

Testemunhos da educação específica e diferenciada em uma escola indígena Mehĩ

Testimonies of specific and differentiated education in a Mehĩ indigenous school

Robbergson Andrade Duarte
Francisco Edviges Albuquerque
Universidade Federal do Norte do Tocantins
Araguaína-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas práticas didático-pedagógicas observadas na Escola Indígena 19 de Abril, do povo Mehĩ (Krahô), no estado do Tocantins, que ajudam a caracterizar o ensino local como específico e diferenciado. Por meio de pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas com lideranças e educadores locais, foi possível constatar que os Krahô manifestam uma ampla gama de estratégias em sua vivência escolar que a tornam uma educação diferenciada de fato, em acordo com os paradigmas estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Entre essas práticas, destacam-se a produção de material didático próprio, promoção de metodologias inovadoras e integração entre a educação escolar e a tradicional. O presente trabalho se justifica pela importância de discutir o estabelecimento de inovações na práxis pedagógica das aldeias indígenas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Povo Krahô; Educação diferenciada.

Abstract

This article aims to present some didactic and pedagogical practices observed at the 19 de Abril Indigenous School of the Mehĩ (Krahô) people in the state of Tocantins, which help to characterize local education as specific and differentiated. Through bibliographic research, participant observation and semi-structured interviews with local leaders and educators, it was possible to confirm that the Krahô demonstrate a wide range of strategies in their school experience that make it a truly differentiated education, in accordance with the paradigms established by the Federal Constitution of 1988. Among these practices, the production of their own teaching material, the promotion of innovative methodologies and the integration between school and traditional education stand out. This work is justified by the importance of discussing the establishment of innovations in the pedagogical praxis of indigenous villages.

Keywords: Indigenous school education; Krahô people; Differentiated education.

Introdução

Os diversos povos indígenas que atualmente habitam o território brasileiro manifestam suas formas particulares de educação, com crianças e jovens sendo instruídos desde cedo nos saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração a geração. Essa realidade passou a disputar sua hegemonia com outros modelos de educação introduzidos no país pelos colonizadores a partir do século XVI, sendo o principal deles o ensino por meio das escolas.

As mais remotas iniciativas com relação à educação escolar indígena no Brasil se deram já nos primeiros anos da colonização portuguesa. Os chamados aldeamentos visavam reunir indígenas de variadas origens - sem nenhum critério com relação à distribuição étnica dessas pessoas -, com o fim de catequizá-los na doutrina católica propagada pelos jesuítas, assim como os fez abandonar suas línguas maternas e tradições. Pode-se dizer que, entre os séculos XVI e XVIII, a educação escolar indígena era inseparável do ensino religioso (Luciano, 2007).

No Brasil Império e durante as primeiras décadas da República, essa situação pouco mudou, diferindo apenas a atribuição da responsabilidade, que passou a ser do Estado (Medeiros, 2012). Foi apenas nos anos 1950 que se começou a se pensar em uma educação escolar bilíngue para os povos indígenas. Em 1971, o Estatuto do Índio estabeleceu a prioridade da língua materna na educação escolar desses povos sem, contudo, mencionar a necessidade de considerar suas particularidades culturais (Luciano, 2007). Nesta mesma década, sob pressão dos próprios indígenas, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu que a educação escolar indígena deveria ser bilíngue, específica, intercultural e diferenciada.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou esses parâmetros, com o reconhecimento das línguas e culturas indígenas e da necessidade de uma educação escolar que respeite as particularidades de cada povo, sendo, portanto, diferente da encontrada na sociedade envolvente (Brasil, 1998). Podemos definir a educação diferenciada como:

[...] aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade [...] São, portanto, escolas com projetos político-pedagógicos próprios, capazes de atender às necessidades das comunidades

específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica. [...] levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar conduzido pelos próprios povos indígenas, no qual o papel da assessoria e das políticas públicas resume-se a apoiar e oferecer condições técnicas, financeiras e operacionais para efetivação dos projetos. Desta forma, as comunidades indígenas discutem, propõem e desenvolvem seus projetos e ideais de escola, levando em consideração as pedagogias étnicas e projetos coletivos de vida (Luciano, 2007, p. 6-10).

No que tange à especificidade, Medeiros (2012) nos diz que a diversidade de povos originários no Brasil reflete em igual medida o número de propostas de educação escolar. Ou seja, se mais de duzentos povos indígenas ocupam o território nacional, este é o número equivalente de modelos de educação específicos a serem considerados.

Almeida e Albuquerque (2011) argumentam que uma educação escolar indígena específica e diferenciada deve se adequar às particularidades do povo que vai acolhê-la. Nesse sentido, à escola indígena é garantida certa autonomia de decisões relativas à grade curricular e gestão, entendidas como um direito à diferença (Medeiros, 2012).

