



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA -
PPGLLIT

TESE DE DOUTORADO

CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ PARA OS
MULTILETRAMENTOS NA ALDEIA BOA ESPERANÇA, NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE E INTERCULTURAL

SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS

ARAGUAÍNA – TO
2023

SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS

**CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ PARA OS
MULTILETRAMENTOS NA ALDEIA BOA ESPERANÇA, NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Coorientadora: Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo

**ARAGUAÍNA – TO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M433c Matos, Solange Cavalcante de.
Contribuições das narrativas ancestrais Javaé para os multiletramentos na aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural . / Solange Cavalcante de Matos. – Araguaína, TO, 2023.
285 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.
Orientador: Francisco Edvigés Albuquerque Coorientador:
Marcilene de Assis Alves Araujo
1. Narrativas ancestrais Javaé. 2. Multiletramentos . 3. Educação escolar indígena bilíngue e intercultural . 4. Sociolinguística interacional e educacional . I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS

**CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ PARA OS
MULTILETRAMENTOS NA ALDEIA BOA ESPERANÇA, NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística, orientada pelo Prof. Dr. Francisco Edvigis Albuquerque e coorientada pela Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo.

Data da Aprovação: 12 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Francisco Edvigis Albuquerque (UFNT)
(Presidente)
Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 22/07/2023 15:52:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

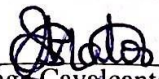
Profª. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo (UnirG)
(Coorientadora)
Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 22/07/2023 15:54:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (UNIFESPA)
(Membro Externo)
Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 22/07/2023 15:59:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UnB)
Membro Externo
Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 22/07/2023 16:01:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFNT)
(Membro Interno)
Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 22/07/2023 16:02:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia (UFNT)
(Membro Interno)


Solange Cavalcante de Matos
Doutoranda

Dedico este trabalho

À minha filha *Izaura Amancio Cavalcante*,
minha “*Biló*”, que todos os dias enche a minha
vida de alegria e sentido. Te amo!!

À Prof^a. Dra. *Márcia Moreira Custódio*, uma
mulher forte e inspiradora, que me apresentou
aos Javaé, acendendo em mim o desejo de
realizar este trabalho.

Ao povo *Javaé da Aldeia Boa Esperança*,
coautores deste trabalho, os quais aprendi a
amar como uma família. *Txiòtòetukè!* –
Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho só foi possível graças à conjugação de esforços e interações incomensuráveis, sem os quais não teria conseguido. Por isso, agradeço imensamente:

A **Deus**, em primeiro lugar, por ser o dono de toda a sabedoria e, em sua infinita bondade e misericórdia, ter derramado gotículas dela sobre mim para que eu conduzisse este trabalho. Gratidão por ter sido a minha força nas madrugadas e por não ter permitido que eu desistisse, sempre falando ao meu coração: “Seja forte e corajosa, pois Eu estou contigo!” (Josué 1:9).

Ao meu maior tesouro aqui na terra, minha filha **Izaura Amancio Cavalcante**, por ter suportado as minhas constantes ausências e por sempre me receber de volta com o melhor abraço do mundo. O seu carinho e amor são a minha força motriz, minha **Biló**! Gratidão também por ter aceitado a aventura de me acompanhar em uma das minhas visitas à aldeia, compartilhando de perto comigo do processo de construção desta pesquisa.

À minha mãe, **Delzuita Josefa Lopes**, por acreditar no potencial da sua “galinha dos ovos de ouro” e por ter ajudado a cuidar da Izaura nas minhas ausências. A senhora é muito importante para mim!

Aos meus familiares e amigos(as), principalmente às minhas irmãs **Soraya, Silmara e Débora Sara** (maninha do coração); à amiga **Nária Francisca**, à comadre **Érika Camargo** (esta mesmo longe está sempre perto) que sempre me impulsionaram e suportaram as minhas ausências e inquietações. Obrigada pelas orações e por sempre acreditarem em mim!

Aos meus amados irmãos em Cristo **Laura, Rômulo e Maria Fernanda**, por terem ajudado a cuidar da Izaura nas minhas ausências. Vocês são luz no meu caminho! Em especial, agradeço à pequena Maria Fernanda, pela amizade verdadeira e pura que demonstra ter pela Izaura. Obrigada por tornar os dias dela sem mim mais leves e divertidos!

Ao pai da Izaura, **José Ronilson Amancio da Silva Schwenck**, que, mesmo apesar de estarmos separados, não mediu esforços para dar suporte à nossa Biló quando eu não estava presente. Gratidão pelo pai maravilhoso que tem sido para ela, o que me permitiu concluir esta pesquisa com mais tranquilidade.

Aos meus líderes espirituais **Luciene e Belchior** por estarem sempre intercedendo por mim em oração, pedindo a proteção de Deus em minhas andanças para a aldeia. Amo a vida de vocês! Obrigada por nunca desistirem de mim e me impulsionarem sempre a continuar confiando e esperando em Deus.

À amiga que o Doutorado me deu de presente, **Keyliane dos Anjos Leitão**, minha “motorista” e parceira nas visitas à aldeia. Sem você minha jornada teria sido bem mais difícil. Gratidão por estar sempre pronta a me acompanhar nas viagens e a me auxiliar nas oficinas pedagógicas. Mais do que isso: gratidão por ter se tornando uma amiga verdadeira, com quem pude (e posso) compartilhar minhas dores, incertezas e medos.

Aos auxiliares de pesquisa e parceiros nas visitas à aldeia, **Luiz Fernando Macedo de Araújo**, **Sueli Lira Barros da Silva** e **Kenedy Sinomar Dias Fachini**, por terem contribuído nas oficinas pedagógicas, tornando os resultados deste trabalho mais satisfatórios. Gratidão pela parceria e pelo tempo doado!

À minha amiga **Franciele Albuquerque Fortes**, seu esposo **Tadeu** e à pequena **Eloá Cristina** que me acolheram na casa deles, em Araguaína, quando fui fazer as provas do processo seletivo do Doutorado e também nos momentos de tribulação e mudanças que enfrentei durante o processo de estudo das disciplinas naquela cidade. É nos momentos difíceis que descobrimos quem são nossos verdadeiros amigos. Vocês têm um lugar guardado no meu coração! Agradeço também à **Carmem Almeida** pelas saidinhas para conversar e relaxar. Sua alegria é contagiante e contribuiu para tornar meu processo em Araguaína mais leve.

Aos parentes que conheci em Araguaína, principalmente aos meus **primos Genival, Genilda e Silvania**, e à **tia Rosilda** e ao **tio Zé Maria**, pelo acolhimento e apoio a mim e à minha filha durante o período em que estivemos morando naquela cidade. Agradeço, de forma especial, ao meu primo **Genival** por ter nos acompanhado em nossas viagens para Gurupi. Vocês foram muito importantes nessa minha jornada, pois me fizeram sentir o calor da família que estava distante.

Ao “vizinho” e amigo **José Roberto Guilherme**, pessoa extraordinária e otimista que contribuiu para que minhas lutas diárias durante o estudo das disciplinas do Doutorado em Araguaína fossem mais leves. Gratidão pelos momentos de companhia e zelo que demonstrou não só por mim, como também pela minha pequena Izaura.

Ao meu orientador, **Dr. Francisco Edviges Albuquerque**, meu grande mestre, por ter compartilhado seus doutos conhecimentos comigo e orientado este trabalho de forma sábia, competente e firme, conduzindo-me a resultados positivos. Agradeço também pela confiança em mim depositada durante o percurso do Doutorado.

À minha coorientadora e amiga, **Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo**, mestra primeira que tem me impulsionado na vida acadêmica desde os tempos da graduação. Gratidão por ter coorientado este trabalho de maneira tão presente e competente, sempre mostrando-me o melhor caminho a seguir.

À minha amiga e ex-colega de trabalho professora **Dra. Márcia Moreira Custódio**, por ter me apresentado os Javaé e me inspirado a desenvolver esta pesquisa. Foi o seu amor e brilho no olhar ao falar desse povo que despertou em mim o desejo de também conhecê-los mais de perto. Gratidão!

A todos os **Javaé da Aldeia Boa Esperança**, razão pela qual este trabalho veio à existência, agradeço pelo acolhimento, dedicação e esforço em contribuir com esta pesquisa. Vocês são coautores deste trabalho!

Ao **Cacique da Aldeia Boa Esperança, Micael Weheria Vinícius Batista Javaé**, um líder dedicado e incansável, que sempre me recebeu com muita atenção e carinho, não medindo esforços para que esta pesquisa fosse realizada com êxito. Meus sinceros agradecimentos por abrir as portas da sua aldeia e contribuir com este trabalho.

À dona **Lucirene Behederu Javaé** que me acolheu como filha e não mediu esforços para contribuir no registro das narrativas ancestrais do seu povo, um sonho antigo dessa anciã. Gratidão pelo carinho e por ter me batizado com o belo nome indígena de “*Xiwenoa*”, fazendo com que eu me sentisse um membro da família Javaé. Agradeço também por cada presente e comida que preparou para mim durante as visitas à aldeia e por nossas longas conversas embaixo do pé de manga ou na beira do rio, em que não apenas registrávamos as narrativas, mas também estreitávamos nossos laços de amizade e respeito.

Ao professor indígena **Rogério Kusiwana Javaé**, agradeço pelo apoio e dedicação no registro e nas revisões das narrativas ancestrais em língua indígena e por estar sempre pronto a me atender, tanto na aldeia quanto pelo *WhatsApp*, tirando minhas dúvidas linguísticas e a respeito da cultura Javaé. Gratidão também à sua doce e meiga esposa **Deusanete Ixenahiru Javaé**, carinhosamente chamada por ele de “*Ixe*”, pelo cafezinho que sempre nos servia nos momentos de registros das narrativas em sua casa.

À **Narubia Wataju Javaé**, seu esposo **Joel Ererrene Javaé** e suas filhas, pelo acolhimento e carinho com que sempre me recebiam na aldeia e em sua casa. Agradeço, de forma especial às pequenas **Mikaela Haritxawake Wataju Javaé** e **Júlia Mikelly Werearu Wataju Javaé (Julinha)** pelo carinho e amizade que demonstraram por Izaura quando ela esteve na aldeia. Gratidão por terem compartilhado brincadeiras e banhos de rio com ela, enquanto eu realizava as atividades concernentes à pesquisa.

Ao **Robinho** pelo carinho com que sempre nos recebia, ajudando a carregar nossas bagagens e a guiar o barco durante a travessia do rio, juntamente com outros homens, jovens e crianças da aldeia, sempre tão solícitos e prestativos. Gratidão!

Ao meu amigo **Wairama Xiwelerori Wataju Javaé – Diego Wekuma** – por ter contribuído grandemente nas revisões das narrativas, tornando-as mais fidedignas ao que sua avó Maria Ukanahi Javaé narrava. Agradeço também por ter doado o seu tempo e talento ímpar na ilustração de algumas narrativas. Você é um rapaz muito talentoso e especial!

À diretora da Escola Estadual Indígena Watakuri, **Ana Maria Paz Sousa Araújo**, e a toda a sua equipe pedagógica, principalmente aos professores indígenas **Rogério Kusiwana Javaé**, **Joel Ererrene Javaé** e **Arias Myxiwari Javaé (Paloma)**; aos professores não indígenas, **Samyla Dias Santos**, **Ica Maria Granja Lopes** e **Lellis Andrade Reis**; bem como a todos os **alunos da escola, principalmente aos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio**, por nos acolherem na escola e colaborarem nas oficinas pedagógicas e demais atividades concernentes à pesquisa.

Ao **corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT**, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Câmpus Araguaína, que foi referência para minha pesquisa. Agradeço, de forma especial, aos professores **Eliane Cristina Testa**, **Luiz Roberto Peel**, **Karylleila dos Santos Andrade** e **Francisco Edvigés Albuquerque** pelos valiosos momentos de discussão e troca de conhecimentos durante as aulas. Um agradecimento especial também à professa **Eliane Cristina Testa** pelas orientações e parceria durante a qualificação de linha, sempre incentivando-me à pesquisa e fazendo sugestões valiosas. Obrigada!

Aos professores que participaram da qualificação desta Tese, **Marcia Elizabeth Bortone, Rosineide Magalhães de Sousa, Karylleila dos Santos Andrade e Raimundo Nonato de Pádua Cância**, agradeço pela paciência com que leram meu trabalho e pelas valiosas sugestões que me ofereceram no sentido de melhorá-lo. Agradeço também à professora **Eliane Pereira Machado Soares** por ter aceitado compor a banca de defesa, substituindo a professora Marcia Bortone que, infelizmente, não pode participar dessa fase.

Aos colegas pós-graduandos alunos do LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da UFNT, com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas e compartilhar dúvidas, anseios e conhecimentos, em especial, agradeço à **Raimunda (Ray), Carlos Jônatas, Marta Virgínia, Rosélia, Priscilla e Cadu** pela confiança e carinho que sempre tiveram comigo!

Ao **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO**, em especial ao **Câmpus Gurupi** onde sou servidora, pelo afastamento que me concedeu para cursar o Doutorado com mais tranquilidade e pela bolsa concedida por intermédio do programa Pró-Qualificar, que me deu suporte financeiro para custear as despesas com as constantes viagens para Araguaína e para a aldeia. Gratidão!

Aos membros do grupo de pesquisa **OPPTINS – Observatório de Povos Tradicionais do Tocantins**, da Universidade de Gurupi – UnirG, pelas trocas de experiências e conhecimentos durante as reuniões e visitas à aldeia. De forma especial, agradeço ao casal de professores **Anette Maria Rodrigues Silva Bento Oliveira e Rafael Silva Oliveira** pelos registros fotográficos feitos durante as visitas à aldeia; e à professora **Edna Maria Cruz Pinho** pelas indicações teóricas que me permitiu construir o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa e da transdisciplinaridade. Gratidão!

Agradeço, enfim, a **todos que me apoiaram e incentivam** nesta grande empreitada para a concretização deste ousado projeto.

*“Não que sejamos capazes, por nós, de pensar
alguma coisa, como de nós mesmos; mas a nossa
capacidade vem de Deus.”*
2 Coríntios 3:5

RESUMO

Este trabalho é fruto de um diálogo de cerca de cinco anos que estabelecemos com o povo indígena Javaé da Aldeia Boa Esperança, localizada na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, e tem como objetivo central identificar as contribuições das narrativas ancestrais Javaé para os multiletramentos na Aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural. Para tanto, buscamos nos pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982; Blom e Gumperz, 2002 [1972] e Goffman, 2002 [1979] e 2012) e Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), da etnografia (Erickson, 1988) e da pesquisa-ação participante (Thiollent, 1986) suporte para fazermos o registro bilíngue das narrativas ancestrais Javaé e realizar oficinas transdisciplinares de leitura e produção de textos verbais e não verbais na Escola Indígena Watakuri a partir das narrativas registradas, além de realizarmos um estudo etnográfico a respeito desse povo. A pesquisa visa atender a uma demanda da própria comunidade pesquisada, a qual demonstra o desejo de manter viva a memória e a identidade cultural e linguística do seu povo, preocupando-se com a oferta de uma educação escolar indígena que parta da realidade sociocultural vivenciada pelos Javaé. Assim, os dados foram gerados por meio da interação direta com os participantes da pesquisa (anciã, professores indígenas e não indígenas, alunos do Ensino Fundamental e Médio e outros membros da comunidade), mediante a realização de observações participante, conversas espontâneas, gravações de áudios e vídeos e realização de oficinas pedagógicas. O texto que apresentamos como resultado desse estudo é uma construção dialógica entre nós e os Javaé, o qual traz uma breve descrição etnográfica dos aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos desse povo; o registro de dez narrativas ancestrais Javaé bilíngue e de uma narrativa apenas em língua portuguesa; e a descrição e análise das oficinas pedagógicas de leitura e produção textual bilíngue realizadas a partir da leitura das narrativas registradas. As análises, feitas com base principalmente em Paiva (2013); Neves (2015); Marcuschi (2008 e 2010); Rojo (2009); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); Bortoni-Ricardo (2005); Blom e Gumperz, 2002 [1972]; Goffman, 2002 [1979] e Brasil (2017) revelam que as narrativas ancestrais Javaé podem ser classificadas como um gênero textual que cumpre a função social específica de manutenção da memória sociocultural, histórica e cosmológica do povo Javaé e que trabalhá-las em sala de aula é uma forma de manter viva a cultura e língua desse povo, bem como contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas. Com essa pesquisa, esperamos contribuir positivamente para os estudos linguísticos, culturais e educacionais indígenas, especialmente para a comunidade Javaé da Aldeia Boa Esperança, visto que procuramos colaborar na construção de atividades que atendam aos preceitos da educação escolar indígena brasileira, bem como deste povo.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena Intercultural. Sociolinguística. Narrativas Ancestrais Javaé. Bilinguismo. Multiletramentos.

ABSTRACT

This paper is the result of a dialogue of about five years that we established with the Javaé indigenous people of Boa Esperança village, located on Bananal Island, Tocantins State, and its main objective is to identify the contributions of Javaé ancestral narratives to multiliteracies in Boa Esperança indigenous village, from a bilingual and intercultural perspective. Therefore, we sought in the theoretical-methodological assumptions of Interactional Sociolinguistics (Gumperz, 1982; Blom and Gumperz, 2002 [1972] and Goffman, 2002 [1979] and 2012) and Educational (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), of ethnography (Erickson, 1988) and participatory action research (Thiollent, 1986) support for us to make the bilingual record of Javaé ancestral narratives and carry out transdisciplinary workshops on reading and producing verbal and non-verbal texts at the Watakuri Indigenous School based on the recorded narratives, in addition to carry out an ethnographic study about this people. The research aims to meet a demand from the researched community itself, which demonstrates the desire to keep alive the memory and the cultural and linguistic identity of its people, concerned with the offer of an indigenous school education that starts from the sociocultural reality experienced by the indigenous Javaé. Thus, the data were generated through direct interaction with the survey participants (elderly woman, indigenous and non-indigenous teachers, elementary and high school students and other members of the community), through participant observations, spontaneous conversations, audio recordings and videos and conducting pedagogical workshops. The text that we present as a result of this study is a dialogical construction between us and the Indigenous Javaé, which brings a brief ethnographic description of the historical, cosmological, sociocultural and linguistic aspects of this people; the record of ten Javaé bilingual ancestral narratives and one narrative only in Portuguese; and the description and analysis of the pedagogical workshops on reading and bilingual textual production carried out from the reading of the registered narratives. The analyses, based mainly on Paiva (2013); Neves (2015); Marcuschi (2008 and 2010); Rojo (2009); Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011); Bortoni-Ricardo (2005); Blom and Gumperz, 2002 [1972]; Goffman, 2002 [1979] and Brasil (2017) reveal that Javaé ancestral narratives can be classified as a textual genre that fulfills the specific social function of maintaining the sociocultural, historical and cosmological memory of the Javaé people and working with them in a classroom, is a way of keeping the culture and language of these people alive, as well as contributing to the multiliteracy of indigenous students. With this research, we hope to contribute positively to indigenous linguistic, cultural and educational studies, especially for the Javaé community of Boa Esperança village, as we seek to collaborate in the construction of activities that meet the precepts of Brazilian indigenous school education, as well as this people.

Keywords: Intercultural Indigenous School Education. Sociolinguistics. Javaé Ancestral Narratives. Bilingualism. Multiliteracies.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un diálogo de cerca de cinco años que hemos establecido con el pueblo indígena Javaé de Pueblo Boa Esperança, ubicada en Ilha do Bananal, Estado de Tocantins, y tiene como objetivo central identificar los aportes de las narrativas ancestrales javaé a las multialfabetizaciones en Pueblo Boa Esperança, desde una perspectiva bilingüe e intercultural. Para ello, buscamos en los presupuestos teórico-metodológicos de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982; Blom y Gumperz, 2002 [1972] y Goffman, 2002 [1979] y 2012) y Educativo (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), de etnografía (Erickson, 1988) e investigación-acción participativa (Thiollent, 1986) nos apoyan para hacer el registro bilingüe de las narrativas ancestrales javaé y realizar talleres transdisciplinarios de lectura y producción de textos verbales y no verbales en la Escuela Indígena Watakuri basados en las narraciones grabadas, además de realizar un estudio etnográfico sobre este pueblo. La investigación pretende atender una demanda de la propia comunidad investigada, que manifiesta el deseo de mantener viva la memoria y la identidad cultural y lingüística de su pueblo, preocupada por la oferta de una educación escolar indígena que parta de la realidad sociocultural vivida por los Javaés. Así, los datos fueron generados a través de la interacción directa con los participantes de la encuesta (ancianas, docentes indígenas y no indígenas, estudiantes de primaria y secundaria y otros miembros de la comunidad), a través de observaciones participantes, conversaciones espontáneas, grabaciones de audio y videos y realización de talleres pedagógicos. El texto que presentamos como resultado de este estudio es una construcción dialógica entre nosotros y los Javaés, que trae una breve descripción etnográfica de los aspectos históricos, cosmológicos, socioculturales y lingüísticos de este pueblo; el registro de diez narraciones ancestrales bilingües en javaé y una narración solo en portugués; y la descripción y análisis de los talleres pedagógicos de lectura y producción textual bilingüe realizados a partir de la lectura de las narraciones registradas. Los análisis, basados principalmente en Paiva (2013); Neves (2015); Marcuschi (2008 y 2010); Rojo (2009); Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011); Bortoni-Ricardo (2005); Blom y Gumperz, 2002 [1972]; Goffman, 2002 [1979] y Brasil (2017) revelan que las narrativas ancestrales javaé pueden clasificarse como un género textual que cumple la función social específica de mantener la memoria sociocultural, histórica y cosmológica del pueblo javaé y que trabajar con ellos en clase es una forma de mantener viva la cultura y el idioma de este pueblo, además de contribuir a la multialfabetización de los estudiantes indígenas. Con esta investigación, esperamos contribuir positivamente a los estudios lingüísticos, culturales y educativos indígenas, especialmente para la comunidad Javaé de Pueblo Boa Esperança, ya que buscamos colaborar en la construcción de actividades que atiendan los preceptos de la educación escolar indígena brasileña, así como de este pueblo.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena Intercultural. Sociolingüística. Narrativas Ancestrales Javaé. Bilingüismo. Multialfabetizaciones.

LISTA DE SIGLAS

AAEP/PRES	-	Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas da Presidência
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEEI/TO	-	Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins
CEM	-	Centro de Ensino Médio
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI	-	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONEP	-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DRE	-	Diretoria Regional de Educação
DSEI/TO	-	Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins
EF	-	Ensino Fundamental
EM	-	Ensino Médio
EMN	-	Ensino Médio Normal
FIC	-	Formação Inicial e Continuada
FUNAI	-	Fundação Nacional do Índio
GNL	-	Grupo de Nova Londres
IBAMA	-	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e de Recursos Naturais Renováveis
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFTO	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
JEIT	-	Jogos Escolares Indígenas do Tocantins
LALI	-	Laboratório de Línguas Indígenas
LDBN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	-	Língua Portuguesa
LTN	-	Localização de Trabalhadores Nacionais
MI	-	Magistério Indígena
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
ONG	-	Organização Não Governamental
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	-	Postos Indígenas
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPEEI/TO	-	Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins
PPGLIT	-	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PROPESQ	-	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	-	Secretaria Estadual de Educação
SGE/TO	-	Sistema de Gerenciamento Escolar do Tocantins
SI	-	Sociolinguística Interacional
SIL	-	Summer Institute of Linguistics
SPI	-	Serviço de Proteção aos Índios
TICs	-	Tecnologias da Informação e da Comunicação

- UFG - Universidade Federal de Goiás
- UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFT - Universidade Federal do Tocantins
- UnirG - Universidade de Gurupi

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da população nas aldeias Javaé	45
Quadro 2 - Relação entre perguntas, objetivos e hipóteses	69
Quadro 3 - Participantes da pesquisa	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Gráfico da distribuição da população indígena por regiões brasileiras	32
Figura 2	- Mapa da localização dos povos indígenas do Tocantins	33
Figura 3	- Esquema da sequência didática	102
Figura 4	- Foto da Escola Estadual Indígena Watakuri	134
Figura 5	- <i>Aruanãs</i> dançando ao redor da Casa dos Homens durante o ritual <i>Hetohokỹ</i>	155
Figura 6	- Os <i>jyre</i> participando do ritual de <i>Hetohokỹ</i>	156
Figura 7	- Partida de futebol entre indígenas e não indígenas na Aldeia Boa Esperança	157
Figura 8	- Jovem indígena fazendo pintura corporal em jovem não indígena	158
Figura 9	- Pinturas e adornos Javaé	160
Figura 10	- Preparo da comida típica <i>tuxiwiri</i>	162
Figura 11	- Ilustração da narrativa <i>Torohina</i>	172
Figura 12	- Leitura e contação da história <i>Torohina</i> e realização de brincadeira a partir da narrativa	176
Figura 13	- Revisão da versão em língua portuguesa da narrativa <i>Torohina</i>	177
Figura 14	- Produção da versão em língua indígena da narrativa <i>Torohina</i>	177
Figura 15	- Ilustração da narrativa <i>Hanatxiwe</i>	178
Figura 16	- Revisão da narrativa <i>Hanatxiwe</i> pelo professor Rogério Kusiwana Javaé	184
Figura 17	- Ilustração da narrativa <i>Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotòdenaki</i>	185
Figura 18	- Registro da versão em língua portuguesa da narrativa <i>Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotòdenaki</i>	189
Figura 19	- Ilustração da narrativa <i>Marani Hawa</i>	190
Figura 20	- Elaboração da versão em língua indígena da narrativa <i>Marani Hawa</i>	194
Figura 21	- Ilustração da narrativa <i>Tainahakỹ</i>	195
Figura 22	- Registro da narrativa <i>Tainahakỹ</i> em língua indígena	201
Figura 23	- Ilustração da narrativa <i>Ikoloku Tatximana</i>	202
Figura 24	- Retextualização da versão em língua portuguesa da narrativa <i>Ikoloku Tatximana</i>	212
Figura 25	- Ilustração da narrativa <i>Iny Webohona</i>	213
Figura 26	- Ilustração da narrativa <i>Kòtu</i>	218
Figura 27	- Contação da história <i>Kòtu</i>	221
Figura 28	- Ilustração da narrativa <i>Kuelỹ</i>	222
Figura 29	- Registro da versão em língua portuguesa da narrativa <i>Kuelỹ</i>	226
Figura 30	- Ilustração da narrativa <i>Makolokolo</i>	227
Figura 31	- Processo de ilustração da narrativa <i>Makolokolo</i>	231
Figura 32	- Sequências didáticas realizadas na oficina de contação da história <i>Tainahakỹ</i>	241
Figura 33	- Contação da história <i>Tainahakỹ</i> e preparo da comida típica <i>ijata ixuwe</i>	243
Figura 34	- Atividade de leitura em <i>iny ribè</i> da narrativa <i>Tainahakỹ</i>	245
Figura 35	- Aplicação de jogo da memória bilíngue	247
Figura 36	- Produção de texto bilíngue do gênero receita	248
Figura 37	- Oficina de leitura e técnicas de desenho e pintura a partir da narrativa <i>Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotòdenaki</i>	250
Figura 38	- Oficina de arteterapia e pintura criativa a partir da narrativa <i>Makolokolo</i>	252

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	29
1 ASPECTOS GEOPOLÍTICOS E TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO TOCANTINS	29
1.1 Panorama geral da questão indígena no Brasil e no Tocantins	30
1.2 O povo Javaé da Ilha do Bananal.....	34
1.2.1 A História de contato do povo Javaé com o <i>tori</i> (não indígena).....	34
1.2.2 Localização, população e aspectos linguísticos dos Javaé	43
CAPÍTULO II	49
2 PROCEDIMENTOS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS: A ETNOGRAFIA E A PESQUISA-AÇÃO PARTICIPANTE NA ALDEIA BOA ESPERANÇA	49
2.1 Pesquisa qualitativa interpretativista	50
2.1.1 Etnografia	51
2.1.2 Pesquisa-ação participante	55
2.2 Estratégias e procedimentos da pesquisa de campo.....	63
2.2.1 Das atividades em campo.....	63
2.2.2 Perguntas norteadoras, objetivos e hipóteses.....	66
2.2.3 Seleção dos participantes da pesquisa.....	70
2.2.4 Procedimentos para a geração dos dados e constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	74
CAPÍTULO III.....	82
3 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	82
3.1 Sociolinguística interacional.....	83
3.2 Sociolinguística educacional.....	89
3.2.1 Contribuições da Sociolinguística Educacional para a educação escolar indígena.....	91
3.3 Os multiletramentos	93
3.4 Gêneros textuais e ensino.....	97
CAPÍTULO IV	104

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WATAKURI	104
4.1 Bilinguismo e educação bilíngue	105
4.2 Dimensões da interculturalidade	109
4.3 Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	113
4.4 Aspectos da educação indígena	116
4.5 Aspectos da educação escolar indígena no Brasil	118
4.5.1 Panorama da educação escolar indígena no Estado do Tocantins e a formação de professores.....	126
4.6 A proposta de ensino da Escola Estadual Indígena Watakuri	132
CAPÍTULO V.....	139
5 UMA BREVE DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DOS JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL.....	139
5.1 A origem do povo Javaé de acordo com a sua própria perspectiva.....	140
5.2 Aspectos socioculturais e econômicos dos Javaé.....	151
CAPÍTULO VI.....	164
6 REGISTRO ESCRITO DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA	164
6.1 Narrativas indígenas como um gênero textual.....	166
6.2 Registro das narrativas ancestrais Javaé em língua indígena e em língua portuguesa.....	170
6.2.1 Narrativa 01: Torohina.....	172
6.2.1.1 <i>Narrativa 01: Torohina – Versão em língua portuguesa.....</i>	<i>174</i>
6.2.1.2 <i>Processo de registro da narrativa Torohina: memória e ludicidade.....</i>	<i>175</i>
6.2.2 Narrativa 02: Hanatxiwe.....	178
6.2.2.1 <i>Narrativa 02: Hanatxiwe – Versão e língua portuguesa.....</i>	<i>180</i>
6.2.2.2 <i>Processo de registro da narrativa Hanatxiwe: interação e memória coletiva.....</i>	<i>182</i>
6.2.3 Narrativa 03: Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotdenaki.....	185
6.2.3.1 <i>Narrativa 03: As mulheres que viraram boto por causa da anta.....</i>	<i>187</i>

6.2.3.2	<i>Processo de registro da narrativa Hawyy mahādu buhā-my relere ōri wotōdenaki</i>	188
6.2.4	Narrativa 04: Marani Hawa.....	190
6.2.4.1	<i>Narrativa 04: Marani Hawa – Versão em língua portuguesa</i>	191
6.2.4.2	<i>Processo de registro da narrativa Marani Hawa</i>	193
6.2.5	Narrativa 05: Tainahakỹ.....	195
6.2.5.1	<i>Narrativa 05: Tainahakỹ - Versão em língua portuguesa</i>	196
6.2.5.2	<i>Processo de registro da narrativa Tainahakỹ</i>	200
6.2.6	Narrativa 06: <i>Ikoloku Tatximana</i>	202
6.2.6.1	<i>Narrativa 06: Ikoloku Tatximana – Versão em língua portuguesa</i>	206
6.2.6.2	<i>Processo de registro da narrativa Ikoloku Tatximana</i>	211
6.2.7	Narrativa 07: <i>Iny Webohona</i>	213
6.2.7.1	<i>Narrativa 07: O povo que teve a barriga estourada</i>	215
6.2.7.2	<i>Processo de registro da narrativa Iny Webohona</i>	217
6.2.8	Narrativa 08: <i>Kòtu</i>	218
6.2.8.1	<i>Narrativa 08: Tracajá</i>	219
6.2.8.2	<i>Processo de registro da narrativa Kòtu</i>	220
6.2.9	Narrativa 09: <i>Kuèlỹ</i>	222
6.2.9.1	<i>Narrativa 09: Kuèlỹ - Versão em língua portuguesa</i>	223
6.2.9.2	<i>Processo de registro da narrativa Kuèlỹ</i>	226
6.2.10	Narrativa 10: <i>Makolokolo</i>	227
6.2.10.1	<i>Narrativa 10: Makolokolo – Versão em língua portuguesa</i>	228
6.2.10.2	<i>Processo de registro da narrativa Makolokolo</i>	230
CAPÍTULO VII		233
7 CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ PARA OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WATAKURI		233
7.1	AS NARRATIVAS JAVAÉ E OS MULTILETRAMENTOS.....	233
7.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS.....	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS		255
REFERÊNCIAS		259
APÊNDICES		272
APÊNDICE 01: Planejamento das oficinas pedagógicas bilíngues.....		273

ANEXOS.....	277
ANEXO 01: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT.....	278
ANEXO 02: Parecer Consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa	280
ANEXO 03: Autorização da FUNAI para ingresso em Terra Indígena.....	282
ANEXO 04: Mandala dos Saberes.....	284

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de um diálogo de cerca de cinco anos com o povo Javaé da Aldeia Boa Esperança, localizada na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, e apresenta uma resposta às suas demandas e anseios no campo da manutenção de suas memórias e de seus processos educacionais próprios.

Antes de conhecer esse povo, não havia ainda empreendido projeto algum com povos indígenas, pois no Mestrado, cursado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB, cuja conclusão se deu em 2014, investiguei, sob a orientação da professora Dra. Marcia Elizabeth Bortone, a linguagem gíria dos reeducandos (presidiários) do sistema penitenciário da região sul do Estado do Tocantins, fazendo uma análise sociodiscursiva dessa linguagem hermética e reveladora de aspectos sociais e identitários do grupo que a utiliza (MATOS, 2014).

Contudo, atuo como professora de língua portuguesa, desde o ano de 2010, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/Câmpus Gurupi, minha cidade natal, onde, em 2017, conheci a professora Dra. Márcia Moreira Custódio, que veio trabalhar no Câmpus Gurupi do IFTO, removida do Câmpus Avançado de Formoso do Araguaia. E foi essa colega de profissão que, naquele mesmo ano, apresentou-me aos Javaé da aldeia Boa Esperança, com os quais ela já desenvolvia alguns projetos de extensão devido à proximidade entre a cidade de Formoso do Araguaia e as aldeias Javaé. A professora Márcia demonstrava uma grande empatia e carinho por aquele povo e isso chamou a minha atenção, despertando em mim o desejo de conhecer os Javaé mais de perto.

