje BR 222), que cortou o território de leste a oeste, ligando Marabá à Rodovia Belém-Brasília. Em torno de 1970/77, mais uma rodovia foi construída, a PA 150, no sudoeste do território, além da linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA pela Eletronorte⁷, que atravessa suas terras.

Por volta da década de 80, ocorreu a instalação das torres de transmissão de Tucuruí, que atravessaram suas roças, cemitérios e castanhais, e a construção da ferrovia Carajás-Ponta de Madeira (Itaqui/MA) realizada pela CVRD.

⁷ O projeto implantado pela Eletronorte, por atravessar um de seus maiores castanhais, rendeu aos *Parkatêjê* uma indenização por perdas e danos. No entanto, o valor pago foi cerca de seis vezes menor do valor efetivo daquela área (FERRAZ, 1984).

Laraia e DaMatta (1978) observam que, em situações de fricção interétnica, em geral os povos indígenas se mostram passivos e não conseguem se recuperar demográfica e culturalmente diante do processo de dominação que lhes é imposto, deixando-se marginalizar ou extinguir. Os *Parkatêjê* fugiram à regra ao reagirem de forma inusitada perante as pressões da sociedade capitalista, conforme demonstra o curso de sua história.

2.3 Um grupo étnico diferenciado

A incorporação dos *Parkatêjê* à história nacional está relacionada ao período de ocupação das margens do rio Tocantins pelas frentes de expansão extrativista e pecuária da sociedade brasileira (LARAIA; DAMATTA, 1978). Segundo Ferraz (1984), o contato entre essa etnia e a sociedade abrangente foi, predominantemente, marcado por violência e mortes, de índios e de não índios, em consequência de sucessivas tentativas de posse de suas terras pela ‘gente civilizada’.

Laraia e DaMatta (1978) informam que, após a desvalorização da borracha em torno de 1920, iniciou-se um processo de modificação na estrutura socioeconômica da região. O território habitado pelos *Parkatêjê*, por estar localizado numa grande reserva de castanhais, tornou-se alvo de cobiça pela população regional e por outros povos interessados em suas riquezas naturais (caucho, castanha, óleo de copaíba, entre outros).

Acerca dessa época, Emmi tece as seguintes considerações:

Apesar de ter constituído atividade econômica predominante no fim do século XIX, a extração do caucho não desfrutou de período de longa duração em Marabá, uma vez que a sua descoberta nesta área se deu justamente em época próxima ao declínio da borracha Amazônica [...]. Com o declínio da borracha na Amazônia, o capital e a força de trabalho disponíveis são orientados para a cata de outros produtos de origem extrativa, como madeiras, cacau, sorva e, no caso do Tocantins, a castanha, que encontram boa receptividade no mercado exterior em expansão (EMMI, 1999, p. 60).

Dessa forma, o meio de que os índios dispunham para sua subsistência e o território onde habitavam estavam ameaçados, porquanto a oligarquia da castanha requer o controle da terra. Ocorre, todavia, que alguns produtos cobiçados pelos invasores representavam fonte de alimento da qual os índios se valiam no período de escassez, mas, segundo a autora, os posseiros viam aquela área apenas como um lugar economicamente vantajoso.

De acordo com Ferraz (1984), por volta de 1950, os Gavião habitavam diferentes áreas ao longo do curso médio do rio Tocantins e se autodenominaram de acordo com as posições que ocupavam na região, conforme disponho no Quadro 1.

Quadro 1 - Autodenominações dos *Parkatêjê* de acordo com o território por eles ocupado por volta de 1950

POVOS	SIGNIFICADO	POSIÇÃO	AUTODENOMINAÇÕES
<i>Akrātikatêjê</i>	<i>akrāti</i> ‘montanha’, por extensão de <i>krā</i> ‘cabeça’ e <i>ti</i> é sufixo de aumentativo; <i>katê</i> ‘dono’, ‘controlador; <i>jê</i> ‘a gente’, ‘nós’ (este povo)	ocupavam as cabeceiras do rio Capim	‘turma da montanha’
<i>Kyikatêjê</i>	<i>kÿi</i> refere-se à noção de parte superior, acima, ‘montante’; ‘povo (dono) da montante’	viviam onde nasce o rio Tocantins, próximo ao Estado do Maranhão	‘povo de montante’; ‘da ladeira vermelha’; ‘do Maranhão’
<i>Rôhokatêjê</i>	<i>rôrô</i> significa ‘palha do coqueiro babaçu’	habitavam às proximidades do rio Jacundá	‘turma do cocal’

Fonte: Elaborado pela autora no ano de 2013, com base em Ferraz (1984).

Epidemias de malária e gripe, somadas às desavenças entre os *Rôhokatêjê* e os *Akrātikatêjê*, resultaram em muitas mortes antes mesmo do contato com a sociedade envolvente. Nessa época, os *Rôhokatêjê* se dividiram em dois grupos. Uma parcela fixou-se nas cabeceiras do Praia Alta, rio afluente do Tocantins às proximidades de Itupiranga; a outra instalou-se num castanhal, segundo Ferraz (1984).

Ao se lembrar do tempo em que os índios foram vitimados por doenças, Jôpaipare⁸ (2011, p. 71) diz ter ‘abusado’ de ver tantos mortos: “quando amanhecia, eu contava assim: três mortos. No outro dia: quatro mortos. No outro dia cinco mortos. Era assim. Eu abusei mesmo [...]. Nós enterrávamos os mortos na casa mesmo, assim na frente. Nós não tínhamos cemitério de *kupê*⁹”. Esse período foi demarcado pelo enfraquecimento da organização social dos *Parkatêjê*, que, por estarem debilitados, não mais conseguiam prosseguir lutando com os grupos locais pela defesa de seu território.

Ferraz (1984) registra que os primeiros contatos entre os Gavião e os *kupê* sucederam no ano de 1956. A aproximação definitiva foi motivada por crises resultantes da desorganização instaurada entre os *Rôhokatêjê*, o que facilitou a invasão da área indígena

⁸ Ao utilizar os nomes ‘Jôpaipare’, ‘Krôhokrenhũm’ ou ‘Capitão’ estarei me reportando ao líder tradicional *Parkatêjê*.

⁹ *Kupê* ‘não índios’.

pelos exploradores dos castanhais. Os embates sanguinolentos dessa fase resultaram na morte de Ìxũ, o chefe político do aludido grupo. A alternativa encontrada por Krôhôkrenhũm, para resguardar a reabilitação demográfica de seu povo, então reduzido a 20 índios, entre crianças, adolescentes e adultos, foi recorrer aos *kupẽ*. Segundo a autora, “foi a partir dessa época - 1950, aproximadamente - que sua liderança começou a se firmar” (FERRAZ, 1984, p. 39).

Antes das ‘guerras’ nos castanhais, da invasão de suas terras e do contato direto com a sociedade envolvente, os *Parkatêjê* imaginavam que o mundo se reduzia ao seu território e aos povos indígenas com os quais mantinham contato. Nas recordações de Jôpaipare, “não tinha *kupẽ* ainda não. Depois que nós vimos alguns *kupẽ*, que nós começamos a ver. Tinha poucos *kupẽ*, até parecia com *axun*, aquilo que chamam saúva, na língua do *kupẽ*, parecia com ela. Agora que apareceu” (JÔPAIPARE, 2011, p. 38). Ele associa o ‘aparecimento’ dos não índios ao período de invasão de seus castanhais.

De acordo com Ferraz (1984), as crianças sobreviventes às ‘guerras’ (seis meninas e seis meninos) foram levadas por Krôhôkrenhũm, com a ajuda de Frei Gil Gomes Leitão, dominicano ligado à prelazia de Marabá, para serem entregues a famílias de Itupiranga e de Marabá. A atitude passiva dos *Parkatêjê*, ao aceitarem a assistência oferecida pelos regionais e a eles confiarem as seis crianças, é interpretada pela autora como uma de suas estratégias para assegurar a sobrevivência do grupo. Todavia, essa decisão promoveu sua dependência a agências tutelares do Estado, conforme falarei mais adiante.

Jôpaipare levou as crianças esperando tê-las de volta depois que restabelessem a saúde, mas não foi o que aconteceu. Em suas palavras: “Levei embora, pensando que *kupẽ* ia tomar conta dela [de Kwÿikwÿire] pra ela se curar e, depois que melhorasse, ia devolver pra mim. Mas que nada! Ela foi embora pro meio dos *kupẽ* e não pôde voltar” (JÔPAIPARE, 2011, p. 36).

Ferraz destaca que

a maior parte dos componentes do grupo do Cocal chegou a permanecer quatro meses na cidade de Itupiranga, abrigados num barracão da prefeitura e vivendo da prestação de serviços à população - tirar lenha, transportar água para os potes ou se apresentarem como exímios atiradores de flechas em troca de roupas e alimentos (FERRAZ, 1984, p. 40).

Ao contrário do comportamento hostil que apresentavam na mata, onde eram ‘danados’, na cidade “os Gavião desapareceram como grupo, passando, daí por diante, a se constituir num bando de índios totalmente dependentes da sociedade nacional” (LARAIA;

DAMATTA, 1978, p. 151). Para Arnaud (1989), esta foi a fase em que sofreram toda sorte de humilhação, a exemplo dos apelidos por meio dos quais eram chamados (‘Zé Doidão’, ‘Zé doidinho’, ‘Baleado’ etc.), sendo até mesmo obrigados a pedir esmolas para suprir suas necessidades.

Consoante Ferraz (1984), em meados da década de 1960, a drástica redução demográfica dos povos indígenas do Brasil resultante das ações do Governo Federal com o auxílio do SPI¹⁰, para ocupar os ‘espaços vazios’ na Amazônia, forçou a saída dos índios ‘remanescentes’ de seus territórios tradicionais. Atraídos pelas promessas auspiciosas dos agentes do Governo, os *Parkatêjê* aceitaram deixar suas terras e se deslocaram para Mãe Maria.

2.3.1 Sob a tutela do SPI

A chegada de Krôhokrenhũm com o seu grupo ao Posto do SPI ocorreu em 1966. Acerca da saída de seu grupo do Praia Alta para Mãe Maria, onde se localizava o Posto, ele rememora o seguinte:

quem veio comigo foi Madalena (*Pôjarêti*), Supercílio (*Kukukaprêkre*), Mahiti (*Karÿrÿti*), Cupu (*Jôxarati*), Geraldo (*Kaprêktÿire*), Manel (*Krowapeire*) e o Pedro (*Jâpênprãmti*), que só tinha uns 11 anos. Foram essas pessoas, era pouquinho (JÓPAIPARE, 2011, p. 84).

Por trás do convite feito por Antônio Soares Cotrim¹¹ - “Capitão¹², arrume tudo logo, eu quero levar vocês daqui, porque lá o castanhal é grande” (JÓPAIPARE, 2011, p. 38) - encobria-se aquilo que, para Ferraz (1984), seria o seu maior objetivo: acelerar a desocupação dos territórios indígenas, controlar efetivamente o castanhal e incrementar a força de trabalho indígena na coleta do produto, em troca de facões, machados, munição e alimentação. Nas descrições da autora, a sede funcionava em

¹⁰ Discorrerei de forma detalhada sobre as ações do SPI nesse período da história do Brasil no segundo item desta dissertação.

¹¹ Tempos depois, esse mesmo agente do SPI levou os *Kÿikatêjê* para o Mãe Maria (FERRAZ, 1984).

¹² Desde 1913, Krôhokrenhũm passou a ser chamado de ‘Capitão’ pelos agentes do SPI. Essa maneira de nomear as lideranças objetivava dar prestígio e poder a um dos membros do grupo (tradicional ou não) sob o seu domínio. O ‘Capitão’ deveria exercer o controle dos integrantes de sua ‘turma’ no sistema de produção da castanha (FERRAZ, 1984).

uma pequena casa de taipa, à beira de uma trilha estreita que, em 1968, viria a ser a rodovia estadual PA-70. Do outro lado da picada, os agentes locais do SPI haviam construído cinco ranchos de palha de babaçu, à maneira regional, formando um pomar e uma roça de cana-de-açúcar, mandioca, arroz, milho e feijão (FERRAZ, 1984, p. 48).

Ao chegarem ao Posto do SPI em Mãe Maria, os índios foram bem recebidos, inicialmente. Segundo Jõpaipare (2011, p. 87), “no terreiro, arroz maduro, amarelinho, o arroz; feijão maduro, mandioca bonita! Bananal grande [...] Eu disse: ‘eu não vou mais não, eu vou ficar aqui mesmo. Só comendo’”. Todavia, como ele mesmo depõe, “eu pensei que ia ser sempre assim, que ia ser bom sempre. Mas, menos de um ano depois, foi diferente. Eles mandavam: ‘Rapaz, vai trabalhar! Só vive jogando flecha? Vão trabalhar, índios vagabundos!’” (Ibidem, p. 91). Decerto, essa forma de tratá-los corrobora o modo pejorativo por meio do qual a ‘gente civilizada’ constituiu a figura do índio, historicamente.

Segundo Arnaud (1989), o clima de adversidade cresceu principalmente a partir de 1967, quando a 2ª inspetoria do SPI passou a administrar as atividades econômicas na região. Mas, às imposições dos agentes, os *Parkatêjê* respondiam com a mesma aspereza: “eles brigavam, mas nós éramos do mesmo jeito, nós brigávamos também” (JÕPAIPARE, 2011, p. 91). Dessa forma, os indígenas demonstravam sua crescente insatisfação com a nova situação.

Por outro lado, apesar da situação hostil, a reunião dos grupos indígenas no Posto Indígena Mãe Maria impulsionou a sua recuperação demográfica, bem como a sua organização como grupo. Ferraz sintetiza o período de remoção dos Gavião para o Posto como segue:

Em 1966, agentes do SPI transferiram o grupo do Cocal [*Rôhôtêjê*], chefiado por Krôhôtêjê [...]. Em 1969, foi removido o grupo contatado pelos agentes da Funai, no igarapé dos Frades, já nas proximidades de Imperatriz (MA) [*Kyikatêjê*]¹³. Por isso, eles foram chamados pelos demais de a ‘turma do Maranhão’. E entre 1971 e 1986 foram removidos para o Mãe Maria os ‘remanescentes’ da ‘turma da Montanha’ [*Akrâtêjê*] (FERRAZ, 2001, p. 279).

Os índios liderados por Krôhôtêjê aceitaram a transferência por estarem persuadidos pelos agentes do SPI de que poderiam ‘enricar’ com a comercialização da castanha. No entanto, com o envolvimento do grupo no que diz respeito ao sistema econômico da sociedade envolvente, suas organizações tradicionais, que se pautavam na reciprocidade, sofreram algumas alterações, segundo Ferraz (1984). Eles passaram a trabalhar

¹³ Consoante Ferraz, em 1970 os *Kyikatêjê* foram deslocados para outra área do Mãe Maria, a quatro quilômetros de onde, atualmente, se situa a aldeia do quilômetro 30, ou ‘aldeia do Trinta’, como é conhecida.

com o sistema de troca monetária; a conhecer o sentido de propriedade particular; e a distinguir classes como ‘pobres’ e ‘ricos’.

Com a substituição do SPI pela Funai em 1967, significativas mudanças foram observadas no sistema de exploração de mão de obra indígena, bem como na gerência da comercialização da produção de castanha.

2.3.2 Sob a tutela da Funai

De acordo com Ferraz (1984), os agentes da Funai monopolizaram a produção e a comercialização da castanha até a década de 70. Sob sua tutela, os *Parkatêjê* passaram a desenvolver trabalho forçado e foram proibidos de praticar suas atividades tradicionais, como os ciclos cerimoniais, corridas de tora, jogos de flecha etc. Os agentes alegavam que tais atividades “interrompiam o trabalho na coleta da castanha (na estação das chuvas) ou nas roças (na estação seca)” (FERRAZ, 1984, p. 66).

Nessa época, eram crescentes os questionamentos de Krôhôkrenhûm, que discordava do sistema individual de distribuição dos recursos financeiros às lideranças do grupo. Em sua opinião, a renda deveria ser “destinada à ‘turma do Maranhão’, aos ‘solteiros’ e aos ‘casados’ do ‘Trinta’”¹⁴ (FERRAZ, 1984, p. 64). A forma tradicional de distribuição da renda baseada em classes de idade, defendida pelo Capitão, contribuiu para fortalecer os laços entre o grupo do ‘Trinta’ e o grupo do Maranhão. Em 1976, essa insatisfação culminou com a ruptura entre os *Parkatêjê* e a Funai.

As ações dos agentes do SPI e, posteriormente, da Funai dissimulavam um sistema nem sempre legítimo de exploração de mão de obra ao outorgarem autoridade às lideranças dos grupos indígenas. Por outro lado, as interferências do Capitão contribuía para anular os efeitos negativos que seriam disseminados pela Funai sobre os índios ao submetê-los àquela organização. Dessa forma, os *Parkatêjê* puderam assumir o controle definitivo sobre a economia dos produtos de seu território e protagonizar uma nova etapa de sua história.

¹⁴ A título de esclarecimento, reitero que a ‘turma do Maranhão’ corresponde aos *Kyikatêjê*; e a ‘do Trinta’, aos *Rôhokatêjê* e aos *Akrâtikatêjê*. Por isso, o Capitão se refere a apenas dois grupos.

2.3.3 Protagonismo *Parkatêjê*

A segunda metade da década de 1970 demarca uma nova relação entre os integrantes do povo *Parkatêjê*, bem como entre estes e os não índios. Após romperem com a Funai, os *Parkatêjê* passaram a gerir autonomamente a comercialização da produção da castanha. Consoante Ferraz (1984), os *kupê* que lá trabalhavam foram contratados para cuidar do gado bovino e do plantio de roçados, fato que acentuou as relações dos índios com a sociedade externa. Entre as estratégias de Krôhokrenhũm para fortalecer o seu grupo, a autora destaca o seu esforço em agregar, na aldeia, índios que se encontravam dispersos em outras aldeias ou nas cidades, prática que ocorre na Comunidade até os dias atuais.

De posse de suas terras, os *Parkatêjê* encorajaram-se para outras ações. Destarte, voltaram a se empenhar para reaverem sua cultura, que parecia esquecida. A retomada de suas origens traduziu-se como um movimento que, para Araújo (1977), pareceu atrelado à sua nova posição, que não mais era de subserviência, pois se viram capazes de tomar frente de suas atividades econômicas e demonstrar comportamento diferente com relação à sua língua. Arnaud (1989) informa que os trabalhos nos castanhais ficaram sob a orientação do Capitão, e eram conduzidos sem a rigidez do horário estabelecido pela Funai, quando foram obrigados a trabalhar oito horas diárias.

Com a instauração da nova ordem,

a distribuição de mercadorias durante a safra e, posteriormente, também no decorrer do ‘verão’, passou a se dar por determinação de Krôhokrenhũm – que reafirmava sua generosidade – através de uma ‘cantina’¹⁵, controlada por dois jovens solteiros da aldeia do ‘Trinta’, Kruwa, genro potencial de Krôhokrenhũm (pretendente de Iracema, sua filha mais velha) e Xôntapti (Raimundo), sobrinho e ‘afilhado’ (nominado) do chefe Gavião” (FERRAZ, 1984, p. 75).

Na opinião de Ferreira (2003), além do desejo de fortalecer sua sobrevivência física e cultural, entre os principais fatores que concorreram para a aproximação das etnias que constituem o povo *Parkatêjê* está o econômico. Juntos, puderam assumir a comercialização da castanha em suas terras e se organizar para defender seu território de novas invasões.

Em 1980, com a morte de seu último chefe tradicional, os *Kyikatêjê* se uniram definitivamente aos *Parkatêjê*. Nesse mesmo ano, passaram a se autodenominar publicamente Comunidade Indígena *Parkatêjê*, embora continuassem se distinguindo como pertencentes a etnias diferentes (FERREIRA, 2003). As palavras do Capitão rememoram esse

¹⁵ Termo sugerido pelo técnico indigenista que coordenava as operações da safra com os *Parkatêjê* (FERRAZ, 1984).

acontecimento: “Então nós misturamos. Hoje nós estamos seguros que nem capim, nós estamos fortes que nem capim. [...]. Nós não estamos puros, mas nós aumentamos de novo [...]. Como nós dizemos [...] *Rỳ hỳ mpa kakrit rỳ mpa kakrit kuprõ rẽn maixô* [‘a nossa tribo misturou e aumentou’]” (JÕPAIPARE, 2011, p. 94).

De acordo com Araújo (1977), com a junção dos grupos, o que antes parecia esquecido gradativamente voltou a se realizar, como o uso do idioma, as festas, as cerimônias, o tradicional corte de cabelo¹⁶, a narração de histórias no *kà* ‘pátio’, o sistema de nomeação tradicional, entre outros aspectos culturais.

Após 30 anos de união, questões internas concorreram para que, em 2001, ocorresse a separação da Comunidade em duas aldeias. Na aldeia conhecida como ‘original’, chamada *Kupẽjipõkti* ‘os que estão no meio dos *kupẽ*’, localizada no quilômetro 30 da rodovia BR 222, ficaram os *Rõhõkatêjê* e os *Akrãtikatêjê*; os *Kỳikatêjê* se deslocaram para o quilômetro 25 dessa rodovia. Atualmente, o Capitão com sua família e um pequeno grupo de indígenas vivem no quilômetro 35 da mesma rodovia, na aldeia *Rõhõkatêjê*. Apesar de separados geograficamente, os casamentos entre índios desses grupos os fazem permanecer em convivência.

Conforme observado, a ordem contemporânea constituída pelos *Parkatêjê* foi demarcada por duas fases. Na primeira, em razão da situação de fragilidade na qual se encontravam fisicamente, se viram obrigados a aceitar ajuda dos *kupẽ*. Na segunda, ao contrário da primeira, eles se destacaram pelas suas estratégias de luta e, assim, conseguiram romper definitivamente com o sistema econômico que lhes foi imposto pelas agências tutelares. Atualmente, o povo deseja fortalecer cada vez mais a identidade *parkatêjê*. Nesse sentido, há crescente incentivo, entre os integrantes da Comunidade, para ações¹⁷ que visem à preservação de sua cultura e de sua língua.

2.4 Informações sobre a Cultura e a Língua

2.4.1 Aspectos culturais

Os *Parkatêjê* são mencionados por Ferreira (2003, p. 28) como índios com “os sentidos da audição e da visão muito apurados. Suas descrições são bastante precisas, não sendo próprio de sua cultura expressar-se com ambiguidades ou falta de exatidão. São

¹⁶ “Corte de uma camada curta, ao redor de toda a cabeça, sobre o restante dos cabelos já crescidos, com reentrâncias raspadas às têmporas e uma pequena mecha curta sobre as orelhas” (FERRAZ, 1984, p. 92).

¹⁷ Um dos grandes projetos com esse fim resultou no livro *Me ikwỳ tekjê ri*, lançado em 2011.

extremamente observadores e prestam muita atenção aos detalhes da forma, localização e direção”. Eles aconselham ‘não andar sozinho’, a fim de que os sinais de perigo sejam facilmente observados. Assim, é preferível andar com um companheiro ou em trio.

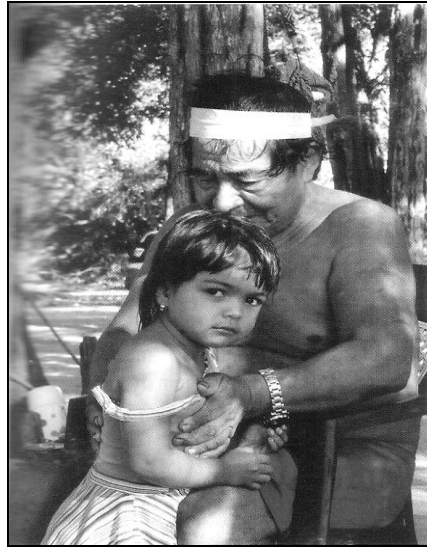
De acordo com Ferraz (2001), a oratória é um atributo dos mais velhos, ficando aos mais jovens o dever de aprenderem a ‘ouvir’. A aptidão de ‘ouvir’ é vista entre eles como privilegiada se comparada à de ‘falar’. A respeito do assunto, Ribeiro informa que,

em várias línguas do tronco Macro-Jê, o ouvido (e não a cabeça) é o locus metafórico do pensar. Linguisticamente, isto se evidencia não apenas no uso de uma mesma raiz verbal para significar 'ouvir' e 'pensar', mas na existência de várias construções metafóricas (por composição ou incorporação nominal) centradas no "ouvir" para se referir a processos cognitivos. Os correlatos etnográficos de tais esquemas lingüísticos são diversos, tornando este assunto um tema fascinante para os estudos das relações entre língua, pensamento e cultura (RIBEIRO, 2009, p. 1).

Ferreira (2003) complementa a informação de Ribeiro ao mencionar que o sentido da audição, na língua *parkatêjê*, está associado à memória. Um indício deste fato é observado, por exemplo, na raiz *yapak* ‘orelha’ presente em verbos como *tɔyapak* ‘lembrar’ - literalmente, *tɔ* ‘fazer’ e *yapak* ‘orelha’ - e *tɔyapakuket* ‘esquecer’. Neste último caso, não há dados concretos sobre a origem histórica dos itens lexicais constantes de sua composição, segundo a autora.

Quanto aos tratamentos de saúde, embora não demonstrem resistência ao que é oferecido pelos *kupê*, os *Parkatêjê* não deixam de utilizar medicamentos indicados pelos índios mais velhos. Jõpaipare (2011) explica que, para curar ‘as feridas de flecha’, por exemplo, basta que alguém mastigue folha seca e casca retiradas de uma árvore fina (não há menção do nome) e a coloque na ferida do doente. Dor de barriga pode ser curada com o uso das mãos, com as quais a doença é ‘espalhada’ até acalmar, a exemplo do que Nãkôti faz na Figura 2.

Figura 2 - Nākôti curando com as mãos



Fonte: Jõpaipare (2011, p. 107).

Febre e malária, segundo Jõpaipare, são doenças curadas com banho de ‘mijo’ de uma pessoa grávida pela primeira vez. Depois do banho, o doente é riscado com as unhas da grávida e recebe fortes cipoadas com *mpokukreti* ‘urtiga’. Nos casos de ‘osso quebrado’, é aconselhável desmanchar *rôr* ‘barro do cupinzeiro’ na água até ficar ‘no jeito’, colocar a massa formada na folha de *kuirejõr* ‘embira de jangada’. Depois de enrolada, amarrada e batida, a folha deve ser colocada dentro d’água para ficar gelada. Posteriormente, a massa deve ser espalhada no local afetado, que deverá estar imobilizado com a utilização de talas.

Em casos de luto, os parentes da pessoa que falece permanecem em resguardo por um ano, período em que são proibidos de cortar os cabelos, pintar o corpo e participar de brincadeiras¹⁸.

Ferreira (2003) registra que, para os *Parkatêjê*, os animais são índios que sofreram transformações de acordo com suas características pessoais. Dessa forma, se costumavam andar em bandos, foram transformados em porcos; os que não se agradavam de sua condição de índios foram transformados em *kupê*, entre outros exemplos.

As festas obrigatórias, realizadas ao longo do ano, são: *Pàn* ‘arara’, *Hàk* ‘gavião’, *Tep* ‘peixe’, *Xêxêtere* ‘arraia’ e *Têre* ‘lontra’, além da *Wakmêre* ‘festa do cipó’, a *Põhytetet* ‘festa do milho verde’ e a *Ropkrã* ‘festa da cabeça de onça’, que acontece quando se mata uma onça (JÕPAIPARE, 2011).

A partir do ano de 2011, a Comunidade passou a incluir o dia nove de dezembro, data do lançamento do livro *Me ikwỳ tekjê ri*, em suas festividades. Em 2013, quando estive na

¹⁸ ‘Brincadeira’ é o termo usado pelos *Parkatêjê* para se referirem aos rituais tradicionais (FERRAZ, 1984).

aldeia, pude participar, junto com a Comunidade, da tarefa de preparação do acampamento¹⁹ para o que eles denominam ‘festa de lançamento do livro’. A abertura da comemoração foi feita às 7 horas, pelo Capitão em companhia dos velhos, que entoaram cânticos tradicionais. Um dos pontos principais foi a realização de uma maratona, da qual participaram índios de diversas etnias. No encerramento, foi servido o *berarubu*, um bolo feito com carne de caça e massa de mandioca (ANEXO C).

De acordo com Jõpaipare, algumas músicas entoadas nas festividades *parkatêjê* são de autoria do próprio Capitão, outras foram assimiladas por ele durante sua juventude. Quando indagado sobre como aprendeu a cantar, ele costuma responder: “as cantigas, não foi professor que me ensinou, também não foi cantor que me ensinou. Eu aprendi na prática. Eu andando, dançando, gravava na cabeça, acompanhando o cantor. Cada cantiga eu aprendi assim” (JÕPAIPARE, 2011, p. 139).

Com relação aos rituais, Ferreira (2003) enumera o de iniciação dos meninos pré-adolescentes (10 a 14 anos) e o da furação de beijo. No primeiro, conhecido como ‘Festa do *Pẽmp*’, os meninos permanecem isolados em acampamento construído no mato, onde aprendem diversas atividades, como pescar, caçar, plantar, colher etc., a fim de se prepararem para a vida adulta. A furação de beijo é feita pelos pajés, com a utilização de osso fino de veado, quando os jovens atingem a idade de 15 anos, conforme apresento na Figura 3.

Figura 3 - Ritual de furação de beijo



Fonte: Jõpaipare (2011, p. 136).

¹⁹ Local onde os *Parkatêjê* costumam se reunir para jogar flechas e para realizar suas festas.

Ao longo do ano, homens, mulheres e crianças *Parkatêjê* costumam participar da corrida de tora (Figura 4). As toras são escolhidas pelos índios mais velhos. Eles adentram a mata a fim de examinar as espécies vegetais mais resistentes para a competição. A chamada para a reunião dos participantes é feita com a utilização de um *ôhĩ*, instrumento de sopro que pode ser ouvido de longa distância.

Figura 4 - Mulheres participando da corrida de tora



Fonte: Jôpaipare (2011, p. 159).

Os dias de sexta, sábado e domingo são reservados para o *majpênjôky* 'jogo de flechas' (Figura 5). Observei que, durante o jogo, os velhos costumam trocar informações entre si e com os mais jovens em *parkatêjê*. Estes últimos, por sua vez, comportam-se como bilíngues passivos, ou seja, conseguem participar da interação porque entendem a língua tradicional, embora não a falem com fluência.

Figura 5 - Homens participando do jogo de flechas no acampamento



Fonte: Acervo da autora (2013).

No que se refere ao sistema de nomeação, Ferreira (2003) informa que o nome de uma criança do sexo feminino é escolhido por sua tia paterna; se for do sexo masculino, será dado

por um tio materno. A nomeação tem como base uma característica (boa ou má) do nomeador. Por exemplo, Xaprãnti ‘aquele que adocece muito’, Mpjênkrotpra ‘aquela que só quer viver junto do marido’. A menina nomeada passa a ser esposa, em potencial, do marido da pessoa que a nomeou e vice-versa. Por esse motivo, é considerado incesto o casamento entre uma moça ou um rapaz com alguma pessoa que foi nomeada pelos seus pais, uma vez que estes são seus pais em potencial.

Entre os *Parkatêjê*, há uma regra de evitação entre sogros e genro/nora. Em casos de necessidade, a comunicação é feita por uma terceira pessoa, mas nunca de modo direto. O mesmo também ocorre com os amigos formais, os quais sequer podem se olhar diretamente nos olhos, tampouco se cruzarem no mesmo caminho. Segundo Ferreira (2003, p. 31), “podem até estar num mesmo ambiente, se assim for inevitável, mas todo e qualquer contato, mesmo que somente visual, fica proibido”. O desrespeito a essa regra pode lhes causar algum infortúnio, sendo possível, naquele universo, até a morte.

As mulheres usam o termo *krixwya* para se referirem aos seus amigos formais, e os homens usam o termo *hàpynire* para suas amigas formais. O dever do *krixwya* ou do *hàpynire* é zelar pelo bem-estar do seu amigo. Assim, será considerada próspera a pessoa que tiver vários(as) amigos(as) formais. Segundo Ferreira,

se um *krixwya/hàpynire* de alguém adoecer, seu(s) amigo(s) formal(is) deverá(ão) cantar no pátio²⁰, faça sol ou faça chuva, até que seu amigo formal se recupere plenamente; ou ainda deverá(ão) passar pelo mesmo processo que levou o *krixwya/hàpynire* a adoecer, como, por exemplo, comer determinado alimento da mesma forma que levou o amigo formal a sentir terríveis dores de barriga, ou tomar banho no rio até ficar tremendamente resfriado tal qual seu amigo formal (FERREIRA, 2003, p. 31-32).

O artesanato *parkatêjê* é bastante variado. Em geral, eles produzem artefatos como *kàhà* ‘cofo’, *kai* ‘cesta’, *kuwê* ‘arco’, *kruwa* ‘flecha’, adornos de penas de arara e de gavião, *hahĩ* ‘tipoia para carregar criança’, *kraxê* ‘adorno para a cabeça’, *tupre* ‘cintos para a festa da moça’, instrumentos musicais (buzinas e maracás), esteiras, peneiras etc.. Para a confecção desses artigos, são utilizadas penas de arara e de gavião, linha, cabaças, talas, palhas, entre outros materiais (CONHECENDO..., 1997).

²⁰ ‘Pátio’ é o local da aldeia no qual, à noite, os homens narram histórias e conversam sobre os problemas do cotidiano (FERREIRA, 2003).

Na cultura *parkatêjê*,

se um homem vai para o mato caçar, o que ele conseguir pegar nunca será seu. Ao contrário, ele vai caçar para os outros, um amigo, um parente, sendo mesmo proibido que ele coma daquilo que conseguiu trazer para a aldeia. Ao chegar da caçada, ele deixará o animal capturado no centro do pátio ou ainda em frente da casa da pessoa escolhida para receber aquele ‘presente’. O dono da casa e seus parentes devem, então, receber o ‘presente’, e o recebedor fica ‘devendo’ um outro ‘presente’ àquele que lhe ofereceu a caça, o qual lhe será ‘pago’ tão logo seja possível. Nesse esquema, é possível um amigo declarar ao outro seu desejo de comer carne de paca ou de tatu, por exemplo (FERREIRA, 2003, p. 29).

Esse modo de proceder advém do conceito de posse que, em sua cultura, difere bastante do ocidental, o que pode ser observado, segundo Ferreira (2003), na composição da locução genitiva e nos tipos de nomes que existem na gramática da língua, num claro reflexo da cultura nos dados linguísticos. Tais nomes classificam-se em não possuíveis, alienáveis ou inalienavelmente possuíveis, conforme elucidarei no item a seguir, no qual discorrerei sobre a língua *parkatêjê*. Os termos utilizados para se referirem aos animais caçados, por exemplo, são nomes não possuíveis, uma vez que, naquela Comunidade, os produtos da caça e da colheita pertencem a todos, afora a pessoa que caçou ou realizou a colheita.

2.4.2 Aspectos linguísticos

O *parkatêjê* é falado, atualmente, nas aldeias *Kupêjipôkti* e *Rôhôtejê*. Essa língua pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, que se filia ao complexo dialetal Timbira (RODRIGUES, 1986), cujas línguas são inteligíveis entre si, segundo Ferreira (2003). Integram esse conjunto o *krahô*, *krîkati*, *apaniekrá-canela*, *ramkokamekrá-canela*, *pykobiê-gavião* e *apinajê*.