Tendo em conta os aspectos particulares da educação escolar indígena, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar algumas práticas pedagógicas específicas e diferenciadas desenvolvidas em uma escola situada em aldeia. A unidade escolhida para esta investigação foi a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, do povo Krahô, no Tocantins. Como veremos ao longo deste artigo, a unidade escolar em questão apresenta um modelo de educação diferenciada bem sucedido, resultado de uma série de medidas aplicadas em diferentes âmbitos.

Percurso teórico-metodológico

O método adotado neste trabalho é de caráter qualitativo e descritivo, atuando em duas frentes: de um lado, a pesquisa bibliográfica, que buscou localizar material referente aos temas abordados, em especial sobre a produção de material didático específico, e que foram extraídos do repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLit) e do site do Laboratório de Línguas Indígenas (Lali) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Os principais autores consultados para embasar a pesquisa foram Luciano (2007), Grupioni (2006), Melatti (1978), Almeida e Albuquerque (2011), Costa e Albuquerque (2019) e Rodrigues (1986).

Por outro lado, e como complemento à pesquisa bibliográfica, ações em campo serviram para atestar as informações obtidas na literatura disponível e investigar outras

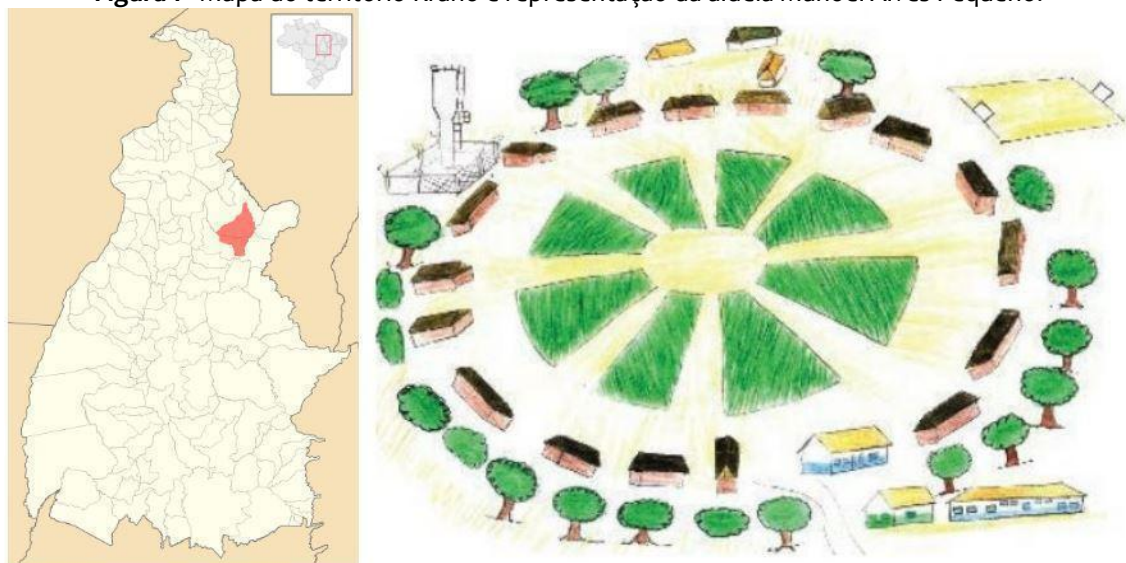
novas, até então não registradas. Este segundo método envolveu a observação participante e entrevistas semiestruturadas individuais. Para a geração dos dados, recorreu-se ao registro em diário de bordo das experiências *in situ* e dos diálogos estabelecidos com lideranças e educadores Krahô da referida aldeia, entre os anos de 2022 e 2023 (Andrade Duarte, 2023). Os participantes da pesquisa foram a então diretora e professora da escola TP, os professores LT e RY, o ex-cacique DP e o então cacique RCⁱ; assim como alguns professores cupẽⁱⁱ, que nos forneceram informações relevantes de maneira pontual.

Características socioculturais de um povo Jê: os Krahô

O povo Krahô, autodenominado *Mehĩ*, habita a região nordeste do estado do Tocantins, próximo aos municípios de Goiatins e Itacajá (Rodrigues, 1986). Sua população aproximada é, conforme os dados mais recentes disponibilizados pelo Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI/TO), de 3.702 indivíduos, distribuídos em 37 aldeias (Brasil, 2021). Estas possuem um formato circular, com pátio central (*kà*), onde são realizadas as principais cerimônias e reuniões públicas. Em seu entorno, caminhos radiais (*krynkapé*) se projetam, levando a uma estrada circular concêntrica (*pru karãe*) onde estão organizadas as casas.

Na figura abaixo vemos a localização do território Krahô no estado do Tocantins (à esquerda) e a representação aérea de Manoel Alves Pequeno (à direita), feita por seu morador Cahxêⁱⁱⁱ, que demonstra com clareza a configuração básica de uma aldeia Krahô. Na parte inferior direita do desenho, é possível reconhecer a Escola 19 de Abril.