Eu já havia sido provocada, desde a época da graduação (2006 – 2009), pela professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo (coorientadora desta Tese) a desenvolver pesquisas com povos indígenas, porém, na minha ignorância, ainda não tinha sido despertada para tal empreitada, pois julgava ser uma tarefa muito difícil trabalhar com um povo de cultura e língua tão diferentes da minha. Por isso, no Mestrado, conforme já mencionei acima, acabei enveredando por outros caminhos. Não obstante, ao conhecer a professora Márcia Custódio e ver o brilho em seu olhar ao falar dos Javaé, resolvi aceitar seu convite e visitar a aldeia com ela em uma de suas ações empreendidas naquela comunidade. Assim, fui apresentada ao cacique Micael Weheria Vinícius Batista Javaé, à sua mãe, dona Lucirene Behederu Javaé e

aos demais membros da comunidade, que me receberam muito bem¹. Em 2017 e 2018, fiz mais algumas visitas à aldeia com a professora Márcia Custódio e, em uma delas, o cacique Micael Weheria, dona Lucirene e alguns professores indígenas, bem como a anciã mais idosa da comunidade, dona Maria Ukanahi Javaé, mãe de Lucirene Behederu, compartilharam conosco o desejo de terem a língua e as narrativas ancestrais do seu povo registradas por escrito, como forma de manutenção da memória, cultura, língua e identidade dos Javaé. Diante disso, a professora Márcia retomou a elaboração de um projeto que iniciara quando ainda atuava no Câmpus Formoso do Araguaia do IFTO, pedindo-me auxílio nessa empreitada, cujo objetivo era a construção de uma “cartilha” de alfabetização em língua Javaé (era dessa forma que dona Lucirene Behederu denominava o material didático de alfabetização na língua do seu povo que tinha um sonho de produzir para ser usado na escola da aldeia que ela mesma havia fundado, juntamente com seu pai). Todavia, antes de conseguirmos concluir a elaboração do projeto e de buscarmos alguma forma de executá-lo pelo IFTO, a professora Márcia Custódio conseguiu remoção para o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, a fim de acompanhar seu esposo que estava trabalhando naquele Estado, mudando-se para Minas Gerais no final de 2018 e me deixando com a incumbência de implementar o projeto de alguma forma.

Dessa maneira, em 2019, por incentivo da professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo, que sempre acompanhou minha trajetória acadêmica desde a graduação, bem como da professora Márcia Moreira Custódio, com a qual continuei mantendo contato e vínculo de amizade, resolvi adequar o “projeto da cartilha” para submetê-lo ao processo seletivo para o curso de Doutorado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da então Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Araguaína, hoje Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UNFT/Câmpus Araguaína, posto que desenvolver tal projeto como uma pesquisa de doutoramento na linha de *Teoria, análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação* poderia trazer resultados bastante positivos tanto para o povo Javaé, quanto para os estudos acadêmicos dessa área.

¹ No Capítulo II, seção 2.2.1, descrevo com mais detalhes como conheci esse povo e iniciei um vínculo de amizade e respeito mútuo que me levou a pensar em uma pesquisa de Doutorado para contribuir com os processos socioeducacionais daquele povo.

Tendo sido aprovada no processo seletivo para o Doutorado da então UFT, feitos alguns ajustes no projeto, solicitados pelo meu orientador, professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, e recebendo parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, bem como autorização da Fundação Nacional do Índio – FUNAI para iniciar a pesquisa em 2020, fui impedida de o fazer devido à Pandemia de Covid-19, em que foram estabelecidas medidas de distanciamento social (dentre elas a suspensão das aulas presenciais nas escolas) para evitar o contágio da doença, inviabilizando, pois, nossa entrada na aldeia durante os anos de 2020 e 2021. No entanto, meu vínculo com a comunidade Boa Esperança não foi rompido durante esse período de pandemia, pois procurei manter contato por telefone e mensagens de *WhatsApp* com alguns membros da comunidade, até mesmo para ter notícias a respeito da saúde física e emocional deles em tempos tão difíceis e de insegurança, como foi o período da pandemia.

Quando, finalmente, conseguimos iniciar a pesquisa de campo, em 2022, foram necessários alguns ajustes na proposta inicial do projeto, tanto devido à questão de tempo para concluir o Doutorado, por causa do atraso gerado pela pandemia, quanto pelo cenário atual da Aldeia Boa Esperança: dona Maria Ukanahi Javaé, anciã de mais de cem anos e que guardava na memória as narrativas ancestrais do povo Javaé, havia falecido em 2021, vítima de uma queda que acabou a debilitando bastante, levando-a a óbito. Diante disso, a demanda de maior urgência para aquele povo, naquele momento, era o registro de suas narrativas ancestrais, antes que elas se perdessem da memória dos filhos e netos da anciã, para os quais ela havia contado no decorrer de sua vida.

Ademais, o cacique e sua mãe (atual anciã da aldeia e filha da anciã falecida), juntamente com os professores indígenas, ressaltaram a importância de levar tais narrativas para a sala de aula, em forma de textos, para que as crianças e jovens, que representam as futuras gerações dos Javaé, mantenham vivas a memória e a identidade do seu povo, além de terem contato com práticas de leitura e produção de textos que fazem sentido para eles e contribuam para os multiletramentos desses estudantes.

Assim, a partir desse diálogo com a comunidade e com a escola, surgiram as seguintes perguntas exploratórias/norteadoras: Como a utilização das narrativas Javaé em sala de aula podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas? O registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé, de tradição oral, pode contribuir para que tais histórias não se percam na memória desse povo? Quais aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e

linguísticos podem ser identificados nas narrativas ancestrais Javaé e nas interações estabelecidas com esse povo? Quais estratégias os professores indígenas e não indígenas podem utilizar para trabalhar as narrativas Javaé em sala de aula e contribuir para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da língua, da cultura e da memória dos Javaé?

A partir dessas perguntas exploratórias, e considerando que nossa pesquisa tem um viés participativo e se apoia nos pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística, da Etnografia e da Pesquisa-ação, e considerando, outrossim, que a Educação Escolar Indígena tem como meta promover a formação bilíngue e intercultural dos povos indígenas, respeitando suas memórias, suas culturas e língua materna, estabelecemos como objetivo geral para nossa pesquisa identificar as contribuições das narrativas ancestrais Javaé para o processo de multiletramentos na Aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural. E, para atingir tal objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: fazer o registro escrito das narrativas ancestrais Javaé em língua portuguesa e em língua Javaé (*iny ribè*); conhecer os aspectos históricos, cosmológicos, linguísticos e socioculturais do povo Javaé por meio de suas narrativas ancestrais e da interação com esse povo; desenvolver oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos na Escola Estadual Indígena Watakuri, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais, com a finalidade de contribuir para os multiletramentos dos estudantes, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola.

A partir das perguntas e objetivos citados acima, nossas hipóteses, que representam nossas expectativas em relação aos resultados buscados, eram as seguintes: as narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas em sala de aula na perspectiva bilíngue e intercultural, contribuem positivamente para os multiletramentos dos estudantes indígenas da Aldeia Boa Esperança (hipótese principal); o registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé contribui para que essas histórias não se percam na memória desse povo indígena; é possível conhecer os aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos do povo Javaé por meio de suas narrativas ancestrais e da interação com esse povo; a realização de oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais contribuem para os multiletramentos dos estudantes, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a

formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na Escola Indígena Watakuri (sub-hipóteses).

Assim, a partir da confirmação dessas hipóteses defendemos, neste trabalho, a seguinte Tese: **“As narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas na perspectiva bilíngue e intercultural, podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas e para a manutenção da memória e da cultura do povo Javaé.”**

Por estar calcada nos fundamentos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Interacional e Educacional e da Etnografia e da Pesquisa-ação participante, esta Tese constitui-se em um texto dialógico, construído a partir das relações inter e intragrupo, para desenvolver estratégias socioeducacionais que contemplem a realidade da comunidade Boa Esperança, contribuindo para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da língua, da cultura, da memória e da identidade dos Javaé a partir do registro de suas narrativas ancestrais e da realização de oficinas pedagógicas utilizando essas narrativas, as quais são classificadas nesta Tese como um gênero textual, já que cumprem funções sociais específicas para aquele povo.

Durante o percurso do Doutorado, além das interações e da relação de confiança e amizade estabelecidas com os Javaé da Aldeia Boa Esperança, em que foi possível conhecer outra realidade sociocultural e construir um processo sociointeracional contínuo que nos permitiu compartilhar dos hábitos, costumes e formas próprias de ensinar e aprender desse povo; mantive também um diálogo constante, pautado em uma relação de parceria, pesquisa, confiança e amizade com meu orientador, professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, e também com minha coorientadora, professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo. Desse modo, esta Tese, até mesmo pelo fato de adotar uma metodologia participativa, é uma construção plural, em que diferentes vozes dialogam na construção de um texto que procura descrever como as narrativas ancestrais dos Javaé podem contribuir positivamente para os multiletramentos dos estudantes indígenas e para a manutenção e preservação da memória, da língua e da cultura desse povo.

Por isso, adotamos, neste texto, o uso da primeira pessoa do plural, a fim de evidenciarmos as várias vozes que o construíram ao longo das interações estabelecidas entre nós pesquisadores e o povo Javaé. Todavia, em alguns momentos, utilizamos a primeira pessoa do singular com a finalidade de evidenciar experiências pessoais vivenciadas com os Javaé, as quais nos levaram a reflexões introspectivas que nos conduziram ao fortalecimento das relações interculturais que nos permitiu chegar à construção de um texto dialógico, o qual se organiza

em nove partes: Introdução, trazendo o resumo e a forma de organização de nosso trabalho; Capítulo I, em que fazemos uma contextualização a respeito dos aspectos geopolíticos e da trajetória sócio-histórica dos povos indígenas no Brasil e no Tocantins, com foco central no povo Javaé da Aldeia Boa Esperança; Capítulo II, em que apresentamos a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, a qual tem como base a etnografia e a pesquisa-ação participante; Capítulo III, no qual abordamos a Sociolinguística Interacional e Educacional, teorias que tratam da relação entre as questões da linguagem e os aspectos socioculturais dos envolvidos na interação, abordando, também, neste capítulo, os multiletramentos e os gêneros textuais, abordagens que permeiam o processo de geração e análise dos dados de nossa pesquisa; Capítulo IV, no qual abordamos a educação indígena e a educação escolar indígena e os aspectos do bilinguismo, da interculturalidade, da inter e da transdisciplinaridade, que permeiam os processos educacionais dos Javaé, além disso, falamos também, neste capítulo, sobre a proposta de ensino da Escola Estadual Indígena Watakuri, onde realizamos a pesquisa; Capítulo V, em que fazemos uma breve descrição etnográfica dos Javaé, apresentando os aspectos cosmológicos, socioculturais e econômicos desse povo; Capítulo VI, com o registro das narrativas ancestrais Javaé em língua indígena e em língua portuguesa; Capítulo VII, em que descrevemos e analisamos as práticas de oficinas pedagógicas de leitura e escrita de textos bilíngues realizadas na Escola Estadual Indígena Watakuri, a partir das narrativas ancestrais registradas; e, por último, nossas Palavras Finais a respeito de todo o processo da pesquisa.

Ressaltamos que os três últimos capítulos atendem aos objetivos da pesquisa, pois trazem a descrição dos aspectos socioculturais dos Javaé, o registro bilíngue de suas narrativas ancestrais e as contribuições dessas narrativas para o processo de multiletramentos dos estudantes indígenas. Assim, esperamos que nossa pesquisa contribua para a manutenção e preservação da memória, cultura e língua dos Javaé, bem como para as práticas pedagógicas bilíngues e interculturais dos professores indígenas e não indígenas da escola Watakuri e para os multiletramentos dos estudantes, a partir de conteúdos que abordam aspectos da própria situação sociocultural desse povo.

Para tanto, na construção das discussões de ordem histórica, geográfica, linguística e socioculturais dos Javaé, nos apoiamos, principalmente, nos seguintes autores: Darcy Ribeiro (1995; 1996); Patrícia Rodrigues (1993; 2008); Fonseca (1867 [1846]); Maia (1986); Krause (1943); Toral (1981, 1992, 2002); Grupioni (2001); Quintela (2004); Lourenço (2009);

Boaventura (2007); Aryon Rodrigues (1986, 2004, 2013); Silva e Borges (2011); Ramos (2016); Mattos et al (2013); Tewaxi Javaé (2019); Povos Indígenas no Brasil (2010); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (BRASIL, 2010); Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI – TO, 2022); e Coordenação Técnica Local da FUNAI de Gurupi – TO (2023).

Já para as abordagens metodológicas, tomamos como base os estudos de Lüdke e André (1986); Oliveira (2012); Bastos e Santos (2013); Bortoni-Ricardo (2008); Erickson (1988); Sousa (2006); Wilson (1977); Hall (1978); Thiollent (1986); e Tripp (2005).

Para construirmos o aporte teórico relacionado à Sociolinguística Interacional e Educacional, bem como aos multiletramentos e gêneros textuais, buscamos apoio nos seguintes autores: Gumperz (1982); Blom e Gumperz (2002 [1972]); Hymes (2020 [1964]); Goffman (2002 [1979], 2012); Bortone (1993); Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Bortoni-Ricardo e Freitas (2009); Sousa (2006); Bateson (1972); Matos (2014, 2020); Albuquerque (2007); Araujo (2015); Oliveira e Pereira (2016); Fabrício (2020); Braggio (1992); Lima (2014); Costa e Ribeiro (2015); Brasil – BNCC (2017); Rojo (2012); Street (2012 e 2014); Van Leeuwen (2011); Barbosa, Araújo e Aragão (2016); Marcuschi (2008 e 2010); Sawales (1990); Bakhtin (1997 [1979]); Bronkard (1999); e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Por sua vez, para embasar nosso estudo sobre a educação escolar indígena bilíngue e intercultural, abordando também a inter e a transdisciplinaridade, recorreremos a Grosjean (1982, 2008 [1994]); Collet (2006); Albuquerque (1999, 2007 e 2011); Fazenda (2008); Suero (1986); Cuevas (2021); Nicolescu (1999); Morin (2005 e 2006); Carta Transdisciplinar (1994); Rabelo (2010); Maher (2006); Ramos (2016); Araujo (2015); Fishman (1970); Baker (2002); Freeman (1998); Genesee (1987); Hornberger (1991); Braggio (1997); Silva (2003); Grillo (2006); Grupioni (2006, 2015); Cunha (1990); Mellati (1977); Luciano (2007); Muniz (2007); Matos (2020); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001); Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins (SEDUC/TO, 2013); dentre outros.

Destarte, nossa pesquisa, além de nos proporcionar a ampliação de nossos conhecimentos a respeito dos aspectos socioculturais dos Javaé, propõe uma contribuição para a educação escolar indígena. Cumpre salientar que o registro bilíngue e intercultural das narrativas ancestrais Javaé contribuirá para a manutenção da memória e dos aspectos

socioculturais, cosmológicos, históricos e linguísticos desse povo, corroborando para o seu fortalecimento étnico, identitário e social, dando maior visibilidade a esse povo. Ademais, no âmbito escolar, a proposta de trabalho pedagógico de leitura e escrita a partir das narrativas registradas constitui-se em um mecanismo importante e indispensável para uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, atendendo à proposta de ensino da Escola Estadual Indígena Watakuri da Aldeia Boa Esperança, *locus* do nosso estudo.

CAPÍTULO I

1 ASPECTOS GEOPOLÍTICOS E TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO TOCANTINS

“Com efeito, de todos os grupos indígenas sobre os quais obtivemos informação fidedigna, podemos dizer que não foram assimilados à sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário dessa expectativa, a maioria deles foi exterminada e os que sobreviveram permanecem indígenas: já não nos seus hábitos e costumes, mas na autoidentificação como povos distintos do brasileiro e vítimas de sua dominação.”
(Darcy Ribeiro, 1996, p. 20)

Antes de iniciar a descrição da nossa pesquisa em si, faz-se necessário conhecer um pouco a trajetória e a realidade dos povos indígenas brasileiros, bem como do povo Javaé, sujeitos de nosso estudo. Com esse intuito, abordamos, neste capítulo, as questões geopolíticas e sócio-históricas relacionadas aos povos indígenas do Brasil e do antigo norte de Goiás, atual Estado do Tocantins, mais especificamente sobre os Javaé, povo com o qual desenvolvemos esta pesquisa. Serão apresentadas informações sobre os primeiros contatos dos povos autóctones brasileiros do norte de Goiás (atual Estado do Tocantins) com os não indígenas e como o povo Javaé viveu, durante muitos anos, isolado do convívio com a população envolvente, devido, principalmente, às violências cometidas pelo não indígena europeu durante o processo de colonização. Além disso, apresentamos dados populacionais dos povos indígenas do Brasil e, especificamente, do povo Javaé, e a situação atual da terra indígena onde vivem, bem como aspectos relacionados à situação sociolinguística desse povo.

Como aporte teórico para compor este capítulo, recorreremos aos estudos de Darcy Ribeiro (1995; 1996); Patrícia Rodrigues (1993; 2008); Fonseca (1867 [1846]); Maia (1986); Krause (1943); Toral (1992, 2002); Lourenço (2009); Albuquerque (2014); Boaventura (2007); Ramos (2016); Araujo (2015); Aryon Rodrigues (1986, 2013); Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); dentre outros. Além disso, também apresentamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (BRASIL, 2010); do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI – TO, 2022) e da Coordenação Técnica Local da FUNAI de Gurupi – TO (2023), sobre a população indígena brasileira de forma geral e especificamente dos Javaé.

1.1 Panorama geral da questão indígena no Brasil e no Tocantins

“Dali [da Terra de Vera Cruz, atual Brasil] avistamos homens que andavam pela praia [...] A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto” (CAMINHA, 1500, p. 2). Esse conhecido trecho da Carta de Achamento do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, relata o deslumbramento dos portugueses ao chegarem em terras brasileiras, em 22 de abril de 1500, e encontrarem aqui os povos nativos desta terra, o verdadeiro povo brasileiro – não os verdadeiros “donos” desta terra, pois, de acordo com a cultura indígena, a terra não pertence ao homem, é o homem que pertence à terra, sua mãe – (BECK, 2015).

Consoante antropólogos, como Darcy Ribeiro (1995 e 1996), esse deslumbramento do primeiro contato entre portugueses e indígenas, bem como toda a trajetória histórica das façanhas “heroicas” do invasor e o que sucedeu aos povos originários desta terra é contada apenas sob a perspectiva de um dos protagonistas, a do invasor, que encontrou uma nova terra além-mar e dela se apropriou, exterminando, escravizando ou tentando integrar seus moradores originários à “sociedade nacional”, por meio da europeização e catequização desses povos, cuja cultura e religião, de acordo com a visão eurocêntrica, era primitiva e pagã, cabendo, portanto, à Coroa Portuguesa a “nobre” missão de “salvar essa gente”, como sugeriu Caminha (1500) ao rei de Portugal em sua Carta de Achamento do Brasil.

Durante esses mais de 520 anos de história do Brasil pós invasão portuguesa, a questão indígena tem sido instigante, contraditória e polêmica, como concluiu Araujo (2015), pois estudos têm revelado a supremacia do não indígena colonizador e dominador, e pouca importância tem sido dada a questões relacionadas à subsistência e revitalização das comunidades indígenas e suas culturas, até porque, como já mencionado acima, o objetivo do colonizador sempre foi a assimilação desses povos à sociedade nacional. O que, para Ribeiro (1996) é praticamente impossível, pois continuarão indígenas em sua essência identitária, por mais que mudem seus hábitos e costumes por meio do contato com o não indígena.

De acordo com os estudos do antropólogo Darcy Ribeiro (1995), quando os portugueses aportaram em terras brasileiras, havia cerca de 5 milhões de indígenas vivendo aqui, número que foi sendo reduzido de forma drástica e rápida, uma vez que o grupo de invasores europeus,

embora pequeno, era bastante agressivo e capaz de atuar de forma destrutiva sobre essa população, levando à morte de 1 milhão de indígenas só no primeiro século de colonização.

Segundo o autor:

[...] aqueles 5 milhões de indígenas de 1500 se teriam reduzido a 4 milhões um século depois, com a dizimação pelas epidemias das populações do litoral atlântico, que sofreram o primeiro impacto da civilização pela contaminação das tribos do interior com as pestes trazidas pelo europeu e pela guerra (RIBEIRO, 1995, p. 143).

Esse conflito entre europeus e povos autóctones, que levou à redução drástica destes, se deu, consoante Ribeiro (1995) não apenas no campo biótico em que as doenças que o branco trazia em seu corpo eram mortais aos indígenas, até então indenes a tais males; mas também no campo ecológico, pelas disputas territoriais de suas matas e riquezas para usufruto da Coroa Portuguesa; no campo econômico e social, pela escravização do indígena e mercantilização das relações de produção; além do campo étnico-cultural em que os costumes e a língua dos nativos eram negados.

Dessa forma, de acordo com Ribeiro (1995), no segundo século após a chegada dos portugueses, ou seja, de 1600 a 1700, a população indígena foi reduzida de 4 para 2 milhões. Já no terceiro século, de 1700 a 1800, foram exterminados mais 1 milhão. O autor comenta que “o efeito dizimador das enfermidades desconhecidas, somado ao engajamento compulsório da força de trabalho e ao da deculturação, conduziram a maior parte dos grupos indígenas à completa extinção” (RIBEIRO, 1995, p. 144).

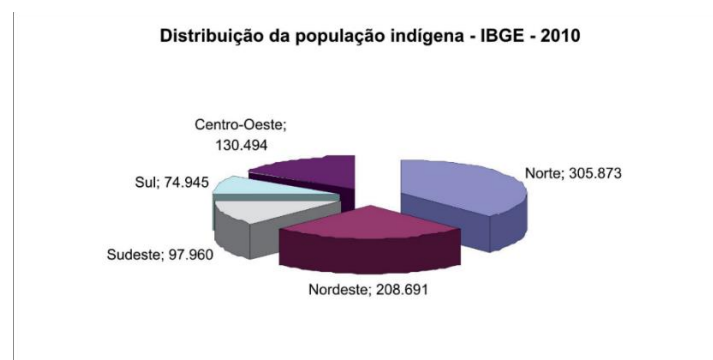
Essa diminuição drástica da população indígena perdurou de 1500 a 1970 e, caso essa queda demográfica tivesse continuado no mesmo ritmo, hoje tais povos estariam completamente extintos. São cinco séculos de massacre, violência e preconceito, em que os indígenas eram (e ainda são) estigmatizados, pela visão capitalista do colonizador, como selvagens, preguiçosos e inúteis ao desenvolvimento do país; destarte, foram (e são) mortos, explorados, perseguidos, enganados, assassinados.

Todavia, mesmo em meio à tanta exploração e morte, os povos indígenas brasileiros apresentaram (e ainda apresentam) resistência, o que, felizmente, contribuiu para que, nas últimas décadas do século XX, esse quadro de queda drástica da população indígena fosse freado, apresentando, inclusive, um aumento de 10% ao ano no período de 1991 a 2010, consoante dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (BRASIL, 2010). Isso se deve, principalmente, à inclusão dos povos indígenas no censo demográfico nacional, à

criação do Estatuto do Índio, em 1973 (Lei nº 6001/73) e à promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxeram mudanças e avanços quanto às políticas públicas de educação e saúde indígenas, bem como a respeito da demarcação de suas terras, garantindo-lhes, outrossim, o direito de manifestar suas culturas.

Atualmente, de acordo com o último Censo realizado em 2010 pelo IBGE, existem 817.965 pessoas que se autodeclararam indígenas no Brasil, ou seja 0,47% da população, distribuídas em 505 terras indígenas (12% do território brasileiro), nas quais vivem 517.383 indígenas, o que equivale a 57,7% da população indígena. Ao todo, são 305 povos, com diferentes manifestações culturais, crenças e costumes e 274 línguas distintas. Desse total de indígenas, 64,8% vivem em zonas rurais e 35,2% em zonas urbanas. Quanto à distribuição desses povos por regiões brasileiras, o Censo de 2010 revela que temos a presença deles em todas as cinco regiões, conforme mostra a Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Gráfico da distribuição da população indígena por regiões brasileiras



Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>
Acesso em: 16 set. 2020

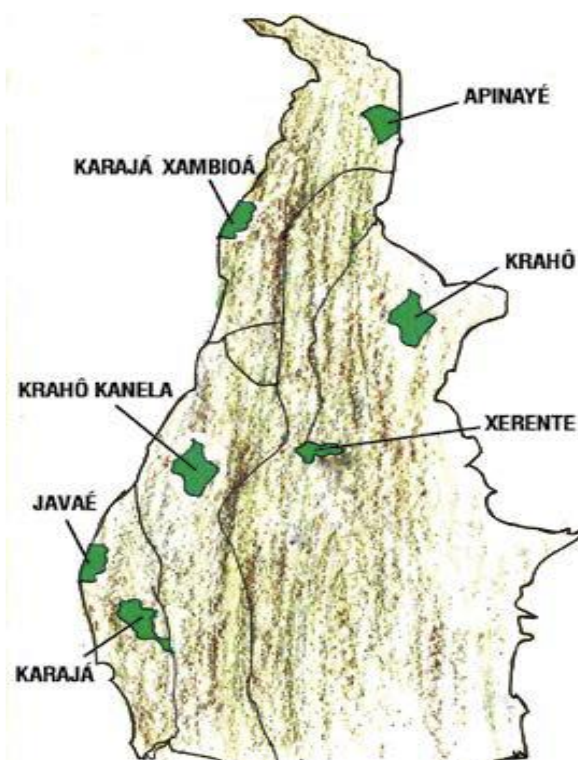
Como podemos notar, a região brasileira que concentra o maior número de indígenas é a região Norte, com 37,4%, sendo o restante do percentual distribuído em 25,6% no Nordeste; 16% no Centro-Oeste; 11,9% no Sudeste e 9,1% no Sul. É também na região Norte que está localizado o Estado do Tocantins, onde vivem os Javaé (sujeitos de nossa pesquisa). Neste Estado há uma diversidade de povos indígenas com formação sociocultural distintas.

De acordo com os dados do Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI/TO (2022), a população indígena do Estado do Tocantins é de aproximadamente 16.354 indígenas distribuídos em 234 aldeias, conforme seguem: Apinayé e Funi-ô – 2.873; Awa Canoeiro – 12; Javaé – 1.526; Karajá da Ilha do Bananal – 3.768; Karajá Xambioá – 448; Krahô – 3.702; Krahô

Kanela – 83; Xerente – 3.883; além de 59 indígenas de outras etnias (Guajajara, Xerente, Tuxa, Tapuia e Krahô) que vivem na Ilha do Bananal.

A Figura 2, a seguir, mostra onde estão localizados esses povos indígenas dentro do Estado do Tocantins²:

Figura 2 – Mapa da localização dos povos indígenas do Tocantins



Fonte: Daniel Rêj Krahô, In: Albuquerque, 2014

Conforme Aryon Rodrigues (2013), a maioria desses povos falam línguas pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, com exceção dos Awa Canoeiro cuja língua pertence ao tronco

² Os *Funi-ô*, que não aparecem no mapa, são originários do nordeste do Brasil (Pernambuco), os quais migraram para o Tocantins devido à seca e à escassez de chuva, estabelecendo-se na região norte do Estado, a 50 km da cidade de Araguatins (região conhecida como “Bico do Papagaio”), onde estão localizados os Apinayé no mapa. Já o povo *Awa Canoeiro*, vive na Ilha do Bananal, nas aldeias Javaé (Canuanã e Boto Velho) e Karajá (Santa Isabel), sendo que uma família dessa etnia vive na cidade de Palmas, capital do Tocantins (MUNIZ, 2022).

linguístico Tupi-Guarani. Ainda consoante Rodrigues (2013), a maioria das línguas faladas por esses povos pertencem à família linguística Jê, com exceção dos Karajá, Karajá-Xambioá e Javaé, cujas línguas pertencem à família Karajá; dos Fulni-ô, cuja língua pertence ao tronco linguístico Yatê; e dos Awa Canoeiro, cujo tronco linguístico é o Tupi. Cumpre observar que, de acordo com Albuquerque (2022), os Awa Canoeiro, os Krahô-Kanela e os Karajá-Xambioá falam, atualmente, apenas a língua portuguesa, não utilizando mais suas respectivas línguas maternas.

Cada um desses povos apresenta peculiaridades em sua organização social e política, bem como em seus costumes e tradições, os quais continuam sendo praticados por eles em suas aldeias, o que contribui para a valorização e manutenção de sua tradição e cultura, constituindo para a humanidade, como constatou Araujo (2015, p. 28), “um patrimônio de diversidade cultural e linguística”. Assim sendo, de acordo com Araujo e Albuquerque (2014), é mister que a civilização da era moderna conscientize-se da importância de entender e respeitar a cultura nativa em seus mais variados campos, posto que não é possível falar em pluralidade e diversidade sociocultural sem levar em consideração a questão indígena.

Nesse viés, passamos, na sessão seguinte, a falar sobre os Javaé, sujeitos de nosso estudo, descrevendo os aspectos sócio-históricos, geopolíticos, culturais e linguísticos desse povo.

1.2 O povo Javaé da Ilha do Bananal

1.2.1 A história de contato do povo Javaé com o *tori* (não indígena)

Os indígenas Javaé, que adotam o etnônimo *Iny* (palavra que, significa “gente” ou “ser humano”), vivem na Ilha do Bananal – TO, às margens do Rio Javaés e do Riozinho. Maia (1986) explica que os Javaé se diferenciam dos Karajá pelo maior isolamento ao qual se mantiveram até a metade do século XIX, quando passam a travar um contato mais regular com as frentes pioneiras. Maia (1986) explica ainda que, de acordo com a classificação de Darcy Ribeiro, os Javaé eram considerados, até 1900, como um grupo indígena “isolado” em relação

à sociedade brasileira, mantendo, em 1957, um “contato intermitente”, em contraste com os Karajá, que mantinham, no mesmo ano, “contato permanente”³.

No *site* “Povos Indígenas no Brasil” é apresentada a seguinte informação sobre os Javaé:

Os Javaé, assim como os Karajá e os Xambioá, são um dos poucos povos indígenas da antiga Capitania de Goiás que sobreviveram às capturas e grandes mortandades promovidas pelos bandeirantes, à política repressora dos aldeamentos, às epidemias trazidas pelos colonizadores em épocas diferentes e à invasão crescente do seu território. Muitos estudos destacam a notável capacidade de resiliência cultural desses povos, que souberam dialogar com as mudanças drásticas impostas pelo contato, mantendo aspectos essenciais de sua estrutura social, ritual e cosmológica. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2019).

Ramos (2016) relata que o contato do povo Javaé com os não indígenas foi pressentido pelos seus antepassados. Com base nos relatos de Rodrigues (2008), a autora afirma que “para os Javaé ‘antigos’ (*Hỹkỹna Mahãdu*) *wòtòko*, uma espécie nova de pomba que não era conhecida por eles, começou a aparecer na região; o pássaro estranho representou o presságio sobre a chegada dos ‘brancos’ ” (RAMOS, 2016, p. 32 – 33).

Os Javaé possuem uma narrativa ancestral do contato de seu povo com *Toriuhu* (os primeiros colonizadores). Nessa narrativa, *Tòlòra* é um dos grandes ancestrais desse povo, um líder que lutou pela conciliação e pacificação. Lourenço (2009) apresenta essa história, que lhe foi relatada por uma indígena Javaé:

³ Em sua obra “Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno”, o antropólogo Darcy Ribeiro classifica as populações indígenas do Brasil moderno em quatro categorias relacionadas ao grau de contato com a sociedade nacional, quais sejam: “1) *Isolados*. São os grupos que vivem em zonas não alcançadas pela sociedade brasileira, só tendo experimentado contatos acidentais e raros com ‘civilizados’. [...] 2) *Contato intermitente*. Correspondem àqueles grupos cujos territórios começam a ser alcançados e ocupados pela sociedade nacional. Ainda mantêm certa autonomia cultural, mas vão surgindo necessidades novas cuja satisfação só é possível através de relações econômicas com agentes de civilização. [...] 3) *Contato permanente*. Incluímos nesta categoria os grupos que já perderam sua autonomia sociocultural, pois se encontram em completa dependência da economia regional para o suprimento de artigos tornados indispensáveis. No entanto, ainda conservam os costumes tradicionais compatíveis com sua nova condição, embora profundamente modificados pelos efeitos cumulativos das compulsões ecológicas, econômicas e culturais que experimentaram. [...] 4) *Integrados*. Estão incluídos nesta classe aqueles grupos que, tendo experimentado todas as compulsões referidas, conseguiram sobreviver, chegando a nossos dias ilhados em meio à população nacional, a cuja economia se vão incorporando [...]. Em geral, vivem confinados em parcelas de seus antigos territórios, ou, despojados de suas terras, perambulam de um lugar a outro. Alguns desses grupos perderam sua língua original e, aparentemente, nada os distingue da população rural com que convivem [...], se eles próprios não estivessem certos de que constituem um povo à parte, não guardassem uma espécie de lealdade a essa identidade étnica e se não fossem definidas, vistos e discriminados como ‘índios’ pela população circundante.” (RIBEIRO, 1996, p. 488 – 489).

Toriuhu (branco estrangeiro) matavam, cortavam as cabeças, até que conseguiram voltar. *Toriuhu* chegou em *Marani Hãwa* [...] O grupo de *Tòlòra* falou “Pessoas estranhas estão chegando”. Não conheciam, por isso chamavam assim. Alguns meninos flecharam *Toriuhu* que falavam em morte, mataram os meninos. Os pais morreram também e os *inỹ* falavam “Que povo é esse que está matando a gente?” [...] Tinha outro *Tòlòra* que balearam o joelho com arma de fogo. Ficou baleado escondido, enquanto *Toriuhu* morava aqui. [...] E mataram todos, ficou só *Tòlòra*, e *Toriuhu* foi embora cantando. E *Tòlòra* ouvia, ficou o silêncio. [...] Ele estava sozinho na estrada de *Aruanã*, só com os pássaros, lembrando dos pais, de quando era criança nova, o povo da aldeia acabou. E foi para outro lugar. Criou novamente *Kanoanõ Mahãdu*, encontrou *inỹ* em *Imotxi* e ficou lá mesmo (LOURENÇO, 2009, p.156).

Quintela (2004) afirma que a primeira expedição em Goiás foi em 1592, liderada por Sebastião Marinho⁴. Os bandeirantes paulistas estavam em busca de escravos indígenas; foram realizadas inúmeras bandeiras paulistas na região de Goiás durante os séculos XVII e XVIII. Provavelmente, consoante Rodrigues (2008), esse ataque devastador ao povo Javaé, relatado na narrativa ancestral acima, tenha sido o realizado pelas bandeiras de Antônio Pires de Campos, que era um Coronel “conhecido pelas barbaridades e grande mortandade em suas expedições contra inúmeros grupos indígenas” (RAMOS, 2016, p. 33).

