



“COHME PAJARCWA NY ËH’HUC POHPOH”: RELATO DE EXPERIÊNCIA “COHME PAJARCWA NY ËH’HUC POHPOH”: REPORT THE EXPERIENCE

Aparecida de Lara Lopes Dias.
Elisete Maria de Freitas
Silvana Neumann Martins
Centro Universitário UNIVATES

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência dos professores indígenas Krikati em relação à formação na língua escrita materna. O mesmo é o resultado de um estudo de caso aproximado. Para coleta de dados foi utilizado o diário de bordo. Através da observação participante foi possível relatar as interpretações feitas no contexto e nas interações humanas vivenciadas. A formação partiu da necessidade de os professores Krikati dominarem a língua escrita materna para alfabetizar seus alunos. Na formação, três professores alfabetizam seus pares. A mesma acontece quinzenalmente na Aldeia São José, município de Montes Altos-MA; desde 2010, envolvendo vinte e dois professores. A partir dessa, dos cinco professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, duas estão alfabetizando seus alunos, primeiro na língua materna, depois ensinando o português.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas Krikati. Língua materna. Alfabetização.

Abstract

This article aims to report the experience of indigenous teachers Krikati with regard to training in maternal written language. The same is the result of an approximate case study. For data collection was used the logbook. Through participant observation it was possible to report the interpretations made in the context and experienced human interactions. The training stemmed from the need of the Krikati teachers dominate the native written language for literacy students. Training, three teachers alphabetised their peers. The same happens every two weeks in the Village St. Joseph, municipality of Montes Altos -MA ; since 2010 , involving twenty-two teachers. From this, the five teachers who work in the Early Years of elementary school, two are literate his students first in their mother tongue, after teaching the Portuguese

Keywords: Training of indigenous teachers Krikati . Mother tongue. Literacy.



Introdução

A educação escolar indígena passou a ser uma esperança a partir da Constituição Federal de 1988, na qual se assegurou uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, sinalizando, ainda, o respeito e a consideração aos processos próprios de aprendizagem.

É sabido que uma escola diferenciada e específica perpassa, principalmente, pelo domínio da língua materna. Contudo, na prática é muito diferente, pois ao indígena é negado o direito de ser alfabetizado na própria língua, seja pelo desconhecimento linguístico, pelas dificuldades técnicas e/ou por razões ideológicas (GRUPIONI, 2006). E na escola, como muitos professores indígenas dominam a oralidade materna, esta serve apenas para explicar o conteúdo que se encontra no livro didático numa língua estrangeira. Contudo, Monserrat (1994) afirma que os professores precisam ser alfabetizadores primeiramente na língua materna, pois a língua é o mais forte traço cultural e determinante na identificação de um povo, devendo ser o ponto de partida para uma educação diferenciada.

Pensar em uma educação específica e diferenciada é, antes de tudo, reconhecer que cada povo indígena tem sua forma de ensinar, aprender e desenvolver os conhecimentos que os possibilitam a transmissão de visão de mundo.

Assim, compreendendo a pertinência da temática, busca-se neste artigo relatar a experiência dos professores indígenas Krikati, os quais, mediante o desejo em dominar a escrita materna para alfabetizar seus alunos, da inoperância do governo do Estado do Maranhão em ofertar formação aos professores indígenas e pela falta de recursos e materiais didáticos específicos vêm buscando superações através de uma formação específica.



Este relato partiu de uma aproximação de um estudo de caso. Para Chizzotti (2003, p.102) “estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos”. Tendo esta pesquisa, também, o objetivo de analisar o comportamento social dos sujeitos pesquisados no seu cenário cotidiano, confiando em dados qualitativos e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas, sendo aqui, interpretados com referências conforme as interações no contexto escolar, social e cultural do povo Krikati, justificando-se assim a utilização, entre outros, da observação participante.

1. De “quem” e de que “lugar” se fala: contextualização Krikati

No Oeste do estado do Maranhão nos municípios de Montes Altos, Sitio Novo, Amarante do Maranhão e Lajeado Novo estão localizados as aldeias do povo Krikati. Os dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010) informa que estes somam uma população de aproximadamente 921 pessoas.

As aldeias são fundadas estrategicamente nas fronteiras entre os municípios, mas podem surgir também por questões políticas, ambientais e/ou sociais – desavença que aconteça entre “os parentes”. Ao partir em busca de novos lugares os Krikati deixam tudo para trás levam apenas o essencial e sua família, permanecem no local até surgir novas necessidades.