Figura 1 - Mapa do território Krahô e representação da aldeia Manoel Alves Pequeno.



Fonte: Compilação dos autores. Imagens extraídas de Wikipédia (verbete: Krahô) e Albuquerque (2012).

Os Krahô são um povo majoritariamente bilíngue: recorrem ao *Mẽhĩ jarkwa* (língua Krahô) nas interações intragrupo, utilizando o português como língua secundária na comunicação intergrupo; pois, entre eles, “existe uma política de manutenção de sua língua como forma de preservar a sua identidade e fortalecer a cultura” (Abreu, 2012, p. 70). Durante a primeira infância, comunicam-se exclusivamente em língua materna.

Os principais elementos culturais tangíveis *Mẽhĩ* são a pintura corporal em jenipapo e urucum, artefatos feitos com cabaça, acessórios corporais em miçanga e trançados em palha de buriti. No aspecto intangível, destacam-se a corrida de toras, ritos diversos de iniciação e luto e a presença de um sistema de divisão cosmológica que polariza tudo em volta em binômios como vertical-horizontal, noite-dia, oriente-ocidente, centro-periferia, vida-morte. A alternância de poderes sazonal entre um “partido do inverno” (*Catàmjê*) e um “partido do verão” (*Wakàmjê*) em cada aldeia se baseia nessa concepção binária do universo (Andrade Duarte, 2023).

A crença nos *mecarõ* (espíritos) preconiza a existência de uma aldeia extrafísica, situada a Oeste, para onde se direcionam os mortos. Tradicionalmente, a cosmologia Krahô adota um modelo de reencarnação involutivo, em que a alma humana transmigra ao reino animal e ao vegetal/mineral, sucessivamente, resultando por fim na completa aniquilação do ser (Melatti, 1978)^{iv}. Com a instalação de diferentes movimentos religiosos cristãos nas aldeias Krahô, a configuração de crenças e costumes se tornou complexa, ao coexistirem ritos tradicionais e festividades religiosas, a crença no Deus cristão e em seres mitológicos (Andrade Duarte, 2023).

A Escola Estadual Indígena 19 de abril: um espaço de experimentações

A educação escolar se encontra presente entre os Krahô desde os anos 2000 e tem permitido que o bilinguismo se manifeste de maneira equilibrada, por meio de trocas interculturais, além de unir a educação tradicional à educação de modelo ocidental, seguindo a tendência generalizada das escolas indígenas brasileiras de valorizar a cultura e a língua materna no espaço escolar (Grupioni, 2006).

Hoje, o território Krahô conta com dezenas de escolas, sendo a principal delas a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno, próximo ao município de Itacajá (Abreu, 2012). Ali, diversos projetos são desenvolvidos, numa parceria entre profissionais indígenas e não-indígenas, buscando atender aos critérios citados

anteriormente. Entre eles está a elaboração de materiais didáticos e a adoção de metodologias alternativas de ensino (Costa; Albuquerque, 2019).

Na escola Krahô, o professor é denominado *Ihkrãri Catê*, um termo tradicional que indica o “instrutor”, aquele que ensina os saberes tradicionais para as crianças. Segundo Leite (2017, p. 50), “Os alunos acompanham o seu instrutor pela aldeia e pela mata, aprendendo conteúdos básicos sobre seu território, sua cultura e para sua sobrevivência” e, “nesta dinâmica de observação, aprendem as músicas das frutas e dos animais, a trançar cofo e conhecem os rios, lagos, riachos e brejos” (Krahô, 2020, p. 14). Portanto, a educação tradicional se mescla ao ensino escolar proposto pelo Outro, num rico exercício de interculturalidade, que visa ao mesmo tempo perpetuar os saberes ancestrais e garantir que os jovens estejam inseridos em um mundo globalizado.

Na escola Krahô, “O processo educacional acontece de forma peculiar, o ensino é livre de qualquer determinação burocrática e a aprendizagem é coletiva e colaborativa” (Leite, 2017, p. 50). Ademais, há uma constante interação entre os saberes tradicionais, preconizados por disciplinas como “Cosmologia” e “Manifestações Culturais” (Bastos, 2021); e os ocidentais, expresso nos demais componentes curriculares. A pesquisadora Jõkàhkwyj, em sua dissertação de mestrado, trata da necessidade da presença da educação ancestral de seu povo na educação escolar local. Assim ela defende:

Penso que uma maneira de a escola Mehi atuar com nossa pedagogia e manter os jovens mais interessados é levando o jeito Mehi de contar histórias, para as salas de aula e para outros espaços das aldeias. Imagino que esse jeito Mehi pode ser “traduzido” para a dinâmica escolar. E somente assim, construiremos práticas pedagógicas realmente com nossa identidade Mehi. Desta forma, devemos ensinar não só as histórias em si, mas manter as relações, gestos, dinâmicas, simbologias e lugares tão importantes para nosso povo, como uma forma de dinamizar o ensino (Krahô, 2019, p. 85).