Durante o ciclo do ouro, no século XVIII, várias expedições foram realizadas na região do Brasil onde hoje estão localizados os estados de Goiás e Tocantins, objetivando encontrar metais preciosos, sobretudo o ouro.

Rodrigues (2008) aponta que nesta época, em Goiás, a política se baseava nos aldeamentos e escravidão dos indígenas e extermínio dos mais resistentes. Os bandeirantes realizavam expedições para dizimar aldeias inteiras de povos considerados “feras”. Em busca de impulsionar o comércio, a agricultura, a pecuária, e descobrir novas minas de ouro, as bandeiras abriam estradas “tirando” as populações tradicionais do caminho, liberavam os rios da interferência dos indígenas e utilizavam os sobreviventes como mão de obra escrava (RAMOS, 2016, p. 34).

Com a decadência da exploração de ouro em Goiás, por volta da década de 1770, o governo da Província de Goiás usou novas estratégias para povoar a região e impulsionar a agricultura e criação de gado. Tais estratégias, “envolviam a mão de obra escrava dos indígenas

⁴ Sebastião Marinho foi um bandeirante/explorador da Capitania de São Paulo, criada na época do Brasil Colonial para explorar as terras brasileiras. Os estudos de Quintela (2004) apontam a bandeira de Marinho como a primeira a chegar em terras goianas, a qual teria descoberto ouro ao norte de Vila Boa; porém não há informações se houve a captura de indígenas durante essa expedição.

e a imposição da cultura europeia a fim de extinguir seus costumes ‘bárbaros’” (RAMOS, 2016, p. 34). Nesse sentido, com a finalidade de “pacificar” e “civilizar” os povos indígenas, além, é claro, de descobrir novas minas, as bandeiras oficiais da capitania passaram a ser “brandas”, objetivando conquistar a confiança dos indígenas.

Consoante Patrícia Rodrigues (2008), em 1774 uma expedição comandada por José Machado chegou à Ilha do Bananal (a qual recebeu esse nome devido a existência de extensos bananais silvestres no local), na qual foram encontrados os povos Karajá e Javaé, todavia, essa expedição foi infrutífera, pois Machado teve medo de adentrar o interior da ilha devido aos numerosos povos indígenas que ali viviam e acabou retornando para Villa Boa – GO, de onde partira. Desse modo, em 1775, o governo local envia outra expedição à ponta meridional da ilha com o intuito de encontrar ouro na região e estabelecer relações com os habitantes locais. Essa expedição foi comandada pelo alferes José Pinto da Fonseca, o qual foi o primeiro a produzir um relato escrito sobre o contato com os Karajá e Javaé, estimando a quantidade de 9.000 indígenas das duas etnias vivendo na ilha (FONSECA, 1867 [1846]), “lembrando que os 9.000 Karajá e Javaé estimados pelo alferes José Pinto da Fonseca, em 1775, já eram os sobreviventes dos massacres anteriores promovidos pelos bandeirantes paulistas” (RODRIGUES, 2008, p. 137).

Em sua carta oficial ao Exmo. General de Goyazes, escrita em 1775 e publicada pela primeira vez em 1846, o alferes Fonseca menciona que os indígenas Karajá encontrados estavam traumatizados com as mortes e os maus tratos vivenciados com a bandeira de Antônio Pires de Campos realizada há mais de 20 anos, segundo o relato, entre lágrimas, dos próprios Karajá ao alferes, o bandeirante paulista os tratou de forma pacífica e amigável no início, mas logo depois agiu de forma violenta, matando, açoitando e os levando acorrentados pelas fazendas, onde os trocava com os fazendeiros por gado ou cavalos. Muitos conseguiram fugir para suas terras e contaram aos seus parentes tais barbáries cometidas pelos não indígenas. Desse modo, os Karajá estavam arredios, pois julgavam que os não indígenas recém-chegados iriam matá-los ou conduzi-los à terra deles como escravos, da mesma forma que fizeram os bandeirantes paulistas precedentes. Todavia, o alferes José Pinto da Fonseca conseguiu reconquistar a confiança desse povo, dizendo que veio em missão de paz, oferecendo-lhes presentes e lendo uma carta do Governador de Goiás, a qual trazia palavras de paz e fé aos povos autóctones habitantes daquela ilha (FONSECA, 1867 [1846]).

De acordo com o relato do alferes Fonseca (1867 [1846]), demorou alguns dias até que os Karajá aceitassem recebê-lo em suas aldeias. De início, faziam reuniões na praia e, em uma dessas reuniões a intérprete da expedição (uma indígena que não era mais cativa) encontrou seus parentes que a abraçaram e choraram emocionados, demonstrando grande alegria em revê-la. Fonseca aproveitou essa ocasião para deixá-la com seus parentes e voltar para seu acampamento sem ela, pois essa estratégia serviria para mostrar aos Karajá que a indígena intérprete não era mais cativa deles e, além disso, seria uma oportunidade para ela treinar a língua, da qual já estava um pouco esquecida. Outra estratégia de pacificação usada pelo alferes foi sessões musicais e presentes para as mulheres (vestidos e acessórios das mulheres não indígenas) que deixaram os Karajá fascinados. Além disso, o alferes prometeu os ajudar a espantar os Xavante – povo inimigo dos Karajá que sempre tentavam surrupiar suas roças. Finalmente, depois de vários dias de reuniões na praia, na véspera do dia de Santa Ana, o alferes foi levado a uma aldeia Karajá, onde foi rezada a primeira missa e a ilha foi batizada de Ilha de Sant’Ana – seu primeiro nome português⁵.

Os Javaé, que eram mais arredios, ficaram sabendo das novidades por intermédio dos Karajá, com os quais mantinham relação próxima, e vierem ao encontro do alferes, em várias canoas, em busca de paz e cheios de curiosidades. Na citação de um excerto da carta do alferes Fonseca, abaixo, temos a primeira referência escrita à palavra Javaé:

Sabendo a nação *Javaê*, que tem paz com os *Carajás*, o modo como nós os tínhamos tratado, e as utilidades que tinham tirado de nossa amizade, se determinaram vir comunicar-nos; [...] No outro dia avistamos grande quantidade de canôas em que vinham os da dita nação, todos enfeitados com seus penachos nas cabeças, e lanças nas mãos, igualmente adornados de pennas, que faziam uma bella vista, tocando suas desagradáveis bozinas, acompanhadas de insofríveis gritos. [...] e acabados estes cumprimentos, embarcou-se o maioral *Carajá* com o *Javaê*, conduzindo-o a minha tolda. Com este pratiquei o mesmo que tinha praticado com o outro, e lendo-lhe uma cópia da carta de V. Ex., fez n’elle ainda maior impressão e perguntou se aquelle papel era Deus. Brindei-o com os mimos que tinha reservado aos *Carajás*, desejando que a alegria de V. Ex. não parasse só n’esta nação, podendo também attrahir a vontade das outras: ficaram os *Javaês* muito satisfeitos, entregando o maioral a sua lança e penacho em penhor de sua amizade, e me disse que estavam promptos para fazerem aliança comnosco, pelas boas notícias que lhes davam os *Carajás*. (FONSECA, 1867 [1846], p. 384 – 385, grifos do autor).

⁵ Posteriormente, a ilha passa a se chamar apenas Bananal, em razão da existência de extensos bananais silvestres, conforme já mencionamos anteriormente.

Posteriormente, Fonseca e seus soldados expulsaram os Xavantes que roubavam as roças dos Karajá e, a partir de então, as desconfianças que ainda existiam foram totalmente desfeitas e os maiores dos dois povos, Karajá e Javaé, assistiram a uma missa e fizeram juramentos de fidelidade e vassalagem ao rei de Portugal. (FONSECA, 1867 [1846]).

Ramos (2016) lembra que,

Na expedição liderada por Fonseca, os Karajá e Javaé foram “pacificados”⁶ e instalados no aldeamento de Nova Beira na Ilha do Bananal; os bandeirantes convenciam os indígenas a participarem dos aldeamentos por meio de presentes e falsas promessas (proteção, auxílio e amizade). Em 1776, o governador de Goiás enviou uma expedição ao rio Javaés para fundar o presídio de São Pedro do Sul, localizado próximo ao aldeamento de Nova Beira, que ajudou a manter a paz na região, contudo não durou por muito tempo. [...] Em 1780, o novo governador da Província de Goiás transferiu cerca de 800 Javaé e Karajá para o aldeamento de São José de Mossâmedes, extinguindo assim, a aldeia de Nova Beira e o presídio de São Pedro do Sul (RAMOS, 2016, p. 35).

Cumprido salientar que a distância entre o aldeamento de Mossâmedes e Nova Beira era de cerca de 530 km, o que tornou o traslado desses indígenas difícil e massacrante, considerando que os meios de transportes naquela época (século XVIII) eram escassos e rudimentares, o que contribuiu para que muitos indígenas Javaé e Karajá fossem vítimas de maus tratos, doenças e até mortos, durante esse trajeto (RODRIGUES, 2008).

Dentre esses aldeamentos e presídios, Mossâmedes foi um dos maiores e mais importantes na região de Goiás, possuía uma grande infraestrutura e tinha como objetivo “‘europeizar’ ” os indígenas, transformando-os em cristãos, conhecedores dos ‘bons costumes’, e trabalhadores. Todavia, a má administração do aldeamento, aliada aos maus tratos sofridos pelos indígenas, geraram fugas, conflitos e mortes (RAMOS, 2016, p. 36).

Boaventura (2007) afirma que esse aldeamento representaria a possibilidade de mudanças dos povos indígenas, objetivando também, obviamente, ao seu controle e subjugo. Seria como uma espécie de “Universidade” aos que quisessem aldear, onde tinham a oportunidade de aprender um ofício e de receber uma aprendizagem humanística [...]. “Simultaneamente à imposição de novos hábitos para se chegar à ‘civilização’ – que, *grosso modo*, correspondia ao controle dos naturais e às consequentes possibilidades de exploração,

⁶ A autora utiliza o termo “pacificar” no sentido de estabelecimento de relações pacíficas entre grupos indígenas e não indígenas.

ocupação e urbanização do território – muitas barbaridades foram perpetradas” (BOAVENTURA, 2007, p. 194- 195).

Com base nos estudos do antropólogo André Toral (2002), Ramos (2016), afirma que depois de muitas mortes por doenças (como uma epidemia de sarampo), transferências, maus-tratos das guarnições militares e o abandono governamental aos recursos financeiros para os aldeamentos, os indígenas Javaé e Karajá sobreviventes retornaram as suas aldeias até o final da primeira década do século XIX. Foi devido a essas experiências de violência e morte vivenciadas nos aldeamentos que os Javaé optaram pelo “isolamento” em aldeias no interior da Ilha do Bananal, a fim de fugirem do contato com os não indígenas. A autora relata ainda que os Javaé mantinham relações com outros grupos indígenas, principalmente com os Karajá, pela proximidade geográfica e cultural. “Tinham informações sobre os acontecimentos e relações dos não indígenas com os índios⁷ por meio dos Karajá, com os quais praticavam o escambo, trocando alimentos e artefatos por objetos dos não indígenas como machados e facões” (RAMOS, 2016, p. 38).

Alguns antropólogos e etnógrafos desenvolveram pesquisas com os Karajá no início do século XX, sendo que o etnógrafo alemão Fritz Krause conseguiu também realizar estudos sobre os Javaé, graças à “ajuda que o pesquisador teve de alguns índios Karajá, que o guiaram até uma aldeia Javaé e mediarão a visita e as negociações (trocas de objetos ocidentais por objetos tradicionais dos Javaé)” (RAMOS, 2016, p. 39).

Pelos relatos de Krause, nota-se que o pesquisador foi muito bem recebido pelos Javaé, com muita comida e rituais de boas-vindas. O autor revela a forte semelhança cultural desse povo com os Karajá:

Os Xavajé [como também eram chamados] são seus parentes [dos Karajá], falam a mesma língua e possuem a mesma tatuagem tribal. Mantêm relações pacíficas com os

⁷ Preferimos utilizar nesta Tese a palavra “indígena”, posto que esse termo de tratamento é mais respeitoso, pois, de acordo com a definição de Azevedo (2022), “significa *‘natural do lugar que se habita’* ou *‘aquele que está ali antes dos outros’*, sendo abrangente com a grande pluralidade de povos originários. Já a palavra *índio* é um termo pejorativo que reforça o estereótipo de que os povos originários são selvagens e todos iguais. É um modo de dizer que eles eram diferentes dos brancos, mas de uma forma negativa. A palavra começou a ser utilizada pelos colonizadores europeus ainda na época em que os territórios latino-americanos foram invadidos e dominados. Em 1492, quando o navegador Cristóvão Colombo desembarcou na América, na verdade ele acreditava que havia chegado nas ‘Índias’. Foi por esse motivo que passou a chamar os nativos de ‘índios’. O termo era uma forma de reduzir os habitantes do continente a um único perfil e destruir suas identidades.” Assim, só utilizaremos o termo “índio” quando se tratar de uma citação direta, como neste caso.

Karajá, havendo casamentos entre estes e aqueles; há, principalmente, uma imensa troca de mercadorias entre eles. [...] São tidos, entre os Karajá, como ricos em enfeites e gêneros alimentícios, motivo pelo qual, em época de penúria, os Karajá frequentemente vão morar com eles (KRAUSE, 1943, p.188).

Os Javaé viveram um relativo “isolamento” em relação à sociedade majoritária até o fim do século XIX, tendo os Karajá como intermediários entre as relações com os não indígenas. Porém, no século XX, passaram a estabelecer relações de contato direto com a sociedade majoritária.

E essa relação foi conflituosa e crítica para as populações indígenas da Ilha do Bananal, pois o *tori* (não indígena) ao adentrar o território indígena em busca de expansão territorial, além de provocar conflitos com os nativos, disseminava epidemias, gerando maus-tratos e grande número de mortes. Nesse contexto, de acordo com Ramos (2016), visando à “proteção” das populações indígenas, foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais (LTN), cujos objetivos, consoante Nötzold; Bringmann (2013), não eram defender os direitos específicos dos povos indígenas sobre a terra e a manutenção de suas culturas específicas, mas sim defender os interesses da sociedade nacional, os interesses do governo, buscando manter os indígenas confinados e instrumentalizá-los material e intelectualmente para o trabalho, de modo que pudessem ser usados como mão de obra barata.

Concomitantemente às expedições do SPI à Ilha do Bananal, ocorreram as expedições dos missionários religiosos (sobretudo da Igreja Adventista do Sétimo Dia) que buscavam catequizar os indígenas e batizá-los, pregando uma doutrina diferente da cosmologia Javaé. Essas expedições foram responsáveis por trazer epidemias que dizimou grande parte da população, que era estimada em 600 habitantes, no ano de 1911, quando ocorreu o primeiro contato do SPI com os Javaé (RODRIGUES, 2008).

Mais tarde, na década de 1930, vieram os criadores de gado, os mineradores, pescadores e caçadores, atraídos pelas produtivas terras da Ilha do Bananal. Além do estímulo do governo de Getúlio Vargas com o movimento político Marcha para o Oeste (1938), que “visava o povoamento, urbanização e desenvolvimento do Brasil central; construindo estradas, fundando vilarejos e estimulando a migração de pessoas para a região do rio Araguaia” (RAMOS, 2016, p. 41). Nessa época, começaram a surgir os primeiros povoados e vilarejos, como Formoso do Araguaia e Sandolândia. O resultado de tal povoamento e exploração, consoante os estudos de Ramos (2016), foi a expulsão dos indígenas de suas terras, sendo obrigados a mudarem o local

de algumas aldeias, como a Aldeia Canuanã, para a outra margem do rio, dentro da ilha; além de grandes epidemias tais como: crupe, sarampo e gripe, que matou mais da metade da população; bem como a exploração sexual das mulheres indígenas pelos funcionários das fazendas e empresas, ocorrendo, inclusive, casos de estupro e outros tipos de violência contra meninas e mulheres indígenas; além da violência física que os homens sofriam durante os conflitos com fazendeiros e posseiros.

A desumanidade e ganância do colonizador eram tantas que, nas décadas de 1970 e 1980, no auge da migração de habitantes de outros municípios para a Ilha do Bananal em busca de mão de obra indígena e dos recursos naturais da ilha, “a população Javaé chegou à quantidade de 286 pessoas. As doenças desconhecidas e os conflitos com não indígenas (fazendeiros, posseiros, fiscais do IBAMA, entre outros) fizeram com que aldeias inteiras fossem dizimadas.” (RAMOS, 2016, p. 42).

Em 1967, o então presidente Costa e Silva extinguiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), após escândalos de corrupção e crimes contra os indígenas, que envolviam o órgão, criando em substituição a ele, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em pleno Regime Militar (ARAÚJO, 2016). A partir de então, os objetivos dos Postos Indígenas (PI) criados pelo SPI e depois conduzidos pela FUNAI passaram a ser a formação de mão de obra indígena, visando “[...] arraigá-los à economia regional para assim integrá-los à sociedade nacional.” (PIN, 2014, apud RAMOS, 2016, p. 43).

Neste sentido, as ações desenvolvidas nos postos almejavam modificar os saberes e fazeres próprios do cotidiano dos Javaé, com o intuito de substituí-los pelas formas de produção ocidental. O ensino da língua portuguesa, o manejo de máquinas e ferramentas, novas formas de produção de alimentos e utilização de fertilizantes químicos, eram atividades realizadas nos postos indígenas, a fim de integrar os Javaé à sociedade nacional. A intenção das políticas indigenistas era que os novos conhecimentos e práticas impostos aos Javaé, os tornassem “úteis à pátria”, participando do desenvolvimento da agricultura e pecuária (PIN, 2014, citado por RAMOS, 2016, p. 43).

Com todas essas migrações do não indígena para a Ilha do Bananal, em 1990 havia 740 indígenas Javaé, 11.000 moradores não indígenas na ilha e, 300.000 cabeças de gado que faziam uso das pastagens naturais, consoante ao que afirma Rodrigues (2008). Diante disso, a partir da década de 1990, os não indígenas começaram a ser retirados da ilha, recebendo, é claro, as devidas indenizações do governo. Hoje “ainda há habitantes não indígenas na Ilha do Bananal, e os pastos são utilizados para a criação de gado de grandes fazendeiros, com a anuência dos

indígenas que cobram uma taxa (abaixo do valor de mercado) por cabeça de gado” (RAMOS, 2016, p. 44).

Esta é a história do povo Javaé registrada pelo não indígena nos livros de história e pesquisas acadêmicas, a qual nos revela que o contato desse povo com o *tori* foi marcado por conflitos, exploração, violência, mortes e tentativas de apagamento cultural, como aconteceu também com os demais povos indígenas brasileiros a partir da colonização. Cumpre ressaltar, no entanto, que os povos originários, dentre eles o povo Javaé, têm resistido bravamente e lutado para preservarem suas identidades e tradições socioculturais.

No Capítulo V, trataremos um pouco da história/cosmologia dos Javaé, de acordo com sua própria perspectiva, a partir de uma narrativa ancestral que conta como esse povo surgiu na Ilha do Bananal.

1.2.2 Localização, população e aspectos linguísticos dos Javaé

Consoante Rodrigues (2008), os Karajá são moradores imemoráveis do curso do rio Araguaia, habitando a parte norte da Ilha do Bananal, passando, a partir do século XIX, a habitar também a parte sul. Os Javaé ocupam a parte leste e interior da ilha e afluentes do rio Javaés e os Xambioá, por sua vez, ocupam uma porção norte da ilha, a parte do baixo Araguaia cheia de cachoeiras.

A Ilha do Bananal – conhecida pelos Javaé por *Iny Olona* (o lugar onde surgiram os *Iny*) ou *Ijata Olona* (o lugar onde surgiram as bananas) – está localizada no estado do Tocantins, banhada pelo rio Araguaia (*Berohoky* – grande rio) e seu braço menor, rio Javaés (*Bero Biawa* – rio companheiro/amigo), é a maior ilha fluvial do planeta, com aproximadamente 20.000 km². Ao lado leste da ilha, encontram-se os municípios do estado do Tocantins, e ao lado oeste o estado do Mato Grosso. Tem o clima tropical, uma fauna e flora diversificada, representando a transição entre o cerrado e a floresta amazônica. As estações são marcadas pelas características do inverno (*beorá*) – de novembro a abril – período de chuvas, em que o rio enche; e do verão (*wyra*) – de maio a outubro – período de seca, em que em certos pontos é possível atravessar o rio Javaés a pé⁸. A riqueza de diversidade de sua fauna e flora delinea o calendário utilizado pelos Javaé para desenvolver as atividades na comunidade indígena (como a pesca e caça tradicional, os rituais, e o trabalho na roça), pois cada época do ano é marcada por fenômenos típicos – em julho os tracajás (espécie de tartaruga) colocam

⁸ No capítulo V, veremos que esse povo enfrenta, atualmente, sérios problemas de desequilíbrio ambiental na Ilha do Bananal, em decorrência do mau uso dos recursos naturais da ilha pelo não indígena, como, por exemplo, o uso de bombas para irrigar as lavouras, as quais atuam como um dreno, fazendo com que alguns trechos do rio Javaés fique totalmente sem água no período da seca.

seus ovos e ocorre a piracema (subida dos peixes) em abril (RAMOS, 2016, p. 27 – 28).

De acordo com os estudos de Patrícia Rodrigues (2008), objetivando proteger o ecossistema da Ilha do Bananal, em 1959, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, cria, por meio do Decreto nº 47.570, o Parque Nacional do Araguaia, que compreendia a totalidade da Ilha, ou seja, 2.000.000 de hectares. Como era uma área de preservação ambiental, os indígenas que habitavam a Ilha ficariam impedidos de utilizarem os recursos naturais para sua subsistência e práticas tradicionais. Desse modo, o decreto nº 68.873, de 05 de julho de 1971, alterou a área do Parque Nacional do Araguaia para 460.000 hectares, localizado ao norte da Ilha do Bananal, sendo o restante da área (1.540.000 hectares) destinado aos indígenas com a criação do Parque Indígena do Araguaia, por meio do Decreto nº 69.263, de 22 de setembro de 1971. Em 1973, um novo decreto (71.879, de 01 de março de 1973) retifica os limites entre os dois parques, deixando a aldeia Macaúba, dos Karajá, fora da nova área indígena, que foi diminuída para 1.433.00 hectares.

Ainda consoante Rodrigues (2008), em 1980, é feita outra retificação por meio do decreto nº 84.844, de 26 de junho de 1980, diminuindo novamente a área indígena, que passa a totalizar 1.395.000 hectares, sendo que, dessa vez, a aldeia Macaúba dos Karajá foi incluída, mas, em contrapartida, a aldeia Boto Velho, dos Javaé, (e regiões vizinhas) ficou de fora. Em 1998, o Parque Indígena do Araguaia passou a ser chamado de Terra Indígena do Parque do Araguaia, com uma extensão de 1.358.499 hectares. Finalmente, em 2006, o decreto de 18 de abril da Presidência da República, homologa a demarcação da Terra Indígena Inãwébohona, que ocupa 377.113 hectares do território pertencente ao Parque Nacional do Araguaia, situada nos Municípios de Pium e Lagoa da Confusão, Estado do Tocantins, incluindo, assim, a aldeia Javaé Boto Velho e regiões vizinhas. O Decreto também modificou a administração do Parque Nacional do Araguaia, já que, de acordo com seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, passou a ser “administrado em conjunto pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e pelas Comunidades Indígenas Javaé, Karajá e Avá-Canoeiro” (BRASIL, 2006).

Conforme informações constantes no site Povos indígenas no Brasil (2010), em 4 de novembro de 2010, por meio de um decreto, a Presidência da República declara a Terra Indígena Utaria Wyhyrna/Iròdu Iràna, localizada no município de Pium – TO, como posse dos povos indígenas Karajá e Javaé, posto que, mesmo não havendo habitação permanente de

indígenas dentro dos limites dessa terra na época da declaração, trata-se de uma região que abrigou grandes aldeias até a primeira metade do século XX, sendo assim os indígenas de aldeias próximas mantêm ligação afetiva, histórica, econômica e sociocultural permanente com essa área. Essa terra ocupa uma área de 177.466 hectares ao norte da Ilha do Bananal, tendo sido apenas declarada terra indígena em 2010, tendo, outrossim, seus limites delimitados, mas não foi ainda homologada, ou seja, não está regularizada como as outras duas terras indígenas da Ilha (Terra Indígena Parque do Araguaia e Terra Indígena Inãwébohona).

Destarte, quando a Terra Indígena Utaria Wyhyna/Ìròdu Iràna for regularizada, a Ilha do Bananal terá seu território integralmente coberto por terras indígenas, o que facilitará, sobremaneira, a prática das atividades produtivas tradicionais dos indígenas, que antes sofriam restrições, já que a área pertence a uma unidade de conservação ambiental (o Parque Nacional do Araguaia) (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2010).

Quanto à população do povo Javaé, de acordo com dados do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins – DSEI/TO, atualmente são 1.526 indígenas aldeados. Desse total, são 764 indígenas do sexo feminino e 762 do sexo masculino (DSEI – TO, 2022).

Segundo dados fornecidos pela Coordenação Técnica Local da FUNAI de Gurupi – TO em março 2023, a população Javaé está distribuída em 19 aldeias, ao longo da Ilha do Bananal, conforme mostra o Quadro 1, abaixo. Ressaltamos que a quantidade total de pessoas no Quadro é maior que a dos dados do DSEI – TO, citados no parágrafo anterior, porque a FUNAI nos forneceu um relatório com a quantidade total de pessoas residentes nas aldeias, incluindo aquelas de outras etnias indígenas, bem como as não indígenas que vivem em aldeias Javaé, pois tal relatório trata-se de uma lista para distribuição de sextas básicas aos moradores das aldeias.

Quadro 1 – Distribuição da população nas aldeias Javaé

ALDEIA	MUNICÍPIO	QUANT. FAMÍLIAS	QUANT. PESSOAS
1 - Canuanã	Formoso do Araguaia	120	680
2 - Imotxi	Formoso do Araguaia (Riozinho)	5	24
3 - Imotxi 2	Formoso do Araguaia (Rio Javaés)	13	36
4 - São João	Formoso do Araguaia	61	252
5 - Taymã	Formoso do Araguaia	12	27
6 - Txuiri	Formoso do Araguaia	61	180
7 - Wahuri (Cahoeirinha)	Formoso do Araguaia	12	41
8 - Marani Rawã	Formoso do Araguaia	09	23
9 - Bela Vista	Lagoa da Confusão	22	68
10 - Boto Velho	Pium	52	149

ALDEIA	MUNICÍPIO	QUANT. FAMÍLIAS	QUANT. PESSOAS
11 - Horotori Hawã	Pium	18	58
12 - Boa Esperança	Lagoa da Confusão	36	139
13 - Txiodé	Lagoa da Confusão	12	28
14 - Waotynã	Lagoa da Confusão	09	21
15 - Wari-Wari	Lagoa da Confusão	37	133
16 - Barreira Branca	Sandolândia	45	159
17 - Cristo Rey	Sandolândia	5	18
18 - Wajukabu*	Lagoa da Confusão (Riozinho)	6	12
19 - Maria Mahiru*	Pium	10	28
TOTAL:		545	2.076

* A criação dessas aldeias está em andamento (ainda falta oficializar).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da Coordenação Técnica Local da FUNAI de Gurupi – TO (2023)

Como podemos observar no quadro acima, a aldeia Canuanã é o centro populacional dos Javaé, onde está concentrado o maior número de indígenas. Isso se deve ao fato dessa aldeia ser uma das mais antigas e também porque, de acordo com Ramos (2016), no decorrer da história, os indígenas Javaé acabaram se concentrando nessa aldeia, na década de 1970, a fim de obterem atendimento médico no Posto Indígena de Canuanã (o único que oferecia esse tipo de serviço na época); bem como devido aos conflitos com os não indígenas, à perda territoriais para grandes fazendeiros e empresas, e à pressão de vaqueiros, fazendeiros e da própria Fundação Nacional do Índio – FUNAI para que os indígenas se reunissem em um só lugar. Assim, indígenas de outras aldeias acabaram migrando para a aldeia Canuanã, concentrando, até hoje, o maior número de pessoas. Ademais, é preciso mencionar que nesta aldeia residem também indígenas de outras etnias, como os Tuxã e os Awa Canoeiro.

Além dos aspectos históricos, essa concentração populacional na aldeia Canuanã se deve, também, ao fato de ser uma das aldeias mais próximas da cidade de Formoso do Araguaia, facilitando o acesso dos indígenas aos serviços e produtos que utilizam na cidade, tais como bancos, supermercados, atendimento à saúde etc.

Sobre a aldeia Boa Esperança, onde realizamos nossa pesquisa, um fato que nos chamou a atenção é que a maioria das famílias que residem na aldeia são parentes entre si, sendo que os parentes mais próximos, como filhos que se casam, acabam morando na casa dos pais ou construindo suas casas ao lado da dos pais. E os que moram mais longe são primos ou tios uns dos outros.

No que concerne à língua materna desse povo, segundo a classificação de Aryon Rodrigues (1986), a língua falada pelos Javaé é a língua Javaé, que pertence à família linguística

Karajá e ao tronco linguístico Macro-Jê. Segundo o autor, há três línguas pertencentes à família Karajá, a saber: Javaé, Karajá e Xambioá. Segundo Maia (1986), a língua Javaé é denominada pelo grupo que a fala de *iny rybè*, a “fala da gente.”

O site “Povos indígenas no Brasil” traz a seguinte informação sobre as línguas Karajá e Javaé:

A língua Karajá, estudada por vários pesquisadores, é conhecida pela notável diferença entre a fala masculina e a feminina, o que expressa a forte divisão entre as diferentes perspectivas e esferas de atuação de homens e mulheres. O contraste se dá, na maior parte dos casos, pela letra “k”, como na palavra “chuva”, que é *biu*, para os homens, e *biku*, para as mulheres. De acordo com Fortune & Fortune (1986), a diferença é marcada em 30% das palavras usadas pelas mulheres. Entre os Javaé, cujo dialeto apresenta maiores diferenças intrínsecas em relação aos outros, a diferença entre as duas falas persiste, apesar de não ser tão acentuada como entre os Karajá e Xambioá, ao contrário do que supuseram alguns antropólogos. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2019)

De acordo com Silva e Borges (2011), bem como conforme constatamos em nossa pesquisa de campo, os Javaé, devido ao contato com a população não indígena, são bilíngues ativos, ou seja, falam sua língua materna e a língua portuguesa como segunda língua. Quanto ao uso social das duas línguas, esse povo usa a língua materna nos seguintes domínios sociais: em casa, no convívio familiar (seja na aldeia ou na cidade); na aldeia, entre os membros desta; e na escola (alternando com a língua portuguesa). A língua portuguesa, por sua vez, é utilizada na cidade, quando em interação com o não indígena (*tori*); na escola (alternando com a língua materna); na aldeia, ao se dirigirem a visitantes não indígenas. Cumpre ressaltar que os Javaé, assim como a maioria dos povos indígenas tocantinos, consideram as duas línguas importantes, revelando uma atitude positiva quanto ao bilinguismo.⁹

Todavia, nota-se que o convívio com a sociedade não indígena tem ocasionado o enfraquecimento da cultura¹⁰, da língua e da identidade Javaé, até mesmo porque, no decorrer da história da colonização brasileira, um dos principais objetivos sempre foi a aculturação e a catequização dos povos indígenas, aos quais era imposta a língua portuguesa, os costumes e a religião do não indígena, conforme afirma Grupioni (2001).

⁹ Retomaremos essa temática do bilinguismo no Capítulo IV desta Tese, ao abordar a Educação Escolar Indígena.

¹⁰ No Capítulo V, serão abordados os aspectos socioculturais dos Javaé, ressaltando como vivem hoje na Ilha do Bananal.

Cumpramos ressaltar que grandes avanços vêm acontecendo, no sentido de garantir, legalmente, que os povos indígenas continuem tendo condições de viverem em suas terras, praticando suas tradições culturais e suas respectivas línguas maternas, mesmo mantendo relações interculturais com a sociedade majoritária. Tais avanços tiveram início a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou aos povos originários brasileiros o direito de manifestarem suas crenças, tradições, línguas e organização social, assim como a demarcação de suas terras; o que antes lhes era negado, já que o objetivo do colonizador sempre foi a integralização dos povos autóctones à sociedade majoritária.

Neste capítulo, foi apresentado um panorama geral sobre a situação indígena no Brasil e no Estado do Tocantins, especificando quem são e onde vivem os Javaé, povo participante deste estudo. Vimos que a história desse povo, bem como dos demais povos indígenas brasileiros, é marcada por explorações do colonizador não indígena e por desprezo e tentativas de apagamento de sua cultura. Todavia, ao convivermos com os Javaé durante a pesquisa de campo, notamos que esse povo continua resistindo e persistindo em manter viva sua identidade étnica, preservando sua língua, tradições e rituais sagrados; sendo que o convívio intercultural com o não indígena também é praticado de forma positiva, posto que os Javaé apresentam interesse em ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade majoritária, até porque isso contribui para o fortalecimento da autonomia do grupo na luta por seus direitos.

Passamos agora, no Capítulo II, à apresentação dos aspectos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, a qual está pautada na abordagem qualitativa, tendo como base a pesquisa etnográfica e valendo-se, também, da pesquisa-ação participante; pois esses pressupostos metodológicos contribuem para um trabalho de interação direta com o grupo pesquisado, permitindo-nos conviver e participar de momentos de manifestações culturais e linguísticas do povo Javaé, os quais, por sua vez, não foram passivos no processo da pesquisa, pois contribuíram ativamente para a geração dos dados e para a realização de ações, objetivando transformar o ambiente pesquisado.