Atualmente vivem em seis aldeias: São José (a maior e mais antiga), Raiz, Jerusalém, Recanto dos Cocais, Campo Alegre e Arraia (a mais nova). Krikati se junta a outros povos com características semelhantes e formam os Timbira. Timbira foi denominação dada por Ninuendajú (1944, p.8) aos índios que habitavam a margem do rio Tocantins devido ao costume de amarrar embira de cipó ou fibra de buriti na cabeça, pescoços, nos braços, munheca, abaixo do joelho, tornozelos daí o apelido “os amarrados”. Os Gavião – pukopjê – parentes mais próximos considera-os como aqueles “que dominam a chapada” (LADEIRA,2013).



A família Krikati é composta de pai, mãe, filhos pequenos, filhos adultos e a família das filhas. A economia é de subsistência, produzem para comer. O artesanato é fonte de renda, além de confeccionar para ornamentos do dia a dia e dos rituais, vendem e/ou trocam de acordo com seus interesses e necessidades.

1.1 Educação Krikati: legado dos que dominam a chapada

Muitas são as formas de ensinar e aprender. Os rituais de iniciação ou passagem (da fase infantil para fase adulta) são exemplos significativos da educação Krikati em espaços não formais de aprendizagens. A passagem se dá através do “ceveiro” e/ou “esteirão”. O nome na língua materna é definidor de qual ou quais são os rituais que a criança/adolescente irá participar.

Ceveiro é uma oca feita de madeira fina e coberta de palha – folha de palmeira conhecida regionalmente por piaçava – de cima a baixo. A mesma é construída na frente ou nos lados das casas dos pais. Dentro do ceveiro, os compartimentos são divididos de acordo com a quantidade de “cevados”. Na parte de trás de cada ceveiro é feito um corredor todo de palha. Nesse se coloca água para os banhos matinais tendo, também, um local para as necessidades fisiológicas. Cada um leva para dentro do ceveiro apenas uma esteira trançada com palha.

Existe, também, a pessoa da comadre ou compadre – escolhido pelo nome – responsável pelos cuidados em relação à segurança. Quanto à responsabilidade pela alimentação é atribuída a um jovem ou uma jovem escolhida pela família. Todos os dias “os cevados”, pela manhã, recebem a primeira refeição: o “chibel”. Chibel é uma mistura feita com água e farinha. Outros alimentos são oferecidos respeitando os saberes culturais dos antepassados, contudo, nos últimos tempos já se observa a substituição de alguns alimentos, como exemplo, a carne de caça pela bovina.



Durante vinte dias ficarão sem banhar, depois serão liberados para o banho e para pintura corporal com urucum. No ceveiro permanecem, aproximadamente, três meses tempo em que não irão à escola. Terão, portanto, tempo para refletir sobre os ensinamentos anteriormente adquiridos na família e na convivência em comunidade.

O tempo não é uma coisa importante, o cacique junto à comunidade decide quando é o término do ritual. No dia marcado um idoso entrará no cercado. Ao serem chamados, os que estão sendo “cevadados” irão sair individualmente. Cada um é medido para confirmação da engorda. Antigamente quem não engordasse era punido, para tanto, se colocava um tipo de capim – tiririca do brejo, cuja folha é cortante – entre as duas pernas e puxava-o. O capim provocava corte artificial, mas muito dolorido. Atualmente, porém, as “comadres” ou “compadres” impedem que o idoso, responsável pelo ritual, promova o castigo.

A outra forma de cerimônia que marca a “passagem” é o esteirão. Esteirão é feito de fibras de buriti – tipo uma capa – do tamanho de quem vai usar. A esteira tem abertura na parte de baixo e na altura dos olhos. Durante todo o ritual, assim como no ceveiro, permanecerão aproximadamente três meses, mas neste, ficarão dentro de um quarto ou compartimento preparado com uma estrutura tipo “cama” feita de talas de buriti, sobre esta uma esteira. Durante o dia se pode sair para circular à aldeia na hora de menor movimento, mas não conversarão com ninguém.

A corrida de tora será feita todos os dias, durante os rituais, no final da tarde a cantoria. Ceveiro e esteirão promovem, para aquele que passa por este (s), o preparo para o enfretamento das dificuldades da vida, inclusive, relacionado ao casamento e a formação de família. Como os rituais demandam muito dias, cada família precisa de tempo para adquirir alimentos como: farinha, laranja, banana, peixe, etc; inclusive, para o preparo dos pacaras a serem entregues as comadres ou compadres como forma de agradecimento e respeito.



Os ensinamentos, na educação Krikati, têm como mediador, principalmente, os idosos. Estes são passados a nova geração através de exemplos e imitações. Considerando que a cultura é dinâmica, pode se afirmar que esses ensinamentos são ressignificados.