Aspirações desse gênero podem ser localizadas também na fala da diretora da escola, presente na apresentação do livro *Tep Mẽ Têêre* (O Peixe e a Lontra), onde ela expressa o desejo de promover novas metodologias “através da leitura e do audiovisual, incorporando projetos pedagógicos, habilidades e pedagogias diferenciadas, desenvolvidas com o objetivo de mudar a triste realidade da educação escolar na qual a cultura *mehĩ* em si está sendo enfraquecida” (Krahô, 2020, p. 17).

Há, portanto, um interesse generalizado por parte dos educadores Krahô em procedimentos e intervenções pedagógicas diferenciadas, que possam adequar melhor o

ensino em suas escolas à realidade local. Devido a isso, a Escola 19 de Abril “empenhou-se na construção de um Projeto Político Pedagógico próprio, voltado para os anseios da comunidade local” (Costa; Albuquerque, 2019, p. 225), e por isso, é receptiva a propostas criativas surgidas ali ou advindas de fora. Os próprios livros didáticos disponíveis no site do Lali, como veremos a seguir, demonstram isso.

Produção de material didático pela própria comunidade escolar

No Brasil, a publicação de livros didáticos de autoria indígena teve início em 1994, com o apoio financeiro do MEC (Luciano, 2007). O intuito com a produção de material impresso em diferentes línguas indígenas era o usufruto das próprias comunidades, uma vez que grande parte delas conta com sua língua materna e costumes únicos. Desta forma, para garantir que a educação seja específica e diferenciada, com ênfase no ensino em língua materna, é crucial que se tenham à disposição materiais próprios, voltados à realidade de cada povo.

Os Krahô passaram a elaborar seus materiais didáticos específicos no início deste século, com o apoio do Lali/UFNT, que promove desde então oficinas nas quais professores, alunos e demais integrantes da comunidade confeccionam textos e ilustrações para compor as obras. Os textos versam sobre temas familiares à realidade Krahô, como acontecimentos históricos, fauna e flora da região, mitos, costumes e crenças. No site do Lali encontram-se disponíveis livros de alfabetização, Português Krahô, Geografia, História, Matemática etc. (UFNT, s.d.), como é possível ver no compilado abaixo.

Figura 3 - Livros didáticos Krahô, produzidos em parceria com o Lali/UFNT.



Fonte: Imagens extraídas do site do Lali (UFNT, s.d.).

Estes livros, distribuídos gratuitamente a todas as escolas Krahô, podem ser encontrados nas versões impressa e digital. Em conversa informal, a então diretora da escola nos disse que, na falta da versão impressa, é comum entre os profissionais que trabalham na

escola 19 de Abril recorrerem ao *site* do Lali, fazerem o *download* dos livros em formato pdf e depois imprimi-los na íntegra ou parcialmente, para uso em sala de aula (Andrade Duarte, 2023).

Percebe-se, portanto, que a adoção desse material já não depende totalmente de uma reprodução e distribuição externas, localizadas em cidades distantes, uma vez que estão ao alcance da comunidade via *internet*. Desta forma, as tecnologias digitais têm ajudado a contornar alguns desafios materiais e logísticos.

Cantos e ritos tradicionais no conteúdo curricular

Em nossa primeira visita à Manoel Alves Pequeno, em 2022, presenciamos a realização de uma atividade escolar que demonstra a capacidade da escola indígena de unir modelos diversos de transmissão de saberes e a tradição à modernidade. Numa determinada tarde, pela manhã, jovens alunas se encontravam dispostas em paralelo (*pjê ryy*) sob a sombra de uma mangueira ao lado da escola. Elas eram guiadas pelo professor LT, que fazia movimentos de um lado a outro, conforme a dinâmica corporal que Melatti (1978) havia presenciado nos anos 1960 neste mesmo tipo de ritual Krahô.

As moças cantavam em coro uníssono uma cantiga que trata dos *menture* (jovenzinhos), ao mesmo tempo em que marcavam o ritmo com os pés, balançando os braços e flexionando os joelhos, num gestual característico que Packer (2020) identifica como *hara tape* (bater as asas). Ao redor delas, rapazes e crianças filmavam a dança com seus *smartphones* (Andrade Duarte, 2023).

Na imagem abaixo, é possível ver um registro desse momento, em que as moças Krahô cantam no *pru karãe* (caminho das casas). Em sua maioria, vestem o busto com blusas compradas na cidade e a parte inferior do corpo com o *cupêxê* (tecido dos não-indígenas), típico de sociedades Jê. Além desses elementos visuais, facilmente reconhecíveis, há uma série de outras expressões sociais que atestam o constante diálogo intercultural dos Krahô, como a já citada adoção de aparelhos eletrônicos e a própria presença da educação escolar, sintetizados nessa cena.

Figura 4 - Alunas Krahô cantando em coral.



Fonte: Os autores.