O primeiro trabalho linguístico descritivo sobre a língua *parkatêjê* corresponde ao ano de 1977 e se intitula *Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto gavião-jê*, dissertação de autoria da Profa. Dra. Leopoldina Araújo, então linguista vinculada à UFPA. Em 1989, a professora escreveu sua tese de doutorado intitulada *Aspectos da língua gavião-jê*. Tempos depois, a Profa. Dra. Marília Ferreira realizou relevante pesquisa a respeito dos aspectos morfológicos e sintáticos da referida língua que, em 2003, resultou em sua tese de doutoramento, intitulada *Estudo morfossintático da língua parkatêjê*. Em 2010, Cinthia de Lima Neves defendeu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na UFPA intitulado *Análise acústica das vogais orais da língua parkatêjê* e, em 2012, sua dissertação

de mestrado *Alternância de códigos em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o português* no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma Instituição de ensino, ambas consideradas pesquisas inéditas sobre a língua *parkatêjê*. Os demais estudos são desenvolvidos com base, principalmente, nas informações sistematizadas por essas autoras.

2.4.2.1 Tipologia da língua *parkatêjê*

De acordo com Araújo (1977), a língua *parkatêjê* apresenta um sistema fonológico no qual o número de vogais é superior em comparação às consoantes, sendo esta uma característica das línguas pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê. Em sua interpretação, são 27 fonemas, divididos em 16 vogais e 11 consoantes. Do total de vogais, 10 são orais e seis nasais, as quais contrastam, articulatoriamente, nas posições anterior, média e posterior, conforme demonstro no Quadro 2.

Quadro 2 - Inventário fonológico das vogais *parkatêjê*, segundo Araújo (1977)

	ANTERIORES		CENTRAIS		POSTERIORES	
Altas fechadas	i	ĩ	ɨ	ɨ̃	u	ũ
Médias fechadas	e	ẽ	ə	ə̃	o	õ
Médias abertas	ɛ		ɜ		ɔ	
Baixas abertas			a			

Em estudo recente, todavia, Neves (2010) realizou nova análise acústica das vogais *parkatêjê*, fundamentada nas propriedades acústicas desses segmentos, e detectou, na língua, nove qualidades vocálicas, diferenciadas em anteriores, centrais e posteriores, distribuídas em altas, médias e baixas, como apresento no Quadro 3. A análise da autora foi ratificada, posteriormente, por Neves, Picanço e Ferreira-Silva (2011).

Quadro 3 - Inventário fonológico das vogais *parkatêjê*, segundo Neves (2010)

	ANTERIORES		CENTRAIS		POSTERIORES	
Altas fechadas	i	ĩ	ɨ	ɨ̃	u	ũ
Médias fechadas	e	ẽ			o	õ
Médias abertas	ɛ		ɜ		ɔ	
Baixas abertas			a			

Quanto às consoantes, Araújo (1977) menciona que a língua possui cinco oclusivas surdas, com os seguintes pontos de articulação: bilabial /p/, alveolar /t/, alveopalatal, /tʃ/, velar /k/ e glotal /ʔ/; duas são nasais, com pontos de articulação bilabial /m/ e alveolar /n/; uma é fricativa, com ponto de articulação glotal /h/; três são aproximantes, com pontos de articulação labiovelar /w/, alveolar /r/ e palatal /y/. No Quadro 4, apresento o inventário proposto pela autora.

Quadro 4 - Inventário fonológico das consoantes *parkatêjê*, segundo Araújo (1977)

	BILABIAL	ALVEOLAR	PALATAL	VELAR	GLOTAL
Oclusiva	p	t	tʃ	k	ʔ
Nasal	m	n			
Líquida		r			
Semiconsoante	w		y		h

A língua *parkatêjê*, segundo Ferreira (2003), é posposicional, uma vez que o verbo ocupa a posição final da sentença. Entre as peculiaridades comuns em línguas Jê, a autora destaca a predominância da ordem canônica dos constituintes das orações, ou seja, Sujeito-Objeto-Verbo (SOV), e a ocorrência da locução genitiva antes do nome. Em geral, os nomes podem ocorrer com o sufixo derivacional *-ɾɛ*, indicador de diminutivo, ou *-ti*, indicador de aumentativo. Todavia, caso ocorram com verbos, tais sufixos indicarão ênfase.

De acordo com a autora, a locução genitiva é constituída de núcleo (o nome possuído) e modificador (o possuidor), podendo apresentar algumas diferenças caso o nome seja alienável ou alienavelmente possuível. Nos casos em que o possuidor é conhecido pelo contexto, sua identificação será expressa por uma locução nominal deslocada, ou será indeterminado, mas sua referência estará indicada por um prefixo relacional. Ela acrescenta que os nomes ocupam a posição de núcleo de uma locução nominal, seja como sujeito, como objeto de verbos ou de preposições; em orações não verbais, podem ocorrer como predicado. Além disso, podem ser modificados por descritivos, quantificadores, demonstrativos ou por outros nomes.

Quanto à classificação, Ferreira (2003) informa que os nomes podem ser alienavelmente não possuíveis e possuíveis e inalienavelmente possuíveis²¹. Os não possuíveis não são núcleos de locuções genitivas e jamais serão precedidos de um possuidor.

²¹ Na língua *parkatêjê*, os nomes não possuíveis constituem uma subclasse formada por elementos associados a nomes de pessoas, de plantas e a fenômenos da natureza em geral; os possuíveis referem-se a objetos da cultura material, com algumas exceções; os nomes inalienavelmente possuíveis relacionam-se a termos de parentesco, a partes do corpo e a partes de um todo (FERREIRA, 2003).

Os possuíveis, por sua vez, operam como núcleo de locuções genitivas, nas quais podem ocorrer ou não precedidos de possuidor. Neste caso, a locução ocorrerá com o prefixo ʒ -anexado a õ , nome de posse genérica. Por outro lado, os nomes inalienavelmente possuíveis ocorrem sempre precedidos do possuidor, o qual é representado por uma locução nominal ou pronominal (com pronomes dependentes).

O plural, segundo suas informações, é indicado pelo formativo *mẽ*, que ocorre em nomes cujo referente é [+ humano]. As raízes nominais podem ser derivadas a partir de unidades de outras classes de palavras (verbo, pronome reflexivo, entre outras) e pelo acréscimo dos sufixos nominalizadores - *tʃê* ou -*katê*. Com relação ao sistema pronominal, há ocorrência de pronomes livres (*wa* ‘eu’, *ka* ‘tu’, entre outros) e pronomes presos (ou dependentes) (*i-* ‘me’, *a-* ‘ti’, entre outros).

As palavras correspondentes aos numerais cardinais são: *pitʃit* ‘um’ ou ‘sozinho’; *aikrut* ‘dois’; *hitô* ‘três’. Em geral, a partir do numeral quatro, os falantes utilizam os vocábulos *kumey* ou *yaretete* ‘muitos’, “ou ainda fazem justaposição de elementos, a fim de especificar a quantidade superior a três” (FERREIRA, 2003, p. 75).

Os prefixos relacionais, na referida língua, podem ocorrer com nomes e com verbos. Todavia, tanto com nomes quanto com verbos, a forma desses prefixos será idêntica. Para Ferreira,

o mecanismo de ocorrência dos prefixos relacionais é um sistema bem desenvolvido na língua, que marca obrigatoriamente a relação entre o possuidor e o nome possuído, no caso dos nomes inalienáveis, da mesma forma que marca a relação entre os argumentos e os verbos intransitivos estativos e os verbos transitivos (FERREIRA, 2003, p. 53).

A autora cita também a ocorrência de pronomes reflexivo (*amzi*) e recíproco (*aipên*). O primeiro indica que a ação revelada pelo verbo refere-se ao sujeito, que também é interpretado como objeto da sentença. O segundo indica que os dois participantes da ação agem igualmente um sobre o outro; ambos se comportam, portanto, como agente e paciente, ao mesmo tempo.

De acordo com a análise de Ferreira (2003), em *parkatêjê*, existe um sistema de pronomes demonstrativos que se dispõe de acordo com a distância em relação ao falante/ouvinte, podendo ocorrer em várias funções, por exemplo, como uma locução nominal plena em função de objeto, como sujeito da oração, entre outras. Como sujeito da oração, será marcado pelo caso ergativo. Com relação aos indefinidos, ela os caracteriza como pronomes

que reúnem elementos de diversas ordens, os quais, do ponto de vista do significado, podem ser considerados como quantificadores ou como determinantes.

De acordo com a autora, pronomes e formas interrogativas como *zũm* ‘quem’, *mpo* ‘coisa’ ou ‘que’, *pia* ‘o quê?’, entre outras, formam uma classe fechada de formas livres que podem receber algumas marcas inerentes ao constituinte com o qual se ligam.

Os verbos, consoante Ferreira (2003), ocupam prototipicamente a posição de núcleo de predicado nas orações e associam-se a categorias de tempo, aspecto, modo. A princípio, podem ser negados (*inũare* ~ *inõre*) ou intensificados (*nĩre*, *-ti/-re*). Podem ser intransitivos ou transitivos. Serão intransitivos (S) quando de um único argumento. Neste caso, estarão divididos em: *ativos* (Sa) e *descritivos* (ou *estativos*) (So). Aqueles se caracterizam por ocorrerem com pronomes livres, o sujeito manifesta volição ou controle, incluem também verbos posicionais; estes, morfossintaticamente, ocorrem somente com pronomes presos, nocionalmente denotam estados e/ou qualidades, o sujeito não manifesta volição (Ibidem).

Segundo a autora, os *descritivos* (ou *estativos*) se subdividem em Sio, que são verbos de marcação não canônica, os quais, morfossintaticamente, ocorrem com pronomes presos marcados por posposição do caso dativo *mã*; nocionalmente denotam sentimentos, experiências ou necessidades fisiológicas. Os verbos transitivos (ou *ativos*), por sua vez, apresentam dois argumentos: em função de sujeito (A) e de objeto (O).

2.4.3 Situação sociolinguística

A atual situação sociolinguística da Comunidade exprime o transcurso de sua trajetória histórica. Conforme relatei, foram, e continuam sendo, intensos os contatos entre os *Parkatêjê* e os não índios, por uma série de situações, que resultam em prejuízo à língua originalmente falada na aldeia.

Ferreira (2003) registra que a maioria dos índios da primeira geração (50 a 70 anos) interage intensamente na língua tradicional com os índios de sua faixa etária; com os demais, utilizam, em geral, a língua portuguesa. Os da segunda geração (30 a 49 anos) se comunicam tanto na língua tradicional quanto na língua portuguesa. A primeira é utilizada quando se dirigem aos índios mais velhos; a segunda, quando dialogam com os mais novos. Os da terceira geração (0 a 29 anos), por sua vez, comunicam-se apenas em português, embora, em alguns casos, entendam a língua *parkatêjê*.

De fato, presenciei interação frequente na língua *parkatêjê* entre os mais velhos, em diversas situações, principalmente quando participam de atividades culturais e nos momentos em que pretendem falar de algum assunto particular. Eles costumam falar de forma muito acelerada, mas a segunda geração consegue entender seu diálogo, pois comentam o assunto entre seus pares, em geral, em português. As crianças, por seu turno, compreendem e falam poucas palavras na língua tradicional que lhes são ensinadas pelos seus avós ou pelos professores, na escola.

Na aldeia, a escola é interpretada como um instrumento de fundamental importância para o fortalecimento da língua tradicional e a manutenção da identidade étnica *Parkatêjê*. Neste sentido, está orientada por uma perspectiva bilíngue intercultural. A Comunidade continua a acreditar que a escola ainda exercerá esse papel de forma plena, contribuindo efetivamente para a manutenção da língua e da cultura. Reservei o último item da dissertação para falar sobre este assunto. Antes, porém, julgo importante destacar que, se comunidades indígenas, como a *Parkatêjê*, possuem escolas em suas aldeias que buscam promover um ensino adequado às suas especificidades, não foi por mera benevolência do Governo brasileiro. As escolas indígenas, assim como os avanços de pesquisas linguísticas nessa área, em favor da sobrevivência de línguas indígenas brasileiras²², são consequência de um longo processo histórico que teve início no século XVI, com a intensificação da colonização do Brasil. Essa é a discussão do próximo item desta pesquisa.

²² Por volta do século XV, segundo Rodrigues (2005), havia, aproximadamente, 1,2 mil línguas indígenas faladas em solo brasileiro. De acordo com Seki (2000) e com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), o Brasil conta, atualmente, com cerca de 180 línguas indígenas, e a maioria é falada na Amazônia (BRASIL, 1998). Decerto, este número pode apresentar variações, a depender de como são contabilizadas as línguas e os dialetos.

3 A LINGUÍSTICA INDÍGENA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA²³

Neste item, minha intenção é entrelaçar a história da Educação Escolar Indígena (EEI) com o desenvolvimento da linguística indígena no Brasil e, dessa forma, dar a conhecer as ações dos estudiosos desses campos em favor da preservação do acervo linguístico-cultural dos povos indígenas do País. O estudo é feito com base em Altman (1998), Bigio (2003), Câmara Júnior (1979), Ferreira (2001), Grupioni (2006), Januário (2002), Maher (2006), Matos e Monte (2006), Monserrat (2006), Pimentel da Silva (2006; 2010a; 2010b), Rocha e Borges (2010), Rodrigues (1986; 2005), Santos (2000), Santos (2010), Seki (1999), conquanto registre também estudos de outros autores. Embora o texto esteja subdividido em quatro momentos²⁴, ressalto que os fatos apresentados não ocorreram de forma isolada, pois estão historicamente interligados.

No primeiro momento (1540-1910), falo sobre o modelo de educação implantado no período colonial e sobre os estudos referentes ao *tupi*, língua utilizada pelos missionários no trabalho de catequização dos povos indígenas e como ponto de apoio no processo de colonização do território brasileiro. No segundo (1910-1970), discorro sobre os órgãos indigenistas instituídos pelo Governo Federal cujo fim era estabilizar suas estratégias de ocupação do País; faço também comentários acerca da proposta de educação escolar bilíngue oferecida aos indígenas e sobre o início da institucionalização da linguística indígena no Brasil. No terceiro (1970-1980), menciono os projetos alternativos de EEI, resultantes do envolvimento efetivo da sociedade não indígena no cenário político brasileiro em defesa dessa causa, bem como falo sobre a fomentação de pesquisas tipológicas em línguas indígenas no País. No quarto (1980 até o presente), abordo as conquistas dos povos indígenas em termos de legislação, a intensificação de projetos educacionais direcionados à autonomia indígena, assim como comento a configuração contemporânea das pesquisas em línguas indígenas em favor do fortalecimento das línguas indígenas brasileiras.

²³ Os termos indígenas mencionados ao longo deste item estão grafados conforme apresentados pelos autores das obras consultadas.

²⁴ A primeira autora a propor esta subdivisão foi Ferreira (2001). Subdivisão semelhante é encontrada em Costa (2005) e em Milhomem (2008). Nesta dissertação, em paralelo à história da educação escolar entre povos indígenas brasileiros, apresento uma abordagem histórica acerca dos avanços da Linguística Indígena no País.

3.1 Primeiro momento: o Paradigma Assistencialista e a Tupinologia (1540-1910)

O século XVI demarca a introdução da educação escolar no Brasil com o processo de catequização e batismo dos gentios²⁵ pelos missionários jesuítas e de outras ordens religiosas. Nesse primeiro momento, segundo Milhomem (2008), a intenção dos colonizadores de converter os índios à fé católica ocultava o desejo da Coroa portuguesa de integrá-los à comunidade nacional.

De acordo com Ferreira (2001), a proposta de integração corresponde, historicamente, à fase mais longa da educação escolar brasileira. Ainda nos dias de hoje, as marcas deixadas pelas práticas desse período são observadas na situação de fragilidade em que se encontram as línguas indígenas do País. Os missionários tinham o propósito de “aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 72). Dessa forma, a estratégia mais utilizada foi a imposição do ensino da língua portuguesa em detrimento da língua tradicional de cada povo, um modo de agir intensificado com a promulgação da Lei do Diretório pelo Marquês de Pombal, em 1757.

Santos (2010) corrobora a opinião de Ferreira e acrescenta que, a partir de então, a língua portuguesa passou a ser corrente no Brasil, invadiu espaços de interação social e cultural, deixando as demais línguas reduzidas a espaços privados. Ao se referir ao campo educacional, afirma que a “escola, que antes era bilíngue [...] passou a ser monolíngue em português” (SANTOS, 2010, p. 123). Maher (2006) arremata ao dizer que o trabalho pedagógico estava orientado pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, que consistia em levar o indígena a abandonar sua língua, suas crenças, sua cultura. Para isso, “as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem o português e os nossos costumes, enfim, para ‘aprenderem a ser gente’” (MAHER, 2006, p. 20).

Acerca desse período, Câmara Júnior (1979) informa que a distinção entre línguas civilizadas e línguas selvagens tornou-se mais fortalecida. O sentido de selvagem ou ‘primitivo’ seria ‘o homem natural’, desprovido do grau de racionalização, o falante de uma língua ainda sem gramática, no sentido integral. A condição para que o homem recebesse o título de *sapiens* seria, portanto, falar a língua do homem civilizado.

Ao discorrer sobre os primórdios dos estudos sobre línguas indígenas brasileiras, Câmara Júnior (1979, p. 99) se remete ao período colonial:

²⁵ Termo utilizado pelos colonizadores para generalizar os povos indígenas e, portanto, ignorar as características culturais de cada etnia. O termo é usado tal qual a referência bíblica a todos os povos que não eram judeus.

O primeiro contato ocidental com as línguas indígenas do Brasil foi através dos missionários nos primeiros tempos da colonização. Esse contato caracterizou-se por certos aspectos que tiveram consequências muito importantes, de grande repercussão, no desenvolvimento posterior dos estudos.

Consoante o autor, por ocuparem a costa atlântica do Brasil, os *Tupi* foram os primeiros a serem contatados. Inicialmente, a convivência com esse povo não ocorreu de forma pacífica, mas os índios que aceitaram a aproximação acabaram facilitando o acesso dos colonizadores ao interior do País. Assim, destaco, com Fernandes (1975, p. 11), que os *Tupi* foram, ao mesmo tempo, “a principal fonte de resistência organizada aos desígnios dos *colonizadores* e o melhor ponto de apoio com que eles contaram, entre as populações nativas” [Destaques do autor].

O fato de os europeus terem intensificado suas campanhas de colonização na costa atlântica pode explicar o desaparecimento das línguas indígenas que existiam nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. Rodrigues (1986, p. 19) complementa esse fato ao dizer: “uma linha imaginária traçada de São Luís do Maranhão, ao norte até Porto Alegre, ao sul, passando perto de Brasília, no centro deixa a oeste a área onde sobrevivem as línguas indígenas e a leste a área onde elas se extinguíram quase sem exceção”. De início, segundo ele, houve grande esforço dos padres jesuítas em aprender a língua *tupi*²⁶ para efetuarem suas pregações, posteriormente seu empenho resultou em grande paixão por estudá-la.

O conhecimento adquirido pelos missionários e colonizadores sobre a referida língua, somado ao seu entrosamento com os índios *Tupi*, concorreu para que as demais línguas indígenas fossem entendidas como pertencentes a um grupo geral denominado, por eles, *Tapúya* ‘inimigo, bárbaro’, ou línguas travadas, dada a dificuldade que sentiam para pronunciá-las. Foi a partir desse equívoco que, segundo Rodrigues (1986, p. 100), “se criou a noção geral de que o modelo, o verdadeiro exemplo típico das línguas indígenas do Brasil são os dialetos *tupi* da costa”.

Depois de ensinada e interpretada pelos missionários consoante seus conhecimentos sobre a gramática latina, a língua *tupi* sofreu alterações. Em consequência, passou a ‘língua geral’, ou a ‘*tupi* jesuítico’, porquanto distanciada das línguas *tupi* naturais. E, assim, foi propalada em determinadas regiões do Brasil no trabalho de catequização, chegando mesmo a se impor a ponto de substituir algumas línguas nativas, conforme Rodrigues (1986).

²⁶ A língua *tupi* é também conhecida como ‘tupinambá’ e ‘brasílica’. Para esta dissertação, adotarei o vocábulo ‘*tupi*’ para me referir a essa língua.

Os primeiros textos publicados em *tupi* datam de 1575, “eram traduções [...] do pai-nosso, da ave-maria e do credo, feitos provavelmente pelos primeiros missionários jesuítas portugueses, mas reproduzidos a partir de informações de um índio catequizado, pelo franciscano francês André Thevet” (RODRIGUES, 1986, p. 34). O autor cita também o trabalho do francês Jean de Léry, o primeiro pesquisador a reproduzir, fielmente, as conversações típicas entre os índios *Tupi* e os europeus²⁷.

Ao ser introduzido na Região Norte do País, o *tupi* jesuítico sofreu transformações e passou a denominar-se *nheengatu* ‘língua boa’, que seria “um tupi jesuítico evoluído em face da disciplinarização da época colonial, onde a língua se dizia *abanheenga* - ao pé da letra ‘língua de gente’ [...] Um nome - diga-se de passagem - que revela a sublimação do tupi litorâneo em oposição às chamadas ‘línguas travadas’” (CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 105). As informações distorcidas acerca das línguas indígenas brasileiras foram difundidas mundo afora e, decerto, contribuíram para tupinizar os estudos linguísticos do Brasil.

As concepções linguísticas dos séculos XVII e XVIII exerceram grande influência entre os missionários e eram refletidas em seu desejo de alcançar a perfeição gramatical, de modo que havia, entre eles, o propósito de aproximar a estrutura das línguas indígenas ao padrão do latim, o que explica a criação do *tupi* jesuítico, segundo Câmara Júnior. Na sua avaliação,

da mesma sorte que se queria melhorar os costumes, o espírito, a moral, a religião do índio, também se pretendia melhorar-lhe a língua. Achava-se que seria fazer a ele um grande serviço fornecer-lhe uma língua melhor, mais aperfeiçoada, mais de acordo com a de um *homo sapiens*, de que se achava um tanto distanciado em seu estado natural. Era evidentemente um objetivo que tendia a prejudicar a observação sincera dos fatos linguísticos (CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 102).

Nessa tarefa, Funari e Piñón (2011) destacam os padres Manoel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597). Como se tratava de comunidades ágrafas, o aprendizado era feito oralmente, por meio da memorização, e não levava muito tempo para que os índios se tornassem católicos. Nessa empreitada, Anchieta se valia de algumas estratégias:

Nosso principal fundamento está na doutrinação das crianças, às quais lhes ensino a escrever, ler e cantar [...]. Se acaso algum deles, pouco que seja, se dá, ou pelo jeito do corpo ou pelas palavras ou de qualquer outro modo, a alguma coisa que tenha

²⁷ Em nível nacional, esse trabalho de Jean de Léry é considerado a primeira mostra de uma língua indígena do Brasil (RODRIGUES, 1986).

ressaibo de costumes gentios, imediatamente os outros o acusam e riem dele (FUNARI; PIÑÓN, 2011, p. 75).

Rodrigues (2005) entende os estudos concernentes às línguas indígenas, nesse primeiro momento, como incipientes. Em três séculos do período colonial, havia pesquisa de somente três línguas, material reunido em gramáticas e dicionários, com destaque ao *tupi*²⁸. Desta língua, foram organizados dicionário e gramática pelo Padre José de Anchieta, no século XVI, e pelo Padre Luís Figueira, no século XVII. Anchieta escreveu mais de quatro mil versos em *tupi*, entre composições líricas e dramáticas, língua sobre a qual realizou a primeira descrição linguística, publicada em 1595.

Além de material sobre a língua *tupi*, Rodrigues (2005) menciona duas gramáticas, sendo uma da língua *kiriri*²⁹, de autoria do Padre Luís Mamiani, e outra da língua *maramorins* ou *guarulhos*, organizada pelo Padre Manuel Viegas. Infelizmente, esta última não foi publicada e todo o material pesquisado está perdido. O mesmo ocorreu com a gramática da língua *tupi*, da qual existem apenas alguns manuscritos. Ele acrescenta às suas informações o catecismo e o manuscrito do dicionário *kiriri*, material resultante das ações do Padre João de Barros no rio São Francisco; também cita os manuscritos dos capuchinhos, referentes à gramática e ao dicionário *Dzubukuá*, parentes próximos dos *Kiriri*.

Ao sintetizar as características principais do acervo linguístico dessa época, Seki destaca

(1) o fato de se referirem somente à língua Tupi, também chamada de Brasílica, nos séculos XVI e XVII e de Tupinambá, no século XVIII e períodos posteriores (a única exceção da língua Cariri, sobre a qual há documentos produzidos no final do século XVII); (2) a língua era focalizada não pelo interesse nela em si, enquanto objeto de estudo, mas com finalidade prática de estabelecer um meio de comunicação com os nativos e de promover sua catequese; (3) a língua era abordada com base no aparato conceptual então disponível – o das gramáticas clássicas, particularmente a latina (SEKI, 1999, p. 34).

Segundo Câmara Júnior (1979), ao lado da expansão dos estudos da língua geral, geógrafos, naturalistas e etnólogos, geralmente europeus, realizaram pesquisas diretamente com os indígenas, no seu *habitat*, com a intenção de investigar suas ciências particulares. Eles dispensavam atenção aos estudos relacionados às suas áreas, à sua cultura, ao mesmo tempo

²⁸ O autor se refere ao *tupi* da costa atlântica (ou *tupi* antigo).

²⁹ Ou ‘*cariri*’, conforme registra Seki (1999).

em que estudavam as línguas indígenas, um comportamento também observado entre os missionários religiosos.

Com relação aos pesquisadores brasileiros, o autor difere dois grupos. No primeiro, insere os que seguiam os passos dos europeus; no segundo, os que passaram a se interessar pelo estudo das línguas indígenas ao participarem do projeto de instalação das linhas telegráficas pela Comissão Rondon. O fato de serem do primeiro ou do segundo grupo não é de grande relevância. Importa entender, todavia, que as pesquisas realizadas a partir de então serviram de subsídio às orientações para o que denomino segundo momento dos estudos sobre línguas indígenas do Brasil.

3.2 Segundo momento: o Paradigma de Transição e a Linguística Missionária (1910-1970)

O segundo momento recebeu influências dos ideais positivistas do final do século XIX e início do século XX. Os positivistas almejavam converter a República em regime amado pelos habitantes do Brasil. Os instrumentos mais utilizados em suas propostas foram a palavra escrita, as conferências, as salas de aula e a manipulação de símbolos nacionais. “A condenação da Monarquia em nome do Progresso; a separação entre Estado e Igreja e a laicização do ensino e da administração pública” (MELO, 2011, p. 417, nota n. 2) são algumas das ações desse apostolado.

Ferreira (2001) aponta a criação do SPI no ano de 1910 como o marco desta segunda fase. Entre os objetivos desse órgão, estava a estratégia de modificar a forma de contato entre Estado e indígenas, a fim de consolidar a integração destes à sociedade nacional. Em suas palavras, “após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana [...]. No que tange à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 74), conforme demonstra a Lei 6.001/73, também conhecida como Estatuto do Índio:

Artigo 1º do título I “Dos princípios e definições”: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973).

Neste momento, julgo necessário retroceder no tempo para entender as ações do SPI no que concerne à Comissão Rondon, uma das comissões designadas pelo Governo Federal para continuar os projetos de instalação das linhas telegráficas no Brasil³⁰. Para isso, subdivido o assunto em duas fases. No conteúdo da primeira, reporto-me ao período do SPI; no da segunda, ao período após a substituição do SPI pela Funai.

3.2.1 No tempo do SPI

De início, segue um parágrafo retirado de Bigio (2003, p. 42):

Ao instalar as linhas e estações telegráficas em territórios indígenas, o governo republicano também queria incorporar esses territórios à economia brasileira e os próprios índios como mão-de-obra. Tal fato é uma determinante para a indicação de Cândido Rondon como um dos principais articuladores da política indigenista republicana.

O Marechal Cândido Rondon foi incorporado no referido projeto a partir de 1892. Segundo Bigio (2003, p. 47/48), o empenho do Marechal nessa missão, além de ter facilitado “o escoamento da produção, o deslocamento de tropas do exército na região, realizou ainda aberturas de estradas de rodagens”, fato decisivo para lhe garantir a confiança do Governo e mantê-lo no comando da Comissão Rondon, como era chamada a Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas.

Bigio relata que

através do estabelecimento de uma relação amistosa com os povos indígenas, conseguida pelo uso da tradicional prática de doação de ‘brindes’, Rondon assegurou para si e seus principais colaboradores o papel de especialistas em assuntos indígenas. Isso fará deles os gestores legítimos da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN³¹, órgão que atua no sentido de assegurar a hegemonia da assistência aos povos indígenas (BIGIO, 2003, p. 125).

Melo (2011, p. 406) considera a criação do SPILTN como “a primeira medida de política indigenista do Governo Republicano”. Inicialmente, esse órgão esteve ligado ao

³⁰ Os projetos de instalação das linhas telegráficas no Brasil foram iniciados no final do período imperial, mas, até a proclamação da República, eram poucos os trechos concluídos. O processo foi acelerado com os trabalhos do Marechal Rondon (BIGIO, 2003).

³¹ O SPILTN foi criado por meio do Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910.

Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Depois que a Localização de Trabalhadores Nacionais ficou ao encargo do Serviço de Povoamento do Solo (Decreto n. 3.454/18), o SPILTIN passou a denominar-se Serviço de Proteção ao Índio (Lei n. 3. 454/18).

Entre as principais investidas do SPI, estavam a pacificação e a insulação das comunidades indígenas dos espaços de interesse do Estado. As equipes responsáveis por efetivar as instalações das linhas telegráficas empregaram esforços em vários estados, entre os quais, São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Mato Grosso. Nestas e em outras regiões, seus inspetores

aplicavam a técnica de contato difundida por Rondon, mantendo atitudes defensivas até estabelecer amizade com os índios e consolidar a pacificação. A partir de então, era estabelecida uma negociação com os governos estaduais na tentativa de garantir uma reserva de terras para a sobrevivência física dos índios. De forma progressiva, introduziam-se atividades educacionais voltadas para a produção econômica e atendia-se, precariamente, às condições sanitárias dos índios (FREIRE, c2008, p. 3).

Conforme expus anteriormente, esse procedimento foi utilizado com os *Parkatêjê* cujos primeiros contatos com os não índios foi mediado por um agente do SPI, auxiliado pelo tenente Hilmar Harry Kluck e por Frei Gil Gomes de Leitão. Acerca deste assunto, Ferraz (1984) sublinha que a drástica redução demográfica dos povos indígenas resultante das ações do SPI nos ‘espaços vazios’ na Amazônia facilitou a sucessiva expansão das frentes econômicas de grandes empresas privadas e estatais. Em consequência, muitos povos indígenas se viram pressionados a desocupar seus territórios, assim como ocorreu com as etnias que integram a Comunidade *Parkatêjê*.

Segundo Bigio (2003), na disputa para ‘civilizar os índios’ estava também a Igreja Católica, que concebia a missão de salvar os indígenas como uma exclusividade dos cristãos. Dessa forma, mesmo após sua desvinculação do Estado³² em nível institucional, os grupos católicos continuaram a tarefa de evangelizar as comunidades indígenas, bem como de contribuir com os empreendimentos do Estado, até os primeiros anos da República, por meio da oferta de uma educação alheia às suas necessidades.

Paralelamente aos acontecimentos relatados, o grupo de pesquisadores do Brasil e do exterior, aludidos por Câmara Júnior (1979), passou a se interessar pelo estudo das línguas indígenas. Os pesquisadores do exterior, por estarem envolvidos com as ciências de sua área em solo brasileiro; os do Brasil, pelos mesmos motivos ou por estarem integrados à Comissão

³² A separação entre Igreja e Estado ocorreu com a Constituição de 1891 (BIGIO, 2003).

Rondon. A esses grupos de estudiosos se juntam os missionários. No conjunto, estudiosos e missionários deixaram um legado ímpar ao desenvolvimento das pesquisas linguísticas no Brasil. Entre os geógrafos, naturalistas e etnólogos, o autor destaca o naturalista e alemão Karl Von Martius, cuja obra *Contribuições à Etnografia e Linguística Americanas* (1867), resultante de seu trabalho em conjunto com Johann Von Spix, naturalista de mesma nacionalidade, constitui acontecimento importante aos estudos linguísticos indígenas no Brasil. Apesar de não ser linguista, esse pesquisador conseguiu reunir

um apanhado de dialetos Tupi, um dicionário da língua geral brasileira, português-alemão [...], glossários de algumas línguas e dialetos, incluindo especificamente várias línguas Jê, dialetos Goitaká, dialetos Kren ou Gerên e dialetos ‘Gruck’ ou ‘Coco’, além de outras nações que considera de afinidade incerta. [...] teve o grande merecimento de depreender o grupo Jê, que era antes confundido naquele heterogêneo *melting-pot* do chamado grupo Tapúya. [...] mostrou primeiro, de maneira lúcida, que a denominação de Tapúya não tinha sentido numa classificação científica dos índios e línguas. [coletou] várias línguas que depois se extinguíram, como o Akroá-Mirim cujo registro [...] é a única documentação que nos resta da língua e nos permite verificar a sua estreita afinidade com o Xavante e Xerente dentro do bloco Jê (CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 118-119).

Câmara Júnior cita ainda nesse grupo os nomes de Castelnau, geógrafo, autor de *América do Sul* (1850), livro que reúne vocabulários sobre línguas indígenas, e de Karl Steinen, médico psiquiatra e etnólogo, autor de obra sobre o sistema fonético do *bakairi*, pertencente ao grupo *Karib*, língua “praticamente descoberta e depreendida por ele” (CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 120). Também se reporta a Koch-Grünberg, professor de letras clássicas que recebeu o título de doutor em etnologia com tese sobre os *Guaikurú*. O destaque a este último é decorrente de suas relevantes pesquisas com os “grupos linguísticos Aruák e Karíb, ressaltando-os nitidamente em face do Tupi e do Jê” (p. 121), e de sua gramática sobre o *taulipâng*. No conjunto, está também Paul Ehrenreich, por sua relevante pesquisa sobre o *xavante* e o *xerente*, e Curt Nimuendaju, alemão naturalizado brasileiro, que, consoante Fernandes (1975, p. 119), é considerado “a principal figura da etnologia brasileira [na] primeira metade do século XX”.

No grupo de pesquisadores brasileiros, o autor destaca como pioneiro entre os militares Couto de Magalhães, autor de *O selvagem* (1876), obra com informações sobre etnografia e linguística indígena. Além deste pesquisador, há menção de outros, como Alfredo Escragnolle Taunay, do período imperial, e nomes mais recentes, como Hurley, Pompeu Sobrinho, Braulino de Carvalho, Telêmaco Borba, Estevão de Oliveira e Capistrano de Abreu, entre outros. As pesquisas deste último sobre a língua dos *Kaxinawá*, atualmente considerada

do grupo *Pano*, tiveram apoio do general Rondon, de quem recebeu dois índios informantes, de acordo com o autor.

No grupo de missionários, Câmara Júnior menciona Frei Fidelis de Alveano, autor de dicionário e gramática das línguas *tukuna*, no Amazonas, das quais deixou também um vocabulário prático; Frei Mansueto de Val Florina, autor de dicionário *kaingáng*-português e português-*kaingáng*, de Santa Catarina, e de ensaio de gramática *kaingáng*; Frei Antônio Jaconi, com dicionário e gramática da língua *tucano*, do Amazonas; Frei Alberto Kruse, com vários ensaios em alemão sobre a língua *munduruku*; Frei Hugo Mense, autor de um catecismo em *munduruku*; Frei Antônio Maria Sala, que escreveu ensaio sobre o *kayapó*, do grupo Jê, no Pará; e um grupo anônimo de Salesianos, autores de um ensaio sobre a língua *bororo*, no Mato Grosso.