Em relação à língua, os Krikati são falantes do tronco linguístico Macro Jê, sendo esta primordial para desenvolver a memória cultural de seu povo. Pelas conversas e cantorias os idosos se sentem a vontade em aconselhar, chamar atenção e contar história de seus antepassados. Nesse processo, os que acumularam conhecimento têm o que ensinar, principalmente os idosos, valorizados como “biblioteca viva”¹.

Na organização social os Krikati contam com um cacique e um vice - cacique, um Conselho composto por indígenas idosos e várias lideranças. Consideram como líder aquele que domina o português, tem conhecimento de leis e direitos indígenas, promove o diálogo com outras culturas, entre outras funções.

Em se tratando de espaço físico, as aldeias do povo Jê são circulares com uma linha imaginária que as divide em duas metades correspondentes a duas estações do ano: estação chuvosa e seca. Subdividem em duas metades menores formadas por três círculos concêntricos: o externo, formado pelas casas, e um caminho circular que separa o círculo das casas do pátio central. Essa representação de “metades” acompanha todas as manifestações e rituais (LADEIRA, 2013).

Tudo que fazem coletivamente levam em conta as duas metades denominadas por “harÿ’cati ji , cyj cati ji”². O nome determina o partido (LADEIRA, 2013). Nas corridas se dá para ver como se compõe seja pelo revezamento da tora de ombro a ombro ou nas posições de espera durante seu trajeto.

¹Consideração dos mais jovens pelo fato de que são os idosos que guardam o legado cultural do povo Krikati.

² Partido de baixo e partido de cima.



A pintura corporal, também, é base forte seja na forma “wacmeji”, “catymji” – vertical ou horizontal. Nessas, dependendo da ocasião são feitas de urucum e jenipapo. Nos rituais é comum o homem pintar as mulheres e vice-versa. A pintura corporal também é usada na preparação do morto antes de ser enterrado. A pintura é feita pelos familiares utilizando o urucum.

Portanto, em síntese, se pode afirmar que assim como na maioria dos povos indígenas, a educação Krikati se dá no dia a dia familiar, nas festas tradicionais, no modo que trançam o pacara, o cesto, a esteira, colares, brincos, etc, que servirão como artefatos para o uso nas festas ou de artesanatos para venda; no trabalho do roçado, no modo de tratar a natureza: os animais, as águas, as plantas; nas corridas de tora, na definição dos partidos, na expressão da pintura corporal, nos rituais do nascimento e no luto, entre outras.

2. Educação escolar indígena: busca da diferença e da especificidade

Assim como a educação que é *lhe* é própria, nas aldeias indígenas existe a educação escolar indígena. A discussão em torno da educação escolar indígena não é recente, assim como não é o processo de alfabetização. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, preconiza a importância do ensino bilíngue, considerando que cada povo indígena deve fazer sua escolha em qual língua deva ocorrer à alfabetização. Nessa perspectiva, vem sendo um dos grandes desafios para os professores indígenas que buscam, nas formações, bases de conhecimentos teóricos, práticos/ pedagógicos para compreender o ato de aprender e de ensinar no contexto escolar a partir dos conhecimentos tradicionais – saberes da experiência.

Para Pimenta (2002, p.20) “os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes, ou estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas”. São as experiências adquiridas na educação indígena considerada primeira formação do professor – a que se dá no chão da aldeia.



Educação indígena, segundo Baniwa (2006), se refere ao processo próprio e específico de ensinar e de aprender de cada povo indígena. Nesta se ensina e se aprende utilizando-se de todos os órgãos dos sentidos. Assim, se aprende vendo, ouvindo, tocando... A língua utilizada é a oralidade materna. A observação é fator primordial para que aconteça a imitação; quem aprende está sempre acompanhado por um adulto que ensina, contudo, esta atribuição não é específica a uma só pessoa, ou seja, todos aqueles que acumularam experiência ensinam a geração mais nova.

Nos processos de ensino e de aprendizagem da educação indígena destaca-se a ação pedagógica, esta se configura na relação de parentesco, língua, território e economia (MELIÁ, 2000; BANIWA, 2006). Compreende-se como ação pedagógica de uma educação, o modo como se transmite o conhecimento, especialmente, para os mais jovens (MELIÁ, 2000). A educação nesse contexto não está atrelada a um local específico nem aos recursos pedagógicos convencionais. E a avaliação é entendida como um processo contínuo no qual não há reprovação, mas, tentativas de aprender com significância, contudo, quando não se aprende não é o castigo que se destaca e sim o diálogo.