Mesmo se tratando de uma situação atípica para o olhar do pesquisador advindo da sociedade envolvente, “aquilo era parte das atividades escolares corriqueiras, uma vez que na cultura Krahô as tradições se aliam ao novo, o lúdico ao formal, o espaço fechado da escola ao aberto do *kà*” (Andrade Duarte, 2023). Além dessas atividades que se voltam para o exterior da escola, em diversos momentos ao longo do ano escolar os jovens são dispensados da sala de aula para que possam assistir a rituais e festividades importantes que se dão no pátio central, pois estes são considerados parte da didática *Mêhĩ*.

A prática do desenho e da modelagem no desenvolvimento da motricidade

Numa outra visita à aldeia, Nunes, um dos alunos que fazia parte de nossa comitiva e que estava pesquisando as experiências como escola ativa da unidade de ensino da aldeia (Nunes, 2022), comentou a respeito de uma aula a que havia assistido minutos antes e que lhe despertou a curiosidade. Um professor da escola, RY, trabalhava na produção de desenhos com os alunos. Questionado por Nunes sobre qual disciplina curricular era aquela, o professor lhe respondeu que ele mesmo a havia criado com a intenção de treinar a motricidade fina das crianças, pois isso lhes favoreceria na hora de aprender a escrever (Andrade Duarte, 2023).

Em outra ocasião, em uma dinâmica ao ar livre, o mesmo professor resolveu mediar uma aula de modelagem em argila. Para isso, foi adquiri-la já pronta para uso no comércio da cidade vizinha de Itacajá, embora às vezes, como ele relatou, alunos e professores saem para coletá-la nas margens de rios próximos, onde abundam. Trabalhando em conjunto, as crianças que participavam da dinâmica eram livres para expressar sua criatividade (Dissertação, 2023), conforme vemos abaixo:

Figura 5 - Crianças Krahô em aula de modelagem ao ar livre.



Fonte: Os autores.

As três cenas descritas acima - envolvendo canto, desenho e modelagem - são expressões da criatividade docente e das manifestações culturais *Mẽhĩ* que servem como testemunhos de uma configuração básica da educação escolar indígena. Diferentemente do ambiente de ensino fechado, comum às cidades, a escola na aldeia precisa ser livre de muros e alambrados, integrada à comunidade em volta; do mesmo modo, a educação tradicional indígena deve ser integrada à educação escolar. Com isso, a escola se propõe como um espaço privilegiado em termos de garantia da preservação das línguas e tradições indígenas, ao unir o pensamento crítico e a ação social (Andrade Duarte, 2023).

A respeito dessa relação entre o ambiente de aprendizagem formal da escola e as atividades sociais, Dewey (1897, *apud* Gilliam, 2002) já no século XIX destacava a dependência entre os dois, afirmando que as experiências em sala de aula formam parte da educação, sendo a outra parte propiciada pela sociedade através das artes, do entretenimento e da recreação.

Na escola Krahô, ambas as experiências são indispensáveis e se complementam, sendo comum que os alunos e professores tragam suas demandas escolares para a convivência do dia a dia entre seu povo, elaborando pesquisas nas quais os mais velhos são entrevistados, coletando junto a eles cantigas e histórias; além de participarem das festividades e ritos tradicionais, sendo estes aceitos pela comunidade e pela escola como uma extensão do ensino dentro da sala de aula (Abreu, 2012). Na educação tradicional, assim como na escola, “a transmissão de conhecimentos da cultura Krahô ocorre de forma espontânea, tranquila e lúdica” (Costa; Albuquerque, 2019, p. 224).

Ainda com relação às atividades ao ar livre, os esportes se destacam como uma das mais importantes atividades não só escolares, mas da sociedade *Mẽhĩ* como um todo.

Animação à leitura e o teatro na escola

Por meio de algumas conversas informais (Andrade Duarte, 2023) com professores indígenas e não-indígenas, buscamos saber se na Escola 19 de Abril já havia sido posto em prática ações pedagógicas envolvendo algum tipo de animação à leitura. Esta consiste de uma proposta compartilhada, socializada, que leva em conta as habilidades individuais de leitura, e que pode se relacionar a outras atividades, tais como o teatro. Com efeito, visa estimular a prática da leitura nas escolas, bibliotecas e no lar graças à mediação feita pelo professor, bibliotecário ou pelos progenitores; utilizando-se de inúmeros artifícios, que se:

[...] assentam na sua maior parte em estratégias de suporte à criação de uma envolvente atractiva com o livro e com a leitura [...] permitindo à criança, condicionada pela sua maior ou menor competência leitora, uma maior liberdade na projecção sobre o livro ou um texto em particular e a criação de um vínculo que a faça regressar, mais tarde, à relação directa com a leitura (Taquelim, 2011, p. 1).

A prática se divide em etapas como acolhimento, reflexão e leitura em voz alta. Esta última visa estimular no aluno a leitura de fruição e aprimorar sua competência leitora. Nela o mediador vai ajudar no envolvimento do jovem com a leitura, valendo-se de estratégias diversas, como a dramatização (Taquelim, 2011, p. 2).