Na opinião do autor, o interesse de estudiosos com formação linguística pelas línguas indígenas foi decisivo para dar novo rumo às pesquisas nessa área. Nesse caso, os destaques são para os brasileiros Rosário Mansur Guérios e José Oiticica. Deste último, “existem estudos de línguas indígenas do Paraná e Santa Catarina e um ensaio de dicionário das divisões linguísticas e tribais dos índios brasileiros (1948-1949)” (CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 134). Quanto aos estrangeiros, ele registra os nomes de Jules Henry (1935), que realizou estudos sobre o *kaingâng*, do Posto Duque de Caxias do SPI, em Santa Catarina; Olive Shell, autor de material sobre a gramática do *kraho*; Neill Hawkins, linguista norte-americano que desenvolveu pesquisa sobre a língua *karib*, no norte do Pará; Paul Garvin, que estudou os *Nanbikuára*, índios localizados no Alto Guaporé; e Ernesto Migliazza, por suas pesquisas sobre os *Xiriâna*.

Com relação à grafia dos nomes dos povos indígenas, Rodrigues (1986) informa que, em 1953, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) instituiu uma convenção, com o objetivo de pôr fim às ambiguidades em sua utilização técnica. O documento passou a ser adotado por pesquisadores das áreas antropológica e linguística, bem como por indigenistas e missionários. Foram estabelecidos os seguintes itens:

- (a) os nomes de povos (e de línguas) indígenas serão empregados como palavras invariáveis, sem flexão de gênero nem de número: a língua Boróro (e não Boróra), os índios Boróro (e não Boróros);
- (b) para os sons oclusivos serão usadas as letras *p b t d k g*, isto é, não se usarão as letras *c* e *q* em lugar de *k*, ao passo que *g* será usado no lugar de *gu*: Karajá (e não Carajá), Kirirí (e não Quirirí), Gerén (e não Guerén);
- (c) para os sons fricativos serão usadas as letras *f v s z x j*, logo se escreverá *Asuriní* (e não *Assuriní*, nem *Açuriní*), *Xavante* (e não *Chavante*), *Jê* (e não *Gê*, nem *Gês*);
- (d) para semiconsoantes, isto é, *i* e *u* que não fazem sílaba, no início de palavras e

entre vogais, serão usadas as letras *y* e *w*: *Yamináwa* (e não *Iamináua*), *Wayoró* (e não *Uaioró*) (RODRIGUES, 1986, p. 10 e 11).

Ao pesquisar a educação escolar na fase das ações rondonianas, Freire sumariza que, desde os primeiros aldeamentos missionários até a época do SPI, permaneceu centrada em cultos à Pátria, trabalhos manuais, técnicas pecuárias e práticas agrícolas. As escolas “não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional” (FREIRE, c2008, p. 7).

Em 1967, fatores como corrupção, insuficiência de verba, má gestão, entre outros, contribuíram para que o SPI fosse substituído pela Funai.

3.2.2 No tempo da Funai

As políticas indigenistas estabelecidas pela Funai continuaram subjugadas ao plano de expansão política e econômica do Estado brasileiro para o interior, principalmente da Amazônia. O País vivenciava a ditadura militar, um movimento que se estendeu de 1964 a 1985, exercendo controle das ações desse órgão. Uma onda de protestos eclodiu no Brasil como resistência à política do governo. Habert (1996) destaca a consolidação de movimentos pelos direitos das ‘minorias’ como um dos fatos mais significativos na década de 1970. Essa década também corresponde ao final da época em que os *Parkatêjê* romperam definitivamente com a Funai e assumiram a dianteira da comercialização dos produtos de seu território, conforme comentei no subitem 2.3.3.

A Lei 6.001/73 foi outorgada nesse contexto e teve como propósito regular a situação jurídica das comunidades indígenas e preservar a sua cultura por meio da introdução do ensino obrigatório das línguas nativas nas escolas. Os artigos abaixo indicam o encaminhamento fixado às propostas pedagógicas:

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

Ao discorrer sobre as investidas do Estado na questão educativa para atingir suas metas, Maher (2006) observa que, até o final da década de 1970, o ensino oferecido às comunidades indígenas esteve pautado pelo paradigma assistencialista. Nesse sentido, o trabalho pedagógico ainda se encontrava fortemente arraigado ao regime colonial, época em que foi regulado pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, como pode ser constatado no item 3.1.

Após o fracasso do referido projeto, surge o Modelo Assimilacionista de Transição, cuja base é o bilinguismo subtrativo, ou seja, a criança indígena, inicialmente monolíngue (L1), vivencia um período de bilinguismo transitório, na sua língua tradicional (L1) e na língua portuguesa (L2), e depois se torna monolíngue apenas na língua portuguesa (L2). Para se chegar a esse resultado, a língua portuguesa, depois de assimilada, passa a prevalecer no currículo, sendo utilizada como língua de instrução, em detrimento da língua indígena, que aos poucos é excluída (MAHER, 2006).

De acordo com Pimentel da Silva (2006), a proposta de ensino bilíngue de transição prevista pela Lei 6.001/73 foi implantada no Brasil após convênio entre a Funai e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)³³. Em suas informações consta que a nova política educacional abriu espaço para a realização de cursos destinados à formação de monitores bilíngues no País, nos quais os indígenas aprendiam a ler e a escrever em suas respectivas línguas e, posteriormente, passavam a atuar na alfabetização das crianças. O primeiro curso data de 1970 e foi realizado com os *Kaingang*, habitantes da Região Sudeste do Brasil; o segundo sucedeu em 1971 com os *Karajá*, localizados nos estados do Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Pará; o terceiro ocorreu no ano de 1972, com os *Guajajara*, do Maranhão; e o quarto em 1980, com os *Maxakali*, de Minas Gerais.

Com base no momento histórico em que a referida Lei foi promulgada, Orlandi (2008) entende que o interesse do Estado em *regular* a situação dos índios ocultava o sentido de *pacificar*; como muito bem diz a autora, “colocar o branco entre o índio e o branco, e, mais radicalmente, colocar o branco entre o índio e o outro índio. Isto é intervir: colocar o branco, com sua forma de governo e de poder, mediando o índio com sua própria cultura” (ORLANDI, 2008, p. 77).

Desse ponto de vista, Ferreira (2001) sublinha que o Estado passou a oferecer uma educação bilíngue incoerente, asserção com a qual concordo. Embora no artigo 47 haja menção sobre o respeito ao “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores

³³ A partir de 1991, passou a se chamar “Sociedade Internacional de Linguística”, com o objetivo de manter a mesma sigla (FERREIRA, 2001).

artísticos e meios de expressão”, no artigo 50 (“A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973)), esse direito é suprimido, posto que reitera o propósito de o Governo incorporar o índio à comunhão nacional.

A partir de 1959, conforme expõe Ferreira, o SIL ficou integralmente responsável pelos programas educacionais indígenas do Brasil, uma vez que o País não tinha linguistas e pedagogos capacitados para lidar com o grande número de indígenas de seu território. Todavia, as propostas do SIL pouco se afastaram das intenções do Estado. Os convênios fixados com o Instituto, “cujo objetivo último sempre foi o de converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos” (FERREIRA, 2001, p. 77), acabou favorecendo o Estado no sentido de eximi-lo de investir recursos financeiros na EEI.

A aceitação do SIL consolidou-se com a assinatura de um convênio junto ao Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 1957. O documento incluía, essencialmente, propostas para a documentação das línguas indígenas com vistas ao estabelecimento da língua escrita de todas as que existissem no Brasil, “para uso da comunidade acadêmica” (BARROS, 1994, p. 28). Para Seki (1999), a promessa de criação de uma ‘escrita’ foi reforçada pela ideia de que as línguas indígenas não tardariam a desaparecer. Por esse motivo, seria importante documentá-las para futuras pesquisas.

O tempo mostrou o contrário do que um dia se pensou. A incrível capacidade de resiliência dos povos indígenas foi decisiva para comprovar que as situações de contato entre índios e não índios, ao longo do processo de colonização do País, não foram determinantes para dar cabo das línguas tradicionais faladas em solo brasileiro. Pelo contrário, fortaleceram a organização desses povos para reivindicar seu lugar como cidadãos brasileiros e, assim, assegurar sua forma peculiar de organização.

Mesmo após quatro anos da chegada do SIL no País, a carência de pesquisadores na área de linguística indígena se manteve inalterada, segundo Seki (1999). A autora afirma que este foi um dos campos que mais demorou a ser estruturado. O panorama começou a esboçar modificações somente a partir de 1970, nos primórdios da institucionalização da linguística brasileira. No início,

o quadro institucional das universidades só previa o ensino de línguas clássicas e línguas literárias modernas, dentro de uma orientação profissionalizante. Atuavam como linguistas umas poucas pessoas, com formação básica em Filologia ou em outras áreas, mas que, por interesse pessoal na nova disciplina, dedicavam-se ao

estudo da mesma. Esses pioneiros teriam um papel relevante na implantação da Linguística no País, o que se daria nas décadas de 60 e 70 (SEKI, 1999, p. 7).

De acordo com Seki (1999), influenciada, inicialmente, pelo estruturalismo americano³⁴ - com exceção de São Paulo onde predominou o modelo francês³⁵ -, e tendo à frente os missionários do SIL, a Linguística no Brasil atribuía cientificidade somente aos estudos sincrônicos dos critérios formais de análise e descrição das línguas indígenas.

Em 1961, Joaquim Mattoso Câmara Júnior, figura principal do estruturalismo no Brasil, criou o Setor de Linguística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do qual se originou a primeira geração da linguística indígena do País. Entre as metas, constava: “(1) produzir descrições completas nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, além da confecção de dicionários bilíngues; (2) promover, baseada nessas descrições, a classificação genética dessas línguas” (FRANCHETTO, 2000, p. 165).

Nos anos 70, com o advento do gerativismo³⁶ no Brasil, o caráter científico atribuído ao paradigma estruturalista então reinante no País passou a ser criticado pelos pesquisadores brasileiros que tendiam a dar novo enfoque às pesquisas na área indígena. Paralelamente, ao final da mesma década, com o apoio de grupos organizados da sociedade civil em favor da causa indígena, surgiram movimentos em nível nacional, objetivando reformular a política educacional vigente. A reivindicação tinha como foco um paradigma que respeitasse a diversidade indígena e oferecesse ensino fomentador de autonomia. Em vista disso, surgiram modelos alternativos de educação, os quais ocorreram em maior ou menor escala, simultaneamente aos estudos descritivos tipológicos de línguas indígenas. Este é o assunto do terceiro momento.

³⁴ Conforme Costa (2011), as ideias de Leonard Bloomfield orientaram o estruturalismo norte-americano até 1950, época em que os postulados de Saussure foram difundidos na Europa. Em 1933, com a publicação de *Language*, Bloomfield divulgou um método de análise distribucional da língua, também conhecido como linguística distribucional. Sua teoria apoiava-se na psicologia behaviorista, que concebia a linguagem humana como um sistema de hábitos regulados por estímulos e respostas. Para o teórico, a língua seria formada pela combinação dos constituintes que compõem uma frase, de acordo com as leis pertinentes do sistema linguístico, numa relação sintagmática (*in praesentia*) e paradigmática (*in absentia*).

³⁵ O Estruturalismo francês tem como precursor Ferdinand Saussure, autor do *Curso de linguística geral*, obra publicada em 1916, após três anos de sua morte. A concepção de linguagem divulgada por Saussure baseava-se no estudo da língua a partir de descrições de sua estrutura interna, sem se importar com questões extralinguísticas (COSTA, 2011).

³⁶ O Gerativismo nasceu nos Estados Unidos com Noam Chomsky, mais precisamente em 1957, ano de publicação de *Estruturas sintáticas*, livro de sua autoria. De início, a linguística gerativa surgiu como reação ao ideal behaviorista, pois entendia os falantes como criativos, independentemente do grau de escolaridade. Essa corrente objetivava “constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento dessa faculdade [faculdade da linguagem], o que significa procurar compreender um dos aspectos mais importantes da mente humana” (KENEDY, 2011, p. 129).

3.3 Terceiro momento: os projetos alternativos de Educação Indígena e o início dos estudos tipológicos de línguas indígenas (1970-1980)

No terceiro momento, destaco o envolvimento efetivo da sociedade não indígena no cenário político brasileiro em defesa da causa indígena. Como resultado, projetos orientados à educação formal passaram a incluir em seus pressupostos algumas intervenções em prol do fortalecimento das línguas indígenas, tais como propostas para a elaboração de material didático específico; produção de material em língua indígena e em língua portuguesa; assessoramento a professores indígenas, entre outras. Segundo Silva (2000), lideranças indígenas de todo o Brasil participaram ativamente das discussões. Para ilustrar, a autora menciona a assembleia realizada em 1981, no Alto Purus/AM, que contou com a presença dos povos *Apurinã*, *Kaxinauí*, *Jarawara*, *Jamamadi*, *Kulina*, *Macuxi* e *Wapixana*.

Para Ferreira (2001, p. 91),

articulada ao movimento indígena, a atuação de diferentes entidades e instituições pró-índio marcou essa terceira fase da educação escolar para povos indígenas, enquanto um novo momento mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Indígena, cujo objetivo era contemplar concepções e filosofias educativas dos povos indígenas do Brasil.

Dessa forma, recrudesciam os debates em favor de um ensino formal mais harmonizado às especificidades dos povos indígenas. Era necessário fazer ouvir suas vozes no processo de sistematização dos conteúdos pedagógicos, a fim de assegurar que seu patrimônio linguístico-cultural, historicamente negado e suprimido pelo Estado brasileiro, também se fizesse presente no currículo da escola frequentada por seus descendentes.

Segundo Ferreira (2011), entre os grupos defensores dessa causa, estavam o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)³⁷, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e a Comissão Pró-Índio (CPI/São Paulo). A autora menciona que, em 1979, a ANAÍ foi responsável pela organização do “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, um evento de natureza política, no qual a questão educativa foi amplamente discutida como fator determinante para o protagonismo indígena. Matos e Monte (2006) acrescentam a esse grupo a Comissão Pró-Índio (CPI/Acre), uma das primeiras instituições que se interessaram pela formação de professores indígenas em conformidade com os princípios vigentes. Os autores destacam que os programas desenvolvidos por essa entidade foram reconhecidos pela política

³⁷ Atualmente, Instituto Socioambiental (ISA).

de Estado e incorporados às atividades educacionais de entidades civis brasileiras e da América Latina.

Em Matos e Monte (2006) e Ferreira (2001), constam também a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), entidade responsável pela formação específica e diferenciada de professores Ticuna, e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que desde 1979, ano de sua fundação, tem se direcionado às relações entre EEI e estratégias administrativas e projetos de etnodesenvolvimento em terras Guarani, habitantes do sul do Brasil; Terena, do Mato Grosso do Sul; e Timbira, do Tocantins e Maranhão.

Nessa época, de acordo com Ferreira (2001), setores progressistas da Igreja Católica dedicaram atenção aos direitos humanos e às minorias étnicas. Entre as ações engendradas, a autora destaca duas organizações que protagonizaram projetos na área educacional: a Operação Anchieta (OPAN)³⁸, fundada no ano de 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)³⁹, em 1972.

Em Ferreira (2001), há também menção sobre o “Grupo de Trabalho Mecanismos e Ações Coordenadas”. Desse grupo, surgiram propostas que foram encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB). As reuniões originaram documentos como “Subsídios para a Elaboração da Política Nacional de Educação Indígena e Legislação Ordinária Correspondente”, em 1988, e “Da Educação Indígena”, em 1989, entre outros que, em sua maioria, integraram a parte do Projeto de Lei da LDB correspondente ao capítulo “Da Educação para as Comunidades Indígenas”.

A partir de 1974, grupos indígenas até então isolados também passaram a integrar as assembleias. Ferreira (2001) sublinha, entre as instituições criadas nesse contexto, a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980. No conjunto de forças, organizações não governamentais pró-índio e lideranças indígenas articularam uma política em defesa dos direitos indígenas e contaram com o apoio de várias universidades, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), UFRJ, entre outras. As decisões assentadas nas reuniões resultaram em documentos favoráveis aos interesses indígenas, com destaque à criação de Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígenas (NEIs).

³⁸ Atualmente, Operação Amazônia Nativa (OPAN) (Ibidem).

³⁹ Em 1972, o CIMI ligou-se oficialmente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). As assembleias realizadas por este Conselho proporcionaram os primeiros encontros entre indígenas de diferentes etnias e nações.

Com relação aos fenômenos linguísticos, Seki (1999) informa que, na década de 1980 e depois, com maior intensidade, na década de 1990, os postulados da corrente funcionalista⁴⁰ mediaram as análises de línguas, no Brasil. As pesquisas tipológicas passaram, assim, a incrementar os estudos em línguas indígenas, na Unicamp e no Museu Goeldi, com a ajuda de pesquisadores visitantes e de estudantes que se pós-graduavam em centros funcionalistas. Segundo a autora, o intenso envolvimento de linguistas em empreendimentos junto a comunidades indígenas, principalmente na área educacional, muito contribuiu para a inauguração da pesquisa tipológica em linguística indígena no País.

Ao discorrer sobre a aludida década, Altman (1998) destaca o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp e o início da formação dos grupos de especialidade desta Instituição. Os resultados das pesquisas linguísticas do IEL estão registrados nos *Cadernos de Estudos Linguísticos* (CEL). Nesta publicação, a seção destinada à área indígena salienta os grupos cujas investigações focalizam “as relações entre a pesquisa linguística e a prática linguístico-pedagógica, com especial destaque para a questão da educação dos povos de língua indígena” (ALTMAN, 1998, p. 210).

As consequências das discussões anteriores são notadas no debate contemporâneo, embora ainda exista um longo caminho a ser percorrido para a sua concretização. As práticas pedagógicas brasileiras parecem tomar novo impulso para a efetivação dos princípios que devem conduzir o ensino na escola indígena. O enfoque passa a ser a reafirmação da identidade étnica de seus alunos, proporcionando-lhes um novo tipo de interlocução diante da sociedade majoritária, conforme explanarei no quarto momento.

3.4 Quarto momento: o Paradigma Emancipatório e a responsabilidade social do linguista (1980 até o presente)

O quarto momento, ou momento atual, é demarcado pelo recrudescimento de projetos com vistas à autonomia dos povos indígenas. Sem dúvidas, os empreendimentos derivados desse movimento são resultantes de articulações entabuladas desde a década de 1970. O amplo debate culminou com a conquista de espaço para os seus direitos na Constituição de

⁴⁰ Segundo Cunha (2011), o Funcionalismo surgiu em oposição ao Estruturalismo e ao Gerativismo, correntes que não se interessavam pelos fenômenos externos à língua. Os seguidores da linguística funcionalista estudam a língua sob o ponto de vista interativo, ou seja, relacionando aspectos estruturais e contexto comunicativo em suas análises. No Brasil, essa corrente foi fortalecida por volta de 1980, quando os pesquisadores passaram a combinar orientações teóricas diversificadas em suas abordagens sobre o funcionamento de tópicos morfossintáticos em textos orais e escritos.

1988, documento que representa um marco nas relações entre o Governo Federal, a sociedade civil e os povos indígenas, e assegura a estes últimos o direito às suas terras, ao ensino bilíngue e o respeito à sua diversidade linguístico-cultural, conforme registram os trechos abaixo.

Capítulo III, Seção I ‘Da Educação’, artigo 210, § 2º: ‘O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem’.

Capítulo VIII ‘Dos Índios’, artigo 231: ‘São reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens’ (BRASIL, 1988).

Decerto, essa conquista demonstra a organização e a força desses povos, pois abriu espaço para documentos mais ajustados às suas singularidades⁴¹, assim como fortaleceu o movimento indígena no Brasil. Todavia, há muito trabalho a ser feito para que a efetivação desses direitos se torne realidade.

Com a Constituição, a escola passa a ser interpretada como instrumento favorável à emancipação dos povos indígenas. Por conseguinte, não deve ser mais pensada *para* o indígena⁴² como outrora, pois prevê a audiência de cada comunidade na construção de seus postulados pedagógicos, o que envolve todo o processo de

elaboração de material didático bilíngue; calendário escolar específico; proposta curricular que contemple metodologias específicas, sistemática de avaliação, escolha de conteúdos e programas de formação de professores que possibilitem a comunidade assumir em toda a sua dimensão o processo educativo: indo da construção da escola à sua gestão e supervisão (SILVA, 2011, p. 9).

É interessante frisar, com o apoio de Luciano (2006), que as recomendações para os princípios básicos da EEI apontadas no RCNEI estão ancoradas na “Declaração de Princípios”, um documento elaborado pelos professores indígenas do Amazonas, Roraima e

⁴¹ Após a Constituição de 1988, a educação indígena foi tema abordado na Portaria Interministerial 559 (1991), na LDB (Lei 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), no RCNEI (1998), bem como nas Constituições estaduais e nas normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação (MONSERRAT, 2006).

⁴² Melià elenca como características da educação *para* o indígena: “instrução formal sistemática; alfabetização e usos de livros; provocação de situações de ensino artificiais; deslocamento para a aula; com escola; especialistas da educação; valor da memorização; ‘aprender memorizando’” (apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8).

Acre durante o IV Encontro de Professores Indígenas realizado em Manaus, no período de 6 a 20 de outubro de 1994.

Segundo orientações da “Declaração de Princípios”, como proposta de política para a EEI,

- 1 - As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- 2 - As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e as organizações, indicar a direção e a supervisão das escolas;
- 3 - As escolas indígenas deverão valorizar culturas, línguas e tradições de seus povos;
- 4 - É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias - consultivas e deliberativas - de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
- 5 - É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional;
- 6 - É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;
- 7 - É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;
- 8 - As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos;
- 9 - O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;
- 10 - As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos;
- 11 - É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;
- 12 - As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, na conservação, na preservação e na proteção de seus territórios;
- 13 - Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;
- 14 - Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal;
- 15 - Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas (LUCIANO, 2006, p. 144 e 145).

Dessa forma, entendo como de fundamental importância a intervenção dos povos indígenas na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Somente eles conseguem falar com propriedade sobre as especificidades de sua comunidade e, por esse motivo, podem indicar caminhos mais adequados para a inserção de ações no processo educativo formal. O seu modo de interpretar o ensino e a aprendizagem constitui um dos exemplos desse fato, pois se distancia, em grande medida, do sentido que circula na sociedade ocidental. Em suas sociedades,

o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006, p. 17).

A educação em conformidade com as reivindicações das comunidades indígenas é abordada em outros documentos, como a LDB e o PNE, nos quais é observado “o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades” (GRUPIONI, 2006, p. 56).

No que se refere à LDB, a educação indígena é citada no artigo 32 § 3º da Seção III “Do Ensino Fundamental”, que reproduz o § 2º do artigo 210 da Constituição Federal, e nos artigos 78 e 79 do Título VIII “Das Disposições Gerais”, conforme segue:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996).

Os aludidos artigos pormenorizam as ações do Estado no sentido de adequar o sistema educacional em terras indígenas ao que está previsto para a consolidação da nova educação.

Decerto, a escola pensada dessa forma pode contribuir para o fortalecimento das línguas tradicionais, portanto, para a recuperação da memória e da história dos índios do Brasil, ao mesmo tempo em que proporcione aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional. Tais ações demandam a organização de um currículo escolar específico, o que exigirá investimento em projetos para a formação de professores indígenas.

Grupioni (2006) salienta que o caráter diferenciado da EEI previsto na LDB é detalhado no PNE, em capítulo dividido em três partes, assim resumidas pelo autor:

Na primeira parte, faz um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e em longo prazo (GRUPIONI, 2006, p. 59).

O PNE reitera em seu conteúdo a forma pela qual as reivindicações das comunidades indígenas concernentes ao sistema educacional devem ser viabilizadas. Com esse documento, a responsabilidade legal pela educação indígena passou ao Ministério da Educação (MEC) em conjunto com os estados e municípios do Brasil, cabendo a estes últimos a sua execução. Segundo Grupioni (2006, p. 60), o PNE assume como um de seus objetivos “a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena”.

De acordo com Ferreira (2001), é crescente, no Brasil, o movimento de professores indígenas interessados na construção de uma nova filosofia de educação escolar em suas comunidades. Isso foi observado mais intensamente, a partir da década de 1980, nos Encontros de Professores Indígenas, quando integrantes de organizações governamentais, não governamentais e indígenas demonstraram empenho para traçar diretrizes e alternativas de ação com esse propósito.

Na configuração do novo cenário, consoante Maher (2006), o mencionado Modelo Assimilacionista de Transição cede espaço ao Paradigma Emancipatório. Este, por seu turno, passa a abrigar o ‘Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico’, uma vez que o ideal para a sobrevivência das línguas indígenas deve ser um currículo baseado no bilinguismo aditivo, no qual “pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais” (MAHER 2006, p. 22).

Nesse contexto, os princípios gerais que regem as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* precisam ser amplamente discutidos e considerados nas propostas escolares. Sem a intenção de me aprofundar no assunto, farei uma breve digressão para comentá-los, com o auxílio de alguns autores.

3.4.1 Sobre os princípios gerais da EEI

As *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* prescrevem que “a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada” (BRASIL, 1994, p. 176). Em busca de contribuir para a elucidação do que propõe o documento, passarei a destacar algumas considerações sobre esses princípios.

Pimentel da Silva (2010a), ao se referir à proposta de educação *bilíngue e intercultural*, chama atenção para premência de uma abordagem transdisciplinar, na qual culturas e diferentes tipos de conhecimentos, científicos ou não, sejam entrelaçados dialogicamente, numa mesma proporção de importância. Para a autora,

o desejável, do ponto de vista da educação bilíngue intercultural, é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas etc., sem discriminação. Propõe-se superar a opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde a Colônia, que se consolidou com a República e ainda é vigente em nível social, cultural, linguístico, político e, sobretudo, econômico até os dias de hoje (PIMENTEL DA SILVA, 2010a, p. 12).

A autora chama atenção para o fato de que a educação *intercultural* ultrapassa os generosos discursos sobre a diferença étnica e não se restringe à práxis da educação indígena, uma vez que se realiza no diálogo entre culturas, sendo, por conseguinte, de ampla abrangência em um país como o Brasil, dado o caráter plurilíngue e pluricultural de seu território (PIMENTEL DA SILVA, 2010b). Rocha e Borges a complementam com a seguinte afirmação:

A educação intercultural deve ser vista como conhecimento e compreensão dos complexos processos de contato e intercâmbio que se produziram a partir dos complexos processos históricos-sociais vividos pelos povos indígenas, com o objetivo de tematizar, para fins didáticos, essas situações interculturais. Visa ainda promover nos educadores e nos estudantes um instrumental crítico que utilize as diferenças como potencial criativo em relação ao próprio contexto em que estão inseridos. Considera também a educação intercultural como uma elaboração crítica das questões ligadas às identidades culturais e às relativas dinâmicas de conflito e de poder, a consciência da mobilidade dos confins entre o ‘nós’ e o ‘eles’, a capacidade

de ler a experiência e o sentido das agregações festivas e participação simbólica na vida de um grupo nesses jogos de poder (RÓCHA; BORGES, 2010, p. 62).

Educação *bilíngue* e educação *intercultural*, entendidas como intrinsecamente relacionadas neste debate, apresentam-se como um princípio sustentado, ao mesmo tempo, “na tradição e na modernidade. Nesse sentido, as línguas indígenas precisam desempenhar na escola novas funções. Devem ser consideradas tanto quanto a portuguesa, como línguas de conhecimento” (PIMENTEL DA SILVA, 2010b, p. 88). Apoiada em Santos (2000), eu acrescentaria que as formas de conhecimento e práticas sociais dos povos indígenas precisam ser legitimadas e reconhecidas pela sociedade hegemônica. Não reconhecê-las implica promover a exclusão social, além de colaborar com o ‘epistemicídio’, ou seja, com “a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências” (SANTOS, 2000, p. 331).

Isto posto, posso concluir que a educação *bilíngue* e *intercultural* deva se constituir em modelo de educação comum no território brasileiro, e não se restringir apenas à escola indígena. Embora se concretize por meio de línguas, não está restrita ao ensino do código, posto fundamentar-se no intercâmbio de conhecimentos e de saberes, sem estigmatizá-los. O ponto central deve ser, portanto, um trabalho de descolonização do saber e, em consequência, de fomentação do respeito às diferenças.

Por outro lado, o caráter *específico* e *diferenciado* exprime qualidade e se refere ao respeito à diversidade cultural que singulariza os povos indígenas, tendo em vista apreciar as diversas formas de pensar e de produzir conhecimentos. Destarte, a EEI deve se constituir como um instrumento politicamente relevante. Mas, para isso, é importante postular um ensino vinculado às práticas culturais de cada sociedade, devendo “surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e coautores de todo processo” (BRASIL, 1994, p. 177).

De acordo com Januário (2002), o caráter *específico* e *diferenciado* se volta ao que é peculiar de cada comunidade, adequando-se, por assim dizer, às suas particularidades étnico-culturais, daí a premência na formação de professores indígenas. Essa maneira de interpretar a educação abre trilhas para constantes reflexões nas práticas pedagógicas e assinala a fase contemporânea da EEI cada vez mais dissociada das formas tradicionais e homogeneizadoras do passado, quando a escola era *para* o indígena.

Após essas considerações, retomo o debate do quarto momento com Maher (2006). A autora ressalta que a situação de bilinguismo da maioria dos povos indígenas do Brasil tem impulsionado professores interessados por essa causa a buscarem capacitação em programas de formação para o Magistério Indígena. Nesse processo, os conhecimentos específicos em Linguística, uma das disciplinas que compõem as grades curriculares, são de grande valia nos exercícios de tradução e no ensino de línguas, entre outras atividades que demandam competência do professor nessa área do conhecimento.

Ainda com relação ao estudo de línguas e a formação de professores, Seki (1999) informa que, nos últimos 20 anos, a área de Linguística Indígena atingiu crescimento considerável, em termos quantitativo e qualitativo. Ademais, tem se apresentado como coadjuvante imprescindível nas questões educativas da nova escola indígena. Em sua avaliação, é propício o envolvimento de pesquisadores em encontros nacionais e internacionais. Em geral, os estudos divulgados nesses eventos resultam em publicações importantes para o desenvolvimento da área, e estimulam outros encontros que estreitam a comunicação entre grupos de estudiosos comprometidos com a causa indígena.

Seki (1999) sublinha que a Linguística Indígena carece de novas teorias para fortalecer as línguas indígenas brasileiras e até mesmo para divulgá-las em âmbito científico. Com relação à responsabilidade social do linguista, a autora assinala a urgência de sua contribuição para a sobrevivência dessas línguas, com o auxílio de metodologias de ensino mais ajustadas às especificidades locais.

Assim sendo, entendo que a proposta a ser apresentada nesta pesquisa configura-se como uma contribuição para línguas indígenas brasileiras. Em meu ponto de vista, no currículo das escolas indígenas, existe excessiva preocupação com o ensino da escrita fonográfica, embora circule, em seus PPP, a ênfase ao ensino específico e diferenciado. Se as sociedades indígenas possuem especificidades, não tenho dúvidas de que a transmissão de conhecimentos com o apoio, principalmente, da tradição oral seja uma dessas.

Vale lembrar que, no passado, quando ainda não conheciam a escrita, os povos indígenas se utilizavam de recursos linguísticos e pictóricos para repassar conhecimentos aos seus descendentes e, dessa forma, resguardavam sua língua, sua cultura. Atualmente, esse comportamento é observado em menor proporção. Entretanto, embora impostas, pela história, à cultura escrita, as sociedades indígenas são, em sua cultura e em sua ideologia, de tradição oral, assim como outras sociedades sobre as quais discorrerei no próximo item deste trabalho.

4 SOCIEDADES DE TRADIÇÃO ORAL E BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA ORAL E CULTURA ESCRITA

O sentido etimológico da palavra *tradição* é a transmissão de práticas ou de valores espirituais de geração a geração; o conjunto das crenças de um povo; algo que é seguido conservadoramente através das gerações. Em geral, os conhecimentos tradicionais são transmitidos especialmente por meio da fala, principalmente em sociedades de cultura oral, ou preponderantemente oral, mas podem ser conduzidos também com o apoio da escrita em sociedades de cultura escrita.

Este item está dividido em dois subitens. No primeiro, meu objetivo é falar sobre sociedades regidas pela tradição oral, ou principalmente por meio dessa tradição, a fim de dar a conhecer algumas peculiaridades inerentes ao funcionamento de sua cultura. No segundo, parto de uma definição sobre *cultura* para demonstrar aspectos que delineiam sociedades norteadas pela cultura oral e/ou pela cultura escrita.

O assunto é discutido com o apoio dos postulados de Barbato (c2001), Belintane (2007; 2008), Bruner e Weisser (1995), Cagliari (2009), Calvet (2011), Cascudo (2006), Costa (c2001), Denny (1995), Feldman (1995), Ferreira (2003), Gnerre (1994), Goody (2012), Haveloc (1995), Koch (2011), Ladeira (2001), Laraia (1986), Marcuschi (1997), Narasimhan (1995), Olson (1995), Olson e Torrance (1995), Pattanayak (1995), Santos (1994), Vansina (2010), entre outros autores.

4.1 Sociedades de tradição oral: delineando características

Em qualquer sociedade, a fixação e o armazenamento de informações são realizados por meio de textos orais ou escritos. Nas sociedades de tradição oral, em particular, os conhecimentos são repassados às gerações mais jovens com o apoio de textos orais que encerram um saber linguístico peculiar à tradição, sendo esta uma das características que as distinguem das sociedades de tradição escrita.

Para efeito de simplificação tipológica, as sociedades de tradição oral e de tradição escrita são subdivididas por Calvet (2011) da seguinte maneira:

(1) *As sociedades de tradição escrita antiga*, nas quais a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana (com as diferenças óbvias entre o oral e o escrito). É o caso da maioria das sociedades europeias atuais, nas quais o analfabetismo é raro, quando não completamente extinto. (2) *As sociedades de tradição escrita antiga*, nas quais a língua escrita não é aquela que se usa na

comunicação oral cotidiana. É o caso, por exemplo, dos países árabes (onde se escreve o árabe clássico, mas se fala o árabe dialetal), nas quais o analfabetismo é mais presente do que nas sociedades do primeiro tipo. (3) *As sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética*, em geral pela via de uma língua diferente da língua local. É o caso dos países que foram colônias na África e na América Latina, aos quais se impôs uma picturalidade (o alfabeto latino) proveniente da herança cultural colonial. (4) *As sociedades de tradição oral*. [nas quais] a ausência de tradição escrita não significa, de maneira alguma, ausência de tradição gráfica. Em muitas sociedades de tradição oral existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e de cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social (destaques do autor) (CALVET, 2011, p. 11)⁴³.

Ao estudar civilizações africanas desconhecedoras da escrita ou nas quais a escrita ocupa plano secundário em relação à palavra falada, Vansina (2010) observa que tradição e oralidade possuem relação direta com o discurso. Assim sendo, ‘dizer’ é ‘fazer’, ou seja, tudo o que é verbalizado está relacionado a alguma coisa. Em tais civilizações, portanto, a “oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 2010, p. 139). Nesse sentido, a fala não é entendida como simples meio de comunicação diária, mas como um instrumento que resguarda a memória coletiva e por meio do qual a cultura sobreviverá. Conforme ressalta, “tudo o que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários status sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido” (p. 145).

Vansina (2010) afirma que a transmissão da tradição em sociedades orais é encargo oficial de um grupo dirigente. Os textos são repassados com o auxílio de especialistas do grupo, por mnemotecnica, que são exercícios de memória. Cada recitador lança mão de sua criatividade para incluir variações ou preencher lacunas resultantes de um possível esquecimento, com o cuidado de garantir a essência do modelo. E quanto mais enxertado com elementos novos, tanto mais acessível ao entendimento de outros povos o modelo se tornará, uma vez que o conteúdo estará mais aproximado de sua cultura, segundo Cascudo (2006).