A educação escolar em contexto indígena, por sua vez, é formal, fechada, estereótipo dos não indígenas e condicionada às disciplinas curriculares. O papel do professor indígena, individualmente, é contribuir para um aprendizado de conteúdos, muitas vezes distante da realidade vivida.

A escola é uma instituição recente para os indígenas. O termo escola vem do grego antigo Skoli – ócio, lazer, tempo sem trabalho, tempo livre para reflexão e aprendizado – sendo introduzida no Brasil pela Companhia de Jesus. Foram, portanto, os jesuítas representando os colonizadores que iniciaram o processo de escolarização entre os indígenas. Esse processo é resultado da dominação política iniciado no período de colonização pela qual se deu através de invasão de terra, destruição de riquezas,



dizimação de povos indígenas, assim como suas culturas (FERREIRA, 2001). Para Baniwa (2006, p.129) “é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

Embora, o processo escolar para os indígenas ainda seja recente, muito já se tem avançado. Um dos avanços é a reflexão de que deve haver entre a educação indígena e a educação escolar um diálogo permanente. Justificando-se que, a partir do diálogo se pode construir uma educação que possibilite ao professor e ao aluno o aprendizado específico e diferenciado – próprio a sua cultura –, ao mesmo tempo, o acesso aos conhecimentos universais – a dos não indígenas.

Assim, os indígenas vêm buscando, no decorrer dos séculos, compreender o processo escolar de forma que possam caracterizá-la não como modelo ou adaptação da escola não indígena, mas, principalmente, ressignificando-a a partir daquilo que já se conhece e lhe é familiar. Para tanto, a escola, através de seu calendário cultural, procura mesmo com condições escassas revitalizar rituais, ações, manifestações, cantorias, artefatos entre outros. No entanto, é comum aos professores indígenas encontrarem dificuldades no como fazer, ou seja, nos procedimentos metodológicos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, entendem que não basta apenas saber é preciso saber como fazer.

Com essa concepção, os povos indígenas vêm exigindo que os governantes façam valer os direitos constitucionais garantindo que as políticas públicas se configurem em formação inicial, específica e continuada dos professores indígenas; em apoio pedagógico, linguístico, estrutural, físico, material e tecnológico (BRASIL, 1996).

Destaca-se, aqui, a formação de professores por ser uma das principais ações em termos de políticas para a concretização de uma educação escolar pensada pelos povos indígenas. Para Vieira (2009, p. 63),

a formação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhes permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o



conhecimento, a crença racional, a compreensão, a situação no passado, o presente e o futuro dos humanos.

Visto que é atribuído ao professor indígena o papel de mediador dos saberes e conhecimentos tradicionais específicos e universais, diversos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 determinam que “os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, valorizando a oralidade e a história indígena” (ART. 7º§ 2º).

No entanto, o Estado, responsável pelas políticas públicas, vem se mostrando inoperante no que diz respeito a oferta de formação tanto inicial como continuada, em nível de magistério, aos professores indígenas. As formações que são ofertadas são descontinuas e longe da realidade específica de cada povo indígena. A língua utilizada pelos formadores e formandos é a língua portuguesa. Assim, vem se contribuindo para que seja a formação um dos maiores entraves para que aconteça o diálogo necessário entre a educação indígena e a educação escolar.

Contudo, sabedores de seus direitos, os povos indígenas do Maranhão continuam lutando junto ao Estado pela construção de uma escola que assuma seu papel em cada comunidade indígena específica. Mas, enquanto a ação governamental não chega já se observa ações tímidas e concretas de comprometimento com a educação específica e diferenciada.

3. “COHME PAJARCWA NY ËH’HUC POHPOH”: relato de experiência

O contato do povo Krikati com a escola é muito recente tem aproximadamente 55 anos. Por muito tempo funcionou sem estrutura nenhuma que pudesse ser denominada de escola. Depois de muitas reivindicações e o aumento da demanda foi construída em 2010, pelo governo do Maranhão, na Aldeia São José, denominando-se como Centro de Ensino Indígena Krikati- CEIK.



No CEIK trabalham 32 professores do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Destes, 22 são professores indígenas e 10 professores não indígenas. Do número de professores indígenas, 5 possuem Magistério Indígena, 10 estão cursando, 7 possuem o Magistério Convencional e 21 estão cursando Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás (SILVA, 2012).

Os professores Krikati sabem que a escola diferenciada e específica perpassa pelo domínio da língua materna e pelo processo próprio de aprendizagem, e que devem alfabetizar seus alunos na língua materna, por ser através desta que se dão todos os conhecimentos da sua cultura.