Uma professora *cupê*, que naquela ocasião ministrava aulas na escola, disse que uma ideia posta em prática recentemente por eles havia sido de adaptar junto aos alunos obras clássicas da literatura brasileira para uma peça de teatro, e que a proposta foi muito bem aceita por eles, que se engajaram na confecção de acessórios e figurinos, memorização das falas e adaptação para o contexto local (Andrade Duarte, 2023). A dramatização é, portanto, um tipo de estratégia que pode ser adotada visando estimular a leitura e outras habilidades, pois nela a gestualidade, expressões faciais e tom de voz são elementos imprescindíveis, e que ultrapassam o texto escrito, adentrando a oralidade. Além disso, o envolvimento do aluno precisa ser ativo, abarcando todas as etapas.

Oficinas de cinema de animação

Uma das mais recentes iniciativas adotadas pela escola de Manoel Alves Pequeno foram as oficinas de cinema de animação. Trouxemos esta proposta, até então inédita, de forma experimental, para a apreciação de toda a comunidade. De imediato, professores e demais autoridades da aldeia manifestaram o interesse pela iniciativa. A ideia era reunir alguns alunos, mediados por um professor, para a produção de um pequeno curta-metragem de animação que contasse uma narrativa tradicional de seu povo.

Ao longo de algumas visitas técnicas à aldeia, foi definido o grupo participante da oficina, que seria composto pela diretora da escola como mediadora e narradora; e por três crianças, que fariam as personagens. A história selecionada para ser adaptada foi a fábula “*Tutre Mẽ Xoore Jarên Xã*”. Os três alunos emprestaram suas vozes às personagens e as desenharam (Andrade Duarte, 2023). Ao final da oficina, o material foi recolhido, editado e disponibilizado à comunidade, e atualmente se encontra disponível *online* (Andrade Duarte; Albuquerque; Krahô, 2022). Na imagem abaixo, vemos uma cena do resultado final da animação.

Figura 6 - Cena do curta-metragem de animação.



Fonte: Os autores.

Atividades como esta são importantes fontes de aprendizagem, pois, como Pinto et al (2014, p. 5) assinalam, a “oficina de animação possui um caráter interacionista; estimula a aprendizagem colaborativa, a leitura de imagem, transdisciplinaridade, transformação de tipos textuais em conteúdos imagéticos e midiáticos”. Por seu turno, a BNCC defende a adoção da linguagem audiovisual e do uso das novas tecnologias nas escolas, justificando:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (Brasil, 2018, p. 68).

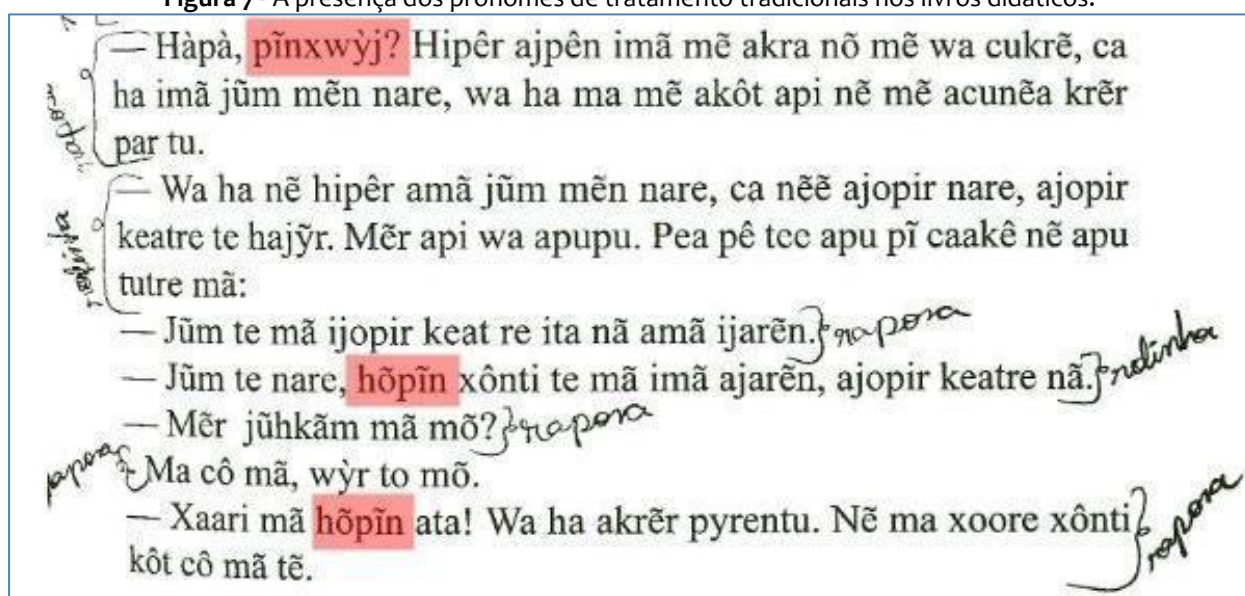
A crescente demanda por um domínio das tecnologias digitais evidencia a conveniência das oficinas midiáticas no ambiente escolar das aldeias indígenas. A participação do aluno nessas oficinas é menos hierarquizada que no modelo clássico de ensino e seus objetivos são bem esclarecidos, o que ajuda no desenvolvimento de um senso crítico e proativo.