No que se refere à manutenção da tradição, Barbato (c2001) sustenta a existência de um embate dialético, no qual entram em cena forças centrípetas, que mantêm a informação, e forças centrífugas, que possibilitam novas interpretações do conhecimento e de suas dinâmicas de funcionamento. Esse embate traz à tona jogos de memórias constituídos pela cultura e pela história dos membros de um grupo, podendo ocorrer “entre o presente que se interpreta, a interpretação do passado e a antecipação do futuro” (BARBATO, c2001, p. 57).

⁴³ Para esta dissertação, interessam principalmente os itens (3) e (4).

De acordo com Pattanayak (1995), em determinadas sociedades de tradição oral, existem regras e contextos para uso de cada texto, uma metalinguagem para sua explicação e interpretação, bem como diversos modos de o falante se referir e explicá-los. O mesmo é observado por Feldman (1995) ao falar dos diferentes gêneros orais utilizados entre os *ilongot*, grupo de agricultores de arroz que vive nas Filipinas:

Cada um deles [os gêneros orais] identificado por um nome diferente e divididos pelos *ilongot* em três categorias principais: linguagem direta (*pipiyan qupu*), linguagem tortuosa (*qambaqan*) e linguagem dos sortilégios (*nawnaw*). Existem três gêneros de linguagem direta: notícias ou bisbilhotices (*beita*), histórias sobre o passado recente (*tade:k*) e mitos ou histórias a respeito de um passado mais distante (*tudtud*). Existem cinco gêneros de linguagem tortuosa: enigmas (*kinit*), rimas infantis (*qayaman*), canções (*piya*), proezas – normalmente devidas a um comportamento ousado – (*dulag*) e oratória (*purung*). Por fim, existem cinco gêneros de sortilégios: louvação das proezas dos caçadores de cabeças (*qeyap*), louvações e proclamações altamente convencionadas e formais (*qimanu*), maldições (*qayu*), invocações de cura para leigos (*nawnaw*) e as mesmas invocações quando são conhecidas somente pelos feiticeiros (*qanitu*) (FELDMAN, 1995, p. 59).

Vansina (2010) apoia a opinião dos autores ao assinalar o verbalismo e a maneira de transmitir informações como característicos de uma tradição, porém ressalta que nem toda informação verbal é uma tradição. Assim, os limites seriam suas próprias características. Em sua definição, a tradição inclui depoimentos conscientes, e “também toda uma literatura oral que fornecerá detalhes sobre o passado, muito valiosos por se tratar de testemunhos inconscientes, e, além do mais, fonte importante para a história das ideias, dos valores e da habilidade oral” (VANSINA, 2010, p. 141).

Assim sendo, *poema*, *fórmula*, *epopeia* e *narrativa* constituem formas básicas de mensagem nas aludidas sociedades. Para Vansina, *poemas* e *fórmula* são rótulos para nomear fontes de transmissão mais precisa. No primeiro caso, o autor se refere a textos fixados na memória que obedecem a uma estrutura particular; no segundo, a textos livres, desprovidos de formas preestabelecidas, mas que obedecem a regras da gramática da língua.

Com base na natureza das *epopeias* e das *narrativas*, Vansina as classifica como fontes nas quais a escolha de palavras para compô-las é livre ao artista. Ele informa que as *epopeias* não são peças longas e de estilo heroico, referem-se apenas a mensagens cuja estrutura formal deve obedecer ao que determinam as suas regras (rimas, padrões tonais, número de sílaba etc.). As *narrativas*, ao contrário, aceitam combinações, remodelações, reajustes, ampliações etc. e abrangem número maior de histórias conscientes.

A abordagem de Vansina é fortalecida por Barbato (c2001, p. 47), para quem as *narrativas* abrigam um leque de possibilidades para a transmissão e transformação de conhecimentos, podendo abordar “histórias sobre nossas experiências ocorridas, histórias imaginadas, sonhadas, desejadas, histórias experienciadas por nós e por nosso grupo, histórias presentes em nossas culturas, histórias que nos auxiliam a nossa identificação com o nosso grupo ou a nos separarmos do outro etc.”

Ao considerar o passado e o presente, Costa assinala dois tipos de narrativas em nossas sociedades:

Enquanto o narrar no outrora significava transmitir tradições, com o objetivo de propiciar o lazer e de dar vida à memória do passado, no presente, seu significado atém-se à reinterpretação ou ao testemunho dos acontecimentos. Contudo, embora em pequena escala, ainda circulam em nossa sociedade contos populares cuja preocupação central é repassar aos ouvintes - geralmente crianças - valores morais como a bondade - ‘O Bem se paga com o bem’ -, a obediência - ‘A menina dos brincos de ouro’ (COSTA, c2001, p. 76).

Na tradição dos povos indígenas brasileiros, narrativas orais tradicionais ocupam lugar bastante expressivo. Entre os *parkatêjê*, em especial, apesar de sua preocupante situação sociolinguística, textos míticos, fábulas, relatos do cotidiano, relatos autobiográficos, canções tradicionais ainda conduzem o processo de transmissão de sua cultura às gerações mais jovens.

Em Calvet (2011) consta que, na tradição oral, a forma dos textos ajuda o contador ou recitador a atrair a atenção da audiência. Para memorizar o texto que profere, bem como para recriá-lo, são utilizados os princípios de *improvisação* e *memorização*. O objetivo do especialista no assunto é garantido porque ele sabe lidar com o tom das palavras, com a sua dicção, assim como com a organização dos fatos e com o sistema de sua língua.

Calvet (2011, p. 114) entende os textos da tradição oral como “um lugar onde se deposita a história catalisada por determinada cultura, por determinada ideologia”. Nesses textos, a *noção de tempo* e a *noção de verdade histórica*, por exemplo, são duas características que introduzem um tipo de consciência histórica. Vansina (2010) define tais características como representações coletivas que precedem a experiência dos sentidos e exercem influência na tradição, e acrescenta outras duas: *noção de espaço* e de *causalidade*, às quais atribui o mesmo grau de importância.

Para Calvet (2011, p. 111), a *noção de tempo* é bastante variável, porquanto pode ser obtida por meio de referências mais regulares, como “em luas, estações secas, em anos de

variadas durações ou em ciclos mais longos”, ou menos regulares, como as menções do tempo de duração de reinados, de gerações, entre outras formas de cronologia que também podem testemunhar uma visão histórica. Esse tipo de cronologia, Vansina denomina ‘tempo estrutural’, uma noção que existe em qualquer povo e tem como referência ações humanas relacionadas à ecologia e às ações sociais periódicas:

O dia é separado da noite; é dividido em partes que correspondem ao trabalho ou refeições, e as atividades são relacionadas com a altura do sol, a voz de certos animais (para dividir as horas da noite), etc. Os meses (lunares), as estações e o ano são geralmente definidos pelo ambiente e as atividades que dele dependem [...] a semana é determinada por um ritmo social, como, por exemplo, a periodicidade dos mercados [...]. Períodos mais longos que o ano são contados pela iniciação ao culto, a um grupo de idade, por reinos e gerações (VANSINA, 2010, p. 151).

Acerca da *verdade histórica*, Calvet (2011, p. 112) comenta que, para os detentores da memória, esta noção encontra-se dissociada do problema da coerência interna dos textos, pois “lá onde o historiador confronta as fontes, compara as diferentes versões e, por uma crítica dos textos, tenta extrair a verdade histórica, a tradição oral teria antes a tendência a justapor”.

Vansina (2010) concebe a fidelidade do registro oral transmitido de uma geração a outra como estritamente relacionada à *verdade histórica*. Acerca das possíveis censuras do historiador sobre uma tradição, esclarece:

O historiador deve lembrar que, para cada caso particular, é preciso especificar as razões que se tem para rejeitar ou questionar uma tradição. Só se pode rejeitar ou questionar uma tradição quando a probabilidade de uma criação de significado puramente simbólico é realmente forte e se possa provar (VANSINA, 2010, p. 153).

Com relação à *noção de espaço*, Vansina observa que, em geral, os rios são utilizados por alguns povos para demarcar direções cardinais. Assim, não são raras as sociedades que orientam a direção de suas aldeias, de seus campos e de seus túmulos com base no sistema de eixos. Todavia, este não seria um sistema de direção confiável, tendo em vista que “um espaço ordenado segundo um único eixo que faz parte do relevo muda com a disposição relativa dos elementos do relevo” (VANSINA, 2010, p. 152). O mais indicado seria estabelecer o eixo do espaço com base nos movimentos do sol para uma informação mais precisa sobre os movimentos migratórios.

As observações de Vansina acerca da *noção de espaço* são notadas, por exemplo, na posição ocupada, no passado, pelos povos que formaram a Comunidade *Parkatêjê*, conforme

específico no Quadro 1 deste trabalho. Para ser mais explícita, reitero que os *Rôhôtatêjê* localizavam-se às proximidades do rio Jacundá; os *Akrâtikatêjê* habitavam as cabeceiras do rio Capim; e os *Kyikatêjê*, a nascente do rio Tocantins. Dessa forma, para localizá-los, bastaria seguir a direção dos referidos rios.

Finalmente, a *causalidade*. Vansina (2010) sumaria que se trata de uma noção implícita a toda tradição oral. Ele informa que a origem de todos os fenômenos estaria no início dos tempos, o que seria compreendido por meio de análise das causas do mal (feitiçaria, ancestrais etc.). Dessa forma, na causalidade imediata, a guerra, a sucessão real, seriam alguns dos campos principais onde a mudança é nitidamente percebida.

Na tradição cultural *parkatêjê* mais especificamente, a noção de *causalidade* pode ser observada em suas narrativas míticas. Como exemplo, cito *Pyt mē Kaxêr* ‘O Sol e a Lua’, uma narrativa que abrange relevantes aspectos da cultura desse povo. Por exemplo, sua crença acerca da criação do mundo, bem como sobre os fenômenos do passado dos quais se utilizam para explicar todos os males do presente. Retomarei este assunto no último item desta dissertação.

Ao pesquisar a memória da autoria nas referidas sociedades, Goody (2012) afirma que, em geral, as investigações não se voltam ao autor individual, mas a povos específicos. Quando se pesquisam canções, por exemplo, é comum relacioná-las ao clã de onde se originaram, mas, segundo o autor, isso não significa tratar-se de um processo de criação coletiva, pois há sempre alguém do grupo à frente das composições.

A asserção de Goody foi, por mim, confirmada entre os *Parkatêjê*. Krôhokrenhũm é conhecido, na aldeia, como ‘o grande cantador’, sendo, por isso, a maior autoridade para ensinar as canções a seu povo, embora existam outras pessoas no grupo que saibam cantá-las. Em conversa informal, ele afirmou ter aprendido a cantar apenas ‘escutando’. Algumas cantigas ‘saíram de sua cabeça’, frase por ele utilizada para dizer que são de sua autoria. Mas as canções são divulgadas como pertencentes à Comunidade *Parkatêjê*.

Segundo Calvet (2011), em sociedades de tradição oral, existe um saber particularmente elaborado, embora não esteja registrado em tratados de estilística ou de gramática. Esse saber é resguardado para a posteridade por meio de mecanismos da oralidade, alguns dos quais são observados nos jogos linguísticos das crianças, a exemplo da própria linguagem infantil, do trava-línguas, das adivinhações e dos contos com chave. Essas *brincadeiras* infantis ocultam ‘métodos ativos’, conforme denomina o autor, que favorecem uma *intuição linguística*, pois

baseiam-se em uma análise muito acurada da língua, de suas dificuldades fonológicas e de suas particularidades gramaticais; análise que não advém dos linguistas ou de um saber livresco, mas da tradição; **uma linguística aplicada** dessa **linguística intuitiva**, pois esses exercícios têm, além da sua função lúdica, uma função educativa; uma forma de educação que as sociedades de tradição conheceram no passado mas que, atualmente, é própria das sociedades de tradição oral (CALVET, 2011, p. 33. Destaques do autor).

Consoante o autor, nas mencionadas sociedades, o estilo oral combina pontuação rítmica, repetições e gestualidade, havendo uma relação estreita e muito importante entre língua e corpo. Goody (2012) pontua que o contexto, o ritual, a música e a dança ocorrem como um conjunto de ações culturais em paralelo às definições de voz, gestos e intenções, entre outras formas singulares de ordenamento a ser demandado para cada evento. Cascudo (2006, p. 37) arremata ao rememorar: “os nossos avós indígenas receberam os portugueses, em abril de 1500, dançando e cantando”. Essa foi uma das maneiras de os indígenas estabelecerem comunicação com o colonizador.

Jogos orais da infância com as mesmas características apontadas por Calvet são também observados em nossa cultura. Essa forma de aprender é levada em consideração na organização do Ensino Fundamental de nove anos, com idade inicial aos seis. Nessa faixa etária, segundo orientações gerais do MEC, a criança intensifica sua relação consigo mesma e com o mundo exterior, principalmente por meio do brincar. Um dos principais objetivos da ampliação do tempo dos anos iniciais do ensino é permitir maior contato da criança com as aprendizagens características dessa fase, o que inclui o processo de alfabetização.

Calvet (2011) chama atenção para o fato de que, talvez, as próprias características formais do estilo oral em sociedades culturalmente orais possam dar certa configuração à língua, não sendo possível recuperá-la em outro idioma. A tradução de uma epopeia oral em uma língua africana para outra língua, por exemplo, não será feita sem perdas do universo rítmico e fônico da versão original.

Cascudo (2006) ressalta que a gesticulação contínua e teatral foi e continua sendo muito presente nos momentos de narração sobre as experiências vivenciadas distante do acampamento familiar indígena. Para o autor,

a tradição oral indígena guardava não somente o registro dos feitos ilustres da tribo, para emulação dos jovens, espécie de material cívico para excitação, como também as estórias, facetas, fábulas, contos, o ritmo das danças inconfundíveis. O pajé sacerdote reservaria, como direito sagrado, a ciência medicamentosa, os ritos, a breve e confusa teogonia. Os guerreiros que envelheciam possuíam o arquivo das versões orais (CASCUDO, 2006, p. 85).

Conforme as observações de Cascudo, a inclinação das sociedades indígenas pelos cantos guerreiros, em solo e coro, e pela dança não é recente; seus relatos pelos cronistas datam do século XVI. O autor distingue a importância da língua tradicional ao constatar que o canto, as aventuras, as histórias, o ambiente propício, juntos, tornam-se monótonos e desinteressantes se narrados noutro idioma que não seja o indígena, podendo reduzir em muito os valores reais, as imagens, a reconstituição das cenas. Dos cronistas até os dias de hoje, não há como negar o alcance cultural do canto e da dança entre os indígenas, conforme relata no recorte a seguir:

Um pequeno grupo indígena Timbiras [sic] do Maranhão passou por Natal, indo e vindo do Rio de Janeiro. Estava eu na praia de Areia Preta, perto do Natal, e os caboclos, passeando, foram parar na beira do mar. Levei-os para uma pequena refeição. Depois pedi que cantassem ou dançassem. Cantaram apenas. Um deles começou a cantar, fanhoso, exageradamente nasalado, displicente, num timbre incolor, surdo. Os outros continuavam comendo ou olhando as ondas, distraídos. O canto foi se desenrolando e os indígenas mergulharam, insensivelmente, na embriaguez do que para mim era banalidade pura e uma linha melódica paupérrima. Acenderam os olhos, direitos, de pé, balançando os braços, ritmados, o pé direito avançado, certo, riscando, leve, um semicírculo, terminando numa breve mas sensível batida de calcanhar. Já agora o canto era intenso, seguro e, mesmo, uníssono, trazia uma sugestão de mistério, de tristeza, de encanto indizível. Quando saíram, perguntei o que tinham cantado. Era apenas uma estória de caça, sem lutas e peripécias gloriosas. O canto os transfigurava (CASCUDO, 2006, p. 96).

Comportamento semelhante ao narrado por Cascudo me chamou a atenção na aldeia *parkatêjê*. Os indígenas tendem a agir de maneira peculiar ao participarem de suas atividades culturais, momento em que se utilizam amplamente da língua tradicional. Com um olhar de não indígena, eu diria que, em geral, eles se mostram sisudos, concentrados e pouco acessíveis. Notei essa forma de proceder no jogo de flechas, entre as mulheres⁴⁴. Por outro lado, no ambiente escolar, elas agem de forma muito diferente e parecem bem mais descontraídas ao se comunicarem por meio da língua portuguesa.

Ao investigar o assunto, Laraia (1986) chama a atenção para o cuidado que o pesquisador deve dispensar no sentido de entender o comportamento de culturas diferentes da sua, a fim de não incorrer no erro de interpretá-las diretamente sob uma ótica etnocêntrica. Cabe ao pesquisador se mostrar acessível para depreender as peculiaridades que delineiam uma herança cultural, e isso inclui “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais” (LARAIA, 1986, p. 68). Destarte, será possível alcançar a diversidade e a coerência que a distinguem,

⁴⁴ No acampamento, as mulheres jogam flechas em espaço separado dos homens.

assuntos ou termos, à primeira vista, desprovidos de sentido, mas que apresentam lógica na cultura investigada.

Nesse sentido, e tendo em vista que a proposta desta pesquisa é destinada a uma sociedade preponderantemente oral, ou seja, que já tem contato com a cultura escrita, julgo importante ampliar esta discussão para apresentar breves reflexões sobre sociedades orientadas pela cultura oral e/ou pela cultura escrita, a fim de revelar em quais aspectos uma e outra podem se assemelhar ou se distinguir.

4.2 Cultura oral e cultura escrita: breves considerações

Santos define *cultura* como

uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção de cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade (SANTOS, 1994, p. 45).

Desse modo, em sentido genérico, cada sociedade possui uma realidade cultural (conhecimentos, ideias, crenças, valores) que a expressa e sustenta sua lógica interna. Sendo assim, o sentido de *cultura*, seu conteúdo, sua dinâmica e sua importância não são os mesmos para todas as sociedades, as quais não seguem uma linha de evolução única. Portanto,

é a história de cada sociedade que pode explicar as particularidades de cada cultura, as maneiras como seus setores, suas concepções, formas, produtos, técnicas, instituições se relacionam, formando uma teia que condiciona seu próprio desenvolvimento (SANTOS, 1994, p. 76).

Para Haveloc (1995), a cultura escrita existe em sociedades onde o conhecimento é mantido, principalmente, por meio da escrita gráfica, e a cultura oral, onde não há (ou quase não há) tradição escrita. A relação entre ambas

[...] tem o caráter de uma dimensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica - afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral - e outra contemporânea - à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é

superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana (HAVELOC, 1995, p. 18).

Com base nas dimensões apontadas por Haveloc (1995), observo que, em sociedades indígenas, como a *parkatêjê*, embora a cultura oral seja influente, não há como ignorar que a escrita se tornou uma necessidade, principalmente a escrita da língua do dominador. Evidentemente, assim como qualquer cidadão brasileiro, o índio também precisa saber escrever e ler documentos que lhes digam respeito, ou permanecerá em definitivo na dependência de não índios. A questão central, nesse caso, parece ser a de entender que o conhecimento não está subordinado unicamente à escrita.

Segundo Haveloc, o enraizamento de muitas sociedades na cultura escrita ao longo do tempo é atribuído à invenção do papel⁴⁵ (em primeiro lugar) e da imprensa⁴⁶ (em segundo). A essas invenções ele soma o livro e o texto impresso como “força poderosa de mudança, tanto cognitiva quanto social” (p. 24). A escrita seria, assim, a grande responsável pelo progresso da sociedade.

Por outro lado, na opinião de Narasimhan (1995), também por mim partilhada, mudanças cognitivas notadas em sociedades conhecedoras da cultura escrita não seriam resultantes da escrita *per se*, mas de um contexto histórico. Para fundamentar sua afirmação, ele se remete à tradição indiana, no qual o veda e as antigas gramáticas são fruto da oralidade, e assim permaneceram, não obstante a presença da tradição textual na Índia. Assim,

continuou a ser predominantemente oral em seus aspectos psicossociais. Não procurou separar rigidamente mito de História; crenças no sobrenatural de análises racionais dos fenômenos naturais; discussões polêmicas e acirradas de estudos analíticos comparativos e críticos; uma visão didática de uma visão reflexiva da pesquisa (NARASIMHAN, 1995, p. 192).

Embora parem dúvidas quanto à veracidade de uma composição eminentemente oral do *corpus* das literaturas sagrada e ritual desse País, o autor defende a existência de uma lógica interna que pode confirmar a preservação da composição oral dos hinos do *Rigveda*, o mais antigo veda, graças à eficácia de suas técnicas mnemônicas.

Haveloc (1995) apresenta algumas conclusões envolvendo o passado remoto da cultura oral. A primeira é que a intercomunicação por meio da língua tenha facilitado a

⁴⁵ De acordo com Fischer (2009), o papel surgiu na China em 105 d.C.

⁴⁶ Fischer (2009) registra o aparecimento da imprensa em meados de 1400 na Europa. No ocidente, os interesses pela imprensa foram impulsionados pela lucratividade mercantil.

organização de sociedades pré-históricas. A segunda apoia-se na herança oral do ser humano, com base na qual o autor põe em dúvida a possibilidade de a oralidade ser ultrapassada pela escrita. Finalmente, a terceira diz respeito aos ambientes de ensino formal. Neste último ponto, o autor se posiciona contrariamente acerca do enfoque excessivo da pedagogia moderna para o domínio da leitura e da escrita como preparação para outros níveis de ensino, bem como para a vida em geral.

A última conclusão de Haveloc parece ajustar-se à nova proposta de organização do Ensino Fundamental do Brasil estabelecida pelo MEC, sobre a qual falei anteriormente. Em sua opinião, um aprendizado profícuo da cultura escrita deve se dar posteriormente ao contato da criança com um currículo que a permita vivenciar de alguma forma o seu legado oral, tais como canções, danças entre outros jogos orais da infância.

Feldman (1995) atribui sentido superior à cultura escrita na medida em que a entende como um meio pelo qual a informação pode ser divulgada a grande número de pessoas e conservada por muito tempo, conforme diz: “a escrita (ou, pelo menos, as formas que registram as palavras, coisa que nem todas fazem) é, definitivamente, um instrumento superior, pois torna as palavras ainda mais públicas, em princípio mais disponíveis, a pessoas muito mais distribuídas no espaço e no tempo” (FELDMAN, 1995, p. 58).

Por outro lado, a autora nivela o gênero escrito ao gênero oral na maneira pela qual ambos fixam uma expressão. A variação da forma de fixação ocorreria internamente e seria enfatizada pelo quadro fixo em que sucede. Em outras palavras, o gênero escrito é formado por uma base marcada e outra base não marcada (o par: forma e significado), sendo nesta última onde ocorrem as novas palavras que o destacam em sua particularidade. Ela enfatiza que “em um determinado gênero as palavras, e não apenas seu significado, podem adquirir um certo destaque” (FELDMAN, 1995, p. 59), e afirma:

Tanto em culturas orais quanto nas escritas, existem gêneros em que o importante são as próprias palavras, que podem ou não fazer parte de um sistema de interpretação. Uma forma de centralizar a atenção é por meio de recursos orais. Outra forma é através da escrita (FELDMAN, 1995, p. 60).

Segundo Feldman, quando se dá uma ordem, por exemplo, o mais importante são as palavras que estão sendo proferidas. Este seria um contexto mais genérico de interpretação, não um contexto de uma tradição, conforme explica:

A reflexão é propiciada quando um texto é fixo de maneira a convidar a subsequentes interpretações. O que está implícito no ato de se ‘fixar um texto’ é o destaque dado à locução. O que está implícito no convite à interpretação é a evocação de procedimentos conhecidos que fazem parte do arsenal da cultura para a revelação, explicação ou discussão da locução (FELDMAN, 1995, p. 61).

Feldman (1995) chama a atenção para o fato de que em determinadas sociedades sem (ou quase sem) cultura escrita existem *formas artísticas* correspondentes às falas padronizadas que se diferenciam da fala cotidiana, equiparando-se em grande medida ao que as sociedades com cultura escrita conhecem como gêneros poéticos, códigos jurídicos, exegeses e romances. Entre os *wana*, por exemplo, habitantes da área montanhosa da Indonésia, existem várias formas orais que se aproximam do gênero, tais como a linguagem judicial, a sacerdotal e a poesia. Diferentes formas poéticas são resguardadas em sua cultura, a exemplo da *tende bomba*, um poema de amor, e da *kiyori*, que, em geral, se refere à política, sendo a *kiyori-pilhéria* uma forma de gênero irônico e uma forma de reflexão ou metainterpretação da *kiyori-séria*.

Uma comparação entre as peculiaridades das *kiyori* pode revelar similaridades com certas modalidades da escrita na estrutura de seus gêneros:

Ambas são formas diferentes da linguagem da conversa do dia-a-dia; ambas possuem padrões linguísticos (lexicais e sintáticos) distintos; e ambas são empregadas em ocasiões especiais. Em ambos os casos os padrões de gênero ajudam a fixar um texto pela ênfase na locução e por sua preservação: a escrita faz do texto um objeto físico; as *kiyori* fazem dele algo que é rememorado. Além disso, ambas oferecem um mecanismo para a posterior interpretação. Tal como nossos gêneros escritos trazem consigo seus sistemas de interpretação, ao se inserirem em uma tradição escrita, as *kiyori* ocorrem em um sistema de interpretação oral (FELDMAN, 1995, p. 65).

Acerca da interpretação e sua relação com o texto, Bruner e Weisser destacam a autobiografia, uma forma de ‘estratégia retórica’, como a primeira experiência da maioria das pessoas nessa distinção. Eles afirmam ser

particularmente interessante com relação à autobiografia o fato de podermos contar ou escrever a nossa em um modo ou gênero e, em seguida, lê-la ou relembra-la em outros ou vários outros, como quando lembramos uma ‘insipidez da alma’ anterior não como verdade ‘real’, mas como exercício de autopiedade, auto-engrandecimento, ou qualquer outra coisa (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 144).

A autobiografia encerra em seu conteúdo um acontecimento passado. No momento em que é posta diante de seu autor, faz emergir de sua consciência possíveis interpretações alternativas, uma das quais se tornará sua versão particular. Assim, “o passado se torna essa versão ou se modula segundo ela” (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 144). Dessa forma, a autobiografia, em seu processo de organização, “é um hábil ato de se transferir uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada” (Ibidem, p. 147).

Com relação ao significado das palavras, Feldman (1995) ressalta uma terminologia concreta e específica em línguas de sociedades culturalmente orais. Em tais sociedades, o termo *palavra*, por exemplo, pode não possuir o mesmo sentido registrado pelos dicionários que existem em sociedades de cultura escrita. A autora acrescenta que a volatilidade das expressões em culturas orais não permite seu envelhecimento e o silêncio de uma pausa pode denotar uma sílaba, uma sentença.

Acerca do mesmo assunto, apoio-me em Ferreira (2003) para citar alguns exemplos. Na língua *parkatêjê*, diferentemente de nossa visão ocidental, onde a classe de animais é dividida em mamíferos, anfíbios, aves etc., termos relacionados a nomes de filhotes de animais apresentam diferenças que parecem peculiares a essa cultura. Assim, o termo *kra* se estende a filhotes de vários animais, como cachorro, jacaré, cobra, cobra d’água, cobra-papagaio, cobra-amarela, preguiça, tamadua-bandeira, preguiça-bentinho, anta, veado, veado-branco, bode, quati, boi, jumento, mucura, poraquê; o termo *raire*, a filhotes de traíra, tucunaré, mandi pequeno, mandi maior, peixe-sabão, peixe-pedra, peixe-cachorro etc. Ademais, nessa língua, nomes como *krã* ‘cabeça’, *ahi* ‘cara’ não ocorrem dissociados de um possuidor. Assim: *yatfu krã* ‘cabeça do veado’; *kra yahi* ‘cara da paca’.

Outro exemplo é apontado por Cagliari (2009) ao falar sobre a noção do termo *escrita*, usualmente atribuído somente a sistema de base fonográfico em sociedades de cultura escrita. Consoante sua interpretação, esse termo pode abranger também um sistema de base ideográfico. A diferença reside no fato de que, neste último caso, a escrita se caracteriza pela possibilidade de transmissão de informações sem o auxílio do discurso articulado, portanto não depende de língua específica. Como exemplo, posso citar os *quipos* incas, ou cordas com nós, os registros de contas utilizados pelos povos antigos para representar números e outras abstrações etc. Dessa forma, esse sistema de escrita pode ser lido por qualquer pessoa, desde que possua conhecimento sobre os aspectos culturais que operam o sistema de escrita com o qual se depara.

O sistema de escrita fonográfico, por sua vez, se caracteriza por apresentar em seus elementos a sonoridade, e, por isso, exige domínio do leitor sobre determinada língua, para que as informações sejam entendidas. Em linhas gerais, “as escritas ideográficas jogam muito com a habilidade do leitor, e as escritas fonográficas com o poder de interpretação semântica” (CAGLIARI, 2009, p. 116).

Ao pesquisar culturas orais ou preponderantemente orais, Gnerre (1994) pontua que a forma de comunicação ocorre face a face, de forma verbal e gestual ao mesmo tempo, ‘viva e tridimensional’. Nesses contextos, há possibilidade de a escrita ser entendida pelo valor que assume em suas atuações comunicativas, sendo muitas vezes interpretada como incompleta, parcial, pouco confiável, falsificável.

Segundo Olson (1995), discussões favoráveis à cultura escrita costumam interpretá-la como uma rota para a modernidade, e isso concorreu para que países em desenvolvimento também a desejassem. Para o autor, a cultura escrita teria proporcionado novas formas de organização da sociedade e, em consequência, novas formas de discurso, nascidas de uma mente ‘mais subjetiva e reflexiva’. Também teria contribuído para o fortalecimento do estigma com relação às sociedades de cultura oral e, por outro lado, da campanha para resgatá-las da categoria de inferiores.

Para exemplificar as palavras de Olson, cito a visão ideológica difundida pelos termos ‘analfabeto’ e ‘iletrado’. Segundo Calvet (2011), esses vocábulos incidem negativamente em sociedades de cultura escrita, pois “longe de significar apenas o que eles pretendem significar etimologicamente (o desconhecimento da escrita), eles conotam, segundo os casos, a estupidez, a grosseria, a vulgaridade, a incultura etc. [...] como se todo conhecimento passasse necessariamente pela escrita” (CALVET, 2011, p. 9).

Olson e Torrance sustentam que as preocupações com a escrita não devem se restringir em suas consequências. Segundo eles,

o que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o empenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional [...] (OLSON; TORRANCE, 1995, p. 7).

A respeito da relação entre o dado e o reconstruído, Olson (1995) afirma não se tratar de uma relação restrita a sociedades de cultura escrita. Esse movimento, segundo o autor, se faz também presente em sociedades tradicionais, apesar de, em sua cultura, não existir qualquer distinção pertinente ao significado ou a maneiras de se referir às intenções, ou até mesmo de se tratarem as intenções e significados como eventos mentais internos. Ele supõe que, em sociedades tradicionais, a variação não ocorre entre ‘dito’ e o que se quis ‘dizer’, mas entre a variedade e a clareza.

De acordo com Olson (1995), alguns setores que, atualmente, dependem em grande proporção da cultura escrita, como o sistema legal, no passado executavam suas atividades apoiados unicamente na língua oral. O autor explica que

até o século XII as queixas eram apresentadas oralmente; a violação da lei era declarada, e a compensação solicitada. O acusado respondia à acusação, e o ‘juiz’ local indicava o tipo de prova a ser usado para a decisão do caso. Essa decisão não consistia em pesar as provas na tentativa de se chegar a uma ‘verdade’ abstrata. Tratava-se de uma questão de justiça, de se chegar a um indício que apontasse para a culpa ou para a inocência do acusado. Tratava-se, sem dúvida, de um julgamento por provação. Achava-se que o inocente conseguiria sobreviver a um martírio; o culpado apareceria, perdendo o duelo ou algum tipo de provação. Perder o duelo, uma prova física, era sinal de culpabilidade (OLSON, 1995, p. 166).

Por volta dos séculos XII e XIII, com as mudanças sociais e psicológicas derivadas da expansão da cultura escrita, o testemunho oral e a memória foram cedendo lugar aos registros escritos na administração da justiça. Em consequência, os testemunhos orais como prova nos julgamentos sofreram perda de credibilidade.

Vale ressaltar que, na área jurídica, a tradição oral e a escrita podem conviver pacificamente, como ainda se observa na atualidade. Conforme exemplifica Marcuschi (1997, p. 135), “ali é intenso e rígido o uso da escrita, já que a Lei deve ser tomada ao pé da letra. Contudo, precisamente a área jurídica faz um uso intenso e extenso das práticas orais nos tribunais”.

Na opinião de Olson, quatro fatores concorrem ao desenvolvimento da escrita como tradição cultural: (i) a existência de um suporte adequado para a fixação e armazenamento de textos nos quais se possa lidar com novas informações ou mesmo substituir ou abandonar dados sem relevância; (ii) o uso de textos e o fato de esse uso implicar a existência e a especialização de instituições (igreja, tribunal, academia, família); (iii) a existência de instituições apropriadas (escola, família, igreja) para conduzir os aprendizes a outras instituições; e (iv) o desenvolvimento de uma metalinguagem oral, ligada à ‘linguagem

mental’, por meio da qual é possível fazer referência às propriedades e estruturas de um texto, bem como interpretá-lo conforme o contexto.

Denny (1995) adverte que determinadas crenças acerca da cultura escrita devem ser cuidadosamente ponderadas. É comum, por exemplo, afirmar-se que sua inserção no pensamento ocidental foi condição para torná-lo superior em complexidade e mais elevado em comparação ao pensamento de comunidades onde predomina a cultura oral. Para falar sobre o assunto, o autor tem o cuidado de analisar essa crença como fruto de distinções relacionadas com *outras* unidades de pensamento, ou seja, com formas de pensar de diversas culturas, não a distinções *dentro* de uma unidade de pensamento.

Outra questão a ser considerada, segundo o autor, refere-se à característica ‘descontextualizada’ frequentemente atribuída à cultura escrita, contrapondo-a, desse modo, à cultura oral, por sua vez, contextualizada. As ponderações de Denny (1995) acerca dessa questão são feitas por meio de sumária abordagem sobre o desenvolvimento de uma sociedade de caçadores e coletores, na qual abrange uma teoria geral do pensamento intercultural.

De acordo com Denny (1995), por muito tempo a caça e a coleta sustentaram o homem. Após sua evolução biológica plena, há 45 mil anos aproximadamente, essas tarefas, gradativamente, cederam lugar à agricultura, assim como os estilos de pensamento a elas vinculados se tornaram menos evidentes com a introdução desta atividade. Dessa forma,

nas sociedades em que a coleta predominava, o pensamento era integrado (baixa diferenciação) e contextualizado; onde a caça predominava, o pensamento era diferenciado e contextualizado. À medida que a agricultura avançava para os níveis médios da complexidade social, um estilo de pensamento integrativo foi favorecido, da mesma forma que [...] a contextualização era ligeiramente reduzida (DENNY, 1995, p. 76).

Nesse sentido, para alguns estudiosos, a redução da contextualização teria relação direta com o avanço da agricultura, e o mesmo teria ocorrido em sociedades onde o pensamento industrial (ou ocidental) passou a ser pautado pela cultura escrita. A hipótese de Denny (1995, p. 81) é de que “o pensamento integrativo foi desenvolvido em função da organização social”. Isso significa dizer que a cultura escrita teria apenas favorecido o desenvolvimento do pensamento descontextualizado, não sendo, portanto, a única causa.