CAPÍTULO II

2 PROCEDIMENTOS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS: A ETNOGRAFIA E A PESQUISA-AÇÃO PARTICIPANTE NA ALDEIA JAVAÉ BOA ESPERANÇA

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”
Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo realizada na aldeia Javaé Boa Esperança e na escola dessa aldeia, a Escola Estadual Indígena Watakuri. Para atingirmos os objetivos da pesquisa e comprovarmos a tese de que as narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas em sala de aula, na perspectiva bilíngue e intercultural, podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas e para a manutenção da memória e da cultura dos Javaé, foi necessário recorrermos aos princípios metodológicos da etnografia, com base, principalmente, nos estudos de Erickson, 1988; Wilson, 1977; Hall, 1978; Lüdke e André, 1986; bem como da pesquisa-ação participante, (THIOLLENT, 1986) posto que esses pressupostos metodológicos, de abordagem qualitativa interpretativista (BASTOS e SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2012; e BOGDAN E BIKLEN, 1982), juntamente com as bases teóricas da Sociolinguística Interacional e Educacional (que serão abordadas no próximo capítulo), nos permitiram interagir no ambiente pesquisado para conhecermos aspectos socioculturais, cosmológicos e linguísticos dos Javaé, mediante o registro bilíngue de suas narrativas ancestrais, as quais serão apresentadas no Capítulo VI; bem como propormos ações/oficinas pedagógicas (descritas no Capítulo VII), em parceria com os sujeitos pesquisados, para promover o aprimoramento de suas práticas educacionais no campo dos multiletramentos, na perspectiva bilíngue e intercultural, contribuindo, assim, para a manutenção da língua e da cultura do povo Javaé.

Este capítulo apresenta, também, a descrição das estratégias e procedimentos utilizados na pesquisa de campo, descrevendo como conhecemos os Javaé da Aldeia Boa Esperança e como, a partir das interações que estabelecemos com esse povo, traçamos, juntos, os objetivos da presente pesquisa. Ademais, apresentamos os participantes e auxiliares de pesquisa e os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados para a geração dos dados e para a constituição do *corpus* de análise.

2.1 Pesquisa qualitativa interpretativista

Nossa pesquisa classifica-se como qualitativa interpretativista, porque entendemos que essa proposta mostra-se adequada às especificidades de nosso estudo, pois, consoante Oliveira (2012, p. 59), “a abordagem qualitativa facilita descrever a complexidade de problemas, além de compreender e classificar determinados processos sociais”, contribuindo no processo de interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes de determinados grupos. Desse modo, torna-se uma forma adequada para apreender a natureza de um fenômeno social, considerando as amostras coletadas e confrontando-as com as contribuições teóricas.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1982, citados por Lüdke e André, 1986, p. 11), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Nesse sentido, como o foco central desta Tese é evidenciar como as narrativas ancestrais Javaé, contadas e registradas por eles mesmos, contribuem para os multiletramentos dos estudantes indígenas na perspectiva bilíngue e intercultural, entendemos que a pesquisa qualitativa mostra-se adequada, visto que apresenta o ambiente natural como sua fonte direta de geração dados.

Ao falar sobre as características da pesquisa interpretativista/qualitativa, Santos *in* Bastos e Santos (2013, p. 27 – 28) afirma que

A pesquisa de caráter interpretativista se caracteriza, entre outros aspectos, pelo procedimento de gerar dados e desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem em determinadas situações sociais, de determinado falante ou de uma dada comunidade discursiva, a fim de investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados. Assim, no âmbito da pesquisa de natureza interpretativista/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa.

Nesse viés, os resultados podem ser mais autênticos, já que, assim como concluiu Araujo (2015, p. 47), o pesquisador participa de forma intensa das atividades de campo, “interagindo com os colaboradores da pesquisa em seu contexto natural, observando e vivenciando o que se passa na vida social cotidiana da comunidade, pois as realidades sociais são construídas por seus participantes em seus contextos sociais correntes.” Assim, os

interpretativistas interagem e conversam com os participantes dessa realidade a respeito de suas próprias percepções, buscando a diversidade de perspectivas (BASTOS e SANTOS, 2013).

Para a nossa pesquisa com os Javaé da aldeia Boa Esperança, a adoção de uma abordagem qualitativa interpretativista, que permite a imersão do pesquisador no meio social pesquisado, mostrou-se extremamente importante, pois nos permitiu interagir com os sujeitos pesquisados, a fim de registrarmos suas próprias perspectivas, histórias, cosmologia e formas de interpretação da realidade, contribuindo, também, para direcionar a realização de ações capazes de promoverem mudanças sociais positivas para a comunidade.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 33) afirma que “sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, [...] dentre outros”, sendo que todos esses métodos e práticas qualitativos procuram “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Desse modo, compreendendo que a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto, optamos, neste trabalho, pelos métodos da etnografia e da pesquisa-ação participante para a geração e análise dos dados obtidos em campo, como passamos a descrever a seguir.

2.1.1 Etnografia

De acordo com Almeida (2015, p. 52), a Etnografia é uma atividade oriunda da Antropologia que tem por finalidade “o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, educação, cultura, enfim, suas formas de ser e de viver. É, ademais, o modo de descrição da cultura material e imaterial de um povo [...]”

O antropólogo Frederick Erickson amplia o conceito de Etnografia, afirmando que,

[...] Etnografia significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita (*graphos*) e do substantivo grego (*ethnos*) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos; por exemplo: társios, persas e egípcios. A palavra foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Monografias etnográficas diferiam das descrições em livros que foram escritos por viajantes e que se tornaram populares entre os europeus ocidentais educados com um interesse exótico. Relatos de viajantes foram vistos por antropólogos como incompletos e superficiais. A Etnografia foi considerada como mais completa e cientificamente substantiva (ERICKSON, 1988, p. 3).

Inicialmente, consoante Sousa (2006), a etnografia era utilizada apenas por antropólogos, tendo sido os primeiros trabalhos desenvolvidos no final do século XIX e início do século XX. Tais trabalhos tinham como objetivo estudar a cultura de povos específicos, do ponto de vista da antropologia, dando um cunho interpretativista para as análises realizadas. Dentre essas pesquisas, Sousa (2006) destaca os trabalhos de Bronislaw Malinowski (realizado na Nova Guiné em 1922) e Margareth Mead (realizado em Samoa – Oceania em 1928)¹¹.

Atualmente, a etnografia é muito utilizada também por sociólogos, educadores e linguistas, pois propõe uma metodologia baseada na observação, descrição, análise e interpretação de aspectos socioculturais de uma determinada comunidade, podendo, pois, servir aos objetivos de todas as áreas supracitadas.

Consoante Wilson (1977), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano, quais sejam: 1) a *hipótese naturalista-ecológica*, que preconiza que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido, daí a importância de se estudar o indivíduo dentro de seu ambiente natural; 2) a hipótese *qualitativo-fenomenológica*, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial no qual as pessoas interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações, nessa perspectiva, o pesquisador deve assumir o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, a fim de compreender e explicar o comportamento humano.

De acordo com Erickson (1988), na etnografia é crucial que o pesquisador faça uma *observação participante* a fim de ter uma visão holística do contexto pesquisado, ou seja, o pesquisador deve pautar seu interesse na completude da descrição e análise dos diversos aspectos da vida do grupo humano estudado: sua economia, leis, relações familiares, religião, tecnologia, ciência, magia e rituais, artes, bem como a linguagem como reflexo destas práticas sociais; por isso, geralmente, um estudo etnográfico retrata um ciclo anual de atividade na comunidade, incluindo aí os rituais que acompanham suas vidas.

¹¹ Malinowski pesquisou, por um longo período, a cultura do povo de Trobriand, na Papua – Nova Guiné e lançou como resultado de seu trabalho etnográfico, de cunho interpretativista, em 1922, o livro *Agronautas do Pacífico*. Mead publicou, em 1928, o livro *Coming of age in Samoa*, como resultado de sua pesquisa etnográfica realizada em Samoa – Oceania. Essas obras marcam, assim, o início da utilização do interpretativismo na pesquisa das ciências sociais. (SOUSA, 2006, p. 8)

Cumprе ressaltar que a Etnografia é bastante usada em pesquisas que envolvem grupos minoritários, tais como comunidades indígenas e quilombolas, visto que, conforme os estudos de Erickson (1988), para conhecer algum aspecto específico de um povo ou solucionar algum problema social que o envolve, é necessário conhecer seu modo de vida e como esse povo vê e interpreta a realidade, sendo mister, portanto, fazer um “mergulho” sociocultural na comunidade investigada.

Desse modo, nas pesquisas etnográficas, os pesquisadores devem permanecer bastante tempo na comunidade pesquisada, a fim de obter todo o conhecimento possível sobre a organização social e a cultura dos indivíduos que dela fazem parte.

Para a realização da pesquisa de campo de cunho etnográfico, Lüdke e André, (1986) afirmam que o pesquisador dispõe de vários recursos metodológicos e tecnológicos para a geração de dados. Observação, registros escritos, entrevistas, gravações, fotografias e filmagens, são exemplos de recursos metodológicos. Já os tecnológicos são: gravador, câmera fotográfica e filmadora (hoje em dia substituídas pelos *smartphones*), blocos de papel ou caderno, caneta, dentre outros. Cumprе salientar que os cuidados éticos são essenciais nesse tipo de pesquisa. O pesquisador deve assegurar aos sujeitos participantes da investigação que a identidade deles será mantida em sigilo e que os dados da pesquisa serão usados apenas para fins científicos. Além disso, como a pesquisa etnográfica envolve seres humanos, é necessária, antes de se iniciar a coleta de dados, a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa e a demais órgãos competentes, conforme o caso.

Um ponto que julgamos relevante mencionar é a questão do papel e da tarefa do pesquisador ao optar por uma abordagem etnográfica, visto que, para ter sucesso no processo de geração dos dados junto ao grupo pesquisado, o etnógrafo precisa, desde o primeiro contato com os participantes da pesquisa, procurar se fazer aceito pelo grupo, demonstrando quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo específico.

Nota-se, portanto, que na Etnografia, o pesquisador, deve adquirir a confiança dos participantes, procurando manter um diálogo amigável e demonstrando responsabilidade ética e sensibilidade quanto ao outro e a si mesmo. Tais características são consideradas essenciais para um bom etnógrafo, conforme também pontuou Hall (1978).

No que concerne à etnografia dos Javaé, o primeiro relato escrito a respeito da existência desse povo se deu ainda no século XIX, quando foi publicada, em 1846, a carta escrita pelo

alferes José Pinto da Fonseca, durante expedição realizada em 1775, relatando ao então governador de Goiás a descoberta de duas nações de indígenas na Ilha do Bananal: os Karajá e os Javaé, conforme já mencionamos no Capítulo I desta Tese. Apesar dessa carta não ser considerada, de fato, uma *pesquisa etnográfica*, foi o primeiro documento escrito que relata um pouco da cultura e modo de vida dos Javaé, ou seja, já era um indício etnográfico desse povo. Posteriormente, no final do século XIX e início do século XX, os etnógrafos alemães Paul Ehrenreich e Fritz Krause tiveram contato com os Javaé, respectivamente em 1888 e 1908, e fizeram relatos importantes sobre a cultura e o modo de vida desse povo, bem como sobre as relações pacíficas que estabeleciam com os Karajá. O antropólogo André Amaral de Toral, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também desenvolveu pesquisas relevantes sobre a cultura, cosmologia e modo de vida dos Javaé e dos Karajá, constando publicações em 1981, 1992, 2002, dentre outras. Em 1983, o linguista Marcos Maia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, esteve entre os Javaé coletando dados para sua Dissertação de Mestrado intitulada “*Aspectos Tipológicos da Língua Javaé*”, publicada em 1986. Os trabalhos da antropóloga Patrícia de Mendonça Rodrigues, publicados em 1993 (Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília) e em 2008 (Tese de Doutorado – Universidade de Chicago), também trazem uma descrição etnográfica minuciosa sobre os Javaé, sua cosmologia, história e cultura. Além desses, podemos citar, dentre outros, a pesquisadora Sônia Regina Lourenço que, em sua Tese de Doutorado publicada em 2009 (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), traz uma descrição etnográfica a respeito das “brincadeiras de Aruanã”, um ritual sagrado realizado pelos Javaé; a Dissertação de Mestrado de Gabriela Camargo Ramos, defendida em 2016 na Universidade Federal de Goiás, a qual aborda a etnomatemática, fazendo um estudo a respeito do sistema de numeração e pinturas corporais Javaé; e, mais recentemente, a Dissertação de Mestrado do professor indígena Ricardo Tewaxi Javaé, defendida em 2019 na Universidade Federal do Tocantins (Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais), uma espécie de autoetnografia que trata da história, cosmologia e meio ambiente dos povos *iny*, habitantes da Ilha do Bananal.

A pesquisa de cunho etnográfico que descrevemos nesta Tese foi desenvolvida na aldeia Javaé Boa Esperança, durante os anos de 2022 e 2023, porém, meu contato da com o povo Javaé, sobretudo desta aldeia, teve início no ano de 2017, quando fui apresentada à comunidade por intermédio da professora Dra. Márcia Moreira Custódio, que, na época, era minha colega

de trabalho no Instituto Federal do Tocantins – Campus Gurupi e desenvolvia alguns projetos e cursos de extensão com professores e alunos indígenas Javaé.

Cumprе salientar que os objetivos da presente pesquisa partiram de uma demanda da própria comunidade envolvida, a qual nos solicitou auxílio no sentido de registrar as narrativas ancestrais Javaé em língua indígena e em língua portuguesa e sugerir metodologias de ensino bilíngue a partir de tais narrativas, a fim de que a memória, a língua e a cultura desse povo sejam preservadas e perpetuadas. Para tanto, além dos pressupostos metodológicos da Etnografia, recorreremos, também, à pesquisa-ação participante, sobre a qual passamos a discorrer na próxima seção, uma vez que os dados foram gerados com a participação efetiva dos próprios Javaé e teve como objetivo não apenas descrever o ambiente pesquisado, mas também causar transformações positivas para melhorar tal ambiente.

2.1.2 Pesquisa-ação participante

Como nossa pesquisa está diretamente relacionada ao desenvolvimento de ações com o intuito de solucionar problemas coletivos de interesse do povo Javaé, os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação participante contribuíram bastante para a geração e a análise dos dados.

Assim sendo, é importante trazermos as definições, objetivos e formas de condução desse tipo de investigação-ação que vem sendo bastante utilizada em pesquisas educacionais. Thiollent (1986, p. 14) afirma que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, podemos dizer que toda pesquisa-ação é do tipo participante, pois, consoante Thiollent (1986, p. 15), “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Entretanto, o autor acrescenta que, para ser classificada como pesquisa-ação e não apenas como pesquisa participante, é necessário que haja realmente uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema observado, ou seja, apenas o fato de o pesquisador realizar observações participantes e interagir com os sujeitos envolvidos na situação investigada com o intuito de ser melhor aceito no grupo, não faz dessa pesquisa uma

pesquisa-ação. Ademais, nas palavras do autor: “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Em outras palavras, a pesquisa-ação deve ser utilizada quando o pesquisador não quer limitar suas investigações apenas aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais, ou seja, “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Destarte, esse tipo de pesquisa não se trata apenas de levantamento de dados e elaboração e arquivamento de relatórios descritivos da situação investigada. Mais do que isso, na pesquisa-ação os pesquisadores pretendem, em parceria com o grupo pesquisado, desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, conforme afirma Thiollent, (1986, p. 16).

Por esse motivo, escolhemos a pesquisa-ação participante como metodologia para nossa pesquisa com o povo Javaé da aldeia Boa Esperança, pois esse tipo de pesquisa, em parceria com os pressupostos metodológicos da etnografia, nos permitiu, além de conhecer a realidade observada, propor ações, por meio de oficinas pedagógicas, planejadas em parceria com a própria comunidade indígena, que contribuíssem para a melhoria de suas práticas educacionais, no campo dos multiletramentos, e para a manutenção de sua cultura, memória e língua materna. Cumpre salientar que as ações realizadas emergiram da própria situação social que encontramos em campo, em que os problemas foram detectados a partir da observação e da interação com os sujeitos envolvidos. Assim, a partir dessas observações e interações, percebemos que os indígenas da aldeia Boa Esperança estavam preocupados com o fato de suas narrativas ancestrais estarem sendo esquecidas pelos mais jovens e que era preciso levá-las para a sala de aula para que as histórias do seu povo não fossem esquecidas e, além disso, pudessem contribuir para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da língua materna, da memória e da cultura dos Javaé.

Ressaltamos que, durante nossa pesquisa de campo, seguimos os principais aspectos da pesquisa-ação (conforme será mostrado na próxima sessão e no capítulo de análise dos dados) elencados por Thiollent, (1986, p. 16), o qual afirma que

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual: a) há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação; d) o objetivo da

pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Como podemos notar, na pesquisa-ação o objetivo não é apenas a realização de ações, mas também promover o aumento do conhecimento a respeito da situação investigada. Nesse viés, Thiollent, (1986) elenca dois tipos de objetivos que devem ser estabelecidos na fase inicial da pesquisa: a) o *objetivo prático*, que visa contribuir para solucionar o problema investigado, com levantamento de soluções e propostas de ações concretas e exequíveis para auxiliar os agentes na transformação da situação; b) o *objetivo de conhecimento*, que está relacionado à obtenção de informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando, assim, o conhecimento tanto dos envolvidos na pesquisa, quanto do público em geral interessado no assunto, já que os resultados da pesquisa-ação podem e devem ser divulgados por meio de produções acadêmicas/científicas.

Tripp (2005, p. 447) coaduna com o que Thiollent defende acima, ao afirmar que “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”, ou seja, é um método de pesquisa que traz contribuições para as duas frentes: a prática e a ciência, tornando o estudo mais completo e eficaz.

Em nossa pesquisa com os Javaé, o objetivo prático está relacionado à realização de oficinas pedagógicas de leitura, produção de textos bilíngues e produção de recursos pedagógicos a partir da leitura das narrativas ancestrais Javaé em sala de aula, objetivando contribuir para os multiletramentos dos estudantes, para a formação dos professores indígenas e não indígenas envolvidos e para a manutenção da língua materna, da cultura e da memória do povo Javaé. Já o objetivo de conhecimento relaciona-se ao registro das narrativas ancestrais, feito por membros da própria comunidade, as quais trazem informações sobre a cosmologia, história e cultura dos Javaé, que seriam de difícil acesso por outros procedimentos. Além disso, nosso estudo traz contribuições valiosas para a área da Educação Escolar Indígena e Formação de Professores, da Sociolinguística e dos Multiletramentos, sugerindo propostas metodológicas de ensino na perspectiva bilíngue e intercultural.

Sobre o planejamento e a forma de condução da pesquisa-ação, Thiollent (1986) afirma que são bastante flexíveis, posto que, diferentemente dos outros tipos de pesquisa, na pesquisa-

ação não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Nas palavras do autor: “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 1986, p. 47).

O autor elenca doze fases/temas relacionadas ao planejamento e condução de uma pesquisa-ação, colocando a “fase exploratória” no início e a fase de “divulgação externa” no final, porém, observa que as fases intermediárias não foram ordenadas numa determinada sequência temporal, pois, como já afirmado acima, há um constante vaivém entre elas, as quais vão acontecendo de acordo com a situação real vivenciada em campo.

Vejam, a seguir, de forma resumida, essas doze fases/temas da pesquisa-ação abordadas em Thiollent (1986):

- 1) **Fase exploratória:** trata-se da fase inicial da pesquisa, a qual consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interesses dos envolvidos e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento ou diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e das possíveis ações a serem desenvolvidas. As formas de condução dessa fase variam muito de acordo com cada situação, podendo ser realizadas observações participantes, conversas informais, reuniões com lideranças e membros da comunidade envolvida, entrevistas, leitura de documentos, etc. É nessa fase que, após o levantamento de todas as informações iniciais, os pesquisadores e participantes estabelecem os primeiros objetivos da pesquisa, os quais estão relacionados “aos problemas considerados como prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação” (THIOLLENT, 1986, p. 50).
- 2) **O tema da pesquisa:** é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados. “Na pesquisa-ação, a concretização de um tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes” (THIOLLENT, 1986, p. 50 - 51).
- 3) **A colocação dos problemas:** é a definição dos principais problemas a partir dos quais a pesquisa será desencadeada. “Noutras palavras, trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido” (THIOLLENT, 1986, p. 53), sendo que a problemática, por sua vez, trata-se da colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um campo teórico e prático. Na pesquisa-ação os problemas colocados são, inicialmente, de ordem prática, pois se pretende procurar soluções para se alcançar um

objetivo ou realizar uma possível transformação na situação observada, ou seja, passar de uma situação inicial para uma situação final e, para isso, é necessário encaixar esses problemas dentro de uma linha teórica que oferecerá suporte para resolvê-los. Assim, de acordo com Thiollent (1986), os problemas na pesquisa-ação são colocados da seguinte forma: análise e delimitação da situação inicial; delineamento da situação final, a partir de critérios de desejabilidade e de factibilidade; identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); planejamento das ações correspondentes; execução e avaliação das ações.

- 4) **O lugar da teoria:** ao contrário do que muitos pensam, a pesquisa-ação não é apenas uma pesquisa prática, pois para solucionar os problemas encontrados em campo, é necessário recorrer a teorias que auxiliam na resolução de tais problemas. Assim, como afirma Thiollent (1986, p. 55), “o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores: educação, comunicação, saúde, [...] etc”, sendo que o “papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações.” Em nossa pesquisa com os Javaé, como veremos no próximo capítulo, recorreremos, para a geração e análise dos dados, aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional e Educacional; dos Multiletramentos; da Inter e da Transdisciplinaridade; e da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, que levam em conta aspectos do bilinguismo e da interculturalidade.
- 5) **Hipóteses:** o uso de hipóteses não está excluído na pesquisa-ação, porém de maneira suavizada, ou seja, “não se trata de querer mostrar que X determina Y. [...] a hipótese qualitativa é utilizada para organizar a pesquisa em torno de possíveis conexões ou implicações não-causais, mas suficientemente precisas para se estabelecer que X tem algo a ver com Y na situação considerada” (THIOLLENT, 1986, p. 56). Assim, as hipóteses na pesquisa-ação estão relacionadas ao modo de alcançar determinados objetivos, aos meios de tornar a ação mais eficiente e à avaliação dos possíveis efeitos, tanto os desejados quanto os indesejados. Thiollent (1986) acrescenta que as hipóteses ou diretrizes podem ser modificadas ou substituídas no decorrer da pesquisa, de acordo com as informações coletadas e com as discussões realizadas entre pesquisadores e participantes. Ademais, ainda consoante Thiollent, no planejamento de uma pesquisa

podem ter mais de uma hipótese, em que diversas *sub-hipóteses* contribuem para sustentar uma *hipótese principal*.

- 6) **Seminário:** consiste em reuniões entre os pesquisadores e participantes da pesquisa para estudar, examinar, discutir e tomar decisões a respeito do processo de investigação. Sobre os seminários, Thiollent (1986) ressalta a importância de os participantes da pesquisa estarem presentes nas reuniões e terem direito à argumentação, pois o testemunho das pessoas que vivem determinado problema social é mais convincente do que apenas a leitura de dados estatísticos. É no seminário que serão definidos o tema, os problemas, a problemática, as hipóteses, a constituição dos grupos de estudos e equipes de pesquisa, a interpretação dos dados, a busca de soluções e definição das ações a serem realizadas, a avaliação das ações e a forma de divulgação da pesquisa.
- 7) **Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa:** na pesquisa-ação, a delimitação do campo de observação empírica no qual o tema da pesquisa será aplicado é definido entre os interessados e os pesquisadores, como no caso da nossa pesquisa com os Javaé, em que a aldeia Boa Esperança foi escolhida como campo de pesquisa devido ao interesse da comunidade pelo tema (que também foi escolhido de acordo com os interesses dos indígenas residentes naquela aldeia). Sobre a amostragem, Thiollent (1986) esclarece que, nas pesquisas convencionais, a determinação do tamanho da amostra, o controle de sua representatividade e o cálculo de confiabilidade são determinados a partir de regras estatísticas; já na pesquisa-ação, esse tipo de procedimento pode ser inconveniente, pois não permite efeitos de conscientização, já que as unidades representativas da população são escolhidas aleatoriamente. Desse modo, na pesquisa-ação, os pesquisadores costumam recorrer também às chamadas “amostras intencionais” (critério que também costuma ser utilizado nas pesquisas convencionais), que, consoante Thiollent (1986, p. 62), “trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto.” Aplicamos esse princípio em nossa pesquisa com os Javaé da Aldeia Boa Esperança, posto que nossos participantes, como veremos de forma mais detalhada ainda neste capítulo, foram escolhidos de acordo com seus conhecimentos a respeito das narrativas ancestrais, da cultura e da língua Javaé.
- 8) **Coleta de dados:** na pesquisa-ação, a geração de dados é feita por grupos de observação e pesquisadores sob o controle do seminário geral. Sobre as principais técnicas

utilizadas, Thiollent (1986) cita a entrevista coletiva realizada nos ambientes de moradia ou de trabalho e a entrevista individual, a qual é aplicada de forma mais aprofundada. Além dessas técnicas, também podem ser utilizados questionários convencionais (quando a amostra escolhida é maior); bem como algumas técnicas antropológicas (que, no caso da nossa pesquisa, se enquadram na Etnografia), tais como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, etc.; além de técnicas de grupo, como o sociodrama, o qual permite reproduzir certas situações/conflitos vivenciados pelos participantes, que expressam aspectos culturais próprios aos grupos envolvidos.

- 9) Aprendizagem:** na pesquisa-ação, a investigação deve contribuir para a aprendizagem dos envolvidos, sobretudo em pesquisas educacionais como a que desenvolvemos com os Javaé. Segundo Thiollent (1986, p. 66), o ato de gerar e utilizar informações, bem como orientar a ação e tomar decisões contribui para a geração de aprendizagem entre os participantes da pesquisa. Ademais, nas palavras do autor: “nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade [de aprendizagem] é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação.” Em nossa pesquisa, conforme descrevemos no Capítulo VII, as ações realizadas (oficinas de leitura e produção de textos a partir das narrativas ancestrais Javaé) contribuíram para a aprendizagem tanto dos estudantes indígenas, quanto dos professores envolvidos, cumprindo, assim, esse princípio da pesquisa-ação.
- 10) Saber formal/saber informal:** na pesquisa-ação, o estudo da relação existente entre saber formal (dotado de certa capacidade de abstração) e saber informal (baseado na experiência concreta dos participantes comuns) tem como objetivo estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre dois grupos culturalmente distintos: o dos especialistas e o dos interessados/participantes (THIOLLENT, 1986). Na pesquisa-ação, a postura unilateral tradicional de que de que os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não possuem educação e não são capazes de dominarem raciocínios abstratos, cabendo a eles apenas darem suas opiniões sobre determinado assunto; enquanto os especialistas sabem tudo e nunca erram; é incompatível, pois a pesquisa-ação tende a ser participativa e a valorizar a troca de conhecimentos formal/informal entre os participantes e os pesquisadores. Em nossa pesquisa com os Javaé, levamos em consideração os conhecimentos informais dos participantes indígenas, valorizando suas formas peculiares de narrar suas histórias

ancestrais e de trabalharem sua língua materna em sala de aula, posto que, como afirma Thiollent (1986, p. 67), “quando existe condição para sua expressão, o saber popular é rico, espontâneo, muito apropriado à situação local”, sendo apenas complementado com o saber formal do especialista. O autor acrescenta que pesquisadores e participantes devem chegar a um relacionamento adequando entre esses dois saberes, podendo recorrer às considerações teóricas da psicologia da cognição, psicologia social, sociolinguística, etc. No nosso caso, recorreremos aos pressupostos da Sociolinguística Interacional e Educacional para resolvermos os conflitos entre os saberes formal e informal.

11) Plano de ação: conforme já comentamos anteriormente, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, a qual, consoante os estudos de Thiollent (1986), será objeto de análise, deliberação e avaliação. Cumpre lembrar que a ação corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para solucionar determinado problema. Nesse sentido, o autor ressalta que é imprescindível a elaboração de um plano de ação no qual deve ser definido com precisão quem são os atores e o local onde vai acontecer a intervenção; como os atores e as instituições se relacionam; quem toma as decisões; quais são os objetivos e/ou metas da ação e quais serão os critérios de avaliação; como dar continuidade à ação, mesmo apesar das dificuldades; como garantir a participação da população envolvida na pesquisa e incorporar suas sugestões; e como controlar o conjunto do processo e avaliar seus resultados. Thiollent (1986) enfatiza, também, que o ator principal da ação não deve ser o pesquisador, como alguns autores pensam, mas sim aquele que faz ou quem está efetivamente interessado na ação. Para ele “o pesquisador desempenha um papel auxiliar, ou de tipo ‘assessoramento’, embora haja situações nas quais os pesquisadores precisem assumir maior envolvimento e responsabilidade” (THIOLLENT, 1986, p. 70). No caso da nossa pesquisa com os Javaé, estes foram os atores principais durante todo o processo de geração dos dados e desenvolvimento das ações, pois tanto os estudantes indígenas, quanto os professores indígenas e não indígenas, anciãos, lideranças e outros membros da aldeia participaram ativamente do registro das narrativas ancestrais bilíngues e das oficinas pedagógicas realizadas na escola Watakuri, em que nós, pesquisadores, participamos como assessores.

12) Divulgação externa: trata-se da divulgação dos resultados da pesquisa-ação externamente, mediante acordo prévio com os participantes, em diferentes setores interessados, além, é claro, do retorno da informação aos grupos envolvidos na pesquisa. Como exemplos de meios de divulgação externa, Thiollent (1986) cita conferências e congressos, aos quais podemos acrescentar publicação de livros e capítulos de livros e publicação de artigos em periódicos. O autor salienta que o retorno da pesquisa por meio da divulgação não deve ser visto apenas como uma “propaganda”, mas sim como uma forma de tornar os resultados de uma pesquisa conhecidos, os quais poderão gerar reações e contribuir para a conscientização das pessoas a respeito da temática abordada, podendo sugerir/incentivar o início de mais um ciclo de ação e de investigação. Ademais, o autor lembra que a divulgação dos resultados deve ser feita de modo compatível com o nível de compreensão dos destinatários.

Procuramos, em nossa pesquisa na Aldeia Boa Esperança, seguir a maioria dessas etapas da pesquisa-ação elencadas acima, não necessariamente na ordem em que aparecem, a fim de desenvolvermos uma pesquisa que trouxesse como resultados não apenas conhecimento teórico, mas também que promovesse melhorias no ambiente pesquisado por meio das ações que desenvolvemos, em parceria com os membros da comunidade, durante o percurso da pesquisa de campo.

Ressaltamos que, além da pesquisa-ação, os pressupostos teóricos-metodológicos da Etnografia e da Sociolinguística (sobre esta falaremos no próximo capítulo) nos permitiram interagir no ambiente pesquisado para conhecer aspectos culturais, cosmológicos e sócio-históricos dos Javaé por meio da convivência com esse povo e do registro de suas narrativas ancestrais.

Passamos a descrever, a seguir, como se deu todo o processo de entrada em campo e de geração dos dados da pesquisa.

2.2 Estratégias e procedimentos da pesquisa de campo

2.2.1 Das atividades em campo

Antes de iniciar essa seção, gostaria de esclarecer que usaremos a primeira pessoa do singular na maior parte do texto porque trata-se de experiências pessoais da pesquisadora com

o povo e com o ambiente pesquisado, por isso a primeira pessoa do discurso mostra-se mais adequada.

Conforme já mencionado na Introdução desta Tese, meu primeiro contato com o povo Javaé se deu no ano de 2017, quando visitei a aldeia Boa Esperança pela primeira vez a convite da professora Dra. Márcia Moreira Custódio que, na época, era minha colega de trabalho no IFTO – Câmpus Gurupi e desenvolvia alguns projetos de extensão e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com o povo Javaé. Assim, o objetivo da minha visita era conhecer a aldeia e contribuir em tais projetos.

Foi nessa primeira visita à comunidade Boa Esperança que fui apresentada ao cacique Micael Weheria Javaé e à sua mãe, dona Lucirene Behederu Javaé (ex-caique e uma das fundadoras daquela aldeia), os quais me acolheram muito bem, dizendo que as portas da aldeia estavam abertas para nossos projetos.

A partir da interação e diálogo com as lideranças da aldeia, com a anciã Maria Ukanahi Javaé (avó do cacique), com os professores indígenas e não indígenas e com a diretora da Escola Estadual Indígena Watakuri, bem como com outros membros da comunidade, percebi que aquele povo tinha o anseio de fazer o registro escrito de sua língua por meio do que dona Lucirene Behederu chamava de “cartilha de alfabetização em *iny ribè*”, bem como registrar suas narrativas ancestrais de tradição oral para que a língua, a memória, a cultura e a identidade do seu povo não se perdessem, pois, segundo eles, a maioria dos indígenas mais jovens não conheciam tais narrativas e estavam também perdendo o interesse pela escrita em sua língua materna, devido à situação de interculturalidade em que viviam.

O cacique Micael, que é um indígena jovem, demonstrou bastante preocupação com o fato de as histórias que sua avó contava serem esquecidas após sua morte, pois a anciã já estava com idade bastante avançada (vindo, inclusive, a falecer no ano de 2021, antes do início da geração efetiva dos dados da nossa pesquisa). Diante disso, nos solicitou ajuda no registro escrito de tais narrativas, bem como na elaboração de material didático de alfabetização em língua Javaé (*iny ribè*). Assim, nos dedicamos à elaboração de um projeto que abarcasse tais objetivos, porém, antes de iniciarmos a execução do projeto, a professora Márcia Custódio conseguiu remoção para o Instituto Federal do Triângulo Mineiro para acompanhar seu esposo que estava trabalhando em Minas Gerais, mudando-se para aquele Estado no ano de 2018 e me deixando com a incumbência e o compromisso de tornar o desejo daquele povo uma realidade.

Por isso, em 2019, decidi concorrer a uma vaga no curso de Doutorado em Letras da então Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus Araguaína (hoje Doutorado em Linguística e Literatura – PPGLLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT), inscrevendo um projeto voltado para a produção de material didático de alfabetização em *iny ribè*, como uma forma de manutenção da língua e da cultura do povo Javaé. O projeto foi aprovado e, após entrar no Programa de Doutorado e fazer as alterações solicitadas pelo meu orientador, professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, realizei, juntamente com minha coorientadora, professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo (UnirG), em setembro de 2019, uma visita à aldeia Boa Esperança para apresentar formalmente às autoridades da aldeia e à comunidade escolar o projeto intitulado: “O processo de letramento e alfabetização das crianças Javaé: uma contribuição para manutenção da língua e da cultura”.