Estratégias para a manutenção da língua materna

Com relação ao ensino da língua materna, TP destacou o impasse envolvendo palavras da língua Krahô que estão caindo em desuso. O professor RY já havia nos informado em outro

momento sobre o abandono gradativo das referidas expressões e a necessidade de inseri-las novamente no vocabulário juvenil (Andrade Duarte, 2023), em especial antigos pronomes de tratamento dispensados aos mais velhos, como *Hõpĩn* e *Pĩnxwỳj* (equivalentes a Senhor/Compadre e Senhora/Comadre na língua portuguesa, respectivamente), que podem ser encontrados nas narrativas tradicionais com frequência, como na imagem abaixo, com destaque em vermelho. Trata-se de um trecho da fábula supracitada, transformada em animação, com rasuras feitas pela mediadora TP e que está presente no livro “*Krahô Jujarẽn Xà Kwỳ*”, publicado em parceria com a escola 19 de abril (Albuquerque, 2013).

Figura 7 - A presença dos pronomes de tratamento tradicionais nos livros didáticos.



Fonte: Aatoria, 2013.

Para a diretora da escola, na produção de mídias audiovisuais, proporcionada pelas oficinas de cinema de animação, poderia haver uma estratégia implícita de resgate dessas expressões honoríficas na fala das personagens, estimulando nos jovens que viessem a consumi-las uma busca pelo resgate linguístico de tais pronomes, visto que este suporte recorre ao registro sonoro para a sua produção.

Considerações finais

Neste breve relato, buscamos registrar algumas experiências didático-pedagógicas realizadas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, situada na aldeia Krahô de Manoel Alves Pequeno, no Tocantins. As observações feitas em campo e os diálogos estabelecidos com funcionários desta escola demonstraram que o modelo de ensino adotado ali segue os

parâmetros indicados pela Constituição Federal de 1988, no que se refere aos critérios de especificidade e diferença para a educação escolar indígena.

A propósito, a escola em questão é a que possui maior número de alunos matriculados no território Krahô. Nos últimos anos, tem sido agraciada com prêmios e menções honrosas pela atuação de seus gestores e professores na concretização de uma educação de qualidade. O percurso que levou a tal reconhecimento pode ser facilmente rastreado ao observarmos de perto a maneira como ideias inovadoras são colocadas em ação. As lideranças locais estão constantemente empenhadas em pensar a escola como um espaço de manutenção de suas tradições e garantia de uma formação cidadã para os jovens da aldeia. Em decorrência disso, emerge um empenho conjunto dos educadores para que métodos alternativos de ensino sejam implementados.

Nas visitas que fizemos ao longo dos últimos anos, presenciamos a adoção de atividades que congregam práticas ancestrais ao ensino escolar, como é o caso do canto coral das moças; criação de disciplinas alternativas, a exemplo da produção de desenho e modelagem em sala de aula, visando a aptidão motora dos alunos e uma melhor aprendizagem da escrita em etapas posteriores; promoção do teatro e do cinema de animação, com a participação ativa dos alunos nessas atividades; além da publicação de material didático próprio em língua Krahô.

Em última instância, todas as medidas adotadas na escola 19 de Abril aqui relatadas visam a manutenção das tradições e da língua materna do povo *Mehĩ*. Essas boas práticas contribuem para um ambiente de efervescência criativa em que não só a escola, mas a comunidade como um todo, sai beneficiada. Em conjunto, pesquisas como esta podem ajudar a discutir e compreender tais práticas, assim como divulgá-las, a fim de contribuir para o estabelecimento de inovações na práxis pedagógica das aldeias indígenas.

Referências

- ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca:** Uma Contribuição Para a Educação Escolar. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Krahô Jujarén Xà Kwỳ.** Pontes Editores. São Paulo, 2013.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Texto e leitura:** uma prática pedagógica nas escolas apinayé e Krahô. Goiânia: Ed. América, 2012.
- ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação bilíngue,

bilinguismo e interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2011.

ANDRADE DUARTE; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges ; KRAHÔ, Taís Põcuhtô . **Tutre Mẽ Xooore Jarên Xà** (A Raposa e a Rolinha). 2022 (Curta-metragem de animação). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=db2fjBUO-mg>>. Acesso em: 19 abr. 2025.