Ao refletir acerca do comportamento linguístico em sociedades pautadas pela cultura escrita, Narasimhan (1995) apresenta teorizações gerais que sustentam a escrita como uma extensão e potencialização da modalidade oral. Para o autor, o referido comportamento permite uma articulação não somente entre o ser humano e as situações imediatas nas quais

interage, mas também entre este e os mundos reais, visíveis, possíveis, distanciados no tempo e no espaço. Todavia, em interações estabelecidas num contexto de copresença, a capacidade de articulação se mostra limitada, e os detalhes do contexto não são articulados de forma precisa em consequência da reduzida motivação e do pouco estímulo para impulsioná-la. Na escrita, ao contrário, essa capacidade mostra-se explícita e ocorre em toda a sua abrangência por se tratar de uma atividade que pressupõe distanciamento. Nos termos do autor, “escreve-se para um público, separado no espaço e no tempo” (NARASIMHAN, 1995, p. 194). Sendo assim, uma comunicação eficiente exigirá daquele que escreve a capacidade de reflexão acerca do que abrange determinada situação em um dado momento.

Ladeira (2001) ratifica as reflexões de Narasimhan ao dizer que nas aludidas sociedades, a oralidade e a escrita interligam o pensamento ao mundo, uma vez que “o ato de pensar pertence às categorias cognitivas e sua passagem ao mundo exterior faz-se por meio da fala ou da escrita” (Ibidem, p. 317). Nessa relação, segundo Marcuschi (1997), tais modalidades linguísticas não ocorrem de forma estanque, conforme um dia se pensou, mas por meio de um dinamismo estabelecido num *continuum* expresso em suas práticas, resguardadas as complexidades particulares.

No que se refere à maneira pela qual uma locução é fixada e, em seguida, interpretada, tanto em culturas orais quanto em culturas com escrita, Feldman pressupõe a existência de duas alternativas as quais nomina de universais (ou quase universais) da condição humana. “Primeiro, selecionar palavras para formular uma expressão elegante e, segundo, desejar interpretar ou extrair sentido de declarações, esforçar-se por ver além da superfície do que é dito ou simplesmente visto, em busca do significado” (Ibidem, p. 61). Com base nessa pressuposição, lança a seguinte reflexão:

Se esses são universais da condição humana, seu ‘gatilho’, com certeza, não é a escrita, mas o empenho humano social, universal e cognitivo. E o *meio*, seguramente, não é a escrita, mas o instrumento mais próximo do universal que do gênero artístico, ocorrendo (principalmente) sob forma escrita nas culturas com escrita, e oral nas que a desconhecem (FELDMAN, 1995, p. 61. Grifos da autora).

Consoante Haveloc (1995), inicialmente o interesse de o homem se utilizar da cultura escrita para armazenar sons linguísticos foi o de resguardar, para a posteridade, a palavra rítmica como armazenamento e veículo de informação. Com o passar do tempo, essa maneira de documentar sons linguísticos foi substituída por formas visíveis e independentes de ritmos. O autor sublinha que, com a revolução conceitual, presumia-se que “as exigências da

narrativa, a sintaxe ativa e os agentes vivos de todo discurso oral preservado pela memória podiam ser postos de lado, substituídos por uma sintaxe reflexiva de definição, descrição e análise” (HAVELOC, 1995, p. 32).

Com apoio em Haveloc, e tendo em vista o enfoque desta dissertação, julgo pertinente sublinhar duas questões:

Não deveríamos estar preparados para considerar as possíveis condições impostas ao gerenciamento de nossos sistemas educacionais por meio de nossa herança cultural? A chave para o desenvolvimento de nossa condição de adultos não deveria ainda ser buscada na escola primária e no que se passa nela, ao invés de na escola secundária onde, supostamente, a cultura escrita é alcançada? (HAVELOC, 1995, p. 28).

Essas inquietações são reforçadas por Belintane (2007; 2008), autor que defende o resgate do mundo perdido da oralidade na palavra escrita desde as séries iniciais da criança, por meio de um ensino que considere as peculiaridades dos textos da infância. Em seu ponto de vista, é prudente que a passagem para a escrita ocorra em momento posterior à fase em que a criança tenha assimilado o funcionamento da estrutura de sua língua, para que a organização das informações do texto escrito se faça pautada na reflexão e reconstrução do discurso, e não numa simples reprodução (mecânica) de frases e palavras. Koch (2011) parece complementar essas palavras ao afirmar:

a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos - socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos (KOCH, 2011, p. 44).

É importante sublinhar que uma das grandes dificuldades do professor, sendo ele não indígena, ao trabalhar com questões relativas ao ensino e aprendizagem de língua indígena, é deixar de percebê-las sob o prisma de sua sociedade, mais especificamente, sob o ponto de vista da cultura escrita. Acredito que essa forma de proceder está se fazendo acompanhar de alguma perda. Como pode um texto escrito abranger, com exatidão, as peculiaridades dos textos de uma sociedade orientada pela cultura oral?

Embora a presença de características da oralidade em textos escritos seja um tema amplamente investigado, acredito que não há como a realidade fundamental dos elementos

sonoros de uma língua possa ser captada por meio de caracteres gráficos. Em geral, as tentativas de simulação da oralidade na escrita resultam em interpretações fictícias da realidade.

A meu ver, textos que transitam em sociedades culturalmente orais contêm pistas contextuais possíveis de ser observadas com maior exatidão somente em situações reais de comunicação, a exemplo de elementos cinésicos, paralinguísticos e suprasegmentais que são demandados pelo falante para reforçar a sua comunicação. Em se tratando de Brasil, acrescento que essas especificidades são fortemente observadas em sociedades indígenas, principalmente, e não seria prudente avaliá-las sob as lentes da cultura dominante. Falarei mais sobre este assunto no próximo item desta pesquisa, ao longo da apresentação da proposta de ensino aos *Parkatêjê*.

5 UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA *PARKATÊJÊ*

O debate em favor da sobrevivência de línguas indígenas brasileiras reitera a implantação do ensino emancipatório, com respeito aos saberes e às práticas culturais dos povos indígenas. Não obstante, as propostas educacionais têm deixado pouco espaço à singularidade do aluno indígena, embora, teoricamente, circule em seus PPP o discurso em defesa de um ensino ‘específico e diferenciado’. Em geral, os conhecimentos científicos ocidentais são priorizados, permanecendo suas tradições culturais em segundo plano. Ademais, nesse contexto, existe demasiada preocupação com o ensino da modalidade escrita da língua indígena. E, quando a oralidade é ensinada, não tarda para que seja cotejada com a escrita.

Neste item, meu objetivo é apresentar uma proposta para o ensino da língua *parkatêjê* mais coadunada à pedagogia indígena, ou seja, com base, principalmente, na tradição oral do povo que a fala. Antes de apresentá-la, considero apropriado discorrer sobre a maneira pela qual a educação formal foi instituída na aldeia, bem como acerca da fase contemporânea da escola *parkatêjê*. Para isso, apoio-me nas informações obtidas na fase de pesquisa de campo, bem como em autores como Araújo (1977; 1996; 2008; 2012), Barbato (c2001), Belintane (2007; 2008), Calvet (2011), Ferraz (2001), Ferreira (2003; 2010; 2011), Freire (2011), Haveloc (1995), Jakobson (1995), Koch (2011), Laraia e DaMatta (1978), Maher (2006; 2010), Morin (2013), Orlandi (2008), Petraglia (2013), Pimentel da Silva (2011), Queiroz e Pereira (2013), Santos (2000), Vansina (2010), entre outros.

5.1 Histórico da educação formal na aldeia *Parkatêjê*

A primeira escola implantada em território *parkatêjê* data do ano de 1976. Foi construída na aldeia do ‘Trinta’, conhecida, atualmente, como ‘velha aldeia’, sob o encargo da Funai, para abrigar o ensino formal de 1ª a 4ª séries. Caso desejassem prosseguir seus estudos, os indígenas deveriam se matricular em escolas localizadas em Marabá ou Morada Nova.

No ano de 1989, Krôhokrenhûm precisou agir com sabedoria a fim de evitar que os jovens se afastassem, mais uma vez, dos costumes tradicionais. Em vista disso, buscou apoio junto à Seduc para a construção de uma escola de 5ª a 8ª séries, na aldeia.

Na opinião de Araújo (2008), o pedido do Capitão se traduzia também como uma preocupação no sentido de preparar seu povo para lidar com a nova realidade. Ele estava cômico de que o contato com a sociedade não indígena era definitivo, e a escola, a seu ver,

seria mais uma maneira de mantê-los unidos em favor do fortalecimento de sua identidade étnica. Ferraz (2001) acrescenta à sua tomada de decisão a possibilidade de os indígenas sofrerem discriminação ou se deixarem influenciar negativamente no contato escolar fora da aldeia. Com relação ao último ponto, a autora cita que já se observava, entre os jovens, a introdução de alguns

hábitos *kupê*, considerados *kahàg* (ruim, falso, por oposição a *mpei*, bom, verdadeiro), como o consumo de álcool, a prática de jogos de azar, cartas ou futebol [...]. Começava a se verificar a ‘falta de respeito’, como chamam a não-observância e o desuso de comportamentos sociais considerados importantes (FERRAZ, 2001, p. 289).

Segundo Araújo (2008), o projeto de implantação da escola⁴⁷ esteve sob a coordenação da professora Leopoldina Araújo, no período de 1990 a 1995. A assessoria contou com o auxílio das professoras Iara Ferraz e Marineuza Gazzeta. À época, esta última era professora de matemática na Unicamp, com considerável conhecimento em educação indígena.

A equipe almejava uma escola dissociada do paradigma educacional hegemônico, a fim de que fosse assimilada pela comunidade e se tornasse “instrumento de integração dos jovens com os velhos” (ARAÚJO, 2008, p. 6). Dessa forma, estaria harmonizada aos seus anseios. Nas palavras da coordenadora, era imperioso

construir uma escola que, embora instrumento de outra cultura, se integrasse à vida comunitária de modo a não deixar que se apagasse todo o acervo cultural chegado até aquele momento através da transmissão oral, visto serem os *Parkatêjê* um povo ágrafo, que – como tantos outros – sistematiza muitas informações na pintura corporal, adornos, instrumentos de caça e música, mas não registra a língua (ARAÚJO, 2008, p. 6).

Destarte, as principais decisões derivaram da própria Comunidade, a qual se reunia a cada mês e apresentava seus propósitos à equipe, para que fossem adequados e operacionalizados.

Como objetivo geral, os envolvidos no projeto pretendiam desenvolver uma educação que lhes assegurasse cidadania e garantisse autodeterminação. A meta consistia em “alcançar os membros em idade escolar da Comunidade indígena, através de um sistema modular

⁴⁷ Esse projeto é considerado a primeira experiência da Seduc do Estado do Pará, em convênio com a Funai, a CVRD e a comunidade indígena (FERRAZ, 2001).

adequado às expectativas e projetos do grupo para o futuro, permitindo-lhes, assim, adquirir conhecimento que fortaleça sua identidade, e ainda os capacite a se relacionar com sociedade regional e nacional” (ARAÚJO, 1996, p. 293).

Na opinião de Araújo (1996), desenhava-se um percurso de muitas tentativas, a começar pela seleção de pessoal capacitado para atuar na escola. Havia pouco tempo da promulgação da Constituição de 1988 e as Universidades não preparavam seus alunos para lidar com as minorias étnicas do Brasil. Em decorrência desse fato, a solução foi selecionar professores residentes em cidades próximas à aldeia e encaminhá-los a cursos de formação, em Belém.

O primeiro ano letivo funcionou em sistema modular, no qual as disciplinas língua portuguesa, matemática, estudos gerais e ciências eram trabalhadas em conjunto, em caráter bilíngue e interdisciplinar. Ferraz (2001) inclui entre os docentes os nomes de Kruwa, Piare e Pajaré (líder do ‘grupo da Montanha’), indígenas que ministravam aulas sobre a cultura *parkatêjê*. Todavia,

após o primeiro ano de elaboração de uma grade curricular que satisfizesse os requisitos legais (para o reconhecimento legal da escola), mas com ênfase no modo de vida da comunidade *parkatêjê*, a difícil adaptação da equipe de professores de Marabá ao cotidiano da aldeia (devido, talvez, às relações marcadas por estereótipos, de ambas as partes) levou a sua substituição por outra (FERRAZ, 2001, p. 290).

Após autorização da Seduc, novo grupo de professores foi organizado. Dessa vez, a primeira parte do curso de formação foi realizada em Belém e a segunda, na aldeia, local onde deveriam residir, conforme exigiu o Capitão. Em vez de sistema modular, a equipe passou a trabalhar simultaneamente com as diversas disciplinas, de modo a considerar os objetivos do projeto (ARAÚJO, 1996).

Segundo Ferraz (2001), o grupo era composto de cinco professores com formação universitária. Eles se alternavam dois a dois para ministrar disciplinas afins (Português e Estudos Sociais, Matemática e Ciências). As aulas sobre a cultura *parkatêjê* continuaram sob a responsabilidade dos aludidos indígenas.

No ano de 1990, consoante Araújo (1996), o horário de funcionamento da escola era de oito horas por dia, dividido em turnos: manhã e tarde. Os *Parkatêjê* recebiam aulas no prédio da escola e no campo. As aulas no campo, propostas na nova metodologia, foram fundamentais para que os jovens estreitassem diálogo com os velhos.

Ferraz informa que, no ano de 1991, Jõkõrenhum passou a atuar como Diretor e se destacou como grande incentivador do restabelecimento da tradição de seu povo. Ele

considerava a possibilidade de desenvolver novas formas de socialização pela ‘Escola Nova’, como foi chamada, para distingui-la da ‘escola da Funai’, voltada apenas para a alfabetização em língua portuguesa. Era ele quem orientava o calendário escolar, de acordo com as atividades da aldeia, sobretudo nas épocas de expedições de caça e coleta, plantio, colheita e os ciclos rituais (FERRAZ, 2001, p. 291).

No referido empreendimento, a equipe adotou como metodologia de ensino um dos princípios da comunidade sobre o qual falei na primeira parte desta dissertação, “nada é feito de forma isolada” (ARAÚJO, 1996, p. 294). Assim, diferentemente da pedagogia aplicada na sociedade hegemônica, na escola da aldeia o conhecimento é socializado, ou seja, cada aluno pode auxiliar o colega, e o professor procura aproximar-se do aluno para lhe indicar o caminho a ser seguido. Para Laraia e DaMatta (1978, p. 164), esse comportamento configura o “dualismo característico dos povos Jê-Timbira, onde cada parte é pensada sempre com relação à outra”.

De acordo com Araújo (1996), a partir do segundo ano letivo, novas reformulações foram pensadas para intensificar o envolvimento dos jovens com a Comunidade. Dessa forma, a equipe dedicou maior atenção às aulas no campo. Era época do plantio do cacau e, para os professores, uma boa oportunidade de participar da atividade junto com os alunos e os velhos da aldeia, a fim de aproveitarem o momento para trocar conhecimentos sobre a vegetação do lugar. Outra preocupação foi reorganizar o calendário escolar com o objetivo de não prejudicar o andamento das atividades tradicionais.

Com a ajuda da nova equipe de docentes, a coordenação planejava iniciar um processo de qualificação dos indígenas com o intuito de inseri-los no magistério das séries iniciais do ensino fundamental, mas, segundo Araújo (1996), se viu impossibilitada de viabilizar essa proposta em consequência do falecimento de alguns membros da Comunidade.

Em janeiro de 1992, uma leucemia aguda causou a morte de Jõkumti, filho de Krõhõkrenhũm, o seu provável sucessor. Nas palavras de Ferraz, Jõkumti

desempenhava o importante papel de representante e interlocutor legítimo dos *mêkwatuwa* [‘jovens’] junto aos mais velhos. E era respeitado em sua intenção, publicamente explicitada em 1991, de suceder a chefia do pai no futuro. Pessoalmente acreditava estar se preparando para a delicada tarefa de conduzir a comunidade *parkatêjê*, com a habilidade e sabedoria do pai, na qual as tensões

frequentes - dadas as origens diversas dos grupos reunidos – estavam realçadas, em função do controle de recursos financeiros (FERRAZ, 2001, p. 291).

Em dezembro do mesmo ano, com o falecimento de Jôkôrenhum, irmão do Capitão, Piare foi indicado para assumir a Direção da escola, mas permaneceu pouco tempo no cargo, pois acabou se dedicando apenas ao ensino das crianças do pré-escolar.

Ao término do ano de 1993, questões econômicas somadas a outros fatores, como o crescimento da Comunidade, compromissos com familiares e necessidade de maior dedicação às atividades comunitárias, motivaram o afastamento de grande parte dos alunos da escola e colocaram em risco a continuação do projeto.

No ano seguinte, o custo elevado do projeto de educação motivou questionamentos dos agentes da CVRD no sentido de continuar ou não apoiando as atividades. A pressão externa associada ao desânimo da Comunidade em consequência do falecimento de Kruwa, um dos professores indígenas, foi decisiva para que Krôhokrenhũm decretasse o fim definitivo do projeto. No mesmo ano, todavia, o Capitão reuniu-se com o seu grupo e decidiu experimentar mais uma vez a escola, desde que os alunos assumissem oralmente, diante de toda a Comunidade, o compromisso de continuar estudando.

Vale destacar, neste momento, a importância da oralidade nas sociedades indígenas. Até então, a matrícula era realizada apenas por meio do preenchimento de uma ficha de inscrição, ou seja, conforme a prática de sociedades orientadas pela cultura escrita. Com efeito, essa forma de agir ignorava uma tradição cultural, em que a manutenção da palavra é prestigiada e, por isso, prevalece sobre a escrita. Para solucionar o impasse, duas formas de inscrição foram adotadas na escola. Dessa forma,

no primeiro dia de aula, os alunos declararam diante da comunidade se queriam ou não continuar estudando. No segundo dia, os alunos foram à casa do Capitão e, na presença dos professores e da coordenadora, declararam diante dele sua intenção de continuar estudando (ARAÚJO, 1996, p. 297).

Com relação à concepção dos *Parkatêjê* sobre a escola naquela época, Ferraz (2001) aponta opiniões divergentes entre os velhos. De um lado, estavam os favoráveis a sua permanência por entenderem a educação escolar como um instrumento de preparação dos jovens a lidarem com os agentes externos, sendo, por este motivo, necessária logo após o ritual do *pêmp*. De outro, permaneciam os que eram de opinião contrária. Para estes últimos, o conhecimento escolar não deveria prevalecer às tradições culturais, pois, dessa forma, os

jovens estariam adotando valores *kupê*, e, por conseguinte, incentivando a desarticulação do grupo.

Nos anos subsequentes à coordenação da profa. Leopoldina Araújo, a escola esteve sob a responsabilidade de não índios. Em Ferraz (2001), consta que o reconhecimento oficial da escola pelo Conselho Estadual de Educação foi efetivado somente no ano de 1999, quando passou a se chamar Escola Indígena de Ensino Fundamental *Pẽmptykre Parkatêjê*, em que *pẽmp* significa ‘o indivíduo iniciado, exemplar’ e *tykre*, ‘negro, com pintura de jenipapo, pronto para a guerra’.

No ano de 2013, os *Parkatêjê* decidiram tomar para si os trabalhos de administração da escola, por discordarem da forma pela qual a contratação de professores indígenas e de funcionários era realizada pela então Diretora, entre outros fatores. No momento atual, somam ao quadro de docentes indígenas com considerável conhecimento acerca da língua tradicional, alguns dos quais frequentam curso de formação superior. Assim, uma nova fase na EEI *parkatêjê* começa a ser esboçada sob a coordenação do próprio indígena, sobre a qual falarei nas próximas linhas.

5.2 A Escola *Pẽmptykre Parkatêjê*

Figura 6 - Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pẽmptykre Parkatêjê*



Fonte: Acervo da autora (2013).

A Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pẽmptykre Parkatêjê* está localizada na Aldeia *Parkatêjê*, situada na TI Mãe Maria, à altura

do quilômetro 30 da rodovia BR 222, no município Bom Jesus do Tocantins. O ambiente comporta as seguintes dependências:

- 01 secretaria;
- 01 biblioteca (em fase de organização);
- 01 sala de informática (em fase de organização);
- 05 salas de aula;
- 01 espaço coberto onde as crianças recebem a merenda escolar;
- 01 cozinha equipada de dois fogões industriais, dois freezers, armários;
- 03 sanitários, sendo 02 para uso dos alunos e 01 para os funcionários.

Anexo à escola, existe um alojamento com capacidade para acomodar 22 professores, caso precisem permanecer na aldeia ao longo da semana. É um prédio com dois amplos quartos (um masculino e um feminino); dois banheiros (um masculino e um feminino); uma pequena sala, na qual há um televisor, um sofá fixo e uma geladeira; uma cozinha equipada de pia para lavar louças, fogão, geladeira, armários, mesa e cadeiras; e uma ampla varanda. Tanto nesse prédio quanto na escola o sistema de abastecimento de água, energia elétrica e esgotamento sanitário carece de manutenção e expansão. A coleta de lixo é realizada duas vezes por semana pela prefeitura de Marabá.

A escola *Pẽmptykre Parkatêjê* funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, para atender a, aproximadamente⁴⁸, 204 alunos indígenas distribuídos entre os níveis de ensino infantil, fundamental e médio, consoante apresento no Quadro 5.

Quadro 5 - Total de alunos da Escola *Pẽmptykre Parkatêjê*, por sala de aula, turno e nível de ensino, em 2013

SALAS DE AULA	TURNOS	NÍVEL DE EDUCAÇÃO		(continua)
		SÉRIE	ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS
Sala 1	Matutino	Jardim I	Infantil	08
	Vespertino	Jardim II	Infantil	07
Sala 2	Matutino	2º ano	Fundamental	20
	Vespertino	1º ano	Fundamental	16
Sala 3	Matutino	4º ano	Fundamental	14
	Vespertino	4º ciclo	Fundamental	23
	Noturno	1º ano	Médio	20

⁴⁸ Existem alunos que frequentam a escola, mas ainda não efetuaram matrícula.

SALAS DE AULA	TURNOS	NÍVEL DE EDUCAÇÃO		(conclusão)
		SÉRIE	ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS
Sala 4	Matutino	Velhos	Fundamental	06
	Matutino	1º ano	Fundamental	11
	Vespertino	6º ano	Fundamental	18
	Noturno	2º ano	Médio	15
Sala 5	Matutino	3º ano	Fundamental	23
	Vespertino	5º ano	Fundamental	18
	Noturno	3º ano	Médio	05
TOTAL DE ALUNOS				204

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Os velhos frequentam a escola há quatro anos, por sua própria iniciativa. Embora constem no Quadro 5, não estão matriculados regularmente. Segundo informações do professor Piare, seu interesse maior é aprender a escrever igual aos *kupê*. A professora responsável por essa turma se utiliza de uma metodologia sintética de alfabetização, que envolve repetição e escrita de letras do alfabeto, de sílabas e de palavras soltas.

De acordo com informações registradas no PPP da referida escola⁴⁹, a Estrutura Curricular da Educação Infantil, bem como a do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio, é composta por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, em consonância com o que rezam os artigos n. 26, 78 e 79 da LDB n. 9.394/69.

A Educação Infantil inclui o Jardim I e o Jardim II. Tanto no primeiro como no segundo nível de ensino, consta no PPP da escola que as crianças devem receber aulas das disciplinas listadas no Quadro 6.

⁴⁹ O PPP da Escola *Pëmptykre Parkatêjê* está em tramitação no Conselho Estadual de Educação do Pará desde o mês de agosto de 2013. As informações relatadas neste estudo foram retiradas de uma cópia desse documento que me foi gentilmente disponibilizada para consulta pela Direção da escola.

Quadro 6 - Estrutura curricular da Educação Infantil

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS
	Emocional
	Físico-motor
	Social
	Linguagem
	Aprendizagem
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Indígena

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola *Pẽmptykre Parkatêjê*.

O Ensino Fundamental abrange do 1º ao 9º ano, portanto seu tempo de duração está em consonância com a meta prevista pela Lei 10.172/01, que homologou o PNE. Nessa fase, segundo registra o PPP, devem ser ministradas, aos alunos, as disciplinas apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Estrutura curricular do Ensino Fundamental

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS
	Língua Portuguesa
	Língua Indígena
	História
	Geografia
	Ciências
	Matemática
	Ensino da Arte
	Educação Física
	PARTE DIVERSIFICADA
Estudos Amazônicos	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola *Pẽmptykre Parkatêjê*.

O Ensino Médio foi implantado na escola *Pẽmptykre Parkatêjê* no ano de 2012, a pedido da Comunidade. Em decorrência dos 78 km⁵⁰ de distância que separam a aldeia e a

⁵⁰ O tempo previsto para percorrer essa distância, de condução, é de 1h, aproximadamente.

cidade, a maioria dos jovens permaneceu ‘parada’ até então, na esperança de que esse nível de ensino fosse inserido na escola.

A base nacional comum e a base diversificada que compõem a estrutura curricular do Ensino Médio, de acordo com o PPP, estão relacionadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Estrutura curricular do Ensino Médio

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS
	Língua Portuguesa
	Língua Indígena
	História
	Geografia
	Arte
	Biologia
	Física
	Química
	Sociologia
	Filosofia
	Inglês
	Matemática
	Educação Física
PARTE DIVERSIFICADA	Cultura e Identidade
	Literatura Brasileira
	Espanhol

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola *Pěmptykre Parkatêjê*.

Embora conste no PPP que as atividades pedagógicas da escola são organizadas de modo a respeitar o ciclo de produção econômica e as manifestações socioculturais do povo *Parkatêjê*, o calendário escolar de 2013 não apresenta, em sua legenda, informações referentes a essas particularidades, conforme evidencia o Anexo D. No entanto, em conversa informal, o professor Piare afirmou que as aulas são paralisadas durante os referidos eventos. Segundo ele, em caso de longo período de paralisação das aulas, o período letivo pode ser prorrogado, por decisão da Comunidade.

De fato, na semana em que ocorreu a festa de lançamento do livro *Me ikwỳ tekjê ri*, anteriormente informada, as atividades escolares foram suspensas, inclusive a escola funcionou como alojamento para hospedar os indígenas que se deslocaram de suas aldeias para participar da celebração.

As ações da escola são executadas com o apoio de 55 funcionários, distribuídos em dez cargos ou funções, conforme apresento no Quadro 9.

Quadro 9 - Cargos ou funções existentes na Escola *Pẽmptykre Parkatêjê* no ano de 2013

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretor	01
Secretária	02
Auxiliar de secretaria	01
Bibliotecária	02
Merendeira	05
Auxiliar de Merendeira	03
Vigilante	03
Servente para limpeza interna	07
Servente para limpeza externa	02
Docentes	Indígenas: 09 Não indígenas: 20

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Os indígenas que falam a língua *parkatêjê* são contratados pela Comunidade para atuar como docentes, independentemente de seu nível de educação formal, segundo demonstro no Quadro 10, no qual também enumero as disciplinas ministradas por essa categoria de professor.

Quadro 10 - Relação de professores indígenas, de acordo com o nível de educação formal e disciplinas ministradas na Escola *Pẽmptykre Parkatêjê*

PROFESSORES INDÍGENAS ⁵¹		DISCIPLINAS MINISTRADAS	(continua)
NOME	NÍVEL DE EDUCAÇÃO FORMAL		ENSINO
Jõhopo	Superior incompleto	Língua Indígena	Infantil
Rãrãkre	Superior incompleto	Cultura e Identidade	Médio
Airom	Médio incompleto	Arte Indígena	Infantil

⁵¹ Entre os nove indígenas integrantes do corpo docente, apenas os professores Piare e Pyrkre são índios de primeira geração. Piare trabalha como professor desde a implantação da escola; Pyrkre iniciará suas atividades docentes no início do período letivo de 2014; os demais professores ingressaram na escola no ano de 2013.

PROFESSORES INDÍGENAS		DISCIPLINAS MINISTRADAS	(conclusão) ENSINO
NOME	NÍVEL DE EDUCAÇÃO FORMAL		
Japuprãmti	Médio completo	Canto	Infantil e Fundamental
Jõpêptyti	Superior incompleto	Letramento	Fundamental
Pyrkre	Fundamental incompleto	Língua Indígena	Médio
Jathiati (Piare)	Magistério indígena	Língua Indígena	Todos os níveis
Kawere	Médio incompleto	Pintura <i>Parkatêjê</i>	Infantil e Fundamental
Aikrepeiti	Médio incompleto	Cultura e Identidade	Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

De acordo com o professor Piare, o quadro de docentes concursados tornou-se insuficiente para o número de alunos após a implantação do Ensino Médio. Em decorrência desse fato, a Comunidade decidiu contratar indígenas para atuar como professores e, assim, não prejudicar o andamento das atividades planejadas para o ano letivo.

Ainda segundo o mesmo professor, nos dias de segunda a quinta-feira, em geral, as aulas são ministradas no prédio da escola. A sexta-feira foi determinada pelos indígenas para ser o ‘dia da cultura’. Nesse dia, alunos e professores, inclusive não índios, se reúnem no acampamento para participar de atividades tradicionais, entre as quais, confecção de artesanato, jogos, pescaria, caminhadas na mata etc.. Ao longo de tais práticas, Piare afirma se utilizar apenas da oralidade para ensinar a língua indígena. Evidentemente, há também o apoio da língua portuguesa. Assim, nomes de objetos, regras dos jogos, características de espécies vegetais e animais são assimilados pelos alunos, sem a necessidade do ‘quadro de giz’. Ele ressalta que esses conhecimentos são reforçados nas aulas de língua indígena, nos dias de quarta-feira, por meio da modalidade escrita da língua.

Embora a decisão pelo ‘dia da cultura’ tenha sido tomada junto com a Comunidade, o envolvimento dos alunos ainda é insatisfatório, na avaliação do professor Piare, o que também é notado nas aulas de língua indígena. Segundo ele, são poucos os alunos interessados em aprender a falar a *gíria*⁵². Entre os que participam das atividades, a maioria restringe seu

⁵² Termo que eles utilizam ao se referirem à língua *parkatêjê*. De acordo com Ferreira (2003), apesar de entenderem a língua, a maioria dos jovens não a utiliza, por timidez ou vergonha de se tornarem alvo de troça caso errem ao interagir em *parkatêjê*.

conhecimento ao ambiente escolar e, assim, não o socializam ou praticam em outras ocasiões, com seus familiares e amigos.

A falta de interesse relatada por Piare traduz a situação de desvalorização da língua indígena historicamente construída. Há muito tempo a aprendizagem da língua portuguesa ocorre como um imperativo ao índio em detrimento de sua língua tradicional, como ainda hoje o é. Com Maher (2006), reconheço que a própria educação bilíngue contribui para isso, uma vez que, para o não índio, ser bilíngue é uma opção, mas, para o índio, tornou-se uma imposição.

Na dianteira da escola *Pēmptykre Parkatêjê*, os *Parkatêjê* enfrentam, no presente, dificuldades relacionadas à infraestrutura física da escola, além de problemas decorrentes da insuficiência de recursos humanos, que têm prejudicado o desenvolvimento das atividades pedagógicas. De acordo com a professora Jôhopo, o Governo do Estado se responsabiliza apenas pelos vencimentos dos professores não índios, a verba para pagamento dos indígenas que atuam na escola é proveniente da Associação Indígena *Parkatêjê Amjiptâr Kaxuwa*⁵³.

A iniciativa da Comunidade em assumir o pagamento do pessoal contratado constituiu uma de suas estratégias para preservar o ano letivo, conforme mencionei anteriormente, mas também se configura como uma forma de assegurar a permanência dos integrantes da aldeia naquele ambiente. Existe consenso entre eles de que, num futuro próximo, o corpo docente da escola seja composto somente por indígenas.

Após quatro visitas frustradas à Seduc, em busca de solução para os aludidos problemas, um grupo de índios *Parkatêjê* pediu a professora Marília Ferreira que agendasse audiência com o Doutor Felício Pontes Jr., Procurador da República no Estado do Pará, no mês de novembro de 2013, na qual os acompanhei, a pedido da referida professora. A reunião originou documento (ANEXO E) com as reivindicações abaixo relacionadas que foi protocolado, na mesma Procuradoria, com vistas ao início de ação judicial:

- 1º Contratação imediata, pela Secretaria de Educação (Seduc), dos professores indígenas que trabalham na escola;
- 2º Expansão do quadro de professores e funcionários;
- 3º Aquisição de condução escolar;
- 4º Construção de um novo prédio para a escola;
- 5º Construção de Ginásio Poliesportivo;

⁵³ A Associação Indígena *Parkatêjê Amjiptâr Kaxuwa* 'para os *Parkatêjê* estarem seguros, prestarem atenção' foi fundada no ano de 1994 e tem como objetivo principal gerenciar os recursos financeiros da aldeia (FERRAZ, 2001).

- 6º Construção de novo alojamento para os 22 professores não indígenas;
- 7º Contratação imediata da secretária escolar indicada pela Comunidade.

A decisão de recorrer à Procuradoria comprova, mais uma vez, a resistência dos integrantes dessa Comunidade, bem como sua organização frente aos obstáculos com os quais se deparam. Conforme evidencia sua história, eles não costumam se curvar diante de dificuldades. Pelo contrário, é nos momentos adversos que a força de sua etnia parece falar mais alto. Desse modo, demonstram consciência de que as leis derivadas de suas lutas do passado, como um povo indígena, ainda não foram o bastante para assegurar seus direitos. É preciso ficar alerta e não desistir, afinal, como diz Carlos Drummond de Andrade, “os lírios não nascem das leis”.

Os *Parkatêjê* se mostram cientes da importância política e ideológica de se apropriarem da língua portuguesa, mas também de garantirem a sobrevivência de sua língua tradicional. Eles entendem que a língua portuguesa permitirá fazer valer sua voz na defesa de seus direitos diante da sociedade envolvente, e a língua indígena resguardará a sua cultura, a afirmação de sua identidade. Para Petraglia (2013, p. 44), “o sentimento de pertença e de ter uma identidade terrena deve ser equivalente ao de fazer parte da Terra-Pátria, mas também participar de uma sociedade e de uma cultura”.

Em movimento diferenciado ao que, historicamente, lhes foi imposto como paradigma pedagógico, o povo *Parkatêjê* busca protagonizar as ações da Escola *Pẽmptykre Parkatêjê*. Contudo, apesar de seu esforço e boa vontade, observei entre eles certo grau de dificuldade no que se refere à maneira pela qual o ensino de língua indígena deva ser ministrado aos alunos, o que é comprovado em alguns recortes extraídos de gravações das falas de quatro professores indígenas que trabalham na escola, conforme passo a apresentar:

Pra mim dar aula pros alunos, eu faço do meu jeito, assim, [...] ninguém não chegou e botou na minha cabeça. Eu mesma, assim... eu coloco as fruta, por exemplo, assim..., banana, laranja, bacaba, macaxeira. Eu vou ensinando de pouco porque de muito também não vai entrar na cabeça do menino. Uns cinco item e, depois, eu começo a perguntar frutas. Depois fala da mãe, também como é que se chama mãe, pai, tio, tia... são cinco coisas também, porque eu vejo esse lado, né, como praticar, como brincar... porque tem a brincadeira ‘vivo/morto/senta/levanta/deita’... e os meninos começa a praticar, na língua [...] mas só que eu vou mais além... porque eu quero perguntar pros mais velhos e eu também estou anotando algumas coisas no caderno [...] (PROFESSORA JÔHOPO, 2013).