Contudo, em 2009 dos vinte e dois professores Krikati que atuavam no Ensino Fundamental do CEIK, apenas três dominavam a língua escrita materna. Grupioni (2006) afirma que grande maioria dos professores indígenas foi alfabetizada na língua portuguesa, e nos cursos de formação, a língua mais utilizada é a estrangeira tanto pelo formador quanto pelo professor indígena em formação. Essa era a realidade dos professores, entre o total de 22, cinco fizeram parte do primeiro curso do Magistério Indígena (CMI) ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEEDUC) cuja formação se deu em 2001.

O CMI foi oferecido em Imperatriz pelo Estado do Maranhão através da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI) com uma carga horária de 120 h para a disciplina de língua materna e 170 h de língua portuguesa. A ênfase na segunda língua remete-se a Scanduzzi (2004, p.24) quando afirma “os que adquiriram o português como segunda língua, tenderão a ler, ouvir, falar e escrever nessa língua e, ao longo prazo, a língua da etnia se perderá”.

Sabedores desse risco e da necessidade em aprender a língua escrita materna para poder alfabetizar seus alunos, os professores Krikati vem desde 2010 implementando a formação: **“Cohme pajarcwa ny êh’huc pohpoh” – “Aprendemos a palavra na nossa**



própria língua”. Intitulada como: Alfabetização na Língua Materna Escrita dos Professores Indígenas Krikati.

Essa formação vem sendo subsidiada por autores como Paulo Freire e Vygotsky. Para Freire (2004) a vivência cultural gera temas que possibilitam o conhecimento significativo. Enquanto para Vygotsky (1989), o ato de ensinar e aprender se dá numa relação mútua entre aquele que ensina e aquele que aprende. Nesse sentido, a linguagem, enquanto um sistema simbólico produzido pelo ser humano, faz a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, possibilitando que o desenvolvimento das funções mentais seja culturalmente compartilhado. Este autor ainda afirma que o ensino tem que ser organizado de maneira que aquele que aprende venha utilizá-lo na interação com o outro e em prol da melhoria de sua própria vivência.

A formação acontece na Aldeia São José, município de Montes Altos - MA, sendo acompanhada por uma equipe de professores com formação múltipla de uma instituição de ensino superior particular de Imperatriz-MA. – a relatora dessa experiência é professora e faz parte da equipe que coordena essa formação.

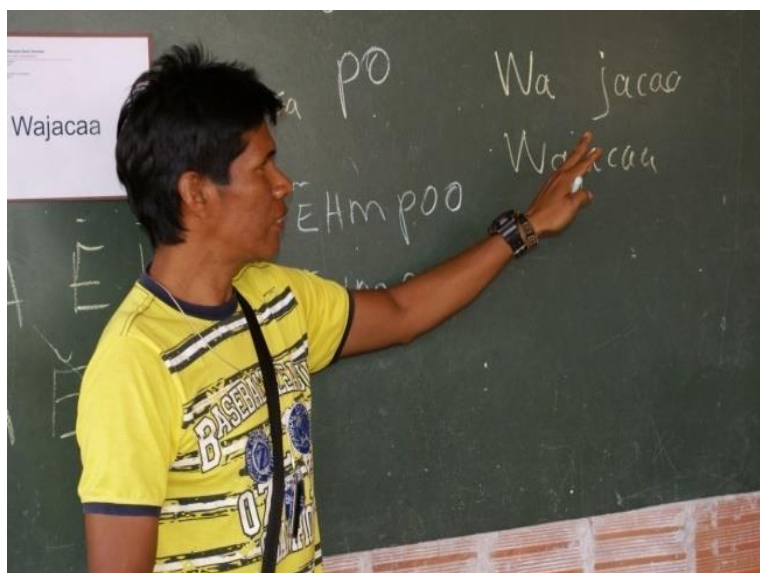
Inicialmente, a formação acontecia todas as semanas, sempre nas sextas feiras. A primeira metodologia utilizada foi a formação de dois grupos. Em um ficava os que sabiam o alfabeto Krikati e palavras comuns do cotidiano (FIGURA 1). No outro, formado pelos que não conheciam o alfabeto e, conseqüentemente, nenhuma palavra escrita na língua materna (FIGURA 2). O processo era mediado por três professores. Estes, nos encontros, revezavam sempre de sala para diagnosticar o nível de aprendizagem de cada professor/colega.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Figura 1



Fonte: Faculdade de Educação Santa Terezinha, 2010.

Figura 2



Fonte: Faculdade de Educação Santa Terezinha, 2010.