O projeto foi bem aceito por todos e o cacique assinou a autorização da pesquisa. Nesse mesmo dia, dona Lucirene Behederu nos ofereceu um almoço em sua casa, demonstrando bastante satisfação em, finalmente, estarmos oficializando a tão sonhada pesquisa para o registro escrito da língua do seu povo. Além do almoço, dona Lucirene me ofereceu artesanatos indígenas de presente e me batizou com o nome indígena de *Xiwenoa*, dizendo que eu era bem-vinda na sua aldeia e que estava muito feliz porque eu iria ajudá-la a realizar um grande sonho. A partir de então, meu vínculo com aquela comunidade foi estreitado e a responsabilidade aumentada, posto que eles vislumbravam naquele projeto uma forma de perpetuar a sua língua e cultura.

Após pegar as autorizações do cacique e da Diretoria Regional de Ensino – DRE, de Gurupi, que coordena a educação escolar indígena daquela comunidade, o próximo passo foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT e à Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em atendimento à Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, em dezembro de 2019, o CEP/UFT emitiu o Parecer nº 3.786.117/2019 (Anexo 1), aprovando o projeto e encaminhando-o para a análise da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, a qual, após solicitar algumas alterações e correções no projeto e nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, também emitiu parecer favorável à realização da pesquisa em março de 2020 (Parecer nº 3.926.694/2020 – Anexo 2), logo após a FUNAI ter emitido a Autorização de ingresso na Terra Indígena Parque do Araguaia/Aldeia Boa Esperança, em janeiro de 2020 (Autorização nº 7/AAEP/PRES/2020 – Anexo 3).

Todavia, em virtude da pandemia de COVID 19, não foi possível iniciar a pesquisa de campo em 2020, tampouco em 2021, só sendo possível a minha entrada na aldeia em junho de 2022, quando a pandemia estava mais controlada, as aulas presenciais já haviam retornado na escola e a estrada que dá acesso à comunidade já estava melhor, pois em período chuvoso o acesso à aldeia Boa Esperança se torna difícil.

Cumprе salientar que, durante o período em que não foi possível a minha presença na aldeia, mantive contato por telefone (mensagens de *WhatsApp* e ligações) com alguns membros da comunidade e servidores/professores da escola Watakuri para que o vínculo não fosse quebrado e, até mesmo, para coletar dados relacionados à cultura e modo de vida do povo Javaé.

Foi também durante esse período que vislumbramos a necessidade de alguns ajustes nos objetivos do projeto, posto que, devido ao atraso no início da geração efetiva dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa, em virtude da pandemia de Covid 19, não teríamos tempo suficiente para cumprir os objetivos iniciais.

Assim sendo, considerando que minha primeira visita à aldeia Boa Esperança se deu no ano de 2017 e que, desde então, temos tido um diálogo com o povo Javaé daquela comunidade que nos tem fornecido dados importantes sobre a cultura, modo de vida e formas de ensinar desse povo, os quais ofereceram subsídios para a pesquisa que descrevemos nesta Tese, podemos dizer que este trabalho é fruto de 5 (cinco) anos de diálogo com a comunidade indígena envolvida na pesquisa, em que tive a oportunidade de participar de momentos de realização de rituais e de pinturas corporais, de momentos de contação das narrativas ancestrais Javaé ao redor de fogueira, dos jogos escolares indígenas, bem como de experimentar alguns pratos típicos desse povo, o que caracteriza nossa pesquisa como etnográfica. Embora para a geração dos dados que constituem o *corpus* da pesquisa contamos apenas o período em que estivemos na aldeia exclusivamente para essa produção (entre junho de 2022 a maio de 2023), período em que fizemos o registro das narrativas ancestrais Javaé em língua portuguesa e em língua materna e realizamos ações que consistiram em oficinas transdisciplinares de leitura e produção de textos a partir das narrativas registradas.

2.2.2 Perguntas norteadoras, objetivos e hipóteses

De início, tínhamos o objetivo de elaborar uma proposta de material didático de alfabetização, uma espécie de “cartilha” bilíngue que retratasse a realidade da comunidade

indígena pesquisada e contribuisse para o processo de alfabetização e letramento das crianças Javaé, posto que esse é um dos anseios da comunidade, pois a escola não possui ainda esse tipo de material impresso. Todavia, devido à pandemia de Covid 19 que atrasou o início da geração dos dados, bem como após diálogos espontâneos e reuniões com o cacique, anciã, professores, e direção da escola da aldeia, decidimos alterar nossos objetivos, posto que também era um anseio da comunidade o registro das narrativas tradicionais Javaé, sendo, inclusive, mais urgente, uma vez que aquele povo perdera, em 2021, sua anciã mais idosa que guardava na memória muitas dessas histórias, as quais ela foi repassando a seus filhos e netos, moradores da aldeia, mas se não fossem registradas o quanto antes poderiam se perder na memória daquele povo. Ademais, o cacique e sua mãe (atual anciã da aldeia e filha da anciã falecida), juntamente com os professores indígenas, ressaltaram a importância de levar tais narrativas para a sala de aula, em forma de textos, para que as crianças e jovens, que representam as futuras gerações dos Javaé, mantenham vivas a memória e a identidade do seu povo, além de terem contato com práticas de leitura e produção de textos que fazem sentido para eles e contribuam para os multiletramentos desses estudantes.

Assim, a partir desse diálogo com a comunidade e com a escola, surgiram as seguintes perguntas exploratórias/norteadoras:

- *Pergunta central:* Como a utilização das narrativas Javaé em sala de aula podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas?
- *Perguntas secundárias:* o registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé, de tradição oral, pode contribuir para que tais histórias não se percam na memória desse povo? Quais aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos podem ser identificados nas narrativas ancestrais Javaé e nas interações estabelecidas com esse povo? Quais estratégias os professores indígenas e não indígenas podem utilizar para trabalhar as narrativas Javaé em sala de aula e contribuir para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da língua, da cultura e da memória dos Javaé?

Essas perguntas, por sua vez, geraram os seguintes objetivos de pesquisa:

- *Objetivo geral:* identificar as contribuições das narrativas ancestrais Javaé para o processo de multiletramentos na Aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural.
- *Objetivos específicos:* fazer o registro escrito das narrativas ancestrais Javaé em língua portuguesa e em língua Javaé (*iny ribè*), com o intuito de contribuir para que tais

histórias não se percam na memória desse povo; conhecer os aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos do povo Javaé por meio de suas narrativas ancestrais e da interação com esse povo; desenvolver oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos na Escola Estadual Indígena Watakuri, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais, com a finalidade de contribuir para os multiletramentos dos estudantes, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola.

É importante frisar que, como nossa pesquisa é pautada na etnografia e na pesquisa-ação participante, tais objetivos partiram da própria comunidade onde a pesquisa foi realizada, a qual pontuou, durante as primeiras reuniões para a geração de dados (bem como desde quando conhecemos esse povo, ainda em 2017), a necessidade e importância do registro das narrativas de seu povo em língua materna e em português e a realização de um trabalho pedagógico a partir de tais histórias, para que as mesmas não se percam na memória dos Javaé.

A partir das perguntas e dos objetivos citados acima, elencamos as seguintes hipóteses, as quais representavam nossas expectativas em relação aos resultados buscados:

- *Hipótese principal:* As narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas em sala de aula na perspectiva bilíngue e intercultural, contribuem positivamente para os multiletramentos dos estudantes indígenas da Aldeia Boa Esperança.
- *Sub-hipóteses:* o registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé contribui para que essas histórias não se percam na memória desse povo indígena; é possível conhecer os aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos do povo Javaé por meio de suas narrativas ancestrais e da interação com esse povo; a realização de oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais, contribuem para os multiletramentos dos estudantes, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na Escola Indígena Watakuri.

Para delinear, de forma precisa, as perguntas norteadoras, os objetivos e as hipóteses, trazemos, a seguir, o Quadro 2, que resume o que acabamos de descrever nessa subseção:

Quadro 2 – Relação entre perguntas, objetivos e hipóteses

PERGUNTA CENTRAL	OBJETIVO GERAL	HIPÓTESE PRINCIPAL
Como a utilização das narrativas Javaé em sala de aula podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas?	Identificar as contribuições das narrativas ancestrais Javaé para o processo de multiletramentos na Aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural.	As narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas em sala de aula na perspectiva bilíngue e intercultural, contribuem positivamente para os multiletramentos dos estudantes indígenas da Aldeia Boa Esperança.
PERGUNTAS SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUB-HIPÓTESES
O registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé, de tradição oral, pode contribuir para que tais histórias não se percam na memória desse povo?	Fazer o registro escrito das narrativas ancestrais Javaé em língua portuguesa e em língua Javaé (<i>iny ribè</i>), com o intuito de contribuir para que tais histórias não se percam na memória desse povo.	O registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé contribui para que essas histórias não se percam na memória desse povo indígena.
Quais aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos podem ser identificados nas narrativas ancestrais Javaé e nas interações estabelecidas com esse povo?	Conhecer os aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos do povo Javaé por meio de suas narrativas ancestrais e da interação com esse povo.	É possível conhecer os aspectos, históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos do povo Javaé por meio de suas narrativas ancestrais e da interação com esse povo.
Quais estratégias os professores indígenas e não indígenas podem utilizar para trabalhar as narrativas Javaé em sala de aula e contribuir para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da língua, da cultura e da memória dos Javaé?	Desenvolver oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos na Escola Estadual Indígena Watakuri, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais, com a finalidade de contribuir para os multiletramentos dos estudantes, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola.	A realização de oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais, contribuem para os multiletramentos dos estudantes, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na Escola Indígena Watakuri.

Fonte: Elaborado pela autora

Ressaltamos que os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, bem como da pesquisa-ação participante forneceram os subsídios para que pudéssemos responder às perguntas, alcançar os objetivos e confirmar as hipóteses descritas no Quadro 2, validando a tese que aqui defendemos, qual seja: **As narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas em sala de aula, na perspectiva bilíngue e intercultural, podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas e para a manutenção da memória e da cultura dos Javaé.**

2.2.3 Seleção dos participantes da pesquisa

A aldeia Boa Esperança, que está localizada na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, no município de Lagoa da Confusão, mas tendo Formoso do Araguaia como cidade mais próxima onde os indígenas costumam buscar serviços de saúde, comprar mantimentos e resolver outras demandas, soma um total de 139 indígenas, aproximadamente. Apesar de durante o período em que permanecemos em campo interagirmos com toda a comunidade, para a geração dos dados que compõem o *corpus* selecionamos um grupo de cinquenta e três (53) participantes de pesquisa, dentre professores, alunos e outros membros da comunidade, cujos perfis se mostraram mais adequados aos objetivos deste estudo, por guardarem em suas memórias as narrativas ancestrais que lhes foram contadas por seus pais e/ou avós e serem conhecedores da cultura e da língua Javaé; ou, ainda, por serem considerados lideranças de seu povo; ou desempenharem papéis de educadores, preservadores da sua cultura; ou, por último, no caso dos estudantes, representarem a futura geração do povo Javaé, sendo a escola um local fundamental para a difusão dos conhecimentos tradicionais desse povo que, no caso desta pesquisa, ocorreu por meio da realização de oficinas pedagógicas. Cumpre salientar que, na realização das oficinas, incluímos, também, os três professores não indígenas que atuam na escola da aldeia (contabilizados entre os 53 participantes, conforme mostra o Quadro 3), posto que estes constituem parte importante para a transmissão dos conhecimentos escolarizados e para a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Além disso, contamos também com a participação da diretora da escola, a senhora Ana Maria Paz Sousa Araujo, que é não indígena, moradora da aldeia e atuante como professora na escola Watakuri há doze anos, e que nos auxiliou, sobretudo, na fase exploratória (diagnóstica), realizada no início da pesquisa, a respeito das principais dificuldades e anseios da comunidade escolar no que concerne à educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

Contudo, apesar de ter selecionado um total de cinquenta e três participantes de pesquisa, definimos apenas seis (6) indígenas para os registros das narrativas ancestrais Javaé em língua indígena e em língua portuguesa, devido à natureza e complexidade das informações buscadas, os quais atuaram diretamente na produção e revisão dos textos em *iny ribè* e em língua portuguesa. Assim, participaram diretamente na construção do *corpus* os indígenas Lucirene Behederu Javaé (anciã, ex-cacique da aldeia e mãe do atual cacique); Micael Weheria Vinicius Batista Javaé (cacique); Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (um rapaz jovem,

conhecido por Wekuma Javaé, filho de Lucirene, mas foi criado pela avó, a qual lhe contava muitas narrativas ancestrais dos Javaé); Narubia Wataju Javaé (filha de Lucirene Behederu e artesã/pintora da aldeia); Rogério Kusiwana Javaé (professor indígena e sobrinho de Lucirene Behederu); e Joeu Ererrene Javaé (professor indígena, esposo de Narubia).

Os critérios utilizados para a escolha desses participantes foi o conhecimento das narrativas ancestrais Javaé e da língua indígena, bem como o interesse dos mesmos em contribuir no registro das histórias. Desse modo, seguimos as orientações de Thiollent (1986) no que concerne à escolha de participantes de forma intencional (“amostras intencionais”), em função do conhecimento que eles têm sobre determinado assunto.

Ressaltamos que todos esses participantes fazem parte da mesma família (ou é casado com alguém da família, no caso do professor Joeu Ererrene Javaé), sendo filhos, netos ou sobrinhos da anciã Maria Ukanahi Javaé, que faleceu em 2021, já bastante idosa (com mais de cem anos) e que guardava na memória as narrativas ancestrais do seu povo, tendo as repassado aos seus descendentes no decorrer de sua vida.

Com relação às oficinas, contamos com a participação de 28 estudantes no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 14 estudantes no Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries)¹² da Escola Estadual Indígena Watakuri e também dos seis professores, sendo três indígenas e três não indígenas, que atuam na escola, conforme Quadro 3. Salientamos que dois desses professores indígenas que participaram das oficinas também nos auxiliaram no registro das narrativas. A escolha desse grupo deu-se em virtude de estarem vinculados a uma escola indígena que, de acordo com a legislação vigente, deve seguir parâmetros curriculares nacionais e, ao mesmo tempo, contemplar os ensinamentos da cultura nativa, atendendo à proposta de educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, preconizada na LDBN (Lei 9.394/96).

Ressaltamos que a anciã da aldeia e principal narradora das narrativas registradas, dona Lucirene Behederu Javaé, também participou de algumas oficinas, em que contribuiu com trocas interculturais, tais como a contação de narrativas para os alunos e professores em sala de aula e o preparo de receitas da culinária Javaé a partir de alimentos citados nas narrativas. Também contamos com a participação de Narubia Wataju Javaé nas oficinas, a qual é artesã e conhecedora das pinturas Javaé e nos auxiliou na montagem de um jogo da memória bilíngue,

¹² Dados do ano letivo de 2023, disponíveis no SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar do Tocantins, repassados a nós pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Gurupi – TO, em 01/03/2023.

desenhando as pinturas Javaé nas bordas do jogo, que foi feito a partir de elementos de uma das narrativas registradas. Para a conclusão desse jogo da memória, bem como para a ilustração de algumas narrativas, contamos ainda com a participação do indígena Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé), acadêmico do primeiro período do curso de Psicologia da Universidade de Gurupi – UnirG, o qual é artesão e exímio desenhista. Esse participante da pesquisa também nos auxiliou em algumas oficinas pedagógicas.

Na Quadro 3, a seguir, trazemos o nome de todos esses cinquenta e três (53) participantes da pesquisa, especificando o sexo, a idade, a escolaridade e a função de cada um deles.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES NÃO VINCULADOS À ESCOLA				
Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Função
1 - Lucirene Behederu Javaé	F	64	MI	Anciã
2 - Micael Weheria Vinicius Batista Javaé	M	33	EM	Cacique
3 - Narubia Wataju Javaé	F	38	EM	Artesã/pintora
4 - Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma)	M	28	EM	Acadêmico de Psicologia
PARTICIPANTES VINCULADOS À ESCOLA				
Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Função
5- Ana Maria Paz Sousa Araujo*	F	52	Pedagoga	Diretora
6 – Rogério Kusiwana Javaé	M	34	EMN	Professor
7 – Joeu Ererrene Javaé	M	38	MI	Professor
8 – Arias Myxiwari Javaé (Paloma) ¹³	M	38	EM	Professor
9 - Samyla Dias santos*	F	23	Pedagoga	Professora
10 - Ilca Maria Granja Lopes*	F	52	Pedagoga/Psicopedagoga	Professora
11 - Lellis Andrade Reis*	M	29	Licenciado em Educação Física	Professor
12 – Francilene Dihoki Javaé	F	12	Estudante do 6º ano EF	Estudante
13 – Ismael Kumari Javaé	M	10	Estudante do 6º ano EF	Estudante
14 – Mikaela Haritxawake Wataju Javaé	F	11	Estudante do 6º ano EF	Estudante
15 – Paulo Ricardo Waxina Viana Javaé	M	10	Estudante do 6º ano EF	Estudante
16 – Ana Laura Maluhereru Javaé	F	12	Estudante do 7º ano EF	Estudante
17 – Dannis Dytumaru Javaé	F	13	Estudante do 7º ano EF	Estudante
18 – Hararué Javaé	M	14	Estudante do 7º ano EF	Estudante
19 – Mônica Kutema Javaé	F	35	Estudante do 7º ano EF	Estudante
20 – Raizon Masikô Javaé	M	11	Estudante do 7º ano EF	Estudante
21 – Idjahina Javaé	M	14	Estudante do 7º ano EF	Estudante
22 – Lunna Vitória Pereira da Silva	F	11	Estudante do 7º ano EF	Estudante

¹³ Essa professora é uma mulher transexual, cujo nome em seu registro civil é Arias Myxiwari Javaé, porém, como ela prefere ser chamada de Paloma, vamos adotar esse nome sempre que fizermos referência a ela nesta Tese.

PARTICIPANTES VINCULADOS À ESCOLA				
Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Função
23 – Dijuke Berinakarú Javaé	F	15	Estudante do 8º ano EF	Estudante
24 – Iolanda Hareraqui Javaé	M	32	Estudante do 8º ano EF	Estudante
25 – Juliano Werylo Siari Javaé	M	14	Estudante do 8º ano EF	Estudante
26 – Mahalaru Javaé	F	13	Estudante do 8º ano EF	Estudante
27 – Mizael Tejuaré Javaé	M	12	Estudante do 8º ano EF	Estudante
28 – Tatiana Kohatiru Javaé	M	13	Estudante do 8º ano EF	Estudante
29 – Victor Massuré Wataju Paz Javaé	M	12	Estudante do 8º ano EF	Estudante
30 – Ana Paula Nahuria Silva Javaé	F	14	Estudante do 9º ano EF	Estudante
31 – Flávia Nahuria Javaé	F	14	Estudante do 9º ano EF	Estudante
32 – Hatiaru Wataju Javaé	F	39	Estudante do 9º ano EF	Estudante
33 – Lara Kamarudeku Paz Javaé	F	15	Estudante do 9º ano EF	Estudante
34 – Luiz Neto Woreke Javaé	M	16	Estudante do 9º ano EF	Estudante
35 – Luiz Otavio Alves Barros	M	17	Estudante do 9º ano EF	Estudante
36 – Maykelle Mahiru Javaé	F	14	Estudante do 9º ano EF	Estudante
37 – Thiago Beinaré Javaé	M	18	Estudante do 9º ano EF	Estudante
38 – Wajurika Harumanari Wataju Javaé	M	16	Estudante do 9º ano EF	Estudante
39 – Ximaruaki Wataju Javaé	F	14	Estudante do 9º ano EF	Estudante
40 – Beteaki Javaé	F	20	Estudante da 1ª série EF	Estudante
41 – Edson Makijahari Javaé	M	15	Estudante da 1ª série EF	Estudante
42 – Maikon Kuarila Javaé	M	16	Estudante da 1ª série EF	Estudante
43 – Raquel Maruiru Javaé	F	16	Estudante da 1ª série EF	Estudante
44 – Alan Hawalari Javaé	M	17	Estudante da 2ª série EM	Estudante
45 – Bruno Idjawala Javaé	M	19	Estudante da 2ª série EM	Estudante
46 – Camila Mahalaru Javaé	F	19	Estudante da 2ª série EM	Estudante
47 – Gleison Tehuriwe Javaé	M	17	Estudante da 2ª série EM	Estudante
48 – Kauã Kawina Silva Javaé	M	17	Estudante da 2ª série EM	Estudante
49 – Marcos Ijeheku Wataju Javaé	M	33	Estudante da 2ª série EM	Estudante
50 – Paula Juara Wataju Javaé	F	22	Estudante da 2ª série EM	Estudante
51 – Selma Diwacibia Javaé	F	29	Estudante da 2ª série EM	Estudante
52 – Wedikia Javaé	F	18	Estudante da 2ª série EM	Estudante
53 – Robson Wataju Javaé	M	38	Estudante da 3ª série EM	Estudante

Legenda: * Não indígena; EMN – Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério); MI – Magistério Indígena, EM – Ensino Médio, EF – Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Todos esses participantes contribuíram de forma qualitativa para a geração dos dados que compõem o *corpus* desta Tese, cada um com suas especificidades. Durante o período em que permanecemos em campo, tivemos a oportunidade de interagir com cada um deles e participar de reuniões; conversas espontâneas; aulas em sala de aula (educação escolar indígena); aulas fora da sala de aula (educação indígena); preparo e degustação de alimentos tradicionais Javaé; momentos de interação intercultural, em que tivemos a oportunidade de assistir a apresentações de danças típicas, prática de rituais, participar de oficinas de pintura

corporal, rodas de conversa de contação de narrativas ancestrais e sobre a cultura Javaé, as quais aconteciam à noite, ao redor de uma fogueira; dentre outras situações de interação Javaé.

Cumprе lembrar que, além desses 53 participantes diretamente ligados à aldeia e à escola Watakuri, contamos com o apoio de 3 (três) auxiliares de pesquisa: Keyliane dos Anjos Leitão (acadêmica de Pedagogia da UnirG); Luiz Fernando Macedo de Araújo (acadêmico do curso de Letras da UnirG) e Sueli Lira Barros da Silva (egressa do curso de Licenciatura em Teatro do IFTO/Câmpus Gurupi), os quais nos auxiliaram na realização das oficinas pedagógicas.

2.2.4 Procedimentos para a geração dos dados e constituição do *corpus* da pesquisa

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram gerados no período de junho de 2022 a maio de 2023, na aldeia Boa Esperança, localizada na Ilha do Bananal, no município de Lagoa da Confusão – TO e na escola da aldeia, a Escola Estadual Indígena Watakuri. Para isso, utilizamos observação participante; reuniões com a comunidade, com autoridades da aldeia e com a gestão e professores da escola; conversas espontâneas, estimulando a contação de narrativas ancestrais Javaé; diário de campo e/ou *notebook*; fotografias e gravações em áudio e vídeo; além da realização de oficinas pedagógicas. Foram feitas também verificação em documentos oficiais emitidos por órgãos públicos, como a SEDUC, DRE de Gurupi, FUNAI e DSEI/TO, além de leis e outros regulamentos.

Os registros das narrativas em língua portuguesa foram feitos por meio de gravação de vídeos e/ou áudios ou apenas transcrição simultânea do oral para o escrito (retextualização), com o auxílio de *notebook*, conforme a autorização de cada participante, pois alguns indígenas são bastante tímidos e não se sentiam à vontade para falarem na frente da câmera do celular. Quanto à transcrição dos áudios para a versão escrita, procuramos ser fiel ao conteúdo que foi narrado no vídeo/áudio, fazendo, porém, adaptações do português indígena para o português não indígena, a fim de atender à proposta de educação intercultural adotada pela escola Watakuri. Ademais, sempre recorriamos ao participante da pesquisa quando não compreendíamos alguma parte da história ou algumas palavras que o/a participante falava, pois os indígenas Javaé, devido ao bilinguismo, acabam inserindo em seus enunciados algumas palavras de sua língua materna quando estão utilizando a língua portuguesa e vice-versa.

Primeiramente, registramos as narrativas em língua portuguesa, utilizando os recursos mencionados acima e, depois, passamos para o registro em língua indígena, em que os professores indígenas, uma anciã e outros membros da comunidade, participantes da pesquisa, após lerem a versão em língua portuguesa, elaboraram a versão em *iny ribè* de forma manuscrita para depois ser digitada no *Word* pela pesquisadora. Porém, como era um processo bastante moroso e difícil, uma vez que eu, como pesquisadora não indígena, não domino a língua Javaé, sendo necessário estar sempre tirando as dúvidas de grafia com os indígenas que fizeram a versão manuscrita, resolvemos fazer algumas versões em língua indígena diretamente no *Word*, em que os participantes da pesquisa iam construindo o texto oralmente, com base na versão em língua portuguesa, mas sem fazer uma tradução literal, e a pesquisadora ia digitando-o. O início desse processo de digitação dos textos também foi lento, porém, após algumas narrativas, em que eu já estava familiarizada com os fonemas da língua e com as palavras mais comuns (até mesmo devido ao convívio com os falantes da comunidade), o processo se tornou mais rápido.

Cumpramos salientar que optamos por elaborar primeiro a versão em língua portuguesa porque, além de nossos participantes de pesquisa falarem bem nossa língua, queríamos adiantar o processo de realização das oficinas, já que dispúnhamos de pouco tempo para a geração dos dados, devido ao atraso gerado pela pandemia de Covid 19. Então, de posse dos textos em língua portuguesa, já podíamos partir, paralelamente ao registro de novas narrativas nas duas línguas, para o planejamento e execução de algumas oficinas, já que o objetivo das mesmas era trabalhar a leitura dos textos em língua portuguesa e em língua indígena, seguida de produção de novos textos bilíngues a partir da narrativa lida.

Dentre os participantes que contribuíram no registro das narrativas, havia professores indígenas do sexo masculino e também duas mulheres da comunidade, desse modo, há narrativas em *iny ribè* que foram registradas na língua da mulher e outras na língua do homem¹⁴, dependendo do(a) narrador(a) principal da história.

As versões em língua indígena passaram por revisão de mais de um participante, com a finalidade de elaborar um material fidedigno do ponto de vista linguístico.

¹⁴ Conforme já mencionado no capítulo 1, seção 1.2.4, desta Tese, a língua Javaé apresenta diferença entre a fala do homem e a fala da mulher, sobretudo com relação à letra *k*, que, em algumas palavras não é usada pelos homens, como na palavra “*chuva*”, que é *biu*, para os homens, e *biku*, para as mulheres.

Os vídeos e áudios com as gravações das narrativas foram arquivados em *smartfone* e em *notbook*, nos permitindo revisitar os dados sempre que necessário para confirmação de alguma informação e/ou refinamento de nossas construções teóricas e metodológicas.

A maioria das narrativas registradas constituem-se em produções coletivas, pois fazíamos o primeiro registro com um participante de pesquisa específico, o qual, na maioria das vezes, solicitava auxílio a outro, posto que, como as narrativas são de tradição oral, acabavam esquecendo partes da história, sendo necessário recorrer a outros membros da comunidade para recordar. Na maioria das vezes, esses participantes da pesquisa alteravam os *códigos situacionais* (BLOM e GUMPERZ, 2002 [1972] e/ou mudavam o *enquadre* de suas falas (GOFFMAN, 2002)¹⁵, conversando entre si na língua indígena para chegarem a um consenso a respeito do enredo das narrativas, sempre tomando como base as histórias que seus pais e avós lhes contavam quando eram mais jovens.

Como tínhamos pouco tempo para a geração dos dados, à medida que íamos registrando as narrativas nas duas línguas, já partíamos para as oficinas de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos, realizadas na escola da aldeia com os professores indígenas e não indígenas e com os estudantes do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio. Ou seja, em algumas visitas à aldeia, foram feitas as duas coisas: registro de novas narrativas e oficinas a partir daquelas já registradas.

As oficinas pedagógicas realizadas durante a pesquisa de campo tinham como objetivo apresentar práticas metodológicas transdisciplinares de leitura e produção de textos, a partir das narrativas ancestrais Javaé, sendo que para a realização das mesmas, consideramos as necessidades da própria escola, ou seja, as oficinas constituíram-se em ações planejadas a partir das observações participante das aulas e das reuniões realizadas, anteriormente, com a equipe docente e gestora da escola, bem como com o cacique e a anciã da aldeia. Desse modo, aplicamos os preceitos da pesquisa-ação, em que as ações a serem realizadas devem ter como foco a resolução de um problema encontrado em campo, devendo contribuir para a transformação da situação inicial. Nesse viés, além de promover multiletramentos e contribuir para a manutenção da língua, da cultura e da memória do povo Javaé, as oficinas tinham como

¹⁵ No próximo capítulo, ao tratarmos do aporte teórico que sustenta nossa pesquisa, falaremos com mais detalhes a respeito desses pressupostos da Sociolinguística Interacional.

objetivo também contribuir para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola da aldeia.

Como já mencionado alhures, os anos de 2020 e 2021 foram bem atípicos devido à pandemia de Covid 19, inviabilizando as visitas à aldeia Boa Esperança e nos fazendo mudar um pouco o que fora planejado. Todavia, a partir de junho de 2022 iniciamos um processo intenso de imersão em campo, visitando a aldeia Boa Esperança mensalmente, entre os períodos de junho de 2022 a maio de 2023, sendo que, em virtude das férias escolares, fizemos duas visitas em junho e nenhuma em julho; além disso, devido à dificuldade de acesso à aldeia no período chuvoso, as visitas foram suspensas no período de novembro de 2022 a abril de 2023.

No mês de setembro de 2022, além da visita à aldeia Boa Esperança para a geração dos dados, tivemos a oportunidade de assistir aos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins – JEIT, que ocorreram na aldeia Canuanã, com a presença de várias aldeias Javaé e com modalidades esportivas tanto da cultura indígena, quanto da cultura não indígena, tais como: futebol, corrida, arco e flexa, natação no rio, luta corporal indígena, cabo de guerra, dentre outras. Notamos, durante o dia em que estivemos assistindo aos jogos, que os jovens indígenas Javaé têm prazer em participar do torneio e fazem questão de se vestirem com os trajes do seu povo e fazerem pinturas corporais para participarem da abertura dos Jogos, ou seja, estão motivados a manterem viva a sua cultura, mesmo apesar de, em alguns momentos, preferirem a cultura dos não indígenas, como pontua Tewaxi Javaé (2019).

Cada visita durava, em média, uma semana, sendo que algumas delas ocorreu com a presença da professora coorientadora da pesquisa, que nos auxiliava também na geração dos dados e nos orientava quanto à execução das oficinas.

Para atender os objetivos da pesquisa, dividimos a geração de dados em três etapas: 1) fase exploratória/diagnóstica: momento de interação com a comunidade e de reuniões e observações participante para conhecer os aspectos socioculturais, cosmológicos e linguísticos dos Javaé; as práticas pedagógicas da comunidade e a visão do grupo a respeito das narrativas ancestrais; 2) conversas com os participantes da pesquisa para o registro das narrativas Javaé em língua materna e em língua portuguesa; 3) planejamento e realização das ações/oficinas pedagógicas com os professores indígenas e não indígenas e com os alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Watakuri.

Na primeira etapa, realizamos observações assistemáticas, tanto na comunidade quanto na escola, bem como diálogos espontâneos e reuniões com lideranças, anciã e equipe escolar

para obtermos informações úteis e necessárias à nossa pesquisa, sempre anotando tudo no diário de campo. O nosso objetivo, nessa etapa, era conhecer um pouco os aspectos cosmológicos, socioculturais, econômicos e linguísticos dos Javaé, bem como a forma como esse povo oferta a educação escolar indígena e a educação indígena às suas crianças e jovens. Lembrando que muitos desses aspectos socioculturais e cosmológicos emergiram das próprias narrativas ancestrais narradas por eles.

Foi durante essa etapa da pesquisa que tivemos a oportunidade de assistir a algumas demonstrações culturais, juntamente com uma equipe de pesquisadores e acadêmicos da Universidade UnirG de Gurupi e do IFTO – Câmpus Gurupi, que estava na aldeia na ocasião. Assim, assistimos à apresentação da dança e cantoria *Hinaje*, em que apenas os homens participam. Essa dança, de acordo com o relato de um dos participantes, era feita na aldeia quando tinha alguma colheita, como uma forma de agradecimento pelos alimentos colhidos, sendo pouco praticada hoje em dia, já que os Javaé quase não fazem mais roça, pois consomem mais alimentos comprados na cidade. Durante a dança, que era feita à noite, os homens (usando pinturas corporais e adornos Javaé) passavam de casa em casa cantando e dançando e as mulheres da aldeia preparavam as comidas para eles e levavam para perto da Casa dos Homens, deixando-as no limite espacial permitido às mulheres, então, os homens pegavam as comidas e comiam-nas na Casa dos Homens. Na demonstração que assistimos na aldeia Boa Esperança, os homens e meninos dançaram no pátio da aldeia e a anciã e a diretora da escola ofereceram apenas pipoca (que havia sobrado do lanche das crianças) para eles, os quais comeram ali mesmo no pátio.

Na ocasião, também assistimos a uma demonstração do ritual *latxi*, o qual também era mais praticado antigamente. Esse ritual consiste em fazer riscos nos braços e pernas com um objeto cortante feito com dentes de um peixe chamado cachorra, para que o sangue velho/ruim saia do corpo e fique apenas o sangue novo/bom. O indígena Wekuma Javaé nos explicou que sua avó lhe dizia que os homens Javaé fazem esse ritual porque não passam pelo processo da menstruação como as mulheres, assim, precisam fazê-lo para que o sangue ruim saia do corpo. Na ocasião em que assistimos ao ritual, os participantes nos informaram também que o *latxi* era feito pelos homens Javaé antigos antes de saírem para uma caçada ou, no caso dos guerreiros, antes de irem para a guerra, pois acreditavam que esse processo dava força aos caçadores e guerreiros, contribuindo para que fossem bem-sucedidos nas caçadas e vitoriosos nas guerras. Hoje em dia, alguns indígenas ainda fazem o *latxi*, porém o objetivo é ficarem fortes e hábeis para ganharem os campeonatos de futebol, esporte da cultura não indígena bastante praticado

nas aldeias atualmente. No caso da demonstração que fizeram para nós, foi apenas uma apresentação cultural para que conhecêssemos o processo do ritual.

Nesses momentos de imersão cultural, tivemos a oportunidade de fazer pinturas corporais em nossos corpos e comprar artesanatos (brincos, colares, pulseiras, tiaras e outros adereços para o cabelo) feitos pelas mulheres indígenas da comunidade a partir de materiais encontrados na natureza, tais como penas de pássaros e sementes.

Além disso, participamos de uma roda de conversa ao redor de uma fogueira que foi feita na praia, à noite, onde alguns indígenas, ainda muito tímidos e envergonhados com nossa presença, falaram um pouco sobre a cultura Javaé e contaram algumas narrativas tradicionais do seu povo. Houve, novamente a apresentação da dança/cantoria *Hinaje*, com a participação de algumas crianças (apenas as do sexo masculino, já que as mulheres Javaé não podem participar dessa dança).