Eu sempre tive vontade de trabalhar com cultura [...] fazer os alunos entender que eu comecei a me informar lá [na UEPA] [...]. Aí os professores falaram: ‘olha, é bom tu começar logo, como experiência!’ Aí eu comecei em janeiro [...] No meu trabalho com eles, eu peço pra eles fazer pesquisa porque eu também não sei. O que os velhos sabe, eu também não sei [...]. Eles vão e faz pra mim. Eu trabalho em

português [...] Eu não sei nada na nossa língua indígena. Aí eu tô buscando isso. Meu pai é professor de língua [...] Eu coloco pra eles que é muito importante a nossa tradição. Essa que é a nossa riqueza [...] O que a gente tem de mais precioso é a nossa cultura, que a gente não pode perder; as nossas danças, os nossos cantos, a nossa tradição [...] Hoje, os jovens já querem saber mais das coisas do branco porque chama mais atenção [...]. Eu peço pra eles buscar com os velhos e aí a gente estuda juntos... aí eu peço pesquisa pra eles se informar como era a nossa cultura antigamente, corrida de tora, varinha [...] (PROFESSORA RĂRĂKRE, 2013).

Primeira coisa, eu tenho que fazer um acordo... o que você quer? Se você quer aprender a conversar, quer aprender a falar. É importante você aprender a falar [...] eu vou começar a dar aula pra ver se dar pra recuperar [a língua, a cultura] [...] pra dá na mão do meu neto, na mão de toda a Comunidade... quem quer aprender pra se responsabilizar, pra continuar levar depois de mim, pra assumir [...] pra nunca esquecer a língua [...] eu quero resgatar. O que está perdido, nós traz de volta [...] Eu vou escrever, sim, tá lá. O aluno vai copiar... mas eu quero conversar só na língua, explicar como é que funciona sobre a família, sobre interesse, sobre a defesa, sobre como deve assumir a responsabilidade [...] Eu quero ensinar assim... cantar... agora, essa música, é de quem? Aí eu vou explicar... a música é daquele pássaro [...] é do mutum, é do jacu, é da anta, é do tatu, é de paca, é do jabuti [...] explicar pra ele falar [...] eu vou explicando em português [...] eu vou começar de novo, repetir de novo, na língua (PROFESSOR PYRKRE, 2013).

Tem que ensinar eles a caçar. Ensinar os igarapé [...] eles têm que conhecer... andar também no mato [...]. Quando chega, a gente pergunta pra eles o que ele achou...na caçada... se gostou... e ele vai dizer! Eu bota no quadro. Primeiro eu vou falar, eu coloco no quadro, aí eles dizem assim: ‘professor, como é que eu vou saber? Umbora traduzir!’ Não, não é pra traduzir agora, não, só outro dia que a gente vai traduzir porque se a gente tá falando a língua e tá dizendo, tu vai entender só em português e, na língua, tu não vai saber, não! Antes, não tinha nada... Agora nós tá pedindo pros professores de português puxar também a cultura, a pintura [...] pra melhorar... Os pais da criança... eles têm que se preocupar e se envolver também [...] Quem não sabe falar, então entrega os filhos pra vó, que sabe falar a língua (PROFESSOR PIARE, 2013).

Nesse grupo de professores indígenas, Piare se destaca como o mais experiente na área educacional. A professora Rărăkre trabalha na escola desde o mês de janeiro de 2013; Jôhopo atua como professora desde o mês de agosto do mesmo ano, e o professor Pyrkre ainda se prepara para iniciar suas atividades no ano de 2014. Nenhum deles tem formação superior completa.

Em conversa informal com os professores indígenas, notei que eles não seguem um plano de ensino. Assim, as decisões sobre como e o quê ensinar fica a critério de cada professor, o que é comprovado nos recortes citados a seguir:

pra mim dar aula pros alunos, eu faço do meu jeito, assim, [...] ninguém não chegou e botou na minha cabeça” (PROFESSORA JÔHOPO).

[...] No meu trabalho com eles, eu peço pra eles fazer pesquisa porque eu também não sei (PROFESSORA RĂRĂKRE).

[...] Eu vou escrever, sim, tá lá. O aluno vai copiar... mas eu quero conversar só na língua (PROFESSOR PYRKRE).

Tem que ensinar eles a caçar. Ensinar os igarapé [...] eles têm que conhecer... andar também no mato [...] (PROFESSOR PIARE).

Em determinado momento de sua fala, Jõhopo vai de encontro aos seus próprios interesses quanto à inserção de aspectos da cultura indígena nos ensinamentos da escola. Isso é observado quando cita, como uma das atividades das quais se utiliza para ensinar a língua indígena, uma brincadeira proveniente da cultura ocidental: “[...] porque tem a brincadeira ‘vivo/morto/senta/levanta/deita’... e os meninos começa a praticar, na língua”. Vale ressaltar também o uso de lista de palavras, conforme é evidenciado no seguinte trecho: “eu coloco as fruta, por exemplo, assim..., banana, laranja, bacaba, macaxeira. Eu vou ensinando de pouco porque de muito também não vai entrar na cabeça do menino. Uns cinco item e, depois, eu começo a perguntar frutas. Depois fala da mãe, também como é que se chama mãe, pai, tio, tia...”.

Segundo o professor Piare, o ensino da língua *parkatêjê* por meio de lista de palavras é uma prática antiga na escola. De minha parte, sou de opinião de que essa forma de ensinar uma língua, sendo esta indígena ou não, impede que o aluno faça inferências sobre o que está aprendendo. Com o apoio de Morin (2013), parto do princípio de que a palavra é polissêmica por natureza. Entendida dessa forma, passa a ter sentido quando inserida no texto. O texto, por seu turno, demandará o contexto para adquirir o seu sentido. Se não estiver situado num contexto, o conhecimento não será pertinente. Nesse sentido, “a relação entre o todo e as partes é extremamente importante” (MORIN, 2013, p. 92). Todavia, tendo em vista que “antes, não tinha nada”, como afirma o mesmo professor ao se referir ao tempo em que a escola estava nas mãos de não índios, o esforço dos professores torna-se relevante.

É interessante ressaltar que, em todas as falas, existem trechos nos quais os professores demonstram interesse pelos conhecimentos ancestrais no trabalho de ensino da língua e da cultura *parkatêjê*:

[...] mas só que eu vou mais além... porque eu quero perguntar pros mais velhos e eu também estou anotando algumas coisas no caderno [...] (PROFESSORA JÕHOPO).

Eu peço pra eles buscar com os velhos e aí a gente estuda juntos... aí eu peço pesquisa pra eles se informar como era a nossa cultura antigamente, corrida de tora, varinha [...] (PROFESSORA RÂRÂKRE).

É importante você aprender a falar [...] eu vou começar a dar aula pra ver se dá pra recuperar [a língua, a cultura] [...] pra dar na mão do meu neto, na mão de toda a Comunidade... quem quer aprender pra se responsabilizar, pra continuar levar depois de mim (PROFESSOR PYRKRE).

Os pais da criança... eles têm que se preocupar e se envolver também [...] Quem não sabe falar, então entrega os filhos pra vó, que sabe falar a língua (PROFESSOR PIARE).

Nas cidades, em geral os alunos têm a opção de realizar pesquisas em bibliotecas ou por meio da internet em busca de informações que desconhecem. Nas aldeias indígenas, mais especificamente na aldeia *parkatêjê*, a situação é bem diferente. As fontes mais importantes de informação são os velhos⁵⁴, sábios conhecedores da cultura e da história de seu povo. Assim, é aconselhável que, em estudos concernentes à língua *parkatêjê*, seja solicitado o seu apoio.

Diante desse fato, e de tudo o mais que expus até este momento, passo a apresentar a proposta para o ensino da língua *parkatêjê* a qual intitularei “A tradição oral no ensino da língua *parkatêjê*”.

5.3 ‘A tradição oral no ensino da língua *Parkatêjê*’

De acordo com o debate apresentado no segundo item desta pesquisa, referente ao momento contemporâneo da educação formal indígena, os projetos pedagógicos devem realçar ações ajustadas às particularidades de cada povo. Dessa forma, é pertinente, de início, reiterar o que reza o Capítulo III da Constituição Brasileira:

Capítulo III, Seção I ‘Da Educação’, artigo 210, § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e **processos próprios de aprendizagem** (BRASIL, 1988. Grifos nossos).

Com base na Constituição e em outros documentos legais que abordam a EEI, mencionados nesta dissertação, defendo que o ensino da língua portuguesa e da língua indígena deva ser entendido com o mesmo grau de importância, principalmente nas escolas indígenas. No caso da Escola *Pěmptykre Parkatêjê*, todavia, a língua portuguesa tem sido priorizada em detrimento da língua tradicional, o que pode ser comprovado, por exemplo, observando-se a quantidade de horas-aula destinadas a essas disciplinas em seu PPP. Ao Ensino Médio estão previstas quatro horas-aula de língua portuguesa e três horas-aula de

⁵⁴ Ao contrário do estigma que impera na sociedade ocidental com relação aos idosos, os índios mais velhos são muito respeitados pelos jovens e pelas crianças. Eles representam a sabedoria e a força da tradição indígena (SIMAS; PEREIRA, 2010).

língua indígena. Quanto ao Ensino Fundamental, embora o número de horas-aula previsto para ambas seja o mesmo, o tempo em que estive na escola não houve nenhuma aula de língua indígena, devido a uma série de contratempos.

Antes de me referir aos “processos próprios de aprendizagem” registrados na Carta Magna, julgo importante sublinhar que a sociedade *Parkatêjê* é de tradição preponderantemente oral, ou seja, embora conhecedora da escrita, ainda transmite seus conhecimentos às gerações mais jovens principalmente por meio da fala. Essa peculiaridade a insere na terceira subdivisão apontada por Calvet (2011) citada no subitem “Sociedades de tradição oral: delineando características” desta dissertação, a saber: “*As sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética*, em geral pela via de uma língua diferente da língua local. É o caso dos países que foram colônias na África e na América Latina, aos quais se impôs uma picturalidade (o alfabeto latino) proveniente da herança cultural colonial” (CALVET, 2011, p. 11).

Isto posto, minha concepção é que o desinteresse da geração mais jovem pelo aprendizado da língua *parkatêjê*, na escola, pode estar também relacionado ao distanciamento que ainda impera entre o ensino formal e a tradição cultural desse povo. Isso me leva a inferir a possibilidade de descuido com relação aos “processos próprios de aprendizagem”, ou seja, às formas indígenas de conhecer e de aprender.

Afinal, por que o índio *deve* aprender a escrever na sua língua? Adianto-me em defender que uma língua indígena documentada por escrito é material de suma importância para pesquisas futuras, principalmente para estudiosos dessa língua, sendo eles indígenas ou não indígenas. Mas o trabalho de documentação não determinará a sobrevivência de nenhuma língua, caso seus falantes decidam por não mais utilizá-la.

Sendo assim, acredito que a opção pelo aprendizado da modalidade escrita de uma língua indígena deva partir de seu próprio falante: o indígena, sem qualquer forma de imposição. Caso a decisão seja por aprender a escrevê-la, retomo Haveloc (1995) para aconselhar que o ensino da escrita ocorra em momento subsequente à aprendizagem da oralidade, quando suas habilidades de reflexão sobre a língua estiverem bem desenvolvidas.

Antes de apresentar os objetivos geral e específicos que fornecerão uma orientação à proposta, ressalto que, pelo menos de início, o ensino da língua tradicional se faça mediado pela língua portuguesa, tendo em vista a situação sociolinguística do povo *Parkatêjê*. Ademais, esclareço que minha intenção não é de oferecer um paradigma a ser adotado, mas, com base nas abordagens desta dissertação e em minhas observações naquela escola, esboçar

um ensino de língua indígena, no meu entender, mais coerente com as especificidades desse povo. Como diz Santos (2000, p. 330),

o conhecimento, estando vinculado a uma prática e a uma cultura, tem um conteúdo ético próprio. Esse conteúdo assume diferentes formas em diferentes tipos de conhecimento, mas entre elas é possível a comunicabilidade e a permeabilidade, na medida em que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana.

Objetivo Geral:

- Fomentar o ensino e a aprendizagem da modalidade oral da língua *parkatêjê* na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pêmptykre Parkatêjê* com o apoio da tradição cultural do povo de mesma denominação.

Objetivos Específicos

Levar a Comunidade a:

- promover um compromisso entre gerações *parkatêjê*, no sentido de incrementar o ensino da modalidade oral da língua indígena;
- realizar encontros, na escola, para o ensino/difusão de gêneros orais tradicionais já não tão utilizados na vida diária, como a contação de mitos, a cantoria das festas, o choro ritual;
- memorizar cantos, expressões, histórias e falas nas atividades de cultura com vistas a estimular o uso da língua indígena, em uma primeira instância;
- descrever, oralmente, alguns aspectos da vida na aldeia, como a mata, alguns animais, frutos etc.

Com Pimentel da Silva, entendo a sobrevivência de uma língua intrinsecamente interligada à sobrevivência de uma cultura. Em suas palavras,

a vida de uma língua é a vida de uma cultura, das tradições, dos conhecimentos, dos sentimentos, das memórias. Já a morte de uma língua, de um dialeto, é uma perda tão grande quanto a da espécie de animais, de aves, de peixes, insetos, árvores etc. Com o desaparecimento de uma língua, não é somente uma criação humana que morre, mas também uma forma de exprimir uma concepção de mundo, um modo de expressar uma relação com a natureza (PIMENTEL DA SILVA, 2011, p. 257).

Na aldeia *parkatêjê*, conforme mencionado, os velhos são eminentes conhecedores da cultura tradicional. Assim, quando um deles chega a óbito, leva consigo vasto conhecimento

linguístico-cultural. Por estarem cientes desse fato, existe, entre os membros dessa geração, a preocupação em compartilhar as informações que resguardam aos seus descendentes. Isso é observado, por exemplo, no seguinte recorte da fala do professor Pyrkre:

Então, [...] **o meu interesse é ensinar o meu neto [...] pra ele aprender a língua, nossa língua, pra defender a sua área, a sua terra, a sua cultura**, o seu interesse, o que é dele, não ficar dependendo dos outros. [...] A nossa cultura, ainda o velho tá segurando... nós segura ainda. [...] O nosso povo tem que interessar a aprender pra ele mesmo, não é pra ninguém. [...] Meu avô sempre me falava... eu entendi o que meu avô falava... era isso que interessava. Mas, hoje, tá assim... nós defendemos a nossa reserva, nós nunca vamos abrir mão, nós vamos continuando. **Eu quero deixar pro meu neto; do meu neto, vai pro outro neto. É assim que nós continua...** que nós tem que pensar daqui pra frente (PROFESSOR PYRKRE, 2013).

É interessante notar, por meio dos trechos em destaque na fala do professor Pyrkre, que o sentido atribuído à língua para índios e não índios parece ser diferente. Orlandi explica que a noção de língua, para o índio, está acompanhada de forte carga de identidade, principalmente em situações de ameaça. Assim, ter uma língua estaria emparelhado ao direito à sua própria terra.

Isso quer dizer, mais simplesmente, que, dependendo das condições históricas de existência do povo, ou seja da violência do contato, sabemos que o índio pode não falar mais a sua língua e ser do seu povo, ser índio. O que nos permite dizer que esse critério só tem validade positiva: quando fala a língua, é índio; quando não fala, não é certo que não o seja” (ORLANDI, 2008, p. 185).

Para não índios, segundo a autora, falar a língua portuguesa é condição para ser brasileiro, ou seja, vincula-se à questão de identidade.

Por entender a escola como “um espaço e um tempo de aprendizados, de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2004, p. 11), acredito que os velhos da aldeia *parkatêjê* podem ser incorporados como atores importantes nesse processo. Com o auxílio desta geração, o ensino da língua tradicional poderá ser facilitado pela tradição oral com o apoio de uma atmosfera favorável, permitindo, assim, um encontro do aluno com sua identidade étnica. Ou seja, a escola indígena deve se tornar um ambiente onde os alunos possam vivenciar a sua cultura amplamente, não somente em aspectos minoritários. Isso é um retorno à origem da educação indígena.

Na aldeia, os velhos costumam narrar histórias, fábulas, canções tradicionais e mitos fascinantes, que detêm o poder de encantar e, ao mesmo tempo, o compromisso de ensinar. Os professores costumam dizer que as crianças aprendem a falar as palavras, na língua tradicional, muito rapidamente, sem precisar ‘olhar o quadro’. Talvez isso signifique dizer que elas tenham facilidade em aprender sem as amarras da escrita e para se lembrar, depois, do que foi aprendido.

A ação que postulo apoia-se em Queiroz e Pereira (2013), Belintane (2007; 2008), Calvet (2011) e em outros estudos levados a efeito por autores favoráveis à pujança da oralidade no ensino de língua. Os autores observam que crianças costumam se envolver em brincadeiras, como trava-língua, parlenda, adivinha, por meio das quais se divertem e, ao mesmo tempo, se iniciam em alguma situação de aprendizagem, de forma espontânea.

Na apreciação de Queiroz e Pereira (2013), existem diferentes atividades pedagógicas, com ênfase na oralidade, propícias ao desenvolvimento de habilidades para a identificação e o discernimento de aspectos fonológicos de uma língua. Tais habilidades demandam atenção auditiva, ritmo, memorização, entre outras particularidades importantes ao incremento da habilidade fonológica da criança.

Para Belintane (2007; 2008), o aprendizado da língua escrita pela criança será menos conflituoso se se fizer acompanhado do efeito poético de sua cultura oral. Essa forma de pensar o ensino da escrita se tornou foco de atenção no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental. Limito-me a dizer que concordo com o autor, bem como com as orientações do MEC nesse sentido, pois não pretendo iniciar um debate sobre a psicogênese da escrita na criança, uma vez que essa discussão foge ao escopo desta pesquisa. Todavia, quero chamar a atenção para um incômodo: se a inserção precoce da criança de sociedades ocidentais na escrita gráfica pode prejudicar o desenvolvimento de sua aprendizagem, o que pensar de crianças pertencentes a sociedades de tradição oral, como as indígenas? Refiro-me, neste momento, principalmente ao ensino da escrita de línguas indígenas a indígenas, conquanto isso também deva ser avaliado com relação ao ensino da escrita da língua portuguesa em escolas indígenas.

Embora as abordagens de Belintane e Queiroz e Pereira digam respeito particularmente à língua portuguesa, acredito que suas hipóteses possam ser estendidas a línguas faladas em outras sociedades. Esta asserção parece ser considerada por Calvet (2011, p. 16), para quem “as sociedades de tradição oral dão testemunho de um saber comparável, igualmente elaborado, que não se manifesta, é claro, em tratados de estilística ou de

gramática, mas do qual se encontram traços no conjunto de jogos linguísticos propostos às crianças”.

A fim de ilustrar esse debate, apresentarei, inicialmente, uma parlenda conhecida de todos nós:

Um, dois, feijão com arroz.
Três, quatro, feijão no prato.
Cinco, seis, chegou minha vez.
Sete, oito, comer biscoito.
Nove, dez, comer pasteis.

Ao primeiro contato com esse conjunto de rimas, a criança, decerto, solicitará sua repetição até que consiga memorizá-lo. Após essa conquista prazerosa, que envolve ouvidos, olhos, corpo, além da associação de palavras com o ritmo, naturalmente ela se envolverá em novo desafio. Em companhia de amigos, tentará, por exemplo, armar possibilidades para novas construções, tais como substituir ‘feijão’ por ‘macarrão’, ‘chegou a minha vez’ por ‘galinha pedrês’, ‘comer pasteis’ por ‘pegar nos pés’, entre outras às quais somarão boas gargalhadas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que estabelece interações, a criança se diverte e aprende a lidar com recursos estéticos, como o ritmo, a rima, a sonoridade, e algumas regras de sua língua, exercitando naturalmente o que Jakobson (1995) chama de função poética da linguagem.

Da mesma forma, na sociedade *Parkatêjê*, a linguagem artisticamente elaborada de sua tradição encerra recursos pertinentes ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua tradicional.

Ao recordar seus tempos de infância, Madalena, a esposa mais velha do Capitão, em conversa espontânea me informou que as crianças costumavam simular o comportamento dos adultos, em momentos de lazer. Em meio a um banho de igarapé ou em busca de frutos na mata, por exemplo, reproduziam cantigas como se estivessem vivenciando alguma atividade cultural. Acredito que essas brincadeiras também os ajudavam a assimilar alguns elementos peculiares à estrutura da língua *parkatêjê*.

Com Maher (2010), considero que, para os indígenas, saber falar a língua pode ser tão importante quanto saber cantar na língua. Na cultura *parkatêjê*,

as cantigas [...] fazem sempre um comentário - lírico, satírico ou puramente descritivo - sobre o ambiente em que vivem: pessoas, animais, paisagens, acontecimentos, e são entoadas no quotidiano, ou durante festas e brincadeiras coletivas. Mesmo em momentos trágicos, como o da morte acontecida ou temida, o *parkatêjê* canta (CANTOS..., 2004, p. 2).

A exemplo do que mencionou Calvet (2011) ao falar sobre sociedades de tradição oral, nas cantigas *parkatêjê* existe a possibilidade de *improvisação* e *memorização*. Em geral, obedecem a uma estrutura - “uma introdução, constituída de dois ou mais versos, repetidos, que define o tema; um *ipirã*, geralmente constituído por três ou quatro versos, que constituem comentário, ou explanação, do tema; uma conclusão, que repete a introdução” (CANTOS..., 2004, p. 2).

O Capitão é conhecido na aldeia *parkatêjê* como o ‘grande cantador’, embora os demais integrantes da Comunidade também conheçam suas letras e possam cantá-las. As cantigas para anunciar a chegada de um caçador seguem um ‘modelo’ composto de frases curtas e muitas repetições, sendo, portanto, de fácil memorização. A organização dos signos que as constituem não ocorrem de forma aleatória. Há um conjunto de elementos significativos - da ordem fonético-fonológica, morfossintática, semântica e pragmática - que podem ser investigados no processo de ensino e aprendizagem da língua.

De acordo com Ferreira (2011), as repetições são intrínsecas aos textos da cultura *parkatêjê*, e parecem ter como objetivo proporcionar uma espécie de rima, ritmo ou melodia, como se pretendessem assegurar certo jogo entonacional. A título de exemplo, passo a apresentar quatro cantigas retiradas do livro *Cantos de caçador*, por meio das quais comentarei algumas dessas peculiaridades que podem se tornar de interesse pedagógico para iniciar os alunos na língua e na cultura, ao mesmo tempo.

5.3.1 Cantigas de caçador⁵⁵

Kapràn ‘Jabuti’ (1)

PARKATÊJÊ

PORTUGUÊS

Hê

Anõrxà ri he

‘Cama redonda mesmo’

Anõrxà ri hê nõrxàre

‘Cama redonda mesmo, cama’

Anõrxàre

‘Cama’

⁵⁵ As traduções aqui apresentadas são fiéis ao livro *Cantos de caçador*.

Mã jà **kaprànti** ri jà *kapràn* te ri
Anōrxà ri hê nōrxàre

‘Era do **jabuti** mesmo’
 ‘*Cama redonda mesmo*’

***Kapràn* ‘Jabuti’ (2)**

PARKATÊJÊ

Kô pupu
Arkwa nã kô (hô) pupun
 Mã ja kaprànti ri *arkwa na kô*
Pupu hô arkwa nã kô (hô) pupun
Arkwa nã kô (hô) pupun

PORTUGUÊS

‘**Eu vi na água**’
 ‘**Eu vi a boca dentro da água**’
 ‘Era jabuti mesmo *com a boca na água*’
 ‘*Eu vi a boca dentro da água, eu vi*’
 ‘*Eu vi a boca dentro da água*’

***Kra* ‘Paca’ (1)**

PARKATÊJÊ

Jũm nê wa mã, ikre kapry hy
Jũm nê wa mã, ikre kapry hy
Ju kra ri hikre kapry
Jũm nê wa mã, ikre kapry hy

PORTUGUÊS

‘**Quando eu vou, buraco vazio**’
 ‘*Eu entrei no mato, buraco vazio*’
 ‘**De paca mesmo, buraco vazio**’
 ‘*Eu entrei no mato, buraco vazio*’

***Kra* ‘Paca’ (2)**

PARKATÊJÊ

Atê
Wa i pê krati, wa i pê krati
Wa i pê krati jipe tykti
Wa i pê krati, wa i pê krati

PORTUGUÊS

‘**Eu estou cantando paca, eu estou cantando paca**’
 ‘*Eu estou cantando paca com listras pretas*’
 ‘*Eu estou cantando paca, eu estou cantando paca*’

Em *Kapràn* ‘Jabuti’ (1), o cantador ensaia uma descrição do animal cantado por ele; em *Kapràn* (2) tece informações sobre onde e como encontrou sua caça. É como se uma cantiga complementasse a outra. O mesmo parece acontecer em *Kra* ‘Paca’ (1) e *Kra* (2). Neste caso, primeiro (1) o cantador relata a caçada malograda e depois (2) descreve o animal que está cantando. Talvez, essa ‘fórmula’ particular de composição das cantigas *parkatêjê*

constitua uma estratégia, mesmo inconsciente, de torná-las acessíveis a audiência, sendo esta uma das características do texto oral.

Para iniciar *Kapràn* (1), o cantador recorre à utilização da partícula enfática *hê*, a qual é pronunciada quando se deseja ressaltar que foi testemunha ocular de um evento. Nas quatro cantigas ocorrem repetições de quase todas as palavras e orações, favorecendo, assim, um exercício fonológico da língua, por meio do qual é possível identificar, por exemplo, sons mais fortes, sons mais suaves, sílabas, fronteiras de palavra, entre outros aspectos da língua *parkatêjê*. Da mesma forma, podem contribuir com reflexões sobre determinados elementos linguísticos acionados para a construção de suas orações.

Um dos elementos recorrentes nas cantigas é o pronome livre *wa*, marca de primeira pessoa do singular. A partir dessa constatação, o professor poderá explicar o porquê da ocorrência desse pronome não somente naquele contexto, mas também em outras situações nas quais o falante deverá acioná-lo. Daí a importância da contribuição dos índios mais velhos, pois, conforme informei, eles detêm amplo conhecimento sobre a estrutura da língua tradicional, em comparação às demais gerações.

Para facilitar a visualização do leitor, utilizei fonte em **negrito**, para destacar, nas referidas cantigas, os trechos que vão se repetir, e em *itálico* as repetições. Os destaques evidenciam que as repetições predominam na estruturação das quatro cantigas.

Do total de cinco versos que compõem *Kapràn* (1), o nome *anõrxà* ‘cama’ ocorre três vezes; o adjetivo *nõrxàre* ‘redonda’, três; o enfatizador *ri* ‘mesmo’, cinco; *kapràn* ‘jabuti’, duas, e, no quarto verso, o nome *kapràn* está seguido por *-ti*, um sufixo marcador de tamanho grande. A construção possessiva, neste caso, ocorre pela justaposição dos elementos na sentença.

Da mesma forma, em *Kapràn* ‘Jabuti’ (2) as reiteraões são frequentes. Apenas o trecho *mã ja kaprànàti ri* ‘era jabuti mesmo’ não é recorrente, mas aparece acompanhado pela expressão *arkwa nã kô* ‘boca dentro d’água’, a de maior índice de repetição. Existe uma espécie de retorno da mesma palavra (*kô* ‘água’), que parece encadear o ritmo do cântico ao ser produzida acompanhada de prefixo relacional seguido de verbo (*pupun* ‘eu vi’). Ou seja, a ocorrência deste verbo se torna previsível (ou quase maquinal) pela palavra que o enuncia, manifestando, assim, um efeito de sentido entre os dois segmentos que desvenda um saber gramatical mesmo a quem não conhece a língua *parkatêjê*.

Ainda com relação às repetições, *Kra* ‘Paca’ (1) é basicamente composta de duas orações: *Jĩm ne wa mã, ikre kapry hy* ‘Quando eu vou, buraco vazio’ e *Ju kra ri hikre kapry* ‘De paca mesmo, buraco vazio’. Ademais, há uma espécie de retorno da expressão *ikre kapry*

hy ‘buraco vazio’. Assim, basta escutar o início da frase para automaticamente completá-la. *Kra* ‘Paca’ (2) apresenta um arranjo ainda mais acessível, formado praticamente da oração *wa i pê krati* ‘eu estou cantando paca’.

Embora a proposta aqui apresentada seja primordialmente baseada na oralidade, há necessidade de se enfatizar alguns aspectos gramaticais da língua, os quais, muito possivelmente, serão demandados nas atividades de ensino e aprendizagem. Vejo também a possibilidade do início de um trabalho sobre algumas particularidades do alfabeto da língua, que não parece ser muito complexo. No geral, uma letra corresponde a um som, com algumas exceções, conforme exemplifica Araújo (1977):

a	/a/	kra ‘paca’	ô	/o/	kô ‘água’
à	/ɜ/	pàn ‘arara’	o	/ɔ/	rop ‘onça’
e	/ɛ/	tep ‘peixe’	p	/p/	kuputi ‘beiju’
ê	/e/	terê ‘lontra’	r	/r/	kra ‘paca’
h	/h/	hàk ‘gavião’	t	/t/	katire ‘igarapé’
h	/ʔ/	ãhãre ‘galinha’	u	/u/	kupê ‘não índio’
i	/i/	mĩti ‘jacaré’	w	/w/	krowa ‘tora’
j	/y/	parkatêjê	x	/tʃ/	kaxêr ‘lua’
k	/k/	kapràn ‘jabuti’	y	/i/	pyt ‘sol’
m	/m/	mĩti ‘jacaré’	ỳ	/ə/	xwỳk ‘sabiá’
n	/n/	kukinere ‘cotia’			

As redundâncias, as paráfrases, ao lado das repetições que permeiam os textos da cultura indígena como os apresentados neste estudo, constituem uma técnica que, para Calvet (2011), define o estilo oral. Consoante o autor, tais peculiaridades dão ao cantador ou ao contador de histórias a liberdade de acionar sua criatividade para recriar seus textos, sem, no entanto, distanciá-los de sua essência, além de, evidentemente, atrair a atenção da audiência. Em narrativas *parkatêjê*, esses recursos linguísticos se fazem muito presentes e podem se constituir em ingrediente vantajoso num domínio pedagógico. Isso poderá ser verificado a seguir, em uma narrativa mítica amplamente conhecida entre os integrantes da Comunidade: *Pyt mē Kaxêr*.

5.3.2 *Pyt me Kaxêr* ‘O Sol e a Lua’⁵⁶

A narração de histórias, independentemente de sua natureza real ou ficcional, atravessa o tempo e se sustenta por uma tradição oral. Por ser direcionada a um público, resguarda uma característica sociointerativa, sendo, portanto, uma atividade dialógica. Uma das funções básicas das narrativas em uma cultura, segundo Barbato (c2001), é acumular, armazenar e transmitir informações e conhecimentos. Há, nesse movimento, estreita relação entre os acontecimentos do passado e do presente que podem identificar ou não as experiências de uma pessoa à história de um grupo, ou de um grupo com outro grupo, de acordo com Barbato.

Ao pesquisar narrativas que permeiam a cultura *parkatêjê*, Ferreira (2010) constata uma organização composta de início, meio e fim, exibindo sintaxe estruturada, com fórmula introdutória e temática organizada. Além da língua, outros sistemas de signos as sustentam, tais como tempo estrutural, causalidade e verdade histórica.

De acordo com Vansina (2010), é por meio da causalidade que a tradição oral explica o princípio de todos os acontecimentos do tempo presente com base em feitos de um tempo passado. Na aldeia *Parkatêjê*, esse fenômeno é notável em *Pyt me Kaxêr* ‘O Sol e a Lua’, uma narrativa mítica, mas, para os *Parkatêjê*, constitui uma verdade histórica, no sentido em que é entendida como uma história oficial. Para Ferreira (2010, p. 199), “a estrutura desse texto e discurso evidencia-se no contexto sócio-cultural face ao nexos língua-cultura-sociedade, em que a Lua encarna o papel daquele que não respeita o outro, que não é grata pelo bem que lhe é feito”.

Em Pyt mẽ Kaxêr,

o Sol ou Pyt é caracterizado como um sujeito comedido, cuidadoso e tranquilo, a Lua ou Kaxêr, por outro lado, é totalmente diferente dele. Os *Parkatêjê* afirmam inclusive que ‘todas as coisas ruins foram criadas pela Lua’. Como exemplos de ‘coisas ruins’ constam, para eles, o aborto, as formigas, as cobras etc. (FERREIRA, 2010, p. 197).

A narrativa é composta por seis episódios, nos quais a gênese do mundo é contada sob as lentes da cultura *parkatêjê*. Eis, a seguir, o resumo de cada episódio⁵⁷.

⁵⁶ No Anexo F, apresento a íntegra da narrativa, em *parkatêjê* e em português.

⁵⁷ Os comentários, bem como os resumos foram redigidos com base em Araújo (2012).

Episódio I: Por que a lua tem manchas?

Dizem que o Sol e a Lua eram companheiros e moravam juntos, às proximidades de um pequeno igarapé. Em uma de suas saídas para caçar, mataram duas capivaras. O Sol ficou com a mais gorda e ofereceu à Lua a mais magra. A Lua ficou com inveja do Sol e disse que queria a gorda. E continuou teimando enquanto cozinhavam. O Sol zangou-se com a insistência da Lua e, em um momento de tensão, queimou-a, jogando banha quente em sua virilha.

Comentário: As manchas brancas que aparecem na lua são as marcas resultantes dessa queimadura.

Episódio II: Por que o rio Tocantins ficou caudaloso?

No início do mundo, o rio Tocantins era pequeno. O volume de suas águas era contido por um jabuti bem grande, que vedava o olho d'água de onde lhe fluíam as águas. A curiosidade da Lua a levou a querer remover o jabuti daquele lugar. Embora, de início, o Sol não concordasse, deixou-se levar pela teimosia de sua companheira e decidiu ajudá-la a virar de costas o jabuti. De imediato, o volume das águas aumentou e inundou a floresta. A Lua foi arrastada aos gritos, suplicando a ajuda do Sol. Mas, como punição, ele negou socorrê-la.

Comentário: Em consequência da desobediência da Lua, as águas do Tocantins se tornaram violentas e correm sem cessar.

Episódio III: O caráter da Lua.

Com medo de se afogar nas águas do Tocantins, a Lua pediu ajuda ao Pica-pau. O pássaro derrubou um pau para que ela nele se apoiasse e pudesse chegar do outro lado do rio, mas não deu certo. O Jacaré-açu se dispôs a ajudá-la. Ao ver o tamanho do Jacaré, a Lua revelou-lhe sua desconfiança de ser devorada, porém foi convencida pelo Jacaré de que não era essa a sua intenção. Embora ainda desconfiada, a Lua subiu nas costas do animal. No meio da travessia, o Jacaré, muito vaidoso, perguntou a opinião da Lua sobre a beleza de sua nuca. Mesmo sentindo tamanha aspereza, a Lua respondeu que era bonita e lisa, afinal, não pretendia se tornar sua refeição. Ao chegar à terra firme, a Lua revelou sua verdadeira opinião sobre a nuca do Jacaré, e disparou a correr. O Jacaré saiu à procura da Lua, mas acabou deparando-se com o Sol (na verdade, era a Lua disfarçada de Sol). A vaidade do Jacaré era tamanha que o levou a também perguntar a opinião do 'Sol' a respeito de sua nuca, ao que ele, de pronto, respondeu: "é uma beleza!"

Comentário: A esperteza da Lua em ressaltar a vaidade do Jacaré lhe foi útil, nesse momento, pois a ajudou a salvar sua vida, embora não fosse realmente a sua opinião. Logo, a Lua mostra ser do tipo dissimulada.

Episódio IV: Como surgiram os primeiros humanos? Os primeiros gêmeos? Por que o aborto existe?