Um dia antes do encontro, no período da noite, acontecia o planejamento com a equipe coordenadora e os três professores Krikati mediadores, no qual, se dialogava em busca de melhor forma para que se desenvolvesse a metodologia de ensino. A primeira estratégia escolhida para o desenvolvimento da metodologia foi a cantoria, pois na cultura Krikati todos cantam. Contudo, quem pode ser o cantor, fazer uso do maracá e da buzina – tipo berrante feito com chifre de boi– é determinado ao índio através do nome (na cultura Jê o sexo feminino não toca maracá). Assim, no desenvolvimento do trabalho buscou-se passar para a escrita aquilo que faziam muito bem durante as noites, ao amanhecer e nos momentos de rituais.

No entanto, a partir de uma avaliação, chegou-se a conclusão que os grupos não deveriam ficar separados. Os professores argumentavam que ao sair dos encontros comentavam entre si sobre os assuntos abordados e avaliavam que aprendiam mais se estivessem juntos. Para Freire (2004, p. 58) “não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão”. Então, apenas um grupo foi formado escolhendo uma nova estratégia de ensino – a pesquisa.

A proposta da pesquisa era conhecer a medicina tradicional Krikati. Os professores durante a semana procuravam os pajés e idosos para aprender os tipos de ervas e seu uso contra doenças físicas e outros males advindo dos maus espíritos. Gravavam-se as conversas, identificavam-se as plantas e outros recursos naturais e tiravam-se fotografias dos ingredientes da receita (FIGURA3). Nos encontros, discutiam entre si socializando as descobertas e reafirmando o que já sabiam. Na escrita desenvolviam a descrição.



Figura 3

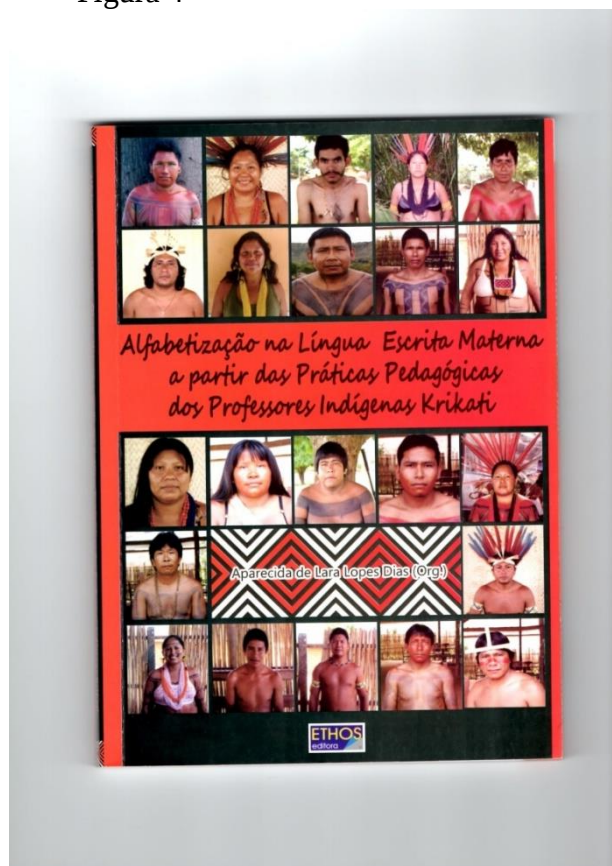


Fonte: Faculdade de Educação Santa Terezinha , 2010.

Em dois anos de formação observou-se um grande avanço. O resultado foi à publicação de um livro em 2013 cujo título: Alfabetização na Língua Escrita Materna a partir das Práticas Pedagógicas dos Professores Indígenas Krikati (FIGURA 4). O mesmo apresenta o conhecimento adquirido durante a formação através de textos, não só na língua materna, mas também, na língua portuguesa. No livro foram elaboradas atividades para que sejam usadas pelos próprios professores na prática pedagógica.



Figura 4



Fonte: Faculdade de Educação Santa Terezinha , 2010.

No ano de 2014 iniciou-se a segunda etapa do curso, agora quinzenalmente, e com uma nova proposta: as produções seriam feitas somente na língua materna, justificando a necessidade do exercício, assim como sigilo dos mitos e das tradições culturais. Decidiu-se não haver necessidade de ser apenas os três professores os únicos a irem à frente para conduzir a turma, pois todos poderiam fazer o papel de mediador.

Do planejamento ao desenvolvimento, todos passaram a se envolver. O papel da equipe pedagógica não indígena passou a ser de acompanhar o desenvolvimento e lançar



desafios para que os mesmos utilizassem, nos procedimentos metodológicos, materiais e recursos da cultura Krikati. Optou-se, a partir de então, a escolha de contextos geradores e novas estratégias de ensino. Em cada início havia uma exposição sequencial das atividades que seriam desenvolvidas. Organizavam-se grupos distintos de trabalho: grupo do artesanato/artefato, grupo da corrida de tora, grupo das festas tradicionais, grupo da pintura corporal e grupo da caçada/pescaria e grupo do roçado. Os grupos iniciavam conversando sobre o contexto gerador: um acontecimento e/ou uma história contada pelos idosos. Em seguida, faziam desenhos que projetassem suas ideias, só depois elaboravam frases ou textos na língua materna contemplando o contexto gerador e o desenho (FIGURA 5).