Essas interações iniciais, que fazem parte dos princípios metodológicos da etnografia, contribuíram para definirmos os participantes de pesquisa que contribuiriam de forma mais específica para o registro das narrativas ancestrais Javaé em língua materna e em língua portuguesa (segunda etapa da pesquisa). Dentre eles, destacamos os seguintes: Lucirene Behederu Javaé (anciã da aldeia) que narrou a maior parte das histórias em língua portuguesa, e o professor indígena Rogério Kusiwana Javaé, que, além de narrar algumas histórias em língua portuguesa, elaborou quase todas as versões das narrativas em língua indígena, atuando, também, como revisor.

Na segunda etapa da pesquisa, após selecionarmos os participantes que contribuiriam no registro das narrativas, decidimos, juntamente com eles, que faríamos o registro escrito, em língua portuguesa e em língua Javaé, de dez narrativas, as quais deveriam também ser ilustradas durante as oficinas pedagógicas (terceira etapa).¹⁶

Além dessas dez narrativas registradas nas duas línguas, fizemos também o registro da narrativa *Tanaxiwè* apenas em língua portuguesa, a qual constitui parte do Capítulo V desta Tese, em que analisamos os aspectos cosmológicos, socioculturais, econômicos e linguísticos

¹⁶ Como não foi possível visitarmos a aldeia no período chuvoso, contamos com a ajuda do indígena Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Wekuma Javaé) que, a partir de fevereiro de 2023, se mudou para Gurupi para cursar a faculdade de Psicologia na Universidade de Gurupi – UnirG. Esse indígena nos auxiliou ilustrando algumas narrativas e finalizando os desenhos que comporiam o recurso pedagógico jogo da memória, cuja produção se iniciou na escola da aldeia.

dos Javaé, já que essa narrativa aborda tais questões. Para a constituição deste capítulo, levamos em consideração também as interações que estabelecemos com os participantes da pesquisa, contrapondo os dados gerados em campo com estudos já publicados sobre os Javaé.

No Capítulo VI trazemos as dez narrativas Javaé escritas em língua portuguesa e em língua Javaé (*iny ribè*), que foram registradas durante a pesquisa, e uma breve discussão a respeito do papel desses textos como forma de manter viva a memória desse povo autóctone.

Para a realização da terceira etapa (oficinas pedagógicas, as quais serão descritas com mais detalhes no Capítulo VII), que teve início antes da conclusão da segunda, como já foi mencionado anteriormente, levamos em consideração as observações das aulas realizadas durante a primeira etapa da pesquisa, os diálogos estabelecidos com a equipe escolar e com as lideranças e anciã da aldeia a respeito dos anseios da comunidade quanto à oferta de uma educação escolar indígena que promova práticas de multiletramentos que permitam às novas gerações dos Javaé terem acesso aos conhecimentos da sociedade envolvente e, ao mesmo tempo, contribuam para a manutenção da cultura e identidade indígena, seguindo o que é preconizado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI (1998); além disso, nos embasamos também na proposta pedagógica da escola Watakuri. Salientamos que a disponibilidade e o acolhimento de toda a equipe escolar, a qual foi bastante receptiva para contribuir com nosso trabalho, até mesmo devido à familiaridade e laços de amizade que já havia entre nós, foram fundamentais para o trabalho transdisciplinar a partir das narrativas ancestrais Javaé, favorecendo momentos de trocas culturais e de conhecimentos valiosos para construirmos uma proposta pedagógica adequada à realidade daquele povo.

Destarte, nosso *corpus* de análise é constituído pelas dez narrativas ancestrais Javaé, escritas em *iny ribè* e em língua portuguesa, as quais foram trabalhadas em sala de aula, por meio de oficinas pedagógicas transdisciplinares de leitura e produção de textos e de elaboração de recursos pedagógicos, na perspectiva bilíngue e intercultural. Também faz parte do *corpus* de análise uma narrativa escrita apenas em língua portuguesa, a qual constitui parte do Capítulo V desta Tese, em que abordamos os aspectos cosmológicos, socioculturais e econômicos dos Javaé, tendo por base, dentre outras fontes, essa narrativa.

Nos próximos capítulos trazemos o aporte teórico que sustenta nossa pesquisa, a qual é pautada nos pressupostos da Sociolinguística Interacional e Educacional (Capítulo III) e na Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural, em que abordamos aspectos do bilinguismo, da interculturalidade, da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e dos

multiletramentos (Capítulo IV), que são aspectos que permeiam os processos educacionais dos Javaé e que levamos em consideração na geração e na análise e interpretação dos dados. Ressaltamos que optamos por dividir a teoria em dois capítulos para facilitar a leitura e a compreensão de como essas frentes teóricas contribuíram para a nossa pesquisa com o povo Javaé da aldeia Boa Esperança.

CAPÍTULO III

3 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

“Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.”
(Calvet, 2002, p.12)

Neste capítulo, apresentamos uma das frentes teóricas que fundamenta a presente pesquisa: a Sociolinguística (Interacional e Educacional), a qual aborda a ligação entre as questões da linguagem e os aspectos socioculturais dos envolvidos na interação, abrangendo, também, a aquisição de saberes socioconstruídos.

Destarte, levantamos, também, neste capítulo, questões sobre os multiletramentos e os gêneros textuais, pois essas abordagens permearam o processo de geração e análise dos dados de nossa pesquisa, uma vez que a educação escolar indígena bilíngue e intercultural requer práticas pedagógicas voltadas à leitura e à produção de textos multimodais que circulam nas duas culturas (indígena e não indígena).

Ressaltamos que a Sociolinguística Interacional (SI) foi bastante útil em nossa pesquisa com os Javaé, pois, ao nos permitir fazer um estudo etnográfico por meio da interação com os participantes da pesquisa em seu ambiente natural, contribuiu para fazermos o registro escrito das narrativas ancestrais Javaé em língua portuguesa e em língua Javaé (*iny ribè*), para que tais histórias não se percam na memória desse povo; bem como para conhecermos os aspectos históricos, cosmológicos, linguísticos e socioculturais do povo Javaé (objetivos específicos de nossa pesquisa). Tais registros e saberes foram, portanto, construídos a partir da interação face a face com os participantes, sendo necessário, em alguns momentos, mudarmos nosso *footing* (GOFFMAN, 2002 [1979]) e exercermos a flexibilidade comunicativa (Gumperz, 1982), para resolvermos as dificuldades de comunicação que surgiram durante a pesquisa, devido às diferenças socioculturais e linguísticas existentes entre nós, pesquisadores, e os indígenas participantes da pesquisa.

Já a Sociolinguística Educacional, que, consoante Bortoni-Ricardo (2005), tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, mormente na área do ensino de língua materna, levando em consideração não apenas os saberes linguísticos formais,

mas também os informais, contribuiu para nossa pesquisa, pois nos permitiu trabalhar as narrativas ancestrais Javaé bilíngues em sala de aula, por meio de oficinas pedagógicas transdisciplinares e interculturais, contribuindo para os multiletramentos dos estudantes e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na Escola Watakuri (um dos objetivos desta Tese). Ademais, durante a condução das oficinas, descritas no Capítulo VII desta Tese, utilizamos os pressupostos da Sociolinguística Educacional, ao considerar as formas linguísticas dos estudantes e, a partir delas, construímos textos verbais e não verbais, que expressam aspectos socioculturais, linguísticos, cosmológicos e históricos dos Javaé.

Para a construção deste capítulo, recorreremos, principalmente, aos trabalhos de Gumperz (1982); Blom e Gumperz (2002 [1972]); Hymes (2020 [1964]); Goffman (2002 [1979], 2012); Bortone (1993); Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Bortoni-Ricardo e Freitas (2009); Sousa (2006); Bateson (1972); Matos (2014, 2020); Albuquerque (2007); Araujo (2015); Oliveira e Pereira (2016); Fabrício (2020); Braggio (1992); Lima (2014); Costa e Ribeiro (2015); Brasil – BNCC (2017); Rojo (2012); Street (2012 e 2014); Van Leeuwen (2011); Barbosa, Araújo e Aragão (2016); Marcuschi (2008 e 2010); Sawales (1990); Bakhtin (1997 [1979]); Bronkard (1999); e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

3.1 Sociolinguística interacional

A Sociolinguística Interacional (SI) surgiu no final do século XX como uma nova abordagem da Sociolinguística Variacionista, mais ampla, com uma perspectiva qualitativa e pragmática, capaz de atender à diversidade linguística e à pluralidade sociocultural. Conforme relatado por Fabrício (2020), ela surge a partir dos estudos integrados de três pesquisadores que aproximam os campos da Linguística, da Sociologia e da Antropologia. São eles: Del Hymes e John Joseph Gumperz, linguistas e antropólogos, e Erving Goffman, sociólogo, os quais se engajam, precursoramente, na aproximação de ações linguísticas e sociedade. Segundo a autora, esses estudiosos, “ao partilharem o entendimento de que a linguagem não pode ser separada da vida social, exerciam influência mútua, produzindo estudos pioneiros sobre a relação entre processos linguísticos situados e processos macrossociológicos” (FABRÍCIO, 2020, p. 12). Nesse viés, o foco dos estudos sociolinguísticos passa a ser, consoante pontuam Oliveira e Pereira *in* Mollica e Ferrarezi Júnior (2016, p.111), a “busca de entendimento das relações entre a linguagem, as questões sociais e a vida das pessoas”.

Assim, a Sociolinguística Interacional surge a partir de um diálogo interdisciplinar que coloca a interação como cerne do fenômeno comunicativo e, consoante Fabrício (2020),

Tomando como ponto de partida uma discussão pragmática, e voltando a atenção para o nível desprezado pela linguística de Chomsky, ou seja, o uso da linguagem, esses colegas [Hymes, Gumperz e Goffman] propuseram que tanto a fala como os significados que ela faz circular são fenômenos públicos, variáveis, atrelados a contextos emergentes, e, por isso mesmo, não universalizáveis. Tampouco são a expressão de processos cognitivos individuais ou privados, pois se entrelaçam a vozes e repertórios socioculturais. Assim, o fenômeno comunicativo é por eles abordado como sendo eminentemente interacional, uma vez que envolve contato entre pessoas, textos, contextos, crenças e valores (FABRÍCIO, 2020, p. 12 – 13).

Nesse sentido, entendemos que a SI não faz distinção entre linguagem e sociedade, pois, para Hymes (1964, p. 16), “observar e descrever práticas linguísticas significa simultaneamente examinar práticas socioculturais”.

Assim sendo, entendemos que a SI é bastante útil para nossa pesquisa, posto que, ao estudar o processo de multiletramentos de crianças indígenas, faz-se necessário observar as relações socioculturais, as crenças e valores desse povo e como eles os reproduzem por meio da comunicação, em suas interações face a face, para, assim, compreendermos as regras linguísticas que emergem de suas relações sociais cotidianas.

Para tentar entender o lugar que a Sociolinguística Interacional ocupa em relação aos demais ramos da disciplina Sociolinguística, bem como o seu objeto de estudo, Bortoni-Ricardo (2005) refere-se à dicotomia entre *teóricos da ação ou conflito e teóricos da ordem*, postulada por John Gumperz. Para os teóricos do primeiro grupo, entre os quais está incluído Gumperz, a interação é constitutiva da ordem social; enquanto para os teóricos do segundo grupo, onde a Sociolinguística Variacionista se enquadra, as normas e categorias gramaticais preexistem, e atuam como parâmetros que influenciam os usos linguísticos.

Desse modo, enquanto a tarefa do pesquisador da Sociolinguística Quantitativa ou Variacionista é isolar e analisar variáveis linguísticas relacionadas a uma ou mais variáveis extralinguísticas, a tarefa do pesquisador que adota a Sociolinguística Interacional é o estudo profundo de instâncias selecionadas de interação verbal, ou seja, é uma análise mais interpretativa, que vai além, procurando explicar devidamente as diferenças nos valores e atitudes entre os diversos grupos sociais (MATOS, 2014).

Para Gumperz (1982), a Sociolinguística Interacional considera elementos importantes que vão além da estrutura gramatical, pois em suas trocas verbais, para que a interação se

efetive, os interlocutores precisam ser capazes de fazer inferências e não apenas ter competência gramatical necessária para a decodificação de mensagens isoladas, ou seja, precisam, também, da *competência comunicativa*.

Quando se trata de relações intergrupais, Gumperz (1982) enfatiza que podem ocorrer dificuldades de comunicação, salientando o importante papel da flexibilidade (interação) comunicativa nesses contatos interculturais. É essa flexibilidade que permitirá a interação entre grupos com padrões culturais diferentes, mas, para que a comunicação se efetive, é necessário que os falantes compartilhem as estratégias discursivas (“pistas de contextualização”) usadas na interação. Segundo o autor, “as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ (2002 [1982], p. 152). Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico de cada falante, determinado historicamente e, a nosso ver, também culturalmente. Entre os exemplos de pistas contextualizadoras, o autor cita: mudanças de código, dialeto e estilo, fenômenos prosódicos, pausas, tempo de fala, hesitações e possibilidades de escolhas lexicais e sintáticas. Além dessas pistas citadas por Gumperz, podemos citar várias outras que podem estar presentes na interação face a face e que contribuem para que os interlocutores se entendam mutuamente: direcionamento do olhar, presença de gestos, distanciamento entre os integrantes (essas três últimas de caráter não-vocal), dentre outras, dependendo do contexto e da cultura de cada grupo de falantes.

Em nossa pesquisa com o povo Javaé, notamos que esse povo, no decorrer de nossas conversas em língua portuguesa, alterava para a língua materna quando éramos interrompidos por outro indígena que chegava para tratar de algum assunto específico da aldeia ou da família. Assim, o indígena que estava falando conosco em língua portuguesa, passava a falar com o parente em língua materna, nos deixando fora da interação, posto que não conhecíamos muito bem a língua Javaé. Essa mudança de língua é um exemplo de pista contextualizadora, de que trata Gumperz, e revela que, naqueles momentos específicos em que tratavam de assuntos de seus interesses pessoais, os Javaé se sentiam mais à vontade falando sua língua materna e que, como o assunto não nos dizia respeito, entendiam que não era necessário continuar usando a língua portuguesa. Ademais, esse exemplo revela que, de fato, as diferenças culturais dificultam a interação nas relações intergrupais.

Blom e Gumperz (2002 [1972]), ao realizarem uma pesquisa sobre os padrões de fala de uma pequena cidade da Noruega (Hemnesberget), trazem um exemplo bastante interessante

a respeito das interações intergrupais. Os autores relatam que os moradores daquela localidade mudavam seu comportamento, gestos e até o dialeto norueguês (do regional para o padrão) assim que eles – pesquisadores – se aproximavam, evidenciando, assim, o que eles chamam de “mudança de postura e *alternância de códigos situacional*”:

Certa vez quando nós, na condição de forasteiros, nos aproximamos de um grupo de residentes que conversavam, nossa chegada produziu uma alteração considerável na postura descontraída do grupo. As mãos foram retiradas dos bolsos, e as expressões faciais mudaram. Como se poderia prever, nossas observações ocasionaram uma mudança de código, marcada simultaneamente por uma alteração nas pistas do canal (ou seja, velocidade de enunciação das frases, ritmo, maior número de pausas de hesitação etc.) e por uma mudança de (R) [um dialeto regional norueguês] para (B) [norueguês padrão, língua oficial da Noruega] em termos gramaticais (BLOM e GUMPERZ, 2002 [1972], p. 68).

Os autores também mencionam que os professores daquela localidade usavam a variante padrão do norueguês quando proferiam aulas expositivas formais, porém, quando queriam incentivar a discussão aberta e livre entre os estudantes, os mesmos professores mudavam para a variante regional. Esses exemplos nos mostram que há uma relação intrínseca entre a língua(gem) e a situação social, ou seja, os participantes dos eventos de fala transitam entre variedades e níveis de linguagem de acordo com as exigências do contexto comunicativo e dos interlocutores em questão, mudando, inclusive, seus comportamentos e gestos.

Em nossa pesquisa de campo na Aldeia Boa Esperança, percebemos, durante o registro das narrativas Javaé em língua portuguesa, que era comum que os indígenas envolvidos (os quais eram bilíngues), ao se esquecerem de algum detalhe ou parte da narrativa, se dirigissem a outro indígena, em língua materna, para tirar alguma dúvida sobre o que estava narrando e, logo em seguida, voltava a falar português com a pesquisadora, dando sequência à história. Ou seja, alteravam os códigos situacional constantemente, dependendo do interlocutor, em busca da construção de um texto fidedigno.

Essas alterações linguísticas e para-linguísticas, denominadas por Blom e Gumperz (2002 [1972]) como “*alternância de códigos situacional*”, são definidas por Goffman (2002, [1979]) como mudança de *footing* ou de enquadre.

A noção de *enquadre* e *footing* está entre os recursos comunicativos, gramaticais, lexicais e retórico-discursivos que são necessários para viabilizar um ato de fala (oral ou escrito), facilitando a interação entre os interlocutores. Consoante Sousa (2006, p. 27), “a

interação organiza-se em enquadres, formas como os discursos realizam-se e tornam-se inteligíveis em diferentes contextos.”

De acordo com Goffman (2002 [1979], p. 107):

O enquadre situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação. [...] em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. Indagam sempre “onde, quando e como se situa esta interação?”, em outras palavras, “O que está acontecendo aqui agora?”

Ao falar em enquadre, é necessário mencionar a *metagem*, como vimos acima, pois esses dois aspectos estão inter-relacionados para que se processe a compreensão da mensagem entre os interlocutores. Consoante Bateson (1972, p. 85),

Nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metagem do enquadre (*frame*). O enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar). O enquadre delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal [...] o enquadre delimita ou representa ‘a classe ou conjunto de mensagens ou ações significativas’. Na linguagem do dia a dia, enquadres são frequentemente (mas nem sempre) reconhecidos e representados no vocabulário (por exemplo, “ter uma conversa séria” *versus* “ficar numa conversa fiada ou num lero-lero”).

Como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso, Goffman (2002 [1979]) formula o conceito de *footing*, o qual é definido como o alinhamento, a postura, a posição, projeção de um participante da interação face a face em relação a outro participante, a si mesmo e ao discurso que se constrói nessa interação. Os *footings* dos integrantes, na interação face a face e na organização de enquadres, gerenciam a produção ou a recepção de elocuições e podem sinalizar, também, aspectos pessoais, papéis sociais e discursivos. Os *footings* são, pois, “estratégias verbais e não-verbais que sinalizam um início, a mudança, e o término de enquadres, isto é, quando começamos e finalizamos um assunto ou, simplesmente, quando mudamos de assunto sem concluí-lo.” (SOUSA, 2006, p. 28). Cumpre ressaltar que os *footings* revelam, ainda, as identidades que os participantes de um evento de fala assumem no momento da interação, sem delimitar os papéis fixos de falante e ouvinte.

Nesse viés, podemos afirmar que uma mudança de *footing* implica:

[...] uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos. [...] os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural. [...] A mudança de *footing* está muito comumente vinculada à linguagem; quando tal não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estão presentes. (GOFFMAN, 2002 [1979], p. 113 – 114).

Ao desenvolvermos uma pesquisa etnográfica em uma comunidade indígena, percebemos que tais conceitos da SI são imprescindíveis, visto que estamos na condição de “estrangeiros” dentro dessas comunidades e precisamos nos adequar constantemente à forma como seus habitantes falam e compreendem o mundo; sendo necessário mudarmos nossos *footings* e enquadres frequentemente, para sermos compreendidos e aceitos naquele meio, bem como estarmos atentos às mudanças de *footings* e de enquadres de nossos interlocutores para que a interação se efetive de forma satisfatória.

Para Gumperz (1982), a Sociolinguística Interacional não vê a língua(gem) apenas como um instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas também como um instrumento de poder, que revela os papéis sociais que os falantes assumem nos diversos domínios sociais, revelando, outrossim, a identidade do falante, seus valores, suas crenças e a ideologia que lhe é subjacente. Como conclui em minha Dissertação de Mestrado, publicada em 2014, pela Universidade de Brasília: “é fantástico descobrir que a linguagem é o retrato do falante, do seu modo de pensar e ver o mundo e que, ao se expressar pela linguagem, o indivíduo diz de onde é e quem é, mesmo sem o dizer!” (MATOS 2014, p. 6). Isso acontece porque, para Bortone (1993), as estruturas linguísticas que cada falante utiliza caracteriza-o como pertencente a determinado grupo social, revelando suas crenças e os valores socioculturais determinados pelo grupo, assim, para conhecer a língua(gem) de um determinado povo ou grupo é necessário, primeiro, conhecer esse povo ou grupo por meio da Etnografia, sobre a qual já abordamos no capítulo anterior.

Ressaltamos que os conceitos da SI contribuíram, sobremaneira, para a geração dos dados da nossa pesquisa, sobretudo, para atingirmos os objetivos de fazer o registro bilíngue das narrativas ancestrais Javaé e conhecermos os aspectos socioculturais, cosmológicos e históricos desse povo por meio de interações verbais face a face estabelecidas com os indígenas participantes da pesquisa de campo.

Passamos, agora, a discorrer a respeito da Sociolinguística Educacional e como essa disciplina pode contribuir, positivamente, para a Educação Escolar Indígena.

3.2 Sociolinguística educacional

A Sociolinguística Educacional é uma das vertentes da Sociolinguística que surge, no Brasil, a partir dos estudos de Stella Maris Bortoni-Ricardo que, em sua obra *Nós Chegemos na Escola, e Agora? Sociolinguística & Educação*, publicada em 2005, define-a, de forma um pouco genérica, como sendo “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Todavia, o surgimento dessa vertente está atrelado ao próprio surgimento da Sociolinguística, posto que, segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 2), “desde o seu berço a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais”. A principal preocupação sempre foi com a dificuldade escolar de alunos devido à interferência bidialetal, em que os estudantes, sobretudo os de classe social menos favorecidas ou grupos étnicos minoritários, acabam fracassando ao chegar à escola, posto que não conseguem aprender, de forma satisfatória, a variante linguística padrão ensinada na escola. A sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), lembra que William Labov (1969), ao estudar o inglês não padrão de falantes negros, nos Estados Unidos, já

[...] reconhecia a existência de duas ordens de conflito no processo de ensino do inglês padrão: o conflito estrutural e o conflito funcional. O primeiro decorre da interferência dialetal; o segundo é de natureza cultural e se refere ao confronto entre valores da cultura dominante, representada pela escola, e os valores da “cultura da rua”, da gangue, do grupo de pares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 117).

Esse conflito acontece na escola devido à supervalorização da cultura e da língua (ou modalidade linguística) padrão estabelecida pela classe dominante, em detrimento da cultura e da língua (ou modalidade linguística) das classes sociais menos abastadas ou dos grupos étnicos minoritários. Entretanto, a Sociolinguística surge para romper com tais preconceitos linguísticos/culturais/sociais, posto que, consoante Bortoni-Ricardo (2005, p. 114), essa nova disciplina tem como base três premissas básicas: “o relativismo cultural; a heterogeneidade

linguística inerente e a relação dialética entre a forma e função linguísticas”. A primeira premissa, ao rejeitar o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postula a igualdade essencial e equivalência funcional entre as línguas e, também, entre as variedades e dialetos de uma mesma língua; já a segunda premissa rompeu com a tradição saussuriana de língua como um sistema homogêneo, passando a ver a variação como inerente à língua de qualquer comunidade de fala; e a terceira, por sua vez, rompeu com os cânones linguísticos tradicionais, deixando de focar na estrutura da língua para focar na sua função e uso.

Cumprе ressaltar que a trajetória do surgimento e desenvolvimento da Sociolinguística aconteceu concomitante com as transformações no sistema educacional brasileiro, posto que este também passou a ter mudanças significativas, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante a todo cidadão o direito universal à educação; bem como com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, em 1996, a qual contribuiu ainda mais para a defesa e implementação da escola pública, universal e gratuita. Com isso, aumentou-se o número de pessoas nas escolas, assim como as diversidades sociolinguísticas dos alunos, cabendo às instituições de ensino diversificarem e atualizarem seus métodos de ensino para darem conta de tamanha diversidade no âmbito social e linguístico. Araujo (2015) resalta que

Essa diversificação no âmbito socioeducacional trouxe consigo novas características sociolinguísticas para a sociedade brasileira, que fala português permeado de diversidades e variedades por motivos de dimensão territorial e, principalmente, diferenças socioeconômicas. Nesse sentido, a Sociolinguística se reveste de uma adequação teórico-metodológica com concepções além do estudo variacionista, assumindo um caráter que busca atender essa nova sociedade (ARAÚJO, 2015, p. 72 – 73).

Assim, entendemos que a Sociolinguística mostra-se adequada para contribuir nos processos educacionais hodiernos. Ademais, consoante Braggio (1992, p. 29 – 30), “pesquisas sociolinguísticas podem fornecer subsídios para se refletir melhor sobre problemas linguístico-educacionais de povos etnicamente minoritários e socialmente menos privilegiados”, como é o caso dos povos indígenas brasileiros, cuja educação escolar se processa em contextos socioculturais complexos, em meio ao bilinguismo e à interculturalidade, tão comuns nas comunidades indígenas brasileiras, sendo uma realidade que faz parte do cotidiano do povo Javaé, objeto desta pesquisa.

3.2.1 Contribuições da Sociolinguística Educacional para a Educação Escolar Indígena

A Sociolinguística tem muito a contribuir para a Educação Escolar Indígena, visto que, conforme Almeida (2015, p. 149), por se tratar de um processo educacional que se efetiva em “ambientes bilíngues e até multilíngues, a educação indígena atua em um cenário muito próximo do que Bortoni-Ricardo (2005) entende por comunidades étnicas minoritárias, emersas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional.” Desse modo, a vertente educacional da Sociolinguística tem um papel importante a exercer para as comunidades Javaé e suas escolas indígenas, visto que a Sociolinguística Educacional apresenta um teor interacional e atua em ambientes híbridos no que concerne aos aspectos culturais e linguísticos, como é o caso das comunidades Javaé. Assim, essa ciência, aplicada à educação, pode contribuir, sobremaneira, para a valorização e preservação das culturas e das línguas dos povos indígenas, permitindo que suas futuras gerações deem continuidade a suas tradições socioculturais.

Ademais, a Sociolinguística Educacional, por seu aspecto interacional, permite o diálogo entre as tradições indígenas e a modernidade da sociedade majoritária, favorecendo a efetivação de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural, nos termos do que é preconizado no Artigo 78, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Cumprido salientar que, no caso específico da nossa pesquisa na aldeia Boa Esperança, a Sociolinguística Educacional, por ser uma disciplina que tem como foco contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna, nos ofereceu subsídios para desenvolvermos oficinas transdisciplinares de leitura, produção de textos e elaboração de recursos pedagógicos, na perspectiva bilíngue e intercultural, com as narrativas tradicionais, com a finalidade de contribuir para os multiletramentos dos estudantes da Escola Indígena Watakuri, para a manutenção da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam nessa escola (um dos objetivos específicos de nossa pesquisa).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) afirma que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola¹⁷ é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma

cultura permeada pela escrita” e, no caso da sociedade Javaé, cuja educação escolar ofertada é bilíngue e intercultural, exige das crianças uma adaptação enorme de comportamentos e regras, posto que precisam se adequar a papéis sociais distintos relacionados às duas culturas, o que exige pistas de contextualização específicas para atingir a competência comunicativa em cada um dos domínios (cultura indígena e cultura não indígena).

Notamos que na Aldeia Boa Esperança, onde o contato com o não indígena é uma realidade, as interações verbais variam de acordo com os sujeitos envolvidos no processo e com suas respectivas funções, assim, ocorrem interações intra e intergrupos, em que a primeira, segundo a classificação de Albuquerque (2007), refere-se às relações estabelecidas entre os indígenas, acontecendo principalmente em domínios familiares (em que é usada, na maioria das vezes, a língua materna); e a segunda trata-se daquelas ocorridas entre indígenas e não indígenas (em que há o predomínio do uso da língua portuguesa).

É importante frisar que as escolas das aldeias Javaé contam com professores indígenas e com professores não indígenas, como evidenciei em outro trabalho (MATOS, 2020), sendo que estes, em sua maioria, não dominam a língua Javaé, falando português na maior parte do tempo dentro da comunidade e na sala de aula. Quanto ao material didático utilizado pelos professores nas escolas Javaé, foi constatado, por meio de consulta feita à Diretoria Regional de Ensino de Gurupi, que

são os mesmos livros utilizados na cidade, ou seja, não há material específico para os estudantes indígenas, o que torna o ensino descontextualizado, visto que tais livros retratam uma realidade bem distante daquela vivenciada pelas comunidades indígenas, dificultando, assim, a aprendizagem e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Também não há material específico produzido na língua indígena Javaé, que considere os conhecimentos e a cultura do povo Javaé [...] (MATOS, 2020, p. 14).

Tais informações sobre o material didático utilizado nas escolas Javaé, citadas acima, foram verificadas novamente, *in loco*, durante nossa pesquisa de campo e, de fato, a escola Watakuri, da aldeia Boa Esperança, é carente de materiais didáticos impressos que atendam à realidade vivenciada na comunidade indígena. Nesse viés, a Sociolinguística aplicada à

¹⁷ Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) define domínio social e papéis sociais: “Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.”

educação tem papel primordial no sentido de analisar o contexto sociocultural em que o processo educacional acontece e, a partir de uma reflexão em conjunto com os membros da comunidade envolvida, desenvolver estratégias de ensino bilíngue que partam da realidade linguística e sociocultural do povo Javaé, utilizando as próprias narrativas ancestrais desse povo como material para o ensino de língua materna e de língua portuguesa, contribuindo, também, para a preservação da identidade e da memória sociocultural desse povo (como fizemos nas oficinas pedagógicas realizadas durante nossa pesquisa de campo, que serão descritas no Capítulo VII).

Como um dos objetivos da nossa pesquisa é verificar de que forma o trabalho pedagógico desenvolvido a partir das narrativas ancestrais Javaé pode contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas, passamos a discorrer, nas próximas sessões, sobre os multiletramentos e os gêneros textuais, que são abordagens que permearam o processo de realização das oficinas pedagógicas realizadas na Escola Watakuri, contribuindo para a educação escolar indígena dos Javaé.

3.3 Os multiletramentos

Vivemos, na contemporaneidade, um processo de transformações/ inovações e de globalização bastante acelerado, o qual tem nos colocado em contato com diferentes culturas e línguas, bem como com diferentes formas de comunicação e expressão cotidianas e significativas dentro do contexto em que se realizam. Diante desse cenário, cabe à escola incentivar e oferecer aos estudantes o contato com os mais diversificados gêneros textuais que circulam em nosso meio sociocultural, motivando e promovendo multiletramentos.

De acordo com a plataforma Faz Educação & Tecnologia (2022. p. 1), “multiletramentos refere-se à capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significados por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética.” O texto publicado na referida plataforma acrescenta que, além de uma noção linguística, os multiletramentos envolve uma consciência a respeito dos fatores sociais, econômicos, culturais e tecnológicos mais amplos, os quais também moldam a comunicação e a sociedade em que os estudantes estão inseridos.

Lima (2014, p. 50) acrescenta que “muitos teóricos assumem a necessidade de se mudar a perspectiva do estudo do letramento para se compreender maneiras específicas de colocar a linguagem em uso, localizadas em contextos sociais e culturais concretos.”

A concepção de letramento, segundo Araujo (2015), surge, no Brasil, a partir da necessidade de tornar os cidadãos capazes de ler e compreender os mais variados textos que circulam no nosso cotidiano. Todavia, Costa e Ribeiro (2015, p. 47) ressaltam que,

o fato de frequentemente pessoas alfabetizadas não desempenharem com proficiência atividades de letramento nas comunidades em que estão inseridas desencadeou, na década de 1980, uma discussão nos meios acadêmicos acerca das práticas de letramento no país, a fim de buscar e compreender as questões sociais quanto ao uso da leitura e escrita.

A partir de então, vários termos sobre letramento começaram a surgir, tais como: eventos de letramento, atividades de letramento, padrões de letramento, estratégias de letramento, situações de letramento, práticas de letramento e, ainda, multiletramentos (ARAUJO, 2015). Considerando que o termo letramento é bastante abrangente, preferimos, neste estudo, utilizar o termo multiletramentos, com base, principalmente, nos estudos de Rojo (2012); Street (2012 e 2014); Van Leeuwen (2011); Barbosa, Araújo e Aragão (2016) e também da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), posto que se mostra mais adequado às mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e às novas exigências a respeito dos conhecimentos da leitura e da escrita, as quais não se restringem mais apenas aos textos escritos, tornando-se, portanto, multimodais.

Rojo (2012) lembra que o conceito de multiletramentos foi utilizado pela primeira vez em 1996, quando um grupo de pesquisadores dos letramentos se reuniram em Nova Londres, nos Estados Unidos, para um colóquio. O grupo passou a ser chamado de Grupo de Nova Londres (GNL)¹⁸ e na publicação resultante desse colóquio, “*Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*”, ressaltou

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs¹⁹, e de levar em conta e incluir nos currículos a

¹⁸ Dentre os pesquisadores estavam Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (ROJO, 2012).

¹⁹ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Assim, o GNL ao constatar que os nossos alunos (a juventude) já contavam com “outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” – hoje hipermidiáticos –, criou um termo ou conceito novo, denominado de “*multiletramentos*”, o qual abrange os dois “multi”, ou seja, a multiculturalidade presente nas sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos através dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (ROJO, 2012, p. 12-13).

Nesse novo cenário, a multimodalidade pode ser entendida como o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Consoante acrescentam Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 626), “essa integração permite que imagem e texto assumam funções diferentes, não significando uma mera substituição de um recurso por outro.” Ou seja, a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo da forma como os sujeitos que vivem no contexto das tecnologias de informação interagem uns com os outros: “em um mesmo espaço de tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler *e-mails*, ouvir música e outras tantas coisas.” (MELO; OLIVEIRA e VALEZI, 2012).

Street (2012, p. 73) faz menção ao termo multiletramento, referenciando-o “às formas múltiplas de letramento, associadas a canais ou modos, como letramento do computador, o letramento visual”, reforçando, assim, a ideia de que as práticas sociais de uso da língua(gem) não se restringem à forma, mas estão ligadas à construção, aos usos e significados do letramento no contexto.

Assim, esse mesmo autor, valendo-se de perspectivas transculturais, enfatiza a natureza social do letramento, orientada para as habilidades, reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais e propõe “um modelo ‘ideológico’ de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13).