A Lua voltou a se encontrar com o Sol. Ao final da tarde, o Sol saiu para tomar banho e deixou a Lua vigiando a casa. Ele viu uma cabaça descendo o rio e pulou na água para pegar uma. Arriou a cabaça no chão e, depois de limpá-la e quebrá-la, observou algo se mexendo no seu interior. Era uma criança! Voltou ao rio, pegou outra e fez a mesma coisa. Pegou as duas crianças pelas mãos e foi mostrá-las para a Lua. A Lua disse ao Sol que queria fazer igual a ele. No dia seguinte, os dois foram até o rio onde as cabaças desciam. O Sol pulou no rio, pegou uma, dentro da qual havia duas crianças. Após muita insistência da Lua, ele resolveu explicar-lhe como fazer. Mas a Lua fez conforme lhe foi ensinado somente da primeira vez. Ao descer a segunda cabaça, ela resolveu fazer do seu jeito. Bateu com força a cabaça com uma pedra e, por isso, a criança morreu antes de nascer.

Comentário: Uma vez que a Lua era impulsiva, se apenas o Sol tivesse quebrado as cabaças, as crianças não morreriam.

Episódio V: Por que as árvores cresceram?

Um dia o Sol foi defecar no mato. No local onde estava, descobriu uma palmeira bem baixinha, na qual havia belos frutos pendurados. Decidiu experimentá-los, pois não os conhecia. A cada dia, provava alguns frutos. A Lua foi defecar no mesmo lugar onde o Sol costumava fazer suas necessidades. Ela observou que as fezes dele tinham a coloração vermelha. A Lua perguntou ao Sol o que ele comia, pois queria também que suas fezes ficassem bonitas. O Sol, então, lhe explicou como fazer. Recomendou-lhe chupar a fruta e depois colocar o caroço bem ao pé da árvore, devagar. A curiosidade da Lua a fez tentar de outro jeito, para ver o que aconteceria. Ela colheu o fruto e, após chupar o caroço, atirou-o numa árvore. De pronto, as árvores, que eram baixinhas, começaram a crescer.

Comentário: A teimosia e a curiosidade da Lua tornaram os frutos de algumas árvores inacessíveis.

Episódio VI: Por que os mortos não retornam? Por que existe o dia e a noite?

Um dia a Lua adoeceu e morreu. O Sol a agasalhou, pintou seu corpo com a pasta de urucu e cortou seus cabelos. Ele carregou a Lua e a colocou, com muito cuidado, junto de uma árvore. Ao final da tarde, ela retornou. O Sol disse à Lua que era para cumprir o mesmo

ritual, caso ele viesse a morrer. E, assim, a Lua fez, na primeira vez que o Sol morreu. Cortou seus cabelos, pintou o seu corpo com urucu e o encostou junto de uma árvore. À tardinha, o Sol retornou. Todavia, na segunda vez, ela fez diferente. Por estar com raiva do Sol, enterrou-o numa cova funda. Mas o Sol conseguiu sair de lá. Transformou-se em calango e cavou até chegar à superfície. Por não mais acreditar na Lua, ele decidiu-se separar dela, para sempre, subindo ao céu. Após muito chorar, a Lua foi atrás do Sol, em vão, pois nunca mais o encontrou.

Comentário: O desencontro entre o Sol e a Lua deu origem ao dia e à noite.

A narrativa *Pyt me Kaxêr* é um texto muito longo para ser apreendido em curto espaço de tempo. Assim sendo, o ideal é que seja trabalhada pouco a pouco, por episódios, inicialmente em português e, depois, em *parkatêjê*. Em meio a esse exercício, é possível fomentar entre os alunos um diálogo intercultural no qual a gênese do mundo sob a ótica *kupê* também seja estudada e comparada com o conhecimento indígena. Com efeito, trata-se de expressivo material a ser explorado no plano didático-pedagógico.

Os diálogos são encadeados, basicamente, entre *Pyt* ‘Sol’, *Kaxêr* ‘Lua’ e *Miti* ‘Jacaré’. Nas ocorrências, Ferreira (2010) observa que posposições como *kãm*, utilizadas geralmente para marcar um locativo na língua *parkatêjê*, nos referidos contextos demarcam o turno de cada personagem, o que é comprovado nas linhas abaixo, nas quais o discurso direto sobressai.

(12) *pe pît kãm: tama!*

‘dizem que o Sol disse: basta!’

(13) *pepia pît kãm: ze tama! ri ita mǎ hǒr*

‘dizem que o Sol (disse): basta! Eu já te dei esse’

(15) *pe pia aiku kãm: ka ka apriri nǎzawar*

‘dizem que o Sol (falou): tu vais pedir de novo’

(18) *pepia mũ kakre kãm twǎm kakrǎ -ti y-atfwar*

‘dizem que (ele) jogou gordura muito quente na virilha dela’

Ao longo do texto, o narrador faz uso do discurso em terceira pessoa, com tendência a uma linguagem objetiva, com o intuito de expressar a produção de uma coletividade. A moral está presente no direcionamento de sua fala, na qual predomina a ocorrência do modalizador discursivo *pêpia* ‘dizem’ ‘parece’, repetido em quase todas as linhas, algumas das quais cito a título de exemplo:

- (1) *Hĩ katiy. Pêpia aiku mamkatêjê ita aiku ita aiku pia mpa amrĩ are*
 ‘Sim, Katy. Dizem os antigos (que foi assim), dizem que nós não existíamos’
- (21) *pêpia kaprẽ katiti ko kãm tã nã ko pamĩ*
 ‘diz que o Jabuti Grande estava no rio, tapando a água (para que ela não crescesse)’
- (76) *pêpia tim ri aiku wër atɔɔ*
 ‘dizem que ela ficou pedindo pra fazer também’

Segundo Ferreira (2003), ao se utilizar desse termo, embora aceite a história como verdade, o narrador descompromete-se dessa verdade, pois inclui em sua fala o ‘ouvir dizer’, dando a entender que apenas repete uma história ouvida de terceiros, à semelhança de ‘Era uma vez...’, fórmula utilizada em narrativas que circulam na sociedade não indígena para instaurar expectativa ao que será contado.

Em situação de ensino e aprendizagem, a partir das primeiras progressões quanto ao entendimento de como empregar uma partícula, ou marca discursiva, como *pêpia*, o professor poderá desenvolver atividades que estimulem os alunos a investigar outras marcas discursivas empregadas nos episódios. Nesse caso, uma das alternativas será solicitar aos índios mais velhos a recontação de alguns episódios para que possam realizar gravação e, assim, acessá-los com maior frequência.

De acordo com Ferreira (2003, p. 116), em geral, na língua *parkatêjê*, as partículas possuem “uma posição fixa na oração, precedendo ou seguindo palavras de diferentes categorias morfossintáticas”. Em *Pyt me Kaxêr*, a partícula *aiku*, que denota o passado remoto, é acionada pelo narrador 48 vezes, três das quais seguem abaixo, como exemplo:

- (2) *pia tswën aiku mpa amrĩ. pe mār mǎ pĩt mē katfer pia tswën aikruture*
 ‘dizem que nós não existíamos. Dizem que parece que aí o Sol e a Lua, os dois’
- (84) *pepia pĩt aiku kãm wa tĩ mē tayfo*
 ‘aí o Sol disse (para ela): eu os espero aumentar (multiplicar)’
- (146) *katfer pia aiku apte kot mra nã h-õtpe mũ kot api*
 ‘a Lua chorou muito e teimando, subiu atrás dele’

Da mesma forma, a partícula *ka*, cuja ocorrência se dá em posição posterior ao sujeito, marcando o futuro imediato, é retomada pelo menos 13 vezes, podendo ser observada nos trechos a seguir.

- (28) *wa ka amzi ka a-3-õtpe*
 ‘(eu sabia comigo que) tu irias teimar’

- (113) *ze wa ka pa há nõ tan a- mǎ ku-hõ*
‘Jê, eu vou tirar um e te dar’
- (127) *pepia het aiku kãm ze we ka mũ ata nêhi*
‘diz que a Lua deu certeza para ele. Jê, eu vou fazer aquilo mesmo’

Em *parkatêjê*, as partículas de aspecto, segundo Ferreira (2003), sucedem ajustadas às partículas de tempo. Ao examinar o texto em questão, encontrei 20 ocorrências em orações nas quais constatei, por exemplo, a partícula *apu*, que denota aspecto continuativo de tempo, semelhante ao que denominamos gerúndio, conforme destaque nos recortes abaixo:

- (17) *pepia apriri apu nǎwǎ*
‘dizem que ela de novo continuou pedindo’
- (56) *pia pít apu katfer mǎkia ze i- mǎ aykre y- amǎ wa mũ mǎ tfwa*
‘dizem que o Sol ficou pedindo para a Lua: Jê, vigia a casa pra mim que eu vou tomar banho’
- (108) *nǎ pǎr ko prĩre apiri aiku apu nǎwǎ ze wa kupia tɔ i- z-ĩn kaprik -ti*
‘aí (ela) o inajazal baixinho e ficou pedindo: Jê, eu peço para fazer bosta vermelha’

Além dessa, constatei quatro ocorrências da partícula *apiriri*, que marca aspecto iterativo, ou seja, uma ação que se repete:

- (15) *pe pia aiku kãm: ka ka apiriri nǎzawar*
‘dizem que o Sol (falou): tu vais pedir de novo’
- (17) *pepia apiriri apu nǎwǎ*
‘dizem que ela de novo continuou pedindo’
- (22) *kaprĕn katiti pupũm apiriri kãmpa:ze, apiriri tɔk tɔ*
‘Jabutí Grande viu e ouviu novamente: Jê, faz fogo de novo!’

Da mesma forma, observei recorrência de partículas de intensidade, como *-ti* (sete vezes):

- (8) *pepia pít pia kítmǎ twǎm-ti, amzi mǎ twǎm pi nǎ katfer mǎ h-ĩkrĕkrĕkrĕ hõ mǎ katfer mǎ h-ĩkrĕkrĕkrĕ kaká*
‘dizem que o Sol pegou a mais gorda para ele mesmo e para a Lua deu a magra. A Lua não queria a magra’
- (18) *pepia mũ kakre kãm twǎm kakrɔ -ti y-atfwar*
‘dizem que (ele) jogou gordura muito quente na virilha dela’
- (46) *katfer aiku kãm hey tɔ mǎ keti a- krĕyapap mpey -ti!*

‘a *Lua* mentiu para ele: tio, a tua nuca é muito bonita!
-re (cinco vezes):

(4) *pia tfwën ati apu ayhĩ wape anẽ pia tfwën piti nkrire*
 ‘dizem que (essas) duas pessoas viviam sós num rio pequeno’

(99) *pia mũ mō ikwi pia awara ho arĩre nã azeit*
 ‘dizem que (o Sol) foi defecar, tinha muito cacho de inajá pendurado baixinho’

(112) *pepia arĩre nã aiku hō azeit*
 ‘dizem que o cacho estava baixinho’

As estratégias coesivas utilizadas na articulação de *Pyt me Kaxêr* são observadas nas orações que a compõem. Na língua *parkatêjê*, tais estratégias podem ser acionadas com a utilização de prefixos relacionais, estabelecendo, por exemplo, relações com verbos e com nomes:

(25) *pepia h-õtpe, pe kumẽ*
 ‘dizem que (a *Lua*) teimou e virou (o jabuti)’

(59) *pe hõpum wër pëp nã ku- pë ita pën prĩn*
 ‘dizem que ele viu onde (ela) caiu e a pegou. Pegou aquilo **devagar**’

(87) *pe h-õtpe wër tẽ*
 ‘ela teimou e foi (naquela direção)’

Esses prefixos são responsáveis pelas sistematizações linguísticas estabelecidas entre os constituintes encadeados na narrativa, seja no plano semântico ou sintático. Essa relação, por sua vez, não se resume à fala, porquanto pode indicar um movimento endofórico (no próprio texto) ou exofórico (extralinguístico).

Na aludida narrativa, a referência endofórica ocorre quando o narrador lança mão de prefixos relacionais para se referir aos personagens mencionados em momento anterior, conforme exemplifico no trecho a seguir:

(103) *katfer mũ h-ĩn tō mōn h-ĩn wër katon h-ĩn pupũn*
 ‘a *Lua* foi defecar na mesma direção e viu as fezes (do Sol)’

A exofórica, por sua vez, é acionada pela própria peculiaridade da tradição oral, portanto, sua abrangência dificilmente será captada pelo texto escrito, em alguns casos tampouco pelo texto oral. Refiro-me aos elementos paralinguísticos (o ritmo, a entonação, a intensidade, as inflexões de voz etc.), cinésicos (postura, expressões fisionômicas,

movimentos do corpo) e suprasegmentais (traços prosódicos relacionados à fala), os quais garantem o efeito de sentido que o narrador deseja construir.

A organização da narrativa se revela coerente, tendo em vista a possibilidade de sua interpretação. Para isso, concorrem os elementos coesivos que a compõem, o domínio de informações sobre a cultura *parkatêjê* pela audiência, o desenrolar lógico de cada episódio. Decerto, ao compreenderem a maneira como esses elementos são acionados na tessitura desse texto, os alunos poderão transferir seus conhecimentos a outras regularidades da língua *parkatêjê*, exercitando, assim, novas estratégias cognitivas. Partilho, neste momento, da posição de Koch (2011, p. 36) sobre a mente humana, entendida pela autora como “um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação; e tal informação, bem como os processos correspondentes podem ser estudados como padrões e manipulações de padrões”.

À primeira vista, as reiteraões que sucedem nos textos de uma sociedade de tradição oral, ou preponderantemente oral, como a *Parkatêjê*, podem se mostrar maçantes ou dispensáveis. No entanto, o que é visto como simples repetição em uma sociedade pautada pela cultura escrita pode significar um curso rítmico do qual o indígena lança mão para organizar o encadeamento das palavras na produção de sentidos. Acrescento ainda, como funções da repetição, a organização discursiva, a progressão textual e, é evidente, a fixação na memória.

Ações com vistas ao que postulo nessa proposta de ensino suscitam cuidadoso planejamento pedagógico, ambiente adequado e material pertinente, sempre com a intenção de respeitar saberes e despertar o interesse e a curiosidade do aluno. Não tenho dúvidas de que a ‘simples’ curiosidade estimulada com o auxílio de estratégias lúdicas pode conduzir o processo de ensino e aprendizagem de uma língua de forma inteligente e agradável. No dizer de Freire (2011, p. 85), a própria curiosidade já é conhecimento e seu exercício “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Ao longo desse processo, é importante incluir um trabalho de sensibilização da geração mais jovem, a fim de que percebam que os conhecimentos “guardados” na memória dos velhos lhes foram repassados pelos seus pais, os quais, por sua vez, os valorizaram e os mantiveram vivos na cadeia de transmissão tradicional. Também, é imprescindível trabalhar com atividades por meio das quais os alunos tenham a oportunidade de:

- transferir conhecimentos obtidos nas aulas de língua indígena para outras disciplinas, e vice-versa;
- utilizar de fato a língua *parkatêjê* entre si, pelo menos na escola;
- refletir sobre a importância de sua língua e de sua cultura não somente para a Comunidade Parkatêjê, mas também para o Brasil.

Reitero que, nessa proposta, não intenciono rejeitar o aprendizado da escrita da língua *parkatêjê*. Todavia, acredito seja importante prolongar o tempo de convivência dos alunos com a sabedoria de seus ancestrais. Dentro dessa linha de ação, apresento algumas sugestões a serem ponderadas junto à Comunidade.

A primeira está diretamente relacionada ao tempo de permanência no ambiente escolar. Refiro-me à busca de apoio junto às autoridades competentes, para que o Ensino Fundamental da escola *Pêmptykre Parkatêjê* passe a funcionar em tempo integral, de modo a permitir aos alunos maior tempo de contato com a língua indígena. Essa experiência terá apoio da LDB, artigo 34, parágrafo 2º, cujo debate é crescente no Brasil.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, **sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.**

§ 2º **O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996. Destaques nossos).

Como segunda sugestão, aponto a criação de espaço para funcionar como ‘ninho de linguagem’, ou creche, onde a primeira infância, quando a criança ainda não está em idade escolar, tenha a oportunidade de permanecer em interação sistemática com falantes da língua *parkatêjê*. Ainda na Constituição Brasileira, Capítulo III, Artigo 208, intitulado “o dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia de”, consta, no Item 4, “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A última sugestão diz respeito à intensificação da participação dos professores *parkatêjê* em cursos de formação, a fim de que intervenham com propriedade em projetos educacionais relacionados ao seu povo, principalmente por estarem, atualmente, protagonizando a educação formal. Caso contrário, a EEI, na aldeia *Parkatêjê*, continuará a ser encomendada, nunca construída. Apesar do esforço de estudiosos desse campo no sentido de planejar uma proposta pedagógica de acordo com as peculiaridades de uma escola indígena, como não índios dificilmente conseguirão ‘ler’ uma cultura diferente da sua, de maneira satisfatória.

Para finalizar, chamo atenção para o fato de que minha pretensão, neste texto, foi apenas apresentar uma proposta de ensino. Para implantá-la, será necessário realizar um trabalho de (re)descobertas de estratégias metodológicas - em conjunto com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua *parkatêjê* - que permitam somar os conhecimentos tradicionais ao conteúdo formal e, assim, pôr em prática uma nova maneira de ensinar e de aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo principal, com o presente estudo, foi “apresentar uma proposta para o ensino da língua *parkatêjê* apoiada na tradição oral do povo de mesma denominação com vistas a sua implantação na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pẽmptykre Parkatêjê*”. Com efeito, o ponto de partida seria investigar alguns aspectos referentes ao povo *Parkatêjê*, para o qual a proposta se direciona. Nesse sentido, no item intitulado “Os *Parkatêjê*: considerações gerais”, procurei reunir informações sobre sua localização geográfica, língua, cultura, o período em que se viram obrigados a recorrer aos não índios para assegurar sua sobrevivência física, a época de submissão aos agentes do SPI e da Funai, bem como acerca da fase a partir da qual passaram a exercer gerência sobre a comercialização dos produtos de seu território.

Nessa primeira parte, observei que a trajetória histórica dos *Parkatêjê* os destaca como um grupo étnico diferenciado, no Brasil. As estratégias utilizadas por esse povo, principalmente quando as etnias que os integram decidiram se reunir em Comunidade, foram capitais à sua recuperação demográfica e cultural. Esse fato comprou sua incrível capacidade de resiliência, mesmo diante de uma situação de opressão que parecia definitiva.

Nos dias atuais, a escola formal que atende alunos *parkatêjê* configura-se como uma de suas ações em prol de seu fortalecimento linguístico-cultural. Conforme informei, embora sua implantação remonte à década de 1980, somente no ano de 2013 lhes foi possível estar à frente das atividades pedagógicas e administrativas. Em consequência, os professores de língua indígena, tendo em vista sua inexperiência na área de ensino e aprendizagem, buscam se ajustar a uma metodologia, a meu ver, ainda distanciada das especificidades daquela Comunidade.

Problemas relacionados ao ensino de língua para indígenas, seja a língua portuguesa ou a tradicional, não são recentes no Brasil, e sempre ocorrem em conjunto com questões linguísticas. Dessa forma, entendo que as novidades propaladas no plano didático-pedagógico, em áreas indígenas, estão associadas ao desenvolvimento de pesquisas linguísticas, mais especificamente de linguística indígena, o que denota contínuo diálogo entre linguística e educação. Isso ficou claro no item “A linguística indígena no contexto educacional brasileiro: uma abordagem histórica”. Esta segunda parte da dissertação foi subdividida em quatro momentos.

No primeiro momento (1540-1910), falei sobre a introdução da educação escolar no Brasil pelos missionários jesuítas e de outras ordens religiosas, cuja intenção foi converter os

índios à fé católica e integrá-los à comunidade nacional. Nesse período, o trabalho pedagógico orientou-se pelo Modelo Assimilacionista de Submersão e teve a língua portuguesa como principal aliada. O acervo linguístico dessa fase compunha-se, basicamente, de material sobre a língua *tupi*.

No segundo momento (1910-1970), falei acerca de políticas indigenistas implantadas pelo Estado, apoiadas pelas ações de agentes do SPI e, depois, da Funai, com o objetivo de civilizar e, ao mesmo tempo, isolar os indígenas de suas áreas de interesse. Ademais, informei que o patrimônio linguístico brasileiro desse período é de autoria de missionários e de pesquisadores do exterior e do Brasil envolvidos nas aludidas ações. Estes últimos integravam a Comissão Rondon, que se incubiu do processo de expansão de linhas telegráficas no Brasil. Igualmente, discorri acerca da consolidação de movimentos pelos direitos das ‘minorias’, que se configurou como um dos importantes destaques nesse momento, assim como a outorga do Estatuto do Índio. Com essa lei, o ensino de línguas indígenas tornou-se obrigatório no trabalho pedagógico, que passou a orientar-se pelo Modelo Assimilacionista de Transição.

No terceiro momento (1970-1980), destaquei o envolvimento efetivo da sociedade não indígena em defesa da causa indígena. Como resultado das discussões desse período - que contaram com a participação de lideranças de todo o Brasil - surgiram projetos para orientar o ensino formal, com atenção ao fortalecimento de línguas tradicionais. O intenso envolvimento de linguistas em tais projetos contribuiu para o estabelecimento de estudos tipológicos em linguística indígena no País.

No quarto momento (1980 até o presente), sintetizei os pressupostos de documentos legais, tais como o RCNEI, a LDB, o PNE, elaborados após a Constituição de 1988, em prol da escola indígena, como nova categoria de escola, bem como do reconhecimento legal do magistério indígena, o que consolidou a categoria de professor indígena. Dessa forma, a educação formal passou a orientar-se pelo Paradigma Emancipatório que, por sua vez, encerra o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nesse contexto, é interessante ressaltar que as pesquisas em Linguística Indígena têm resultado em contribuições significativas, embora esse campo ainda careça de teorias mais condizentes às singularidades dos povos indígenas brasileiros.

Em linhas gerais, o conteúdo apresentado na segunda parte da dissertação evidenciou progresso em pesquisas para sobrevivência de línguas indígenas, tanto na área educacional quanto na área de linguística indígena. Com efeito, posso afirmar que o avanço do conhecimento nos referidos campos, bem como na legislação brasileira, em favor da questão indígena, é consequência da evolução pela qual passou a sociedade brasileira, o que inclui o

movimento histórico que foi protagonizado por lideranças indígenas e por defensores de sua causa.

A proposta de bilinguismo aditivo defendida no Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico pode ser apontada como uma das mais coerentes, pelo menos até este momento. Entendo o acesso à língua do dominador como uma questão de sobrevivência aos indígenas diante da sociedade envolvente. Por sua vez, a língua indígena também deve ser entendida como tão importante quanto a língua portuguesa, porquanto é por meio de sua língua tradicional que um povo pode resguardar a sua cultura, a sua identidade.

Por outro lado, conforme observei na escola *parkatêjê*, está sendo atribuída muita relevância à modalidade escrita da língua tradicional em detrimento do ensino de sua oralidade. Decerto, essa forma de ensinar deve ser avaliada de acordo com cada comunidade. No caso dos *Parkatêjê*, acredito que essa seja uma das explicações para o desinteresse em aprendê-la na escola formal. Parto do princípio de que é imperioso não perder de vista que a tradição oral é a principal especificidade dos povos indígenas, mesmo os que já conhecem a escrita fonográfica.

Na terceira parte desta dissertação, intitulada “Sociedades de tradição oral e breves considerações sobre cultura oral e cultura escrita”, apresentei, no primeiro item, características que delineiam sociedades de tradição oral, ou preponderantemente oral. O objetivo deste item foi informar algumas de suas peculiaridades, tais como: a forma como seus conhecimentos são repassados às gerações mais jovens, os principais textos utilizados para a transmissão de ensinamentos, bem como determinadas técnicas empregadas no processo de assimilação desses textos. No segundo item, ampliei a discussão para falar sobre cultura oral e cultura escrita e, assim, informar em que proporção sociedades orientadas pela primeira e/ou pela segunda se aproximam ou se diferenciam.

Com a discussão levantada nessa parte, foi possível entender que cada sociedade possui uma forma particular de conduzir suas práticas. Dessa forma, a coerência de seus hábitos culturais só será bem compreendida a partir de seu próprio sistema organizacional, ou seja, de sua lógica interna. Em sociedades de tradição oral, os eventos se sucedem numa relação firmada entre língua e corpo, para dar vida ao ‘estilo oral’. É por meio dessa peculiaridade que o conhecimento permanece repassado de geração a geração. Em sociedades orientadas pela cultura escrita, por sua vez, a transmissão do conhecimento é realizada, principalmente, por meio de textos escritos, embora a oralidade se faça presente e imprescindível em muitas situações, tais como reuniões, assembleias, tribunais, salas de aula,

mas também na fase infantil, quando as crianças estão em processo de aquisição da língua materna, e na fase escolar, no processo de preparação para o aprendizado da língua escrita.

É evidente que a questão da oralidade se tornou uma preocupação geral das escolas brasileiras. Todavia, parece uma questão ainda mais delicada em se tratando de escolas indígenas, tendo em vista as particularidades culturais de seus alunos. De acordo com o que observei na escola *parkatêjê*, existe uma relação conflituosa entre os professores indígenas e não indígenas sobre como repassar o conhecimento aos alunos, tendo como parâmetro as leis e diretrizes que regem a EEI. O fato é que o ensino com base na cultura escrita ainda prevalece nas ações pedagógicas naquele ambiente em detrimento de uma das especificidades mais relevantes dos povos indígenas: a oralidade.

Os assuntos relacionados à escola *parkatêjê* estão inseridos na última parte da dissertação, a qual intitulei “Uma proposta para o ensino da língua *parkatêjê*”. A apresentação da proposta de ensino foi antecedida de dois subitens. No primeiro, registrei informações sobre os motivos internos que motivaram os *Parkatêjê* a solicitar a implantação da educação formal na aldeia, o esforço da Comunidade em contribuir com a equipe de professores responsáveis pela execução desse projeto, a superação de dificuldades tanto dos professores quanto da Comunidade no sentido de promover um ensino adequado àquela realidade cultural e de assegurar a continuação do projeto. No segundo, falei sobre o momento atual da escola, mais precisamente a partir do ano de 2013, quando os *Parkatêjê* tomaram para si as ações pedagógicas e administrativas. Neste subitem, apresentei informações gerais sobre o ambiente escolar, a situação de infraestrutura, bem como a organização político-pedagógica da escola.

Dessa investigação, foi possível notar certo distanciamento entre o que estava sendo proposto como política de ensino e o que era realizado, efetivamente, em favor dos interesses e necessidades da Comunidade, pela antiga Direção. Como uma das evidências desse fato, posso citar a própria iniciativa dos *Parkatêjê* ao assumirem o comando das atividades e a sua luta atual pela regularização do contrato de docentes indígenas. É de interesse geral da Comunidade que, na escola, seja desenvolvido um trabalho de fortalecimento da língua tradicional, no qual a geração mais jovem tenha oportunidade de se envolver e participar.

Ao dialogar com os professores indígenas e com outros membros da Comunidade, percebi constante referência aos índios de primeira geração como uma forma de esperança para manter ‘viva’ a cultura e a língua *parkatêjê* e, em consequência, de defender o território e fortalecer a identidade étnica. Assim, grande parte de suas dificuldades que digam respeito a esses assuntos é resolvida com o auxílio dessa geração, principalmente com relação à língua, uma vez que os velhos são bilíngues ativos. É consenso entre eles que os alunos precisam

aprender a *falar* na língua tradicional, embora se mostrem mais preocupados em lhes ensinar a escrevê-la. Como ensinar uma língua indígena sem o apoio da escrita, cuja tradição é, principalmente, oral?

Na tentativa de responder a essa indagação, apresentei a proposta “A tradição oral no ensino da língua *parkatêjê*”, na qual o objetivo principal é “fomentar o ensino e a aprendizagem da modalidade oral da língua *parkatêjê* na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pëmptykre Parkatêjê* com o apoio da tradição cultural do povo de mesma denominação”. Minha intenção é inserir os velhos da aldeia como atores indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua *parkatêjê* e, dessa forma, estreitar os laços entre ensino formal e tradição indígena.

Narrativas, fábulas, canções entre outras manifestações culturais vivenciadas na aldeia são herança de um tempo em que os *Parkatêjê* não conheciam a escrita fonográfica. O conhecimento era transmitido face a face, com o apoio da tradição oral e, assim, era resguardado de uma geração a outra. No meu entender, sua herança oralista ainda pode funcionar, atualmente, como estratégia no processo de ensino e aprendizagem da língua tradicional. Isso foi o que procurei demonstrar, tomando como exemplo algumas cantigas de caçador e uma de suas narrativas míticas.

Embora não tenha esgotado todas as peculiaridades do *parkatêjê* no material examinado, foi possível perceber que o estilo oral da cultura indígena favorece, sim, a assimilação dos textos e, dessa forma, pode aguçar novos conhecimentos. Após esse primeiro estágio, o professor, em conjunto com os velhos, poderá resgatar aspectos relevantes da cultura e da língua em questão por meio dos quais será possível desenvolver atividades que permitam ao aluno utilizar sua língua tradicional de maneira adequada.

Decerto, a mencionada proposta de ensino, por si só, não levará os *Parkatêjê* a retomarem a língua tradicional como outrora. Essa é uma decisão que requer ampla e profunda discussão envolvendo questões sobre política/planejamento linguístico local. No entanto, presumo que possa se tornar importante contribuição para futuro debate sobre planejamento de aquisição da língua *parkatêjê*.

Para finalizar, espero que esta pesquisa possa de alguma forma estimular novas reflexões a respeito de políticas educacionais e linguísticas destinadas a orientar ações pedagógicas em escolas indígenas brasileiras. Nesse processo, insisto que as especificidades dos povos indígenas ocupem lugar central, e isso demanda a participação plena das comunidades. Ao que parece, essa discussão deve ser estendida às escolas localizadas nos diversos brasis que constituem o Brasil. Coaduna-se, desse modo, ao desafio do mundo

contemporâneo contemplado por aqueles que percebem o pensamento complexo como possibilidade de transformação e libertação do ser humano: “um pensamento desprovido de certezas e verdades absolutas, que considera a diversidade e a pluralidade de ideias, crenças e percepções, integrando-as à sua complementaridade” (PETRAGLIA, 2013, p. 19).

Para mim, a proposta de ensino à língua *parkatêjê* apresentada nesta pesquisa representa um primeiro passo para novo desafio: colocá-la em prática, ou não terá razão de existir. Portanto, uma nova etapa de trabalho será posterior à conclusão do Curso de Mestrado em Letras: a execução e o aprofundamento da presente proposta seguida de avaliação, com vistas a uma forma mais adequada de trabalho com a língua e a cultura *parkatêjê*.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968/1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. **Romanço Parkatêjê**. Belém: Cromos, 2012.
- _____. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9., 2008. Tulane University em New Orleans, 2008. **Anais...** Disponível em: <[HTTP://www.brasa.org](http://www.brasa.org)>. Acesso em 10 set. 2012.
- _____. La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê. In: GONZALBO, Aizpuru (Coord.). **Educación rural e indígena en Iberoamérica**. México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- _____. **Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto gavião-jê**. 1977. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.
- ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989.
- BARBATO, Silviane. Formulação e organização do conhecimento: a relação pensamento-linguagem e cultura. In: COSTA, Cléria Botelho da; MAGALHÃES, Nancy Alessio. **Contar história, fazer história: história, cultura e memória**. Brasília: Paralelo 15, c2001.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- BELINTANE, C. Vozes da escrita: em tempos de criança e menestréis. **Estilos da Clínica**, v. 13, n. 25, 2008.
- _____. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a linguística. In: Colóquio LEPSI, 6., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 22. ago. 2011.
- BIGIO, Elias dos Santos. **Linhas telegráficas e integração de povos indígenas: as estratégias políticas de Rondon (1889-1930)**. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. (Linguística e Filologia).

CANTOS de caçador: povo Parkatêjê - Pará. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CONHECENDO nosso povo: Comunidade Indígena *Parkatêjê*. Brasília: MEC; Belém: SEDUC, 1997.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2005.

COSTA, Cléria Botelho. Memórias compartilhadas: os contadores de história. In: COSTA, Cléria Botelho da; MAGALHÃES, Nancy Alessio. **Contar história, fazer história: história, cultura e memória**. Brasília: Paralelo, c2001.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 113-126.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 157-176.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Histórias dos índios lá em casa. In: SILVA, R. M. da C. (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: MEC/SED, 2008. Disponível em: <WWW.portalkaingag.org/historias>. Acesso em: 30 set. 2011.

DENNY, J. Peter. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio os castanhais**. 2. ed. Belém: NAEA, 1999.

FELDMAN, Carol Fleisher. Metalinguagem oral. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica do Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERRAZ, Iara. Lições da escola parkatêjê. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopeia de um líder Timbira**. 1984. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERREIRA, Marília de Nazaré. Cultura e oralidade: uma viagem aos textos poéticos cantados da língua Parkatêjê. **Desenredo**, v. 7, n. 1, jan./jun., p. 9-18, 2011.

_____. Análise de uma narrativa tradicional oral do povo Parkatêjê: *Pyt me Kaxêr*. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 191-205, jul./dez., 2010.

_____. **Estudo morfossintático da língua parkatêjê**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

FISCHER, S. R. *História da escrita*. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: UNESP, 2009.

FRANCHETTO, Bruna. O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **O Serviço de Proteção ao Índio (SPI)**. Rede da Memória Virtual Brasileira, c2008. Disponível em: < <http://www.bndigital.bn.br>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOODY, J. **O mito, o ritual e o oral**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Antropologia).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas do Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006. 39-68.

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

HAVELOCK, E. A equação oralidade - cultura escrita: uma fórmula para mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

JAKOBSON, Roman Osipovich. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena**, v. 1, n. 1. Barra do Bugres: Unemat, 2002, 15-24.

JÕPAIPARE, Toprãmre Krôhòkrenhũm. **Me ikwý tekjê ri: isto pertence ao meu povo**. 1. ed. Marabá, PA: Gknoronha, 2011.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 127-140.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escrita**. São Paulo: Global, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARAIA, Roque de Barros; DAMATTA, Roberto. **Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no Médio Tocantins**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 35).

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12).

MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representação de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan./jun., 2010, p. 33-48.

_____. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006. 11-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, 1997. Disponível em: <WWW.revistas.ufg.br>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006. 69-112.

MELO, Joaquim Rodrigues de. O SPI no Amazonas. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). **Memória do SPI: textos imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro, Museu do Índio-FUNAI, 2011, p. 403-417.

MILHOMEM, Maria Santana. Ferreira dos Santos. Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Fórum: identidades**, ano 2. v. 3, jan./ jun. UFSE, 2008. Disponível em: < http://www.posgrap.ufs.br/periodicos>. Acesso em: 29 set. 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006, p. 131-154.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NARASIMHAN, R. Cultura escrita: caracterização e implicações. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

NEVES, Cinthia de Lima. **Alternância de códigos em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o português**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

_____. **Análise acústica das vogais orais da língua parkatêjê**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

NEVES, Cinthia de Lima; PICANÇO, Gessiane; FERREIRA-SILVA, Marília. Análise acústica das vogais orais da língua parkatêjê. In: CABRAL, Suely Arruda et al. **Línguas e culturas Tupí; Línguas e culturas Macro-Jê**. Campinas: Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/UnB, 2011.

OLSON, David R. Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. Introdução. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista** - discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. **RBPG**, Brasília, v. 8, supl. 1, p. 249-273, dez. 2011.

_____. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010a, p. 11-18.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010b, p. 85-102.