Figura 5



Fonte: Faculdade de Educação Santa Terezinha, 2010.



No processo de correção, cada professor participante assumia a frente mostrando sua criatividade e a elaboração escrita. Não existe ainda uma gramática Krikati, por isso esse momento demanda muito tempo, sendo necessário, muitas vezes, dois ou mais encontros para a mesma atividade. Nessas, são discutidas a grafia e a fonética das palavras contidas nos textos, principalmente, pelo fato da língua ter sofrido várias mudanças e muitas palavras se apresentarem com pronúncias diversas e aportuguesadas.

A presença de idosos nos encontros é constante. Estes, sem constrangimentos, chamam a atenção dos professores às vezes incentivando outras corrigindo as pronúncias das palavras. São eles que suscitam as discussões em relação às mudanças ocorridas na língua materna, seja pelo dialeto e/ou pelo contato com o não indígena.

Para os idosos, a língua portuguesa não é bem-vinda ao cotidiano da aldeia Krikati, pois atribuem a ela as mudanças na oralidade e os riscos que se tem de perder aquilo que herdaram de seus antepassados. Mas na escola é diferente, para esses, ela é uma arma poderosa para alcançar seus direitos, por isso fazem questão que o ensino se dê, primeiramente, na língua portuguesa para que a geração mais nova não venha sofrer como eles no contato com a sociedade envolvente.

Contudo, para os professores Krikati, a alfabetização escolar tem que ser feita na língua materna. Justificam que o processo é mais fácil quando se considera o domínio da oralidade. Os professores não são adeptos em alfabetizar nas duas línguas – concomitantemente – por trazer confusão para criança, acreditam ainda, que a língua materna não deva servir como ponte para se ensinar a língua portuguesa.

Todo o processo do curso é importante, mas destaca-se que ao final de cada produção os professores discutem possibilidades metodológicas para que o material chegue ao processo de alfabetização dos alunos Krikati. Esse é um ponto forte, pois os mesmos remetem-se a sala de aula socializando as práticas pedagógicas, as possibilidades e as dificuldades que podem ocorrer nos processos de ensino e de aprendizagem.

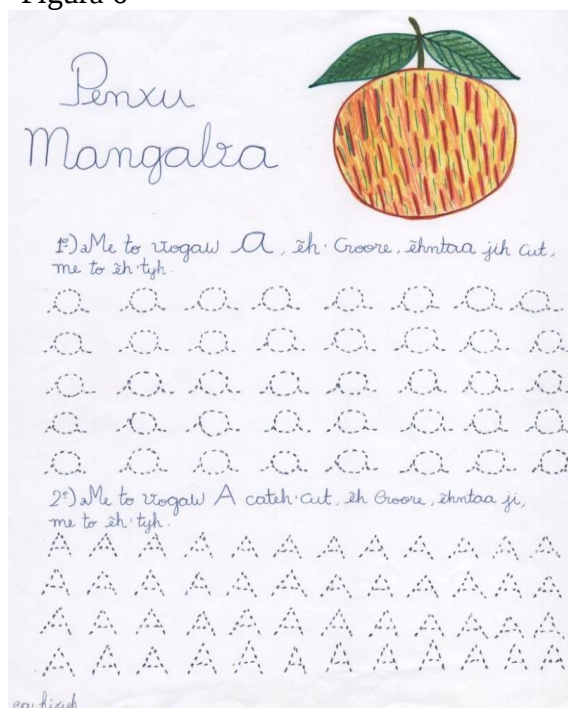


Cavalcanti e Maher (2005) afirmam que o ensino bilíngue deve garantir que os indígenas sejam protagonistas de sua própria história, a partir da perspectiva do tempo e do espaço cultural e do envolvimento com a sociedade não indígena; promovendo a elaboração e publicação de acervos literários e recursos pedagógicos.

A formação específica dos professores Krikati na língua escrita materna ainda está em andamento, mas já se pode considerar como significativa, pois dos vinte e dois que participam da formação, cinco atuam como professores alfabetizadores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destes, duas estão tendo as primeiras experiências em alfabetizar na língua materna.

Na prática pedagógica das duas professoras a metodologia predominante é o método fônico (FIGURA 6) tanto para o processo de alfabetização quanto no ensino da língua portuguesa.