Durante nossa pesquisa na comunidade indígena Boa Esperança, onde a televisão e a internet já fazem parte do cotidiano dos moradores, percebemos que as práticas de leitura e escrita transculturais e multimodais estão presentes no cotidiano do povo Javaé, tanto na escola

quanto fora dela. Tais práticas sociais de uso da língua(gem) se efetivam por meio da leitura de livros e textos; da representação de uma história por meio de desenhos; da troca de mensagens pelo *WhatsApp*; do uso das redes sociais *Instagram* e *Facebook* (sobretudo pelos mais jovens); da produção de vídeos sobre a cultura Javaé para um canal do *YouTube*²⁰; de rodas de conversas em frente à fogueira, à noite, em que são contadas narrativas ancestrais Javaé, anedotas ou os resultados de uma pescaria ou caçada, ou, ainda, comentários sobre o resultado do jogo de futebol que é praticado quase diariamente na aldeia; do ato de ensinar a preparar um alimento ou um instrumento de pesca ou de caça; do ato de desenhar e organizar as pinturas Javaé com seus respectivos nomes e significados, em língua indígena e em língua portuguesa, feito pela anciã e sua filha, para montar um catálogo/mostruário com as pinturas Javaé para que os visitantes/turistas escolham a pintura corporal que desejam fazer; do ato de participar das cantorias (sobretudo os homens) durante as festas culturais; do ato de ouvir músicas não indígenas; do ato de participar de festas dançantes (com cantores não indígenas) em outras aldeias etc. Todas essas atividades constituem formas de utilização social/ideológica da leitura, da escrita e da escuta, sendo, portanto, práticas de multiletramentos, já que utilizam elementos multiculturais e múltiplas formas e meios de produção e recepção de textos orais, escritos e imagéticos.

Como podemos perceber, os Javaé da aldeia Boa Esperança estão imersos em um ambiente inter/transcultural que os têm colocado em contato direto com a cultura não indígena e com as novas formas de comunicação e expressão do mundo tecnológico moderno, favorecendo novas práticas sociais de linguagem (os multiletramentos), o que é relevante, posto que um dos objetivos da educação escolar indígena, conforme estabelece o RCNEI (1998), é garantir ao estudante indígena o acesso a conhecimentos científicos e a práticas de linguagens da sociedade majoritária, além de preservar suas próprias línguas, culturas e saberes.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, também enfatiza a importância de a escola incentivar/promover multiletramentos, sem, contudo, deixar de garantir que a juventude reconheça e valorize suas próprias culturas:

²⁰ O professor indígena Rogério Kusiwana Javaé tem um canal no *YouTube*, no qual divulga as festas culturais, os costumes e o modo de vida do povo Javaé. Link do canal: <https://www.youtube.com/watch?v=gNVxpBIInos>

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. *É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados* (BRASIL, 2017, p. 487). Grifo nosso.

Isso significa que cabe ao professor resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade, sejam eles orais, escritos, imagéticos, sonoros, digitais etc. Nessa acepção, o trabalho desenvolvido nesta Tese é relevante, uma vez que as oficinas de leitura e produção de textos de gêneros diversos, realizadas na escola Watakuri a partir das narrativas ancestrais Javaé, cumprem esse papel de valorização e manutenção da memória e identidade étnica desse povo e, ao mesmo tempo, promovem o contato dos estudantes com formas valorizadas de letramento da sociedade majoritária (ver Capítulo VII); corroborando para os multiletramentos e permitindo que se possa ter em mente, como enfatizado na BNCC (2017), “mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2017, p. 70).

Como já sinalizamos nesta seção, o contato dos estudantes com gêneros textuais que circulam em seus respectivos contextos sociais é responsável por promover os multiletramentos. Destarte, passamos, na seção seguinte, a discorrer sobre essa temática, enfatizando a importância de a escola colocar o aluno em contato com a leitura e a escrita dos mais diversificados textos, sempre partindo da realidade sociocultural vivenciada pelo educando.

3.4 Gêneros textuais e ensino

De acordo com Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é novo, tendo sido iniciado, no Ocidente, por Platão, há pelo menos vinte e cinco séculos. Inicialmente, a palavra gênero estava relacionada aos “gêneros literários”, estudo iniciado por Platão e firmado por Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a

Modernidade, chegando até os primórdios do século XX. Na atualidade, o conceito de gênero não se vincula apenas à literatura, pois, conforme afirma Swales (1990, p. 33), “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”, podendo, assim, ser estudado por várias áreas do conhecimento, tais como a etnografia, a sociologia, a antropologia, a retórica e a linguística.

É sob o prisma da linguística que pretendemos analisar os gêneros textuais, mais precisamente na perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para o ensino de língua materna, com influências dos estudos de Bronckart, Dolz, Schneuwly e de Bakhtin e Vigotsky e, mais recentemente, no Brasil, de Marcuschi.

Para Bakhtin (1997 [1979]), dentro de uma dada situação linguística, o falante/ouvinte produz um conjunto de formas discursivas que são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso.

Marcuschi (2008) ressalta que essas “formas discursivas” de que fala Bakhtin dão origem aos gêneros textuais que, por sua vez, se materializam em textos. Segundo o autor,

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística. Em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra Bakhtin (1979), mas não infinitos (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

O autor acrescenta que o domínio de um gênero textual não está relacionado ao domínio de uma forma linguística, mas sim a “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Nesse sentido, como afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Para tentar deixar mais clara a definição de gênero textual, vamos, a partir da concepção marcuschiana, defini-lo em comparação com o conceito de tipo textual, em que veremos que este está para a forma e aquele está para a função comunicativa. Nesse viés,

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (MARCUSCHI, 2008, p. 154 – 155).

Como vimos na citação acima, os tipos textuais são limitados e, de acordo com as categorias utilizadas para designá-los, não têm tendência a aumentar. Desse modo, quando predomina uma estrutura linguística (um modo) em um dado texto concreto, dizemos que ele é um texto *narrativo* ou *argumentativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. Nesse viés, o que define o tipo textual são suas características linguísticas e estruturais.

Por sua vez, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, conforme define Marcuschi (2008, p. 155):

Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, semão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante [...]*. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Assim, podemos concluir que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos – função social) e os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais), sendo que, como afirma Marcuschi (2008), em um mesmo gênero textual podem realizar-se dois ou mais tipos textuais (heterogeneidade tipológica).

Notamos, outrossim, a partir das definições marcuschianas, que os gêneros textuais “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” para atenderem às necessidades comunicativas de uma dada comunidade em um determinado momento histórico. Assim sendo, os gêneros textuais vão se modificando/renovando com o passar do tempo e das inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Nesse sentido, alguns gêneros deixam de ser usados para dar lugar a outros, de acordo com as necessidades

dos falantes, com os avanços tecnológicos e com as mudanças sociais. Um bom exemplo é o gênero textual *carta*, que deu lugar ao *e-mail*, que agora está sendo substituído pelas *mensagens de WhatsApp*.

Como podemos notar, esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em outros gêneros já existentes, lembrando o que Bakhtin (1997 [1979]), fala sobre a “transmutação” dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro, ou seja, “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (MARCUSCHI, 2010, p. 21), o que vai mudando é o suporte onde esses gêneros são veiculados, bem como algumas peculiaridades que os tornam gêneros novos com identidades próprias.

Cumprе salientar que, em algumas comunidades indígenas, onde a internet, a televisão e o celular já é uma realidade (como no caso da aldeia Javaé Boa Esperança), os estudantes indígenas já têm acesso a esses novos gêneros, porém com uso limitado devido ao sinal da internet que nem sempre é muito bom. Assim, nosso trabalho com os gêneros textuais e produção de recursos pedagógicos durante a realização das oficinas na escola indígena Watakuri levou em consideração a realidade local, preferindo o trabalho com os gêneros de acesso mais fácil aos estudantes e que fazem parte das suas vivências na aldeia, como será descrito no Capítulo VII desta Tese.

No que concerne à questão dos gêneros textuais e ensino de língua materna, diante da multiplicidade de gêneros existentes, podem surgir questionamentos a respeito de quais gêneros devem ser escolhidos para serem trabalhados em sala de aula ou se existem gêneros mais importantes que outros ou, ainda, de que forma o professor deve trabalhar os gêneros textuais em sala de aula.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), traz bastante ênfase ao estudo dos gêneros textuais em sala de aula, afirmando que ele deve estar presente em todas as etapas da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo enfatizado como elemento fundamental na aprendizagem escolar, como indica o excerto a seguir, na primeira ocorrência do termo no documento:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BRASIL, 2017, p. 42).

Notamos, a partir da citação acima, que na BNCC os gêneros textuais, dentre outros fatores, são vistos como porta de entrada para o universo da escrita. Nesse contexto, orienta-se que a introdução de novos gêneros em sala de aula leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a sua curiosidade pelo novo.

A respeito dos gêneros que devem ser abordados em sala de aula, a subseção de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Fundamental da BNCC traz um adendo, afirmando que, embora os gêneros tradicionais nas aulas de LP necessitem ser trabalhados, “[...] tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc.[...]” (BRASIL, 2017, p. 69), há a solicitação no referido documento para que o educador contemple também os letramentos digitais, os quais fazem parte do cotidiano dos estudantes, como vídeo-minuto, *gifs* e *memes*, por exemplo. Cumpre salientar que, em relação ao Ensino Fundamental, os gêneros textuais encontram-se aliados às habilidades de leitura, de oralidade e de escrita e devem estar contextualizados durante o trabalho em sala. O mesmo deve ocorrer no Ensino Médio, porém de forma mais aprofundada, em que se deve trabalhar a compreensão crítica e a participação social dos aprendizes por meio dos gêneros textuais.

Outro aspecto relevante sobre o ensino a partir dos gêneros textuais citado pela nova BNCC diz respeito à ideia de fazer trabalhos interdisciplinares tendo em vista os gêneros utilizados em sala. Nesse viés, a sugestão é que as práticas de leitura e de produção de textos estejam alinhadas a multiletramentos que envolvam não somente a construção esquemática e o manuseio linguístico dos textos, mas também outros elementos/conteúdos pertinentes às disciplinas.

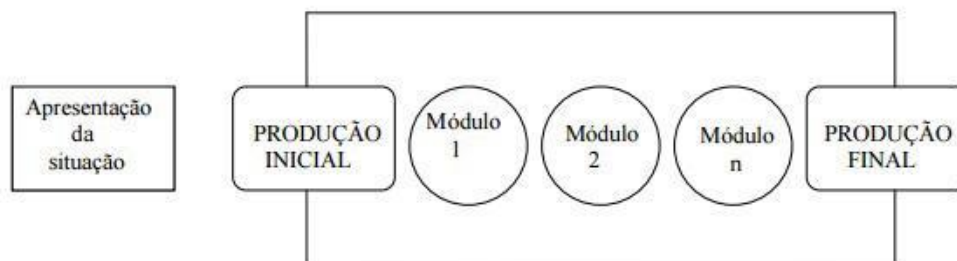
A partir das orientações da nova BNCC para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, acreditamos que o *ensino por sequências didáticas* desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) atende ao propósito de contribuir para a melhoria da leitura, da escrita e da oralidade dos estudantes, promovendo multiletramentos e desenvolvendo o senso crítico dos estudantes.

De acordo com esses autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Ou seja, são várias atividades sequenciais de leitura, de escrita e de oralidade que são desenvolvidas, em sala de aula, a partir de um texto base.

Cumpra salientar que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 83), bem como desenvolver a leitura e a interpretação, além de apreender os conteúdos interdisciplinares que podem estar presentes no texto em questão.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

Os autores esclarecem que a *apresentação da situação* visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Nessa fase, deve ser proposto aos estudantes um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, dando indicações que respondam às seguintes questões: Qual gênero (ou gêneros) será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção final? Quem participará da produção? (todos os alunos, alguns alunos da turma, individualmente ou em grupo). Quais conteúdos serão trabalhados? (aqui podem entrar conteúdos de várias áreas do conhecimento – dando um caráter interdisciplinar ao trabalho).

A *produção inicial* é a fase diagnóstica, em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelando a si mesmos e ao professor as representações que têm dessa atividade (o que já sabem fazer e quais os problemas que encontram). Essa fase regula a sequência didática, revelando quais conteúdos devem ser trabalhados nas sequências subsequentes. Os autores lembram que a primeira produção não deve receber nota, pois é um texto preliminar que precisa ser aprimorado nas demais sequências.

Os *módulos* são dedicados a trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e a dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Aqui trabalham-se

questões relacionadas à leitura e interpretação de textos do gênero em questão para compreender certos aspectos do funcionamento textual; à gramática, adequação vocabular, estrutura textual, conteúdos, revisões e reescritas dos textos. A quantidade de módulos vai depender do que foi diagnosticado na produção indicial.

Por fim, a sequência é finalizada com uma *produção final*, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. O professor pode fazer, nesta última sequência, uma avaliação somativa do aluno. Ademais, o próprio estudante pode se autoavaliar, respondendo à seguinte pergunta: o que aprendeu após todas as sequências didáticas desenvolvidas?

Para a realização das oficinas pedagógicas, descritas no Capítulo VII desta Tese, utilizamos essa metodologia de ensino por sequências didáticas proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), em que, a partir do gênero textual “narrativa ancestral indígena”, foram propostas várias atividades de leitura, produção de textos verbais e não verbais e elaboração de recursos pedagógicos, na perspectiva bilíngue e intercultural, as quais tinham como foco contribuir para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da memória, da cultura, da língua e da identidade do povo Javaé, e para a formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam na Escola Estadual Indígena Watakuri, onde a pesquisa foi realizada.

No próximo capítulo, abordamos os novos paradigmas da educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Tocantins, enfatizando o bilinguismo, a interculturalidade e a inter e a transdisciplinaridade, aspectos que permeiam as práticas pedagógicas das escolas indígenas brasileiras. Ademais, focalizamos, também, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Escola Estadual Indígena Watakuri, a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e das observações e coparticipações realizadas em sala de aula, durante nossos momentos de convivência com o povo Javaé da aldeia Boa Esperança.

CAPÍTULO IV

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WATAKURI

“O que nos dá identidade é não perder nossas raízes.”
Daniel Muduruku

Neste capítulo, abordaremos sobre a Educação Escolar Indígena, apresentando as concepções de interculturalidade, bilinguismo e inter e transdisciplinaridade, visto que tais fatores fazem parte da realidade vivenciada pelas comunidades Javaé e influenciam diretamente em seus processos educacionais.

Expomos, outrossim, um histórico e as bases legais para a educação escolar indígena no Brasil e no Tocantins, bem como refletimos sobre o processo educacional indígena da Escola Estadual Indígena Watakuri, descrevendo as metodologias de ensino utilizadas pelos professores dessa escola em sala de aula, bem como a importância das atividades culturais e momentos de conversas informais e atividades realizadas fora da escola (educação indígena), como contribuintes para o processo de aprendizagem das crianças Javaé.

Para tanto, na construção deste capítulo, recorreremos, principalmente, aos trabalhos de Grosjean (1982, 2008 [1994]); Collet (2006); Albuquerque (1999, 2007 e 2011); Fazenda (2008); Suero (1986); Cuevas (2021); Nicolescu (1999); Morin (2005 e 2006); Carta Transdisciplinar (1994); Rabelo (2010); Maher (2006); Ramos (2016); Araujo (2015); Fishman (1970); Baker (2002); Freeman (1998); Genesee (1987); Hornberger (1991); Braggio (1997); Silva (2003); Grillo (2006); Grupioni (2006, 2015); Cunha (1990); Mellati (1977); Luciano (2007); Muniz (2007); Matos (2020); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001); SEDUC/TO (2013); dentre outros.

4.1 Bilinguismo e educação bilíngue

De acordo com Calvet (2002), devido à existência de mais de 6.000 línguas diferentes no planeta terra (aproximadamente 30 línguas por país), o contato entre as línguas é inevitável, gerando, assim, o bilinguismo em muitas comunidades do Brasil e do mundo.

Consoante Grosjean (1982), bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas (ou dialetos) no seu dia a dia, para atender diferentes propósitos nos mais diversos contextos.

Esse mesmo autor afirma que nem sempre um falante bilíngue é proficiente em todas as habilidades linguísticas de um dos idiomas, pois pode saber apenas falar, mas não consegue escrever e ler em uma das línguas, por exemplo. Isso porque as habilidades linguísticas vão sendo desenvolvidas de acordo com a necessidade do falante que se encontra em um contexto bilíngue. Assim, esse linguista francês desmistifica algumas crenças a respeito dos falantes bilíngues, revelando que esse fenômeno é muito comum em todo o mundo:

Poucas áreas da Linguística encerram tantos conceitos inadequados quanto a área de bilinguismo. A maioria das pessoas acredita que o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado apenas em países tais como o Canadá, a Suíça e a Bélgica e que os bilíngues apresentam um mesmo grau de fluência na fala e na escrita em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio. No entanto, a realidade é bastante diferente – o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as faixas etárias e em todas as classes sociais. Na verdade, estima-se que metade da população mundial é bilíngue. Quanto aos bilíngues, a maioria adquire suas línguas em diferentes momentos da vida e raramente são igualmente fluentes em todas elas – muitos falam uma de suas línguas não tão bem quanto a outra (e quase sempre com sotaque) e muitos leem ou escrevem em apenas uma das línguas que falam. Além disso, poucos bilíngues são capazes de interpretar ou traduzir proficientemente (GROSJEAN, 2008 [1994] p. 1).

Destarte, levando em consideração as pessoas que usam regularmente duas línguas, mesmo não possuindo a fluência de um nativo, Grosjean (2008 [1994] p. 164) afirma que surgiram outras definições do bilinguismo, tais como: “a habilidade em produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, o domínio de pelo menos uma das habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala, audição) em outra língua, o uso alternado de várias línguas, etc.”

Quanto à escolha da língua que será usada em um determinado contexto, Grosjean (2008 [1994]) afirma que os falantes bilíngues fazem essa escolha com base em diversos fatores, tais como:

- ✓ *os interlocutores envolvidos* (as línguas usadas na interação, a proficiência nas línguas, as preferências, *status* socioeconômico, idade, sexo, profissão, educação, relacionamentos pessoais, atitudes em relação à língua etc);
- ✓ *a situação da interação* (o lugar, a presença de indivíduos monolíngues e os graus de formalidade e intimidade);
- ✓ *o conteúdo do discurso* (o tópico, o tipo de vocabulário necessário etc.);
- ✓ *a função da interação* (informar, criar uma distância social entre os falantes, elevar o *status* de um dos interlocutores, excluir alguém da conversação, pedir algo etc.).

O autor acrescenta que a escolha da língua é um comportamento aprendido naturalmente e que nenhum falante bilíngue fica se questionando a respeito de qual língua deve usar com determinado interlocutor; ademais os falantes bilíngues agem sem notar os vários fatores psicológicos e sociolinguísticos que os levam à escolha de uma língua ao invés de outra. “A língua base pode mudar várias vezes durante uma simples conversa se a situação, o tópico, o interlocutor, etc. assim exigirem” GROSJEAN (2008 [1994] p. 168).

Essa “mudança de código” da qual fala Grosjean é considerada pela Sociolinguística Interacional como uma pista de contextualização (ou estratégia discursiva) que os falantes utilizam para que ocorra a interação entre os interlocutores de um dado evento de fala (GUMPERZ, 1982), conforme já abordado no Capítulo 3 desta Tese, onde foi ressaltado, também, que tal estratégia discursiva é bastante utilizada pelos indígenas da Aldeia Boa Esperança, os quais são bilíngues ativos em língua materna e em língua portuguesa.

Nesse contexto, Araújo (2015) afirma que quando uma pessoa se confronta com duas línguas em uso, pode ocorrer a alternância dessas línguas, fazendo com que o indivíduo produza enunciados bilíngues. A autora comenta que “esse comportamento linguístico segue pelas condições de necessidade de comunicação do falante ou apenas como estratégia de aproximação ou afastamento do grupo” (ARAÚJO, 2015, p. 87), porém a passagem de uma língua para a outra tem uma significação social (CALVET, 2002).

Quanto ao uso social das duas línguas entre os Javaé, percebemos, durante a pesquisa de campo, que o uso da língua materna é predominante nas relações familiares; entre as crianças que ainda não estão em processo de alfabetização escolar, posto que só começam a aprender, efetivamente, a língua portuguesa quando iniciam o processo de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), pois antes disso, em casa e/ou na escola de Educação Infantil (implantada

recentemente na aldeia) a língua utilizada é a língua materna, ou seja, até o ingresso no Ensino Fundamental, a maioria das crianças são monolíngues em língua Javaé; bem como nas demais interações sociais entre os indígenas das aldeias. A língua portuguesa, por sua vez, é utilizada nas relações com os não indígenas que visitam as aldeias; na escola (onde também é usada a língua materna) e nas visitas à cidade.

Cumpra salientar que, de acordo com o que observamos durante a pesquisa de campo, os Javaé consideram as duas línguas importantes, revelando uma atitude positiva quanto ao bilinguismo.

Outro comportamento que observamos durante a pesquisa foi o fato de os falantes bilíngues, dependendo do contexto, dos interlocutores (se indígenas ou não indígenas) e do assunto da conversa, misturarem as duas línguas, fazendo uso de empréstimos linguísticos para tornarem um enunciado mais inteligível ao interlocutor. Isso acontece também devido às relações interculturais com a sociedade majoritária, em que alguns elementos da cultura não indígena foram incorporados pelos indígenas, assim, há vocábulos, como televisão, internet, celular, futebol etc. que não há um correspondente na língua indígena, sendo necessário fazerem uso do empréstimo linguístico para se referirem a esses elementos.

Quanto à educação bilíngue, tecnicamente, pode ser definida como aquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217) ou, nas palavras de Genesee (1987, p. 1), “educação bilíngue de verdade é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas”. Contudo, essas definições ainda são limitadas e imprecisas, pois, de modo geral, conforme concluiu Araujo (2015), se referem aos diversos programas de ensino bilíngue, os quais apresentam diferentes orientações quanto à diversidade sociocultural dos povos envolvidos e também quanto aos objetivos pretendidos com esse modelo de educação. “Essa diversidade na caracterização do que venha ser educação bilíngue tem levado a muitos conflitos e confusões no nível das políticas linguísticas e das práticas educacionais” (ARAUJO, 2015, p. 87).

Fishman (1970) elenca, conforme a perspectiva sociolinguística, quatro tipos de programas bilíngues (dentro da categoria intensidade), quais sejam:

1. O *bilinguismo transicional* (a língua materna – doravante L1 – é usada apenas como veículo facilitador na transição para a L2 – segunda língua);
2. O *bilinguismo monoletorado* (apesar das duas línguas serem usadas em todas as atividades na escola, a criança é alfabetizada apenas na L2);

3. O *bilinguismo parcial biletado* (as duas línguas são utilizadas na escrita e na oralidade, porém as disciplinas são divididas, sendo que a L1 é utilizada apenas nas disciplinas culturais – história, artes, folclore etc. – e a L2 nas demais disciplinas);
4. O *bilinguismo total biletado* (todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas).

A partir dos dados gerados durante a pesquisa de campo com o povo Javaé, observamos que o ensino na Aldeia Boa Esperança visa promover o programa de bilinguismo total biletado, posto que as duas línguas são usadas em sala de aula desde o 1º ano do Ensino Fundamental até à 3ª série do Ensino Médio, em que a prática de leitura e escrita nas duas línguas são constantes, além da utilização da L1 e da L2 como língua de instrução e interação entre professor e aluno e dos alunos entre si. Cumpre salientar, todavia, que nas turmas iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) as crianças têm aula apenas com um professor indígena que ministra todas as disciplinas, o qual usa a língua materna na maior parte das interações em sala de aula, introduzindo a língua portuguesa aos poucos, sobretudo na disciplina de língua portuguesa.

Algo importante que os professores das escolas indígenas devem fazer em sala de aula, conforme enfatiza Freeman (1998), é tentar mostrar aos estudantes o lugar que cada uma das línguas ocupa no contexto sociocomunicativo deles, para que eles aprendam onde, como e com que interlocutores devem usar uma ou outra língua, tornando-se, desse modo, mais socialmente participativos. E uma das formas de promover essa conscientização linguística é o trabalho com gêneros textuais bilíngues diversificados (como a proposta que trazemos na presente Tese²¹) e que fazem parte tanto do contexto da aldeia quanto do contexto da cidade, promovendo, de fato, uma educação indígena intercultural e bilíngue que prima pela revitalização das línguas minoritárias e pelo intercâmbio cultural que promova a autonomia dos povos indígenas na luta pela garantia de seus direitos, conforme enfatiza Colin Baker (2002, p. 229):

Educação bilíngue não é apenas política, provisão e práticas escolares. Educação bilíngue não é também parte de manifesto nacional ou de planejamento regional que algumas vezes buscam assimilar as minorias indígenas ou imigrantes ou grupos minoritários. Contudo, não se pode negar que educação bilíngue é a maior arma em prol da revitalização de línguas minoritárias.

²¹ Veja, no capítulo VII, a descrição das oficinas pedagógicas de leitura e produção de textos a partir de narrativas Javaé realizadas na escola Watakuri.

Baker (2002), ainda fala que a educação bilíngue só pode ser completamente entendida se considerarmos a relação entre ideologia, movimentos, ideias e oportunidades politicamente planejadas. Para uma língua minoritária sobreviver ou ser revitalizada, ela precisa ser vivida e amada. E Baker (2002) ressalta que a educação institucional bilíngue é, sem dúvida alguma, essencial e deve acontecer na Pré-escola, no Ensino Fundamental, Médio e até em níveis mais altos. E a preservação da língua materna indígena é prerrogativa na política da educação bilíngue.

Nesse viés, nossa pesquisa com o povo Javaé da Aldeia Boa Esperança é relevante, pois fazer o registro escrito bilíngue das narrativas ancestrais Javaé e levá-las para a sala de aula contribuirá para o fortalecimento da língua desse povo e, conseqüentemente, para a manutenção de sua memória, identidade e cultura.

4.2 Dimensões da interculturalidade

Ao falarmos em Educação Escolar Indígena, o conceito de interculturalidade é essencial, uma vez que é um dos princípios básicos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998; bem como uma premissa da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cujo Art. 78, inciso I, instituiu a obrigatoriedade da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de “[...] 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”. (BRASIL, 1996).

Nesse viés, julgamos importante discutir tal conceito, visto que nossa pesquisa de campo foi conduzida pelos caminhos da interculturalidade que nos permitiu resgatar e fazer o registro escrito das narrativas ancestrais dos Javaé, contadas pela anciã, professores indígenas e demais membros da aldeia, e desenvolver estratégias de ensino de língua materna e língua portuguesa a partir de tais narrativas, favorecendo um diálogo intercultural ao trabalhar com a leitura e produção de gêneros textuais diversificados, que circulam tanto na comunidade indígena quanto não indígena, despertando sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística, como propõe Pineda (2009).

De acordo com Silva (2003), o conceito de interculturalidade vai muito além da simples coexistência passiva de uma diversidade de culturas em um mesmo território

(multiculturalismo)²², trata-se do conhecimento e da compreensão das diferentes culturas e do estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e de enriquecimento mútuo entre as diversas culturas dentro de um país ou no mundo. Nesse sentido, para o autor, “fomentar a intercultural significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a autoestima, assim como o respeito e a compreensão aos outros” (SILVA, 2003, p. 47). Destarte, uma educação intercultural deve considerar a diversidade cultural no processo de ensino e de aprendizagem.

No que concerne à educação escolar indígena, para Grillo (2006):

A escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e educandas e de suas comunidades. A nova escola indígena propõe ser um espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico (GRILLO, 2006, p. 20).

Ou seja, uma educação intercultural se desenvolve em meio à interação entre diferentes culturas, gerando grande riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas relacionadas, como afirma Grupioni (2006). Assim sendo, deve-se priorizar a construção dialógica dos conhecimentos, que se dá por meio das relações intergrupais, sem a preocupação em hierarquizar os saberes.

Nesse sentido, consoante Paula (1999), em uma escola indígena, a interculturalidade não está relacionada ao fato de haver, necessariamente, professores não indígenas e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula ou que a estrutura física da escola tenha características arquitetônicas tanto indígenas quanto ocidentais, simultaneamente. Mas está sim intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos, em que a escola deve ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, dialogando com as contradições que se fazem presentes nas

²² Muitas vezes os conceitos de “interculturalidade” e “multiculturalidade” são confundidos. Entretanto, Collet (2006, p. 123) afirma que “alguns autores (Juliano, 1993; Falteri, 1998; Giacalone, 1998) fazem diferença entre elas, nos seguintes termos: ‘multicultural’ se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. ‘Intercultural’, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença.”

relações com outras sociedades, favorecendo uma troca de conhecimentos que permitirá a preservação e a valorização da identidade étnica dos povos indígenas, bem como o enriquecimento mútuo de ambas as culturas envolvidas no processo educacional, proporcionando aos indígenas maior autonomia na busca de seus direitos como cidadãos.

Como afirma Collet (2006, p. 123), a educação intercultural seria um instrumento de inclusão das minorias, dando poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A autora complementa sua ideia afirmando que “através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos ‘ocidentais’ ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.”

Cumprе salientar, entretanto, que a interculturalidade, consoante afirma Collet (2006) foi ‘inventada’ por missionários não indígenas, assim sendo, surge a dúvida a respeito do seu funcionamento positivo para a realidade dos povos autóctones. Nesse viés, vejo que é preciso ter cuidado quanto à forma de conduzir a educação intercultural em comunidades indígenas, posto que podemos cometer o erro de voltar ao assimilacionismo e à integração do indígena aos padrões culturais da sociedade majoritária, sem que esta seja a vontade das comunidades envolvidas.

Ademais, por outro lado, Collet (2006) chama a atenção para dois fatos relevantes: enquanto grande número de grupos indígenas considera a educação intercultural como uma forma de inserção na sociedade e economia nacionais; outros grupos a consideram discriminatória e excludente e querem que a escola da aldeia siga os mesmos moldes da escola dos não indígenas, com os mesmos materiais e conteúdos. Ou seja, para eles, “a proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferentes, uma diferença vista como exclusão” (COLLET, 2006, p.125).

Vejo que tal visão negativa de alguns povos indígenas a respeito da sua cultura e da sua língua é fruto de um processo de colonização eurocêntrico e assimilacionista, em que a cultura nativa era (e ainda é) considerada inferior e inapropriada, gerando, assim, indígenas que têm vergonha de serem indígenas, negando suas identidades étnicas.

Diante desse impasse, Albuquerque (2007) enfatiza a importância de o Estado proteger e garantir que as manifestações culturais dos povos originários brasileiros continuem vivas e que, por meio da educação escolar, esses povos reconheçam e valorizem suas identidades étnicas, sem, contudo, deixarem de conhecer e interagir com a cultura nacional. Ou seja, a

educação escolar indígena bilíngue e intercultural deve cumprir, na prática, o que a legislação preconiza.

Nesse sentido, o autor conclui que:

De acordo com os PCNs (2002, p. 14), além do reconhecimento do direito dos povos indígenas de manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 garante a eles, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abrem possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de impressão dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Assim, a escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos (ALBUQUERQUE, 2007, p. 62).

Destarte, para que a educação escolar indígena seja realmente diferenciada e específica e que cumpra o papel de contribuir para a valorização das culturas indígenas, Albuquerque (2011) lembra que é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo educacional, como o próprio RCNEI (1998) preconiza, e que os materiais didáticos a serem usados nas escolas indígenas sejam produzidos pelos próprios indígenas, pois assim serão considerados os aspectos sociolinguísticos do grupo. Esse pesquisador, que trabalha com os povos indígenas tocantinenses há cerca de vinte e cinco anos, tendo iniciado suas pesquisas com os Apinayé em 1996, afirma que

[...] mesmo diante de conflitos de ordem sócio-histórica, cultural e econômica, as comunidades Apinayé vêm resistindo a tudo isto, numa tentativa de manter vivas sua língua e sua cultura. E a escola tem sido um espaço muito importante, onde essas comunidades vêm discutindo os seus problemas e tentando, através dos processos de leitura e escrita, resgatar suas identidades culturais, com a organização do material didático realizada pelos próprios professores indígenas com a participação efetiva dos alunos e da comunidade, em especial dos indígenas mais velhos, contando seus mitos e suas histórias (ALBUQUERQUE, 2011, p. 670).

Como podemos notar a partir da citação acima, os Apinayé consideram a educação bilíngue e intercultural positiva e têm adquirido autonomia em seus processos educacionais, o que tem contribuído para a autoafirmação desse povo. O mesmo tem acontecido com outros povos indígenas tocantinenses, como os Krahô, conforme relatado na Tese de Doutorado de Araujo (2015), orientada pelo professor Francisco Edviges Albuquerque.

Com relação ao povo Javaé, objeto de estudo desta Tese, ressaltamos que nossa pesquisa de campo junto à Escola Indígena Watakuri, da aldeia Boa Esperança, revelou que esse povo, apesar de interagir com a sociedade não indígena, procura manter vivas suas tradições e sua língua materna, sendo favorável à educação escolar bilíngue e intercultural. Não obstante, enfrenta muitas barreiras que dificultam o processo educacional, como, por exemplo, a falta de material didático adequado, tanto em língua materna quanto bilíngue, conforme constatado por Matos (2020); bem como a falta de metodologias de ensino que partam da realidade sociocultural da comunidade para garantir uma aprendizagem mais significativa e prazerosa às crianças indígenas.

Diante desse cenário, a proposta metodológica de práticas de leitura e escrita a partir das narrativas ancestrais dos Javaé, que trazemos nesta Tese, é uma maneira de contribuir para a autoafirmação do povo Javaé; além de promover um diálogo interétnico e intercultural entre indígenas e não indígenas, reconhecendo a escola como um lugar de confrontos e de criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade.

Cumpramos lembrar que a interculturalidade e a educação intercultural estão intrinsecamente ligadas à inter e à transdisciplinaridade, posto que o processo educacional se dá por meio da inter-relação entre os conteúdos e as práticas sociais das diferentes culturas envolvidas. Destarte, passamos a abordar esses conceitos na seção seguinte.

4.3 Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Hodiernamente, têm surgido diferentes perspectivas sobre a educação devido às transformações ocorridas em todos os aspectos da sociedade. Dentre essas transformações/inoações, podemos citar o processo de globalização, o desempenho funcional das línguas nas relações sociais e os impactos da tecnologia e da informação na vida contemporânea, os quais são fatores que têm nos levado a repensar a formação pessoal e coletiva, o currículo escolar e o papel social da educação.