ANDRADE DUARTE, Robbergson. **Tutre mẽ xooore jarên xà**: o processo de produção de um curta-metragem de animação com estudantes Krahô . 2023. 165 f. (Dissertação de mestrado). Araguaína: Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Cimba, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, 2023.

BASTOS, Philipe. Cultura indígena do Estado é valorizada com educação. In: **Secretaria da Comunicação**. Palmas: Governo do estado do Tocantins, 2021. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/secom/noticias/cultura-indigena-do-estado-e-valorizada-com-educacao/7gv6go8ycghv>>. Acesso em: 27, jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Distrito Sanitário Especial Indígena - Tocantins**. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/secretaria-de-saude-indigena/distritos-sanitarios-especiais-indigenas/distrito-sanitario-especial-indigena-tocantins>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

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

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os mortos e os outros**: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahô. São Paulo: Hucitec, v. 314, p. 73-87, 1978.

COSTA, Elisa Augusta Lopes; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Corrida de Toras: Jogo didático para um ensino intercultural. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 220- 238, 2019.

GILLIAM, J.H. **The impact of cooperative learning and course learning environment factors on learning outcomes and overall excellence in the community college classroom**. 2002. Tese (Doutorado) - Raleigh: Programa de Pós-Graduação, North Carolina State University, 2002.

KRAHÔ, Juliana Terkwyj. **Pjêcre haahê kãm ihcuhhê jô amjĩ kĩn mẽ panquêtjê jujarên xà**. Ilustração: Daniel Rêj Krahô. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

KRAHÔ, Taís Põcuhtô. **Tep mẽ têêre**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

LEITE, Francinaldo Freitas. **Saberes tradicionais Krahô**: contribuições para a educação física indígena bilíngue e intercultural. 2017. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2007.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena específica e diferenciada: o estudo da língua kaingang e do artesanato na escola. **IX ANPED Sul** - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

MELATTI, Julio Cezar. **Ritos de uma tribo Timbira**. Coleção Ensaios, 53. São Paulo: Ática, 1978.

PACKER, Ian. **Sobre a lenha, labaredas**: poética da memória e do esquecimento nas artes verbais Krahô (Timbira/Brasil central). 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2020.

PINTO, Hayanna Karla Saldanha Lima; SILVA, Artur Vicente Bezerra Ferreira da; PINTO, Raissa Saldanha Lima. **Pixilation**: Personificação da imagem - Reflexões sobre as oficinas de animação do Pro-i Digital como processo colaborativo. Recife: Epepe - V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014.

TAQUELIM, Cristina. Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão. In: **ABZ da Leitura**: Orientações Teóricas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 1-4.

SILVA, Nunes Xavier da. Escola ativa e escola indígena: uma reflexão acerca dos desafios por uma educação de qualidade. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; LEVORATO, Danielle Mastelari; SILVA, Nunes Xavier da. **Olhares linguísticos para os povos originários do Brasil**: perspectivas para a educação escolar indígena e suas (des)construções, Vol. 1. Goiânia: Editora Alta Performance, 2022.

UFNT. **Lali**: Livros. S.d. Disponível em: <<https://ufnt.edu.br/lali-livros/>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

Notas

ⁱ Visando a privacidade dos entrevistados, suas identificações são feitas a partir das iniciais de seus dois primeiros nomes pessoais, que costumam ser em português e krahô, respectivamente. Por vezes, nos referimos a eles pela função que exercem dentro da comunidade: professor, diretora, cacique etc. O “Termo de Autorização de Entrada em Território Indígena” foi assinado pelo representante local da Funai e o de “Consentimento Livre e Esclarecido” pelo cacique da aldeia, diretoria escolar, professores e outros integrantes da comunidade local; e estão anexados à dissertação na qual este artigo se baseia.

ⁱⁱ Forma como os Krahô denominam em sua língua os não-indígenas.

ⁱⁱⁱ Para nomear os participantes da pesquisa, optamos pela referência a seus nomes pessoais *mẽhĩ* - A decisão veio a partir de uma fala de LT, que nos sugeriu tal preferência -, embora nos tenham informado que em sua cultura cada indivíduo ostenta um conjunto de nomes

próprios, algo em torno de cinco. Segundo Carneiro da Cunha (1978), no cotidiano são referidos por apenas um deles.

^{iv} Para um entendimento mais aprofundado da cultura Krahô, recomenda-se a leitura de Melatti (1978) e Carneiro da Cunha (1978).

Sobre os autores

Robbergson Andrade Duarte

Graduado em Turismo e mestre em Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente doutorando e bolsista Capes pelo Programa de pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLit), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Desenvolve por meio do Laboratório de Línguas Indígenas (Lali) pesquisa na área de educação escolar indígena com os povos Krahô e Apinayé.

E-mail: robbergson@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5970-7612>

Francisco Edviges Albuquerque

Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLit), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT/Câmpus de Araguaína) e membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI/TO).

E-mail: edviges@ufnt.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3618-2258>

Recebido em: 22/04/2025

Aceito para publicação em: 15/07/2025