Figura 6



Fonte: Faculdade de Educação Santa Terezinha, 2010.



A prática pedagógica contempla os processos de aprendizagem não formais da educação Krikati – ação pedagógica: território, família, língua e economia. Portanto, conclui-se que a formação de professores Krikati vem contribuindo significativamente para o ensino bilíngue, principalmente por este proporcionar o primeiro livro escrito pelos professores, no qual, apresentam-se textos e atividades como propostas de práticas pedagógicas no ensino bilíngue.

Destaca-se, através deste relato de experiência, que a iniciativa dos professores Krikati vem fortalecendo o compromisso étnico cultural da escola junto à comunidade. Outros exemplos vêm acontecendo dentro das escolas indígenas do Maranhão em relação à alfabetização escolar, portanto, enfatiza-se a necessidade da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão – SEEDUC-MA; acompanhar as escolas indígenas em seus projetos dando apoio pedagógico, linguístico, estrutural e material para que se faça valer os direitos constitucionais destacando o compromisso com a educação bilíngue.

Considerações

A ausência de políticas públicas para formação de professores indígenas seja inicial e/ ou continuada contribui para que seja negado aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Contudo, através desse relato de experiência vem se confirmando que os professores indígenas Krikati, através de iniciativas próprias, vêm superando as dificuldades em relação a sua formação.

A iniciativa partiu de uma problemática: o não domínio da língua escrita pelos professores Krikati e a vontade em alfabetizar seus alunos na língua materna e ensinar no processo bilíngue. Assim, vinte e dois professores vêm desenvolvendo a formação, na qual, três alfabetizam seus pares.



A formação iniciada em 2010 possibilitou a publicação de um livro de autoria dos próprios professores, no qual, apresenta-se o percurso desenvolvido através de atividades curriculares no processo bilíngue. Neste, se evidencia que a formação parte da ação pedagógica da educação indígena – educação própria – pela qual é possível contemplar na prática pedagógica as temáticas oriundas da família, território, língua e economia. Assim, se vem contribuindo para que iniciativas surjam para que a alfabetização indígena ocorra através da língua de domínio – a materna. Nesse sentido, os professores Krikati compreendem que se ensina e se aprende com significância a partir daquilo que se conhece e se vivência.

Enfatiza-se, no entanto, que a iniciativa dos professores Krikati não ausenta a responsabilidade do Estado em relação à educação escolar indígena. Por conseguinte, conclui-se, que para superar os desafios que a mesma apresenta aos povos indígenas, se faz necessário que o Estado faça valer os direitos legalmente garantidos proporcionando condições e meios para que se atendam aos anseios das comunidades indígenas. E por entender que o professor é o principal interlocutor no diálogo entre a educação indígena e a educação escolar indígena, que o mesmo garanta, também, uma formação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue aos professores indígenas.

Referências

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação: 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CAVALCANTI, Marilda do Couto. MAHER, Terezinha de Jesus M. linguagem e letramento em foco. Formação de professores indígenas - **O índio a leitura e a escrita**. O que está em jogo? MEC. 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL. <http://pib.socioambiental.org/pt/quadrogeral>. Acesso: 19/03/2015.

LADEIRA, Maria Elisa (coord. ed.). **Nossas corridas de Tora: cultura viva Timbira** / c organização e edição Daniela Leme da Fonseca. -- São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola**. In: CEDES N°49. Educação Indígena e intertextualidade. Campinas /SP: CEDES, 2000.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **O que é Ensino Bilíngue: a Metodologia da Gramática Contrastiva**. Em Aberto. Brasília: 1994.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Implicações dos cursos de Magistério Indígena na formação dos professores krikati e na construção de uma educação bilíngue e**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



intercultural, nas escolas da área indígena krikati, 2012. Dissertação-Universidade Federal do Maranhão -Ma.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Educação Matemática indígena: a constituição do ser entre os saberes e fazeres. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento.** São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIEIRA, Ricardo. Educação, Histórias de Vidas e Identidades na Contemporaneidade. In: SCHUCK, Rogério (Org). **Diálogos na Contemporaneidade:** Vertigens do Tempo. Lajeado. Ed. da Univates, 2009.

Sobre as autoras

Aparecida de Lara Lopes Dias. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES. E-mail: dlarasarte@hotmail.com.

Elisete Maria de Freitas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Doutora em Botânica. E-mail: elicauf@univates.br.

Silvana Neumann Martins. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Doutora em Educação. E-mail: smartins@univates.br

Recebido em: 07/07/2015

Aceito para publicação em: 05/08/2015