_____. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. **Sinótica**, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

PROJETO Político-Pedagógico: Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pěmptykre Parkatêjê*. Bom Jesus do Tocantins, 2013.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Verusca Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Eduardo Rivail. **Ouvir e pensar em Macro-Jê**: notas para uma pesquisa. 2009. Disponível em: <<http://www.wado.us/note:ear>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ROCHA, Leandro Mendes; BORGES, Mônica Veloso. As relações entre ciências e saberes locais e suas implicações para a prática do professor indígena: relato de uma experiência junto aos alunos do curso de Licenciatura Intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 59-74.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

_____. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Tânia Ferreira Rezende. Experiência de escrita e reescrita de textos em português por alunos indígenas da licenciatura intercultural da UFG. In: ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 119-132.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**, v. 12, n. 27, 2000. Edição sobre os 500 anos do Brasil. Disponível em: <www.etnolinguistica.org> Acesso em: 22 nov., 2011.

_____. A linguística indígena no Brasil. **DELTA**, v. 15, p. 257-290, 1999. Número Especial. Disponível em: <www.etnolinguistica.org> Acesso em: 28 fev., 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Reginaldo Gomes da. Educação escolar na fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi-Marworno: da assimilação à autonomia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.


SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa**: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./abr., p. 95-112, 2000.

SIMAS, Helen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, 2010. Disponível em: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em: 28 set. 2011.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

ANEXOS


ANEXO A - Protestos por melhorias nos serviços de saúde nas aldeias



14/05/2013 21h25 - Atualizado em 14/05/2013 21h25

Índios interditam BR-222 em Bom Jesus do Tocantins, no Pará

**Protesto de indígenas reivindica melhoras na saúde.
Depois do protesto, rodovia foi liberada.**



Índios interditaram a BR-222 nesta terça-feira (14), em Bom Jesus do Tocantins, na região sudeste do Pará. Eles reivindicam melhorias no atendimento à saúde nas aldeias. Segundo os índios, muitos estão adoecendo nas aldeias sem atendimento médico. A rodovia já foi liberada.

A ação dos índios começou ainda dentro das aldeias, eles pintaram os corpos e armados com arcos e flechas seguiram em direção à rodovia BR-222, que corta três aldeias dos índios Gavião. Além destes, a manifestação contou com a participação de outros grupos indígenas da região, como os Assurini, Tembém e Surui.

O cacique Waitoha Assurini diz que há três anos um médico não vai até a aldeia. "Hoje a saúde está muito difícil, tá pedindo socorro", disse. A interdição da rodovia foi uma forma encontrada pelos indígenas para demonstrar a insatisfação quanto ao serviço de saúde oferecido nas aldeias e nas casas de saúde indígena.

"A saúde está precária porque nós estamos com uma necessidade muito grande de medicação, de espaço pra saúde. E essa reivindicação é para melhorar a saúde para os povos indígenas", disse o cacique Rikparti Gavião.

Um grupo de 11 indígenas da região viajou para Brasília para participar de uma reunião com o secretário especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde.

tópicos:

- Bom Jesus do Tocantins


20 de maio, 2013 - 11h47 - Pará

Índios ocupam duas pistas da BR-222, em Marabá

Protesto causa congestionamento entre a sede e a localidade de Morada Nova

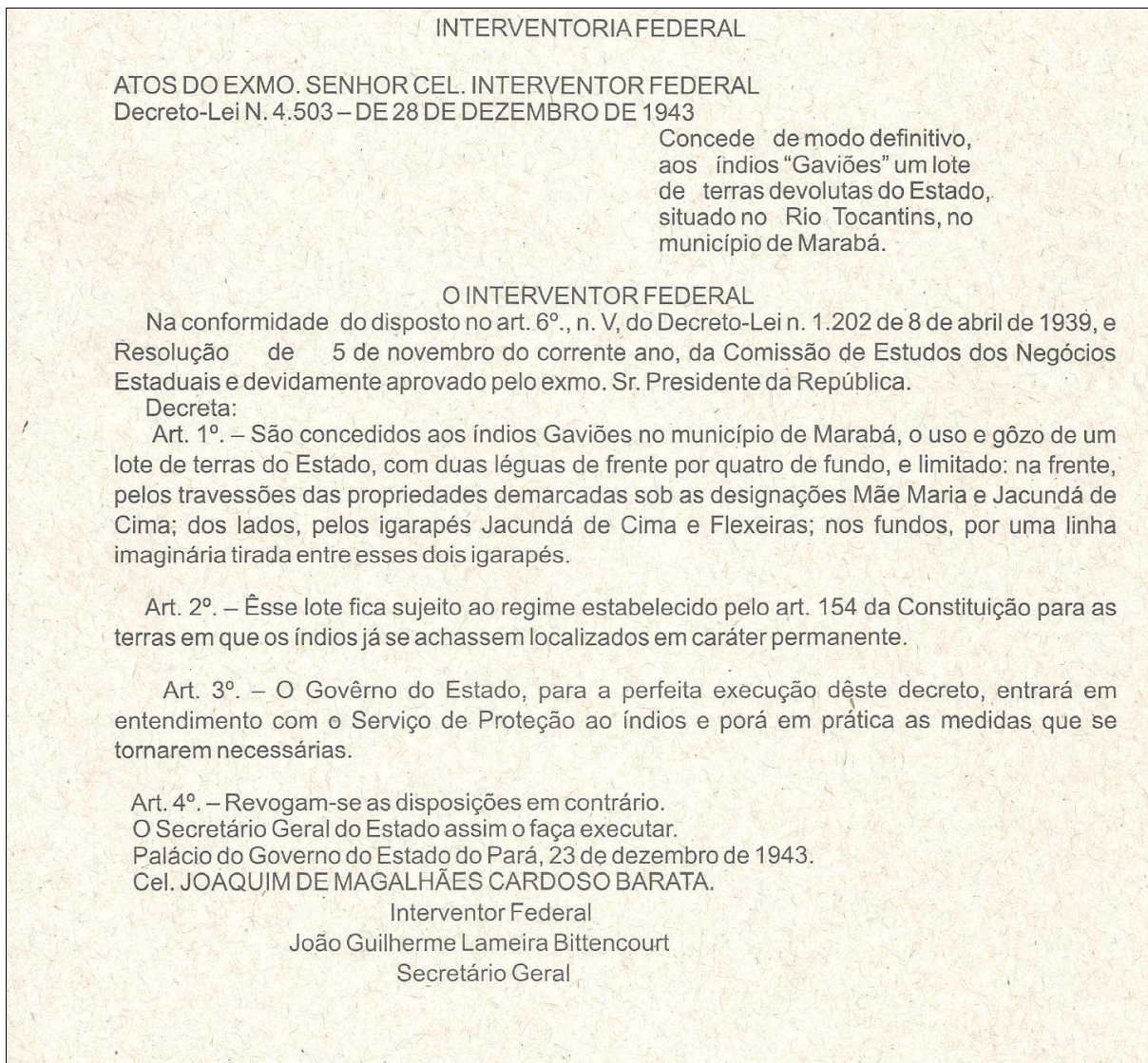
Cerca de 50 índios de várias etnias voltaram a ocupar a rodovia BR-222, próximo a Marabá, no sudeste do estado, na manhã desta segunda-feira (20). Eles exigem a demissão da coordenadora do Distrito Sanitário. A interdição acontece no km 220, a cerca de 25 km de Marabá, entre a sede do município e o distrito de Morada Nova. As duas pistas estão bloqueadas. Um grande congestionamento se formou no local. As informações são da Polícia Rodoviária Federal.

É a segunda vez que os indígenas bloqueiam a via pelo mesmo motivo. Na sexta-feira (17), eles permaneceram no local durante todo o dia, liberando a passagem de veículos durante o final de semana. Os índios acusam a coordenadora de desvio de recursos na instituição.



Já temos uma equipe da polícia rodoviária negociando com os índios a liberação da pista, mas eles estão irredutíveis e ameaçando interditar todos os acessos à cidade', revelou o inspetor PRF Gilvan Santiago. No local há, ao todo, quatro entradas que dão acesso à Marabá.

Redação Portal GDM
Foto: Nilton Santos/ Arquivo O Liberal

ANEXO B - Cópia do Decreto que concedeu a Gleba Mãe Maria ao povo Gavião

Fonte: Araújo (2012, p. 77).


ANEXO C - Comemoração do lançamento do livro *Me ikwý tekjê ri*





Fonte: Arquivo da autora (2013).


ANEXO D - Calendário letivo da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pẽmptykre Parkatêjê*

 <p align="center">ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PÊPTYKRE PARKATÊJÊ</p> <p align="center">CALENDÁRIO ESCOLAR 2013</p>														
FEVEREIRO					MARÇO					ABRIL				
4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5
11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	8	9	10	11	12
18	19	20	21	22	18	19	20	21	22	15	16	17	18	19
25	26	27	28		25	26	27	28	29	22	23	24	25	26
										29	30			
MAIO					JUNHO					AGOSTO				
6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	5	6	7	8	9
13	14	15	16	17	10	11	12	13	14	12	13	14	15	16
20	21	22	23	24	17	18	19	20	21	19	20	21	22	23
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	26	27	28	29	30
SETEMBRO					OUTUBRO					NOVEMBRO				
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31		25	26	27	28	29
30														
DEZEMBRO					JANEIRO									
2	3	4	5	6	6	7	8	9	10					
9	10	11	12	13	13	14	15	16	17					
16	17	18	19	20										

INÍCIO DO ANO LETIVO
FINAL DO ANO LETIVO
FERIADOS
SIMULADO
ENTREGA DE NOTAS
RECUPERAÇÃO
AValiação BIMESTRAL
202 DIAS LETIVOS

Fonte: Arquivo da Escola *Parkatêjê* (2013).

ANEXO E - Ofício encaminhado à Procuradoria da República no Estado do Pará



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
4ª UNIDADE REGIONAL DE ENSINO
BOM JESUS DO TOCANTINS
RESERVA INDÍGENA MÃE MARIA

**ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
PEPTYKRE PARKATEJE**

Ofício nº 48/2013 GD Aldeia Parkatêjê, 25 de novembro de 2013.

A sua Excelência o senhor: Doutor Felício Pontes Jr.
MD. Procurador da República no Estado do Pará

Exmo. Sr.,

Nós, indígenas da Comunidade *Parkatêjê*, habitantes da Terra Indígena Mãe Maria, situada no município Bom Jesus do Tocantins, Pará, solicitamos a V. Exa. a tomada das devidas providências, para atendimento das reivindicações abaixo relacionadas, a fim de que a Escola Indígena Estadual de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pëptykre Parkatêjê*, único estabelecimento de ensino existente no local, não permaneça com as atividades pedagógicas prejudicadas:

- 1º Contratação imediata, pela Secretaria de Educação (SEDUC), dos professores indígenas que trabalham na escola;
- 2º Expansão do quadro de professores e funcionários;
- 4º Aquisição de condução escolar;
- 5º Construção de um novo prédio para a escola;
- 6º Construção de Ginásio Poliesportivo;
- 7º Construção de um novo alojamento para 22 professores não indígenas;
- 8º Contratação imediata da secretária escolar indicada pela comunidade.

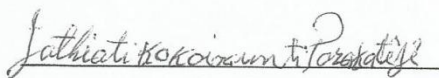
MPF/PRPA
Nr.37053/2013
em, 28/11/2013
Felicia 16:27

O prédio onde funciona a Escola *Parakatêjê*, bem como, o alojamento dos professores, foi construído na década de 1980, pelas mãos da própria Comunidade, ficando a administração sob o encargo da SEDUC. A intenção inicial era abrigar apenas o Ensino Fundamental, mas, em decorrência de necessidades locais (pois não queremos enviar nossos filhos em tenra idade para estudar fora da comunidade), a escola passou a incluir, a Educação Infantil e o Ensino Médio, embora permanecesse com a mesma infraestrutura.

Atualmente, os 220 alunos matriculados e registrados pelo Censo Escolar, bem como professores e funcionários (alguns já apresentam quadros de doenças devido fezes de morcego no ambiente) vivenciam uma situação de descaso pelas autoridades competentes. Há anos o prédio não passa por reforma, o que tem suscitado constantes problemas com redes de esgoto, elétrica e de abastecimento de água. Vale ressaltar que apenas 60% do quadro de funcionários recebem por esta Secretaria; os salários dos demais (40%) são pagos com renda da Associação Indígena, verba que seria destinada a outras necessidades da Comunidade.

Após quatro visitas frustradas à SEDUC (2 viagens no mês de agosto e 2 no mês de novembro do corrente) em busca de solução para as aludidas reivindicações, nós decidimos recorrer a V. Exa. na esperança de que nossos direitos sejam atendidos. Em anexo vai uma xerox de um dos ofícios enviados a SEDUC.

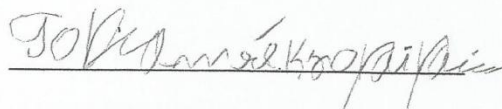
Atenciosamente,



Jathiati kokoixunti Parakatêjê

Diretor

Portaria Nº14810/2013



Topramre Krôhökrenhum Jopaipaire

Cacique do povo Parakatêjê

ANEXO F - Narrativa mítica *parkatêjê: Pyt me Kaxêr* ‘O Sol e a Lua’

- (1) Hĩ katiy. **Pepia aiku** mamkatêjê **ita aiku ita aiku pia mpa amrĩ** are
‘Sim, Katy. Dizem os antigos (que foi assim), dizem que nós não existíamos’
- (2) *pia tfwën aiku mpa amrĩ*. pe m̃r m̃ **pĩt** m̃ **katfer** *pia tfwën* aikruture
‘dizem que nós não existíamos. Dizem que parece que aí o Sol e a Lua, os dois’
- (3) **ayhĩ wape** *aiku apu anê* ñ *mpa taiyʃo*
‘Duas pessoas nos multiplicaram’
- (4) *pia tfwën* ati *apu ayhĩ wape* anê *pia tfwën* **pĩti nkrir̃e**
‘dizem que (essas) *duas pessoas* viviam sós num rio pequeno’
- (5) *pepia apu anê* *pepia pia tfwën* **kapr̃en katiti** *ko nkrir̃e*
‘dizem que jabuti grande estava no riozinho...’
- (6) *pepia aiku* kim̃ kuʔwe
‘ele estava lá (tomando conta para a água não crescer)’
- (7) *pepia pĩt tũmtũm* **kora** *ayhĩ wape kora*
‘dizem que o Sol matou capivara, matou duas’
- (8) *pepia pĩt* *pia kitm̃ twəm-ti*, *amzi* m̃ **twəm** *pi ñ katfer* m̃ **h-ĩkr̃kr̃kr̃kr̃** h̃õ m̃ *katfer* m̃ **h-ĩkr̃kr̃kr̃kr̃** kaká
‘dizem que o Sol pegou a mais gorda para ele mesmo e para a Lua deu a magra. A Lua não queria a magra’
- (9) *pia kafuwa* t̃õ *kia pĩt* *ri nar̃e* ha: ma *kia* ze t̃õ **kia ku** h̃em̃
‘eles foram fazer o forno. O Sol mesmo (disse): vamos (fazer) a *kia*. Jê, faz a *kia* e nós (dois) enterramos as capivaras’
- (10) *pepia* t̃õ *kia* ñ **apu t̃õ anê**
‘dizem que eles fizeram a *kia* e continuaram lá
- (11) *pepia katfer* pe **h-ĩkr̃kr̃kr̃kr̃** *pe pia* kapi: ze i- m̃ *twəm-ti* kw̃õ
‘dizem que a (capivara) da Lua estava magra. Dizem que ela queria provar: Jê, me dá um pedaço do gordo!’
- (12) **pe pĩt k̃m: tama!**
‘dizem que o Sol disse: basta!’
- (13) *pepia pĩt k̃m: ze tama!* *ri ita m̃ h̃õr*
‘dizem que o Sol (disse): basta! Eu já te dei esse’
- (14) *arĩk* *ri ma apu t̃õ anê!*
‘cala a boca e vamos cuidando de fazer!’
- (15) *pepia aiku k̃m: ka ka apriri* ñõzawar
‘dizem que o Sol (falou): tu vais pedir de novo’
- (16) **wa ka** *wa ka* ha pa a- po -ti!
‘eu vou eu vou te queimar!’
- (17) *pepia apriri apu* ñõw̃õ
‘dizem que ela de novo continuou pedindo’
- (18) *pepia* m̃ **kakr̃e** *k̃m twəm* **kakr̃** -ti *y-atʃwar*
‘dizem que (ele) jogou gordura muito quente na virilha dela’
- (19) *pepia aiku* apt̃e *kakr̃* **mrar̃e** ñõ m̃ ko wir ʃ̃õ
‘(por causa da queimadura), diz que a Lua chorou e foi no rumo do rio’
- (20) *pepia* ko m̃ pip ñõ ko k̃m t̃õ *ʒ̃* hakrit h- ãn iñõ *pe api*
‘dizem que ela caiu na água e sentou até esfriar a dor (na virilha) aí ela voltou’

- (21) **pepia kaprë katiti ko kãm** tʃə nã ko pamtë
‘diz que o Jabuti Grande estava no rio, tapando a água (para que ela não crescesse)’
- (22) *kaprën katiti* **pupũm** *apiri kãm*:ze, *apiri* tøk tɔ
‘Jabuti Grande viu e ouviu novamente: Jê, faz fogo de novo!’
- (23) *wa kaprën pi* ku **kaka** nã kapi
‘eu pego o Jabuti, nós (dois) assamos e provamos’
- (24) *pepia pit kãm*: ze keta mũ ha ma ankriore ko pamtë mō ka pia are tɔ
‘dizem que o Sol disse: Jê, não (faz isso), vamos aquietar... O que tu queres fazer?’
- (25) *pepia* **h-õtpe**, pe kumë
‘dizem que (a Lua) teimou e virou (o jabuti)’
- (26) *pepia piti amzi* mō hōta nã aiku mō pēr ren to mō mũ irat to mōn
‘dizem que o rio transbordou, veio derrubando as árvores e cresceu muito’
- (27) **pit katfer kãm nkrik** ze **amzi** kapi puro
‘o Sol ficou zangado com a Lua: Jê, agora tu aprendeste!’
- (28) *wa ka amzi* ka a-**z-õtpe**
‘(eu sabia comigo que) tu irias teimar’
- (29) *aiku apte pit* mō *amzi* tɔ hëkye are
‘Então, ela gritou muito para o Sol’:
- (30) ze *apu* i- tɔ zumare nã i- **tore**
‘Jê, me acode e me atravessa’
- (31) *pepia ita mũ katfer ita kãm nkrik* mũ këy mō mō karaprãm
‘dizem que o Sol ficou zangado com a Lua e foi para cima (para o céu) enfadado’
- (32) *pepia tʃëyti* tɔ pēr **y-ahit** nã kãmkupepe
‘dizem que o Pica-pau estava picando o pau, pegou e mostrou (para ela)’
- (33) *pepia aiku* apte katjuwa pēr **y-ahir**
‘dizem que ele picou o pau’
- (34) *pepia* krakro apte ahir tarer
‘dizem que (embora) tenha picado depressa, (não conseguiu ajudá-la)’
- (35) *pepia kitare* **mĩti** *katiti aiku wër krãmō*
‘dizem que Jacaré grande estava boiando (no rio)’
- (36) *pepia katfer* kãm *aiku* **hōpe**
‘dizem que a Lua ficou receosa (dele)’
- (37) katʃi! i- mō **hey** nã i- **krë**
‘tá! Tu me enganas e me comes’
- (38) *pepia mĩti* kō amziyarë **ituware** *wa ka a-krë* inũare
‘dizem que o Jacaré mesmo disse: sobrinho, eu não vou te comer, não tem medo de mim’
- (39) *wa ka* kō a- **tore**
‘eu vou te atravessar’
- (40) *katfer* mō amziarë
‘a Lua refletiu’ *lit.* a Lua disse consigo mesma’
- (41) *pepia* katfer ita *pia aiku* apte *mĩti* ita kupa nã kãm *amzi ka ka*
‘dizem que a Lua estava com medo dele e não queria (aceitar)’
- (42) **krë** are aiku ma are i- mō **hey** inũare
‘(a Lua disse) tá certo. Vamos, (mas) não me engana’

- (43) *ka ka hey nã i- krã*
‘tu vais enganar e me comer’
- (44) *pia katfer ita apte mĩti ita kupa nã katut, nã api*
‘dizem que a *Lua*, mesmo com medo, subiu nas costas do Jacaré’
- (45) *mĩti aiku amzi mã kukia: ituware yarẽ i- krãyapap mpey -ti*
‘o Jacaré mesmo perguntou: sobrinho, diz, a minha nuca é bonita?’
- (46) *katfer aiku kãm hey tã mõ keti a- krãyapap mpey -ti!*
‘a *Lua* mentiu para ele: tio, a tua nuca é muito bonita!’
- (47) *pe pia kimã hey tã mõ tore*
‘ela mentiu e o fez atravessá-la’
- (48) **apu kãm mĩti i- tore i- tore a- krãyapap ateti ateti**
‘ela (ficou cantando): “*Jacaré* me atravessou, me atravessou. A tua nuca é áspera, áspera”’
- (49) **pe nkrik nã**
‘dizem que ele ficou zangado’
- (50) *katfer api mõ pit y-apen tã mõ nã wër katã*
‘a *Lua* subiu, o *Sol* foi trabalhar e chegou’
- (51) *mĩti kã taima ituware ita amrĩare*
‘*Jacaré* (falou): aquele sobrinho desapareceu’
- (52) *mãr mã kri hi mũ taima tẽ*
‘parece que de lá (mesmo) desapareceu – era a *Lua* fingindo-se de *Sol*’
- (53) *pe aiku kri apu h-ape*
‘parece que ele ficou trabalhando por lá’
- (54) *pepia aiku amzitate kãm hey mĩti i- tore a- krãyapap ateti*
‘dizem que ela continuou: “*Jacaré* me atravessou. A tua nuca é áspera’
- (55) *pe pia katfer pit wir katã*
‘a *Lua* veio ter com o *Sol*’
- (56) *pia pit apu katfer mãkia ze i- mã aykre y- amã wa mũ mõ tãwa*
‘dizem que o *Sol* ficou pedindo para a *Lua*: *Jê* vigia a casa pra mim que eu vou tomar banho’
- (57) *ayakrit pe pia mũ mõ katã*
‘à tarde, ele (o *Sol*) foi (chegou)’
- (58) *pia kãkãnore amnẽ apar mã mõ*
‘dizem que uma cabaça vinha (rio) pra cá para baixo’
- (59) *pe hõpum wër pẽp nã ku- pẽ ita pẽn prĩn*
‘dizem que ele viu onde (ela) caiu e a pegou. Pegou aquilo devagar’
- (60) *nã kutĩn prĩ nã h- õkra tã kiyĩre*
‘e colocou (a) com sua mão, devagar, sem força’
- (61) *kate kupi nã kupi nã tã hipo*
‘(ele a) quebrou e pegou e pegou e abriu em duas partes’
- (62) *pia aiku apte ita awkapi*
‘dizem que (ele) queria conhecer aquilo’
- (63) *ĩkrekrere nã pit pia amzi mã mpo mã pia are*
‘(ele) limpou e o *Sol* consigo mesmo (se perguntava): “o que será isso?”’
- (64) *wa ĩkrekrere nã amkrã mã kutĩ nã apu h- amã*
‘eu vou limpá(-la), colocá(-la) no sol quente e vigiá(-la)’
- (65) *pepia aiku akye are*
‘aí dizem que se mexeu’

- (66) *pepia há atum nã atum nõre*
‘dizem que não passou muito tempo’
- (67) *pepia kitarẽ pit ita kitare amzi mã mpɔ mã pia are*
‘dizem que o Sol (perguntou-se): o que é isso?’
- (68) *pepia tʃamta are mẽkrare ita amnẽ mō*
‘dizem que o Sol se surpreendeu: essa criança vem pra cá!’
- (69) *pepia ku- pën nã katen*
‘dizem que ele pegou (a cabaça) e quebrou’
- (70) *pepia mpi apte amziyaki*
‘dizem que era homem, então ele alegrou-se’
- (71) *ri i- tɛ tɔ kapi kumrẽ*
‘eu aprendi como fazer’ *lit.* ‘eu já experimentei’
- (72) *pepia mũ h-apron mũ mẽ tɔ amziʒõʒe*
‘dizem que ele foi buscá(-los) e eles foram segurando a mão (do Sol)’
- (73) *pia katfer hõpun nã pia kãm aiku apte hõren amziyakri are*
‘dizem que a Lua os viu e ficou muito alegre por causa deles’
- (74) *pit kãm ha aiku kupen ankriare wa pa apu tɔ anẽ*
‘o Sol não permitiu: te aquieta, eu vou continuar fazendo sozinho’
- (75) *pia aiku katfer awpare*
‘dizem que a Lua teimou’
- (76) *pepia tím ri aiku wër atɔɔ*
‘dizem que ela ficou pedindo pra fazer também’
- (77) *pe mũ wër kãm mō nã kãm katɔ*
‘aí (o Sol) foi (com ela) e chegou (até a beira do rio)’
- (78) *pepia ita amnẽ apër mō mō pe wër pëp nã ku-pë nã kate*
‘dizem que aquilo vinha rio abaixo, caiu e ele a pegou e quebrou’
- (79) *pepia katfer aiku prãm nã kahek*
‘dizem que a Lua estava com vontade que chegasse a vez dela, ela queria quebrar uma’
- (80) *pepia kãm aiku apte kupen aiku kãm tʃĩ tʃëmta*
‘dizem que o Sol não permitiu (e disse): calma! Espera!’
- (81) *wa pa ha katʃĩ tʃëmta anẽ nã nō kora*
‘eu vou fazer sozinho. Tu ainda matas um!’
- (82) *pe aiku kãm wa a-kutʃa nō tɔ amzikapi wa kupia nō ita anẽ*
‘aí (a Lua) disse: deixa eu experimentar fazer um, eu te peço, eu quero fazer também’
- (83) *ʒe mpɔ nã kotare tɔ pe*
‘Jê, por que tu queres acabar?’
- (84) *pepia pit aiku kãm wa tʃĩ mẽ taytʃo*
‘aí o Sol disse (para ela): eu os espero aumentar (multiplicar)’
- (85) *katfer aiku awpare nĩre*
‘a Lua era muito teimosa’
- (86) *pepia ita amnẽ mō*
‘aí aquilo vinha na direção dela’ *lit.* ‘aí aquilo vinha pra cá’
- (87) *pe h-õtpe wër tẽ*
‘ela teimou e foi (naquela direção)’
- (88) *pe kãm: ʒe aiku mār tɔ*
‘(o Sol) disse: Jê, tem muito cuidado!’

- (89) *wa pe pia ri a- mō tō h-akre*
‘eu, dizem que ele disse, já te ensinei como fazer’
- (90) *pe pia mō ita Kate pe tīr*
‘aí ela quebrou aquele. Estava vivo’
- (91) *pe pia amkrō mō ku-tfī aipen mō ita aiku kot*
‘dizem que ela o colocou no sol quente e (logo) cada um vinha com outro’
- (92) *mō amzi mō tō kīn nā aiku wēr tē*
‘ela gostou muito de fazer e foi lá de novo’
- (93) *pe pia pit kām apu tō anī kitare nā*
‘o Sol disse (para a Lua): tu estás fazendo mesmo, tu fizeste isto!’
- (94) *pepia aiku pit mō ze wa ka mū a- kupia tō ane*
‘dizem que ela disse para o Sol: Jê eu vou fazer isso assim mesmo que nem tu’
- (95) *pia hey nā kupān kipe nā kore*
‘era mentira. Ela pegou (uma cabaça) com força, quebrou matou um’
- (96) *pepia pit nkrīk nā apu kām akia ze ankriare*
‘dizem que o Sol zangou-se e ficou ralhando com ela: Jê, te aquieta!’
- (97) *wa tfī tama nkīk nā kaka*
‘“eu... espera... basta!” Ele ficou aborrecido e não quis (mais)’
- (98) *pepia anē nā tō pen*
‘aí dizem que (ele) também acabou’
- (99) *pia mū mō ikwī pia awara ho arīre nā azet*
‘dizem que (o Sol) foi defecar, tinha muito cacho de inajá pendurado baixinho’
- (100) *pepia amzi mō mpo mē pia are*
‘ficou pensando consigo mesmo: o que é aquilo?’
- (101) *wa mpo ita nō kapi mē nā pia ku-pēn kapi mōn katōn*
‘eu vou experimentar um daqueles. Aí ele pegou, provou e foi embora’
- (102) *pia aikati pe tō ikwī*
‘quando amanheceu ele foi defecar’
- (103) *katfer mū h-īn tō mōn h-īn wēr katōn h-īn pupūn*
‘a Lua foi defecar na mesma direção e viu as fezes (do sol)’
- (104) *pia mōn katō nā aiku nawē: ze i- mō mpo ita y-akre we a- kupia ku- krē wa a- kupia tō i-3- īn kaprik*
‘então ela chegou e pediu: Jê, me ensina aquela coisa. Eu te peço para comer. Eu te peço para fazer cocô vermelho’
- (105) *pepia kām aiku kupen te*
‘dizem que ele disse que não, que ele não ia mostrar’
- (106) *pia kām ze wa ati ku-ku wa amzi kot kukrē*
‘aí (ela disse para ele): Jê, eu quero comer sozinho. Eu mesmo quero comer’
- (107) *apiri aikati pe apiri h-īn pupūn pe pia anē*
‘novamente amanheceu e novamente (ela) viu as fezes’
- (108) *nā pēr ko pīre apiri aiku apu nōwē ze wa kupia tō i- 3-īn kaprik -ti*
‘aí (ela) o inajazal baixinho e ficou pedindo: Jê, eu peço para fazer bosta vermelha’
- (109) *ze wa ka kupia tō anē ka kitare tō*
‘Jê, eu vou pedir pra fazer assim mesmo como tu fizeste’
- (110) *pepia pit kām me mū tō mō are tēmta kaka ka ha mpo kefīk nā tō*
‘dizem que o Sol disse: vamos (mas) eu tenho certeza que tu vais fazer coisa ruim’

- (111) *pia* mũ wër mō
‘ái (o Sol) foi levar (a Lua)’
- (112) *pepia* arirē nã *aiku* hō azeit
‘dizem que o cacho estava baixinho’
- (113) *ze wa ka* pa há nō tan a- mō ku-hō
‘Jê, eu vou tirar um e te dar’
- (114) *pia* ita tan kãm ku- hō *pia* het ku- pën
‘ái (ele) tirou um e deu para (ela). Dizem que ele pegou’
- (115) ku- pën hipërkrat nã krõtjĩ
‘roeu, acabou e botou o caroço no pé da árvore’
- (116) *pepia pit* *aiku* apte *amziyake* nã kãm *kaka*
‘dizem que o Sol até ficou alegre, mas não quis (mais)’
- (117) *pia* kãm *ze* mũ nō ku-pë
‘o Sol disse: Jê, pode roer mais um’
- (118) *pepia* ita tan *apu* kahoho nã to pen krō to hipër tak
‘dizem que ele tirou aquele e ficou chupando até acabar, aí bateu fortemente como caroço no tronco da árvore’
- (119) pe kiy mō për prõt nã hapin
‘ái dizem que as árvores começaram a crescer’
- (120) *pia* *aiku* aipënere inõre
‘cada uma queria crescer mais que a outra’
- (121) *pia* *aiku* apte kãm *nkrik* *ze* tji wa *pia* *ayakre* *pia* *aiku* apte kimō mō katō
‘dizem que (o sol) ficou zangado: Jê, calma. Eu até estava alegre contigo... Ainda muito brabo, ele foi embora’
- (122) *pepia katfer* mōn katō pe itakãm h-ë
‘dizem que a *Lua* chegou e adoeceu no mesmo dia’
- (123) **pepia ti** *pepia* *mama ti*
‘diz que ela morreu. Diz que ela morreu primeiro’
- (124) *pit* mũ to mō apte anē nã kãm to hiho nã kukrën ku-pën mũ to mōn pëkrët nã ku-tji
‘então o *Sol* foi cuidar dela, cortou o cabelo dela (à moda Parkatêjê) pintou-a de urucum, pegou-a e colocou-a no tronco de uma árvore’
- (125) ‘*pia* ri *ayakri* pe iho ntuwa kaprik
‘quando já estava anoitecendo (de cinco para seis horas), dizem que ela chegou de cabelo novo, pintada de vermelho’
- (126) *pepia* *aiku* kãm *ze* wa are *apu* anē nã tik nã há ita nñhi
‘dizem que (o Sol) disse (para ela): Jê, eu também estou morrendo e tu vais fazer o mesmo’
- (127) *pepia* het *aiku* kãm *ze* we ka mũ ata nñhi
‘diz que a *Lua* deu certeza para ele. Jê, eu vou fazer aquilo mesmo’
- (128) *pia* *aiku* *apu* kimō hey
‘dizem que ela estava mentindo’
- (129) *pia* *pit* anē ti
‘dizem que o *Sol* também morreu’
- (130) *pepia* het *katfer* apte anē nã kãm to hiho nã kukrën mũ to mō pëkrët nã kku-tji
‘dizem que a *Lua* fez o mesmo com ele: cortou o cabelo dele, pintou-o de urucum e o colocou no tronco da árvore’
- (131) pe kãm *kakro*

- ‘dizem que não adiantou ele (o Sol) explicar como era para ela fazer’
- (132) *pia het mama pia anē nã rĩ ayakrĩ pia aiku mō*
 ‘de tarde, ele chegou’
- (133) *nã pia kãm ze a-te ita aźĩr to are*
 ‘e disse para ela: Jê, obrigada. É isso mesmo’ *lit.* ‘e disse para ele: Jê, tu fizeste isso mesmo assim (para mim)’
- (134) *nã ku ka to ka há ke mẽ mpõ nã tore*
 ‘e assim nós (dois) vamos fazer. Mas eu ainda acho que tu vais fazer alguma coisa ruim’
- (135) *aiku kãm anē kre kãm i-tjĩ inũare*
 ‘(Ele disse para ela): não me enterra’ *lit.* ‘não me bota no buraco’
- (136) *pia het kãm ze wa ka mũ nã to*
 ‘aí ela deu certeza: Jê, eu vou fazer isso mesmo’
- (137) *mame aiku pit kãm nã ku ka are ku na to*
 ‘o Sol falou primeiro: é assim que nós vamos fazer, assim que nós vamos continuar’
- (138) *kere mẽ mpa-kra tin mẽ h-apoy nã api mō*
 ‘quando nossos filhos morrerem, eles vão nascer e voltar (sempre)’
- (139) *pẽ pe tjĩ nã katfer ita kre kãm pititatjĩ inũare*
 ‘se a Lua não tivesse enterrado o Sol’
- (140) *pẽ ku pia tfwan mẽ tin mẽ pe*
 ‘dizem que nós morreríamos, mas eu queria ver se acabaríamos para sempre’
- (141) *pe ku mũ mẽ tí nã mpa Ƴ-apoy nã pit aiku apte mra*
 ‘eles poderiam morrer, mas nós continuaríamos nascendo novamente. Aí o Sol chorou muito’
- (142) *pia pit ita tí*
 ‘aí o Sol morreu’
- (143) *pe katfer ita Ƴ-akuere pit ita tak to*
 ‘dizem que a Lua malvada, sepultou o Sol’
- (144) *pepia -ri kōkore amziẏipey nã kre to mō nã kato*
 ‘dizem que o Sol transformou-se em um calango, cavou e saiu’
- (145) *pia kato nã apu kãm akia nã mũ api*
 ‘então ele saiu e ralhando com ela subiu (para o céu)’
- (146) *katfer pia aiku apte kot mra nã h-ōtpe mũ kot api*
 ‘a Lua chorou muito e teimando, subiu atrás dele’
- (147) *hōpun mō pit, mũ apu kãm nkrĩk mō apte h-aher mũ apu h-pan to kukwĩr mō kakro apte amzi to h-aher*
 ‘(ela o) vê, mas (até hoje), o Sol continua zangado. Ela tenta se aproximar dele, mas eles continuam se desencontrando, não adianta se aproximar.