De acordo com Araujo (2015, p. 100):

A educação é um fator preponderante na transformação e reestruturação de uma sociedade repleta de desigualdades. É através dela que é efetuada a formação de cidadãos capazes de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes, a diversidade humana e os valores políticos e estéticos, para assumirem de fato seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerando todas essas questões, surgem os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na complexidade educacional do século XXI, os quais vêm contribuir para a construção de sujeitos com condições para enfrentar, de forma crítica e consciente, essas reconfigurações sócio-históricas, culturais, tecnológicas e linguísticas do mundo moderno.

Seguindo o conceito de Suero (1986),

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (SUERO, 1986, apud YARED, 2008, p. 161 – 162).

Nesse sentido, entendemos que a interdisciplinaridade é a inter-relação entre as disciplinas, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de cada uma delas (sem supervalorizar nenhuma), tendo como propósito maior contribuir para o avanço dos estudantes. “O trabalho interdisciplinar na escola serve como alimento para que os professores dialoguem entre si, pesquisem os conteúdos curriculares independente da disciplina e que haja reflexão e atividades sobre determinado tema com a contribuição de cada uma delas” (SILVA, 2019, p. 3).

Como afirma Fazenda (2008. p. 21), “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.” Nesse sentido, entendemos que o trabalho interdisciplinar é imprescindível na educação escolar indígena, posto que os estudantes indígenas estão inseridos em um ambiente intercultural, sendo necessário transitar entre as duas culturas (indígena e não indígena) e entre os saberes inerentes a cada uma delas, a fim de se tornarem cidadãos ativos na sociedade majoritária, sem, contudo, perderem sua identidade étnica.

Nesse ponto, percebemos que apenas a inter-relação entre disciplinas não dá conta da complexidade sociocultural em que a educação escolar indígena se processa, sendo necessário recorrer também à transdisciplinaridade, a qual, consoante (Cuevas, 2021, p. 2)

[..] figura-se como uma forma de organizar o conhecimento que transcendem as disciplinas radicalmente, trata-se de um conhecimento completo, capaz de dialogar com todos os saberes humanos. Diálogo entre os saberes e a complexidade. Visualiza-

se o mundo como uma pergunta, uma indagação, como uma utopia. A transdisciplinaridade aspira esse mundo relacional.

Seguindo essa mesma lógica, Nicolescu (1999, p. 46), a partir da *lógica do Terceiro Incluído*, afirma que a “transdisciplinaridade, como o próprio prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo ‘entre’ as disciplinas, ‘através’ das diferentes disciplinas e ‘além’ de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.”

O pensamento de Nicolescu está em consonância com o de Edgar Morin (2005), o qual afirma que, apesar de sua importância ao decompor e analisar os fenômenos naturais e sociais, as disciplinas produzem um reducionismo que não abarca a complexidade dos fenômenos. Para Morin (2006), segundo a análise de Rabelo (2008, p. 153), é preciso haver uma reforma do pensamento, “com o estabelecimento de um pensamento complexo (no sentido daquilo que é tecido em rede) em que as oposições razão/emoção, ciência/arte, razão/mito são recusadas, em suma, uma abordagem transversal ou transdisciplinar.”

O mesmo autor acrescenta que,

Na perspectiva de Morin, nessa interação transdisciplinar as barreiras metodológicas entre as disciplinas tendem a desaparecer para abordar o objeto de discussão em sua complexidade. Não há nessa transversalidade uma hierarquia de saberes, as artes não são superiores ou inferiores aos saberes científicos, mas campos discursivos ou semióticos que dialogam com outros saberes (RABELO, 2010, p. 12).

Portanto, o foco de um modelo educacional transdisciplinar, consoante afirma Araujo (2015, p. 102), “está na compreensão integral do sujeito, em uma visão dialógica de uma formação educacional que reconhece a necessidade de desenvolvimento de práticas e conhecimentos multimodais”, tendendo para a “compreensão de um processo de formação integral do ser”. Ou seja, uma educação transdisciplinar vai além do ensino de conteúdos curriculares e do cruzamento das disciplinas entre si, seu foco é a formação integral do sujeito, capacitando-o não apenas para adquirir conhecimentos, mas também para aplicá-los na prática e em situações específicas, como pontua Cunha (1997). Para a autora, “a prática é entendida como comprovação da teoria, sendo que seu sucesso depende do grau de aproximação com o conhecimento já construído” (CUNHA, 1997, p. 197).

Nesse viés, o estudante, na concepção transdisciplinar de educação, é o centro da aprendizagem, pois é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar. Por isso, o ensino

deve partir da realidade sociocultural do aluno e do seu contexto sócio-histórico, nos quais se inter-relacionam conteúdos e as práticas significativas das várias áreas do conhecimento (ARAÚJO, 2015).

Percebemos que o modelo transdisciplinar de educação é adequado à educação escolar indígena bilíngue e intercultural, posto que, conforme o conjunto de princípios fundamentais prescritos na Carta da Transdisciplinaridade (1994, artigos 9, 10 e 11):

Artigo 9: A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, religiões e temas afins, que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

Artigo 10: Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural.

Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Isso significa que uma educação trans pressupõe ações que levam à aquisição de conhecimentos capazes de expandir a compreensão do indivíduo sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, contribuindo para a valorização da própria cultura, para a ampliação da visão de mundo de quem está no processo de aprendizagem, bem como para o respeito às diferenças.

Nas oficinas que desenvolvemos com os professores e com os estudantes indígenas da escola Watakuri da aldeia Boa Esperança (descritas no capítulo VII) mantivemos essa postura transdisciplinar, pois partimos de textos (narrativas Javaé) que fazem parte do contexto sócio-histórico, cultural e cosmológico da própria comunidade e, a partir deles, utilizamos saberes, técnicas e práticas das várias áreas do conhecimento (tanto da cultura indígena quanto da cultura não indígena) para construir novos conhecimentos significativos para aquele povo, tanto a respeito deles mesmos, quanto do outro e do mundo, contribuindo para a manutenção da sua identidade étnica, bem como para a aquisição de saberes científicos que os permitam interagir na sociedade majoritária.

4.4 Aspectos da educação indígena

Ao falar em educação dos povos indígenas, devemos considerar aquela que engloba a aquisição do conhecimento cultural, dos costumes, da mitologia e cosmologia de cada povo, que, consoante Maher (2006), é repassada para os mais jovens pelos mais velhos, de maneira informal, por meio de histórias e músicas antigas ou pela observação que as crianças e jovens

indígenas fazem das ações de seus pais, irmãos mais velhos, avós e outros parentes. Essa educação é chamada de *educação indígena* e acontece fora da escola, na prática cotidiana de cada aldeia, por meio da observação e da experiência. Segundo Maher (2006):

Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte (MAHER, 2006. p. 16 – 17).

De acordo com Ramos (2016), as práticas indígenas, como o cultivo das roças, as técnicas de caça e pesca, o preparo dos alimentos, a cura de enfermidades por meio de plantas da região, o conhecimento do passado de cada povo e sua mitologia e cosmologia praticadas ainda hoje nas aldeias “representam algumas das inúmeras situações de construção/reprodução de conhecimentos presentes na educação indígena, a qual é realizada no dia a dia das aldeias, na casa dos homens, no mato, nos rios” (RAMOS, 2016, p. 60).

Nota-se que, nesse processo de educação indígena, toda a sociedade indígena é responsável pela educação das crianças, as quais aprendem brincando e observando e ouvindo os adultos. Não há necessidade de material didático ou de um local específico (escola) para que se realize esse tipo de educação, pois os próprios elementos da natureza e as atividades cotidianas contribuem para a aquisição de saberes e conhecimentos.

Como mencionado acima por meio da citação de Maher (2006), os conhecimentos tradicionais indígenas transmitidos através do processo de educação indígena eram suficientes para os povos autóctones, todavia, a partir do contato com o não indígena, “esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos ‘não-índios’, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena” (MAHER, 2006, p. 17).

Nesse contexto, a partir do processo de colonização do Brasil e do contato com o não indígena, foi imposto outro tipo de educação aos povos indígenas, a *educação escolar*, até então desconhecida por eles, sobre a qual passamos a discorrer.

4.5 Aspectos da educação escolar indígena no Brasil

A educação escolar indígena, como observa Ramos (2016, p. 61), é uma consequência do contato dos colonizadores com os povos indígenas, “a escola é uma instituição que veio de fora – um elemento alienígena ao contexto, história e cultura dos índios – com uma finalidade que reforçou as condições de dominador/dominado e opressor/oprimido na relação colonizador/colonizado.”

Araujo (2015) lembra que a educação escolar indígena no Brasil teve início com o projeto de catequização dos missionários jesuítas, que foi implantada logo depois da chegada dos portugueses ao país (por volta de 1549). Consoante Grupioni (2001), durante o período colonial, a instituição escolar foi utilizada como um instrumento de descaracterização e assimilação das culturas, da língua e costumes indígenas, alterando significativamente a rotina desses povos, pois desconsiderou seus saberes e impôs o saber ocidental, sucumbindo muitos povos e línguas indígenas.

Como afirma o autor em outro texto:

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais. O exemplo mais acabado deste tipo de estratégia foi a criação de internatos indígenas com o intuito de promover a educação formal das crianças indígenas. Retiradas do convívio familiar, eram proibidas de se comunicarem em suas línguas, obrigadas a aprenderem o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, criaram os Diretórios Indígenas, “porém não se perceberam mudanças significativas para as populações autóctones, mantendo-se a mesma estratégia de desapropriação, além da proibição do uso de línguas indígenas em salas de aulas, instituindo a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa.” (ARAUJO, 2015, p. 108).

Depois, com a Proclamação da República, vieram os missionários (não só católicos, como também evangélicos), os quais expandiram seus trabalhos junto aos grupos indígenas brasileiros, objetivando a conversão religiosa, conforme afirma Melatti (1977). Foi nessa época

que surgiram o *Summer Institute of Linguistics (SIL)*²³ e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi)²⁴, que protagonizaram a história da educação escolar indígena no Brasil, objetivando a integralização dos povos indígenas à sociedade majoritária e a conversão dos nativos ao cristianismo. Conforme a classificação de Grupioni (2006), essa fase da educação escolar indígena é chamada de “*escola missionária*”.

Araujo (2015) comenta que foi somente em 1910 que foi estabelecida uma política para atender aos povos indígenas, quando foi criado o Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Entretanto, isso não trouxe mudanças significativas no sentido de favorecer os indígenas, uma vez que, apesar de demonstrar certa preocupação com a diversidade linguística e cultural desses povos, a integração do indígena à sociedade ainda era o objetivo principal dessa política.

Conforme Cunha (1990), as escolas mantidas pelo SPI funcionavam como escolas rurais, todavia, diante do seu insucesso, começaram a refletir e discutir a respeito da adequação do ensino indígena, pensando-se em fazer adaptações de acordo com cada comunidade e com o grau de “aculturação” dos grupos indígenas, procurando, outrossim, melhorar o conforto das instalações escolares. Contudo, ainda não consideravam viável adotar o ensino bilíngue, posto que o foco era a integralização dos indígenas à sociedade nacional como produtores de bens de interesse nacional.

Em 1967, o SPI foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a qual, consoante Cunha (1990), fez uma análise crítica da situação da educação escolar indígena que estava sendo aplicada na época e elegeu o ensino bilíngue como uma forma de adequação à realidade dos indígenas. Assim, a partir de 1970, essa fundação faz parceria com várias instituições, tais como o Instituto Indigenista Interamericano (III) e, principalmente, com o Summer Institute of Linguistic (SIL). De acordo com o autor, as recomendações do III era o uso do ensino bilíngue como uma forma de democratizar a escola indígena, buscando

²³ O *Summer Institute of Linguistics SIL* é uma missão evangélica americana que tem como pilar a doutrina Cristã Evangélica e atua em todo o continente americano, um dos objetivos do SIL era a tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas, de modo que a tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação “face a face”. Barros (2004, apud Muniz, 2017).

²⁴ “O CIMI é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural.” (MUNIZ, 2017, p. 26).

revalorizar a cultura e a autodeterminação dos povos autóctones brasileiros. Já o SIL tinha como meta estudar as culturas indígenas e traduzir a Bíblia nas diferentes línguas, com a finalidade de converter os povos que as falavam à religião protestante.

Nesse cenário, em meio à ambiguidade entre os objetivos dessas instituições e até mesmo nos objetivos do próprio SIL, que além da pesquisa promovia um trabalho religioso, a metodologia de ensino bilíngue deste instituto foi adotada pela FUNAI. Sendo que a primeira experiência de ensino bilíngue no Brasil, de acordo com Cunha (1990, p. 96), “foi desenvolvida em 1970 em convênio com o SIL no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, no RS, onde formaram-se alfabetizadores entre os Kaingang e Guarani. Outras experiências foram realizadas em convênio com o SIL até 1988, paralelamente aos trabalhos de outras instituições.”

Na verdade, conforme analisa Cunha (1990), o governo brasileiro, ao instituir o ensino bilíngue nas comunidades indígenas e iniciar uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena já existentes, estava preocupado em melhorar sua imagem diante da opinião pública mundial a respeito do seu projeto de integração dos indígenas e não, de fato, preocupado em atender aos anseios desses povos no que diz respeito à valorização de suas culturas e à sua autodeterminação.

Destarte, Cunha (1990, p. 96) ressalta que, na prática, essas escolas da FUNAI não proporcionavam condições concretas para o ensino bilíngue, uma vez que não eram realizadas pesquisas sociolinguísticas, não havia programas de capacitação de professores para atuarem nessas escolas e nem a integração com instituições científicas; além disso, o autor acrescenta que o uso da língua nativa ficou restrito apenas aos primeiros anos escolares (período de alfabetização), ou seja, “o método funcionava apenas como uma *ponte* para facilitar a integração do índio à sociedade nacional.”

Esse primeiro modelo de escola “bilíngue” instituído pela FUNAI é o que Grupioni classifica como “*escola civilizadora*”, na qual, segundo o autor:

O ensino bilíngue foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o *bilinguismo de transição*, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural (GRUPIONI, 2006, p. 44). Grifo nosso.

Como se pode notar, apesar da inclusão da língua indígena nesse novo modelo de educação adotado pela FUNAI, os interesses ainda eram os mesmos da época dos jesuítas, ou seja, a integração dos povos autóctones à sociedade majoritária, por meio da substituição de sua cultura, seus mitos, costumes e suas concepções de mundo.

Henriques et al (2007, p. 14) relatam que, a partir de 1973, o SIL intensificou suas pesquisas, “visando o registro de línguas indígenas, a identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais”, assumindo, desse modo, a responsabilidade pela elaboração de material didático de alfabetização (cartilhas) e de leitura nas línguas indígenas; além da formação de docentes, tanto da FUNAI, quanto das missões religiosas.

Porém, conforme afirma Albuquerque (1999, p. 59), o material didático produzido pelo SIL “apresenta uma linguagem artificial e fragmentada, pois não é produzido pelos próprios indígenas. O material didático é produzido na língua da criança indígena, porém é artificial, não reflete a verdadeira língua e cultura nativas”, pois não considera os aspectos sociolinguísticos do grupo.

Essas chamadas “cartilhas de alfabetização” em língua indígena produzidas pelo SIL, na década de 1970, foram usadas por muitos anos pelas escolas indígenas brasileiras como único material disponível, devido à falta de material didático apropriado. O pesquisador Albuquerque (1999), que desenvolveu um estudo com os Apinayé, no estado do Tocantins, em 1998, relata que, naquela época, o material didático de alfabetização utilizado nas escolas Apinayé ainda era a cartilha produzida pelo SIL há mais de 20 anos, ou seja, mesmo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9394/1996) e outros dispositivos legais que asseguram aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, que valorize suas culturas, línguas e sua autodeterminação, ainda havia (e há) muito a ser feito no sentido de alinhar, na prática, a educação escolar indígena à realidade de cada povo.

Não obstante, podemos afirmar que a luta por mudanças e pela preparação e consolidação de uma política pública que efetive uma educação escolar indígena que promova a autodeterminação desses povos, no Brasil, teve início há muito tempo, apesar de que, na prática, só começou a ser evidenciada a partir da década de 1990. Albuquerque (2007) lembra que com a criação do Estatuto do Índio, Lei nº 6001/1973, a educação escolar indígena começa

a se consolidar em nosso país, garantindo a escolarização aos povos autóctones. Segundo o autor:

O Estatuto do Índio [...] consubstancia medidas nesse sentido, preceituando no seu título V, Art. 48, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte: Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Assegurando, tacitamente, a criação de ensino diferenciado exclusivamente para a educação escolar indígena, que poderá estruturar-se de forma completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos à sociedade dominante (ALBUQUERQUE, 2007, p. 57).

Como podemos notar, na citação acima, a partir da criação do Estatuto do Índio, em 1973, a educação escolar indígena começa a ser vista de forma diferente pelo Estado, faltando apenas ser concretizada de maneira efetiva, posto que ainda era administrada pela FUNAI em parceria com o SIL, ou seja, os objetivos ainda eram religiosos e de integralização dos povos indígenas à sociedade majoritária.

Felizmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou aos povos indígenas o direito de manifestar suas crenças, tradições, línguas, organização social, assim como a demarcação de suas terras, a educação escolar indígena avança para uma proposta de educação específica, bilíngue, diferenciada e intercultural, uma vez que, em seu artigo 210, parágrafo 2º, é “assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e *processos próprios de aprendizagem*.” (BRASIL, 1988. Grifo nosso). Assim, de acordo com Araujo (2015, p. 111), “inicia-se um movimento que se pensa na construção de uma escola em condições de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos institucionalizados pela sociedade ocidental.” Surgindo, assim, necessidade de mudanças no currículo da educação escolar indígena, bem como no modo de transmitir tais conhecimentos.

Sobre essas transformações necessárias à educação escolar indígena trazidas pela Carta Magna brasileira de 1988, Grillo (2015) afirma o seguinte:

O reconhecimento da diversidade cultural dos Povos Indígenas implica na construção de especificidades pedagógicas, organizacionais e administrativas – proposta pedagógica própria e associada aos projetos de sustentabilidade da comunidade, calendários letivo, formação de professores em programas específicos, materiais didáticos relevantes culturalmente, participação de sábios/sábias indígenas na formação de professores e na escola, práticas pedagógicas referenciadas nos processos próprios de aprendizagem, valorização das línguas maternas, alimentação escolar de acordo com os padrões alimentares das comunidades, sistemas de avaliação

diferenciados e participação e consulta às comunidades. (GRILLO, 2015, apud ARAUJO, 2015, p. 111).

Desse modo, vimos que a Constituição Federal, mais precisamente os artigos 210, 215, 231 e 232, trouxe um novo rumo à política indigenista oficial e à educação escolar indígena, libertando esse povo da Tutela do Estado e superando a visão equivocada de que eles eram incapazes de conduzirem seus processos de aprendizagem e, até mesmo, de ingressarem em juízo em defesa de seus direitos, como afirma Luciano (2007).

É importante salientar que tais mudanças e conquistas são frutos da luta dos próprios indígenas, os quais, consoante esclarece Maher (2006), a partir da década de 1970, fortaleceram-se politicamente por meio de associações indígenas, apoiadas por entidades da sociedade civil e começaram a reivindicar seus direitos, forçando a população e as autoridades políticas a vê-los e ouvi-los, a partir da década de 1980, quando o movimento indigenista ganhou força.

Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito a terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (MAHER, 2006, p. 23).

Destarte, a partir de então, após quase 500 anos sob o julgo de um modelo educacional assimilacionista/integracionista, cuja finalidade era “educar o índio para que ele deixe de ser índio” (MAHER, 2006, p. 20), a Constituição Federal de 1988 instituiu, como afirma Maher (2006), o *Paradigma Emancipatório*, no qual o objetivo da educação escolar indígena deixa de ser apenas a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária, bem como sua catequização/evangelização, passando a valorizar a língua e as tradições culturais das comunidades, objetivando a preservação da identidade dos nativos, bem como a formação dos mesmos para interagir na sociedade envolvente, garantindo-lhes autonomia na luta por seus direitos. Para tanto, nesse modelo, temos um *bilinguismo aditivo* (ou *bilinguismo total biletado*, discutido no tópico 4.1 deste capítulo), ou seja, o objetivo é que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico e que também se torne cada vez mais proficiente em sua língua materna. Assim, “insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas

séries iniciais. Além disso, [...] busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas” (MAHER, 2006, p. 22).

Após essa grande conquista constitucional, o próximo passo, conforme descreve Luciano (2007), foi a criação e aprovação de outras normas infraconstitucionais, e até convenções internacionais, além de vários procedimentos administrativos que vieram garantir que a educação escolar indígena seguisse os princípios elencados na Constituição Federal de 1988. Dentre eles, é importante mencionar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, dois anos após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (nº 9.394/1996), instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, a qual, em seu Artigo 78, inciso I, instituiu a obrigatoriedade da oferta de *educação escolar bilíngue e intercultural* aos povos indígenas, com o objetivo de “[...] 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” (BRASIL, 1996). Ademais, essa Lei, em seu Artigo 79, atribui à União a responsabilidade de fornecer apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de currículos e programas específicos, que fortaleçam as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, sendo que a implementação dos programas de ensino e pesquisa devem ser planejados juntamente com as comunidades indígenas (BRASIL, 1996).

Como vimos, a LDBN deixa claro que a educação escolar indígena deve ser efetivada de uma forma diferenciada das demais instituições escolares do sistema de ensino regular, pois deve incluir o bilinguismo e a interculturalidade em seus currículos. Para que isso ocorra, de fato, é necessário que os professores que atuam nas escolas indígenas, sobretudo nas disciplinas voltadas à cultura e à língua materna, sejam indígenas e que a sua formação inicial e continuada ocorra concomitantemente à sua própria escolarização, conforme preconizado na Lei nº 10.172, de 9/01/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). O texto da referida lei afirma, ainda, que:

A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condição de pesquisas de

caráter antropológicos visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (PNE, 2001, p. 40).

Estamos, portanto, pelo menos teoricamente, diante de um cenário totalmente diferente daquele vivenciado pelos povos autóctones durante quase 500 anos, em que o Estado e as instituições religiosas ofertavam um ensino para os indígenas realizado por não indígenas e com o objetivo de fazer com que eles deixassem de ser o que eram em sua essência. Agora, a Constituição Federal, a LDBN e o PNE dão liberdade aos povos indígenas para que eles mesmos gerenciem seus processos de aprendizagem e produzam seus próprios materiais didáticos, adequados à realidade sociolinguística de cada povo e, além disso, atribui ao Estado a obrigação de oferecer-lhes formação adequada para conseguirem efetivar tal empreitada. Como afirma Albuquerque (2007, p. 61), “em se comparando com algumas décadas anteriores, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas”.

Há, ainda, outras leis e normas importantes que orientam a implementação da educação escolar indígena no Brasil, seguindo as diretrizes da Constituição Federal de 1988, dentre as quais destacamos as seguintes: Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais; Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007; Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, conforme Parecer 06/2014 e Resolução 01/2015.

Todos esses documentos, normas e leis, fruto da luta das próprias comunidades indígenas em parceria com entidades da sociedade civil que abraçaram a causa indígena,

constituem, como afirma Grillo (2015, apud Araujo, 2015, p. 114), a base para o fortalecimento de uma “educação escolar indígena bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e comunitária”, centrada no território e na sustentabilidade socioambiental e que valorize e afirme as identidades étnicas, ao mesmo tempo em que proporciona acesso a conhecimentos universais importantes para a cidadania e para as relações interétnicas desiguais. Além de garantir aos povos indígenas brasileiros o direito de reconhecimento de suas instituições educativas, de participarem ativamente das decisões, organização e funcionamento de suas escolas e de terem acesso à formação de seus professores indígenas e não indígenas.

Todavia, conforme lembra Grupioni (2015), toda essa legislação nacional e princípios gerais da educação escolar indígena necessitam ser normatizados no âmbito estadual, para que se efetivem na prática. Nas palavras do autor:

[...] esses princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, como unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas como profissionais contratados pelo estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual, que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. (GRUPIONI, 2015, p. 135).

Sabemos que há, no Brasil, conforme abordado no primeiro capítulo desta Tese, uma diversidade de povos indígenas, com culturas, cosmologia e línguas diferentes. Portanto, é realmente necessário e primordial que cada Estado adequue as normas federais à realidade de cada povo indígena no que concerne aos seus processos educacionais.

Nesse contexto, passamos a discorrer, no tópico seguinte, a respeito da educação escolar indígena no Estado do Tocantins, analisando as medidas legais adotadas para que os princípios federais se efetivem; bem como a realidade vivenciada, no contexto atual, nas escolas indígenas do Estado, com foco na Escola Estadual Indígena Watakuri, onde esta pesquisa foi realizada.

4.5.1 Panorama da educação escolar indígena no Estado do Tocantins e a formação de professores

No Estado do Tocantins há um número expressivo de povos indígenas, cuja população total chega a 16.354 pessoas, segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI/TO (2022). Ao todo, são nove povos vivendo em terras tocantinenses: Apinayé, Funi-ô, Awa

Canoeiro, Javaé, Karajá da Ilha do Bananal, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô Kanela e Xerente, dentre os quais, apenas três povos não utilizam mais suas línguas maternas: Awa Canoeiro, Krahô Kanela e Karajá Xambioá, que falam apenas a língua portuguesa.

Dado esse significativo número de indígenas vivendo no Tocantins, bem como visando validar uma educação bilíngue, pluralista e intercultural, garantida na Constituição Federal de 1988; em 1989, sob coordenação da professora Sílvia Braggio, da Universidade Federal de Goiás – UFG, foi feito um levantamento do estado sociolinguístico dos povos indígenas do então Estado de Goiás, sendo que os dados relativos aos indígenas Xerente, Krahô, Apinayé, Karajá e Javaé foram o ponto de partida para a implantação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, o qual teve início a partir da assinatura do convênio tripartite, em 1991, entre o Governo do Estado do Tocantins, a Universidade Federal de Goiás – UFG e a FUNAI (BRAGGIO, 1997). Além de subsidiar o projeto criado em 1991, os dados da pesquisa realizada em 1989 servem, ainda hoje, como parâmetros para os projetos atuais, conforme sustenta Muniz (2017).

Consoante Albuquerque (2007), o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, de concepção pluralista e intercultural, visava garantir: o uso da língua materna como meio de instrução e como primeira a ser adquirida, em sua forma escrita, pelas crianças; uma concepção de alfabetização que não se limita à primeira série do Ensino Fundamental, mas que acontece de forma gradual nas séries subsequentes, ultrapassando, inclusive, os limites da sala de aula; o uso da língua portuguesa como segunda língua e não como língua estrangeira; o ensino realizado por professores indígenas; e a elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, procurando retratar a realidade sociocultural e histórica de cada povo.

A partir da implementação do projeto citado, tiveram início cursos de capacitação para professores indígenas, cuja primeira turma teve início em 20 de agosto de 1991, contando com a participação de trinta e oito professores indígenas, oriundos de trinta e sete comunidades, representando os povos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Xerente, Krahô e Apinayé, na proporção de um indígena por comunidade, sendo que alguns deles já eram professores contratados pela FUNAI e capacitados pelo SIL e outras instituições (BRÁGGIO, 1997). Mais tarde, em 1998, esse curso de *capacitação* cedeu lugar ao curso de *formação* do Magistério Indígena, conforme veremos mais detalhadamente ainda nesta seção.

No que concerne à legislação vigente, a partir de 1994, medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação escolar dos povos indígenas tocantinenses foram

tomadas, através da Lei Estadual nº 653 de 19/01/94 (posteriormente revogada pela Lei nº 1.038 de 22/12/98), que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação para o Estado do Tocantins. Na Seção VII, da Lei nº 1038/98, dedicada à Educação para as comunidades indígenas, está prescrita a educação bilíngue para as escolas indígenas, cujos programas educacionais devem ser formulados com a participação das comunidades indígenas.

De acordo com Muniz (2017), o Governo do Estado do Tocantins, por meio da SEDUC, buscou estabelecer diretrizes e normas a fim de regulamentar a Educação Escolar dos povos Indígenas do Tocantins, por meio de legislações que garantem o ensino a essas comunidades indígenas em suas aldeias, ofertando um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. Dentre os documentos legais vigentes, podemos citar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI – TO), que foi criado por meio do decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005, sendo decretadas e acrescidas novas competências por meio do Decreto nº 4.533 de 16 de abril de 2012, publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.634 de 23 de maio de 2012; e a Lei nº 2.139 de 03 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins (a qual revogou a Lei nº 1.038/98 citada acima). Sobre a Lei nº 2.139/2009, Muniz (2017) comenta que:

A Educação Escolar indígena, como modalidade de ensino, tem um espaço reservado na Seção III, na qual é afirmado que, dentro das possibilidades, é ofertado aos povos indígenas “o Ensino Fundamental e Médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural”. Ainda de acordo com o documento, por meio dessa prerrogativa, pretende-se garantir que as comunidades indígenas tenham sua língua e sua cultura asseguradas e prepará-las para “compreensão e reflexão” sobre a realidade sócio-histórica dos povos indígenas. Além disso, a oferta de um ensino bilíngue e intercultural pode possibilitá-los a gerir e conduzir suas escolas, como resultado dos programas de formação de professores indígenas. (MUNIZ, 2017, p. 87).

De fato, o Estado do Tocantins entende que a educação escolar indígena deve ser protagonizada pelos próprios povos indígenas, considerando suas especificidades e particularidades, uma vez que a Educação Escolar Indígena como direito é caracterizada “pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena” (TOCANTINS/SEDUC, 2013, apud Muniz, 2017, p. 88).

Assim, para assegurar a necessária autonomia pedagógica, o Estado do Tocantins criou a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, doravante PPEEI/TO, a qual foi elaborada em 2013, pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins com a colaboração do Conselho Estadual da Educação Indígena, de professores indígenas, do coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI – UFT (hoje UFNT) e coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – UFT (hoje UFNT) - CAPES, Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, tendo como objetivo “ofertar um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins” (SEDUC/TO, 2013).

Muniz (2017) esclarece que essa Proposta Pedagógica está organizada por áreas do conhecimento e sua estrutura foi baseada no Programa Mais Educação, que adota a metodologia da Mandala de Saberes (ver Anexo 4), cuja estratégia central é o estabelecimento do diálogo entre os saberes na perspectiva da educação integral e intercultural, porque prima pela interação entre esses saberes, visto que a Mandala “é o símbolo da totalidade [...] e representa a integração entre o homem e a natureza” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.23).

Sobre a configuração circular da Mandala, SEDUC (2013) esclarece o seguinte:

A forma circular em que a Mandala se apresenta, evidencia a conotação da não hierarquização entre os elementos que a constituem, portanto, compreendemos que o modo como as disciplinas estão dispostas na Mandala, pressupõe a interação que deve haver entre elas, sendo o aluno indígena o elo principal de encadeamento dessa interação (SEDUC, 2013, apud MUNIZ, 2017. p.109).

Ou seja, a educação escolar indígena, bilíngue e intercultural dos povos autóctones do Tocantins deve ser pautada na valorização do aluno e no diálogo entre os diversos saberes, por meio da inter e da transdisciplinaridade. Além disso, é importante considerar que “as comunidades indígenas desenvolvem a educação no seu cotidiano, quer dizer, todo o tempo e espaço são considerados tempos e espaços de educação” (SEDUC/TO, 2013, p. 11). Isso significa que o processo educativo dos indígenas é construído não apenas dentro do espaço escolar, mas também fora dele, em todo o território indígena. Nesse sentido, na acepção da Rede de Saberes Mais Educação (2009, p. 43), “os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos”.

Destarte, reconhecendo que a educação não pode se restringir à sala de aula, mas abranger todo um território, a SEDUC/TO (2013), na organização dos conhecimentos da educação escolar indígena do Tocantins, tendo como base o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), incluiu, além dos conhecimentos/disciplinas da base comum nacional (língua portuguesa, matemática, química, física, biologia, etc.), outros conhecimentos/disciplinas voltados aos Saberes Culturais Indígenas, explicitados nas Mandalas de Saberes (Anexo 4), tais como História e Cultura Indígena, Manifestação Cultural; Contação de História e Produção Textual; Saúde Indígena e Educação Indígena, as quais tem como foco fortalecer os saberes tradicionais e a cultura indígena, contribuindo para a autoafirmação étnica de cada povo.

No que concerne à formação dos professores indígenas, a partir de 1991, com a assinatura do convênio tripartite, já citado nesta seção, houve avanços significativos e hoje os professores indígenas do Estado do Tocantins têm acesso à formação, por meio do Magistério Indígena, que forma educadores para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Consoante Muniz (2017), o Magistério Indígena é um curso de nível médio, na modalidade normal, criado em 1998, o qual dura em média cinco anos, realizado em etapas, em que os professores indígenas assistem a aulas presenciais na cidade, durante os meses de férias escolares para não prejudicar o andamento das aulas na aldeia. Esse curso é coordenado e realizado pela SEDUC/TO, sendo que os professores responsáveis pelas aulas são vinculados à Secretaria de Educação e também às etnias indígenas do Tocantins, que ministram aulas nas suas respectivas línguas, além disso, há professores da Universidade Federal do Goiás – UFG, da Universidade Federal do Tocantins – UFT e da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, com destaque para o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFNT), que trabalha com os povos indígenas tocaninenses há mais de vinte e cinco anos.

O curso de Magistério Indígena surgiu a partir das diretrizes dadas pela LDBN (Lei nº 9.394/96), em que fica clara a necessidade de formação de todo o professorado brasileiro para atuar na educação básica. Diante disso, conforme lembra Muniz (2017), o Governo do Estado do Tocantins, juntamente com a FUNAI e com Universidade Federal de Goiás – UFG, elaboraram um projeto de educação indígena inédito no país, surgindo, assim, o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Tocantins, o qual, como lembra Albuquerque (2007), além de promover o ensino, tinha como principal preocupação uma prática pedagógica de respeito aos costumes e às tradições dos povos indígenas do Tocantins.

O mesmo autor acrescenta que o projeto

[...] foi um marco importante e muito contribuiu para a formação dos professores indígenas, uma vez que buscou trabalhar os conteúdos curriculares de uma forma interdisciplinar, partindo sempre de uma unidade temática, possibilitando aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo que não podem ser tratadas isoladamente sob pena de estar se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica e sociocultural (ALBUQUERQUE, 2007, p. 78).

Além disso, a oferta do Magistério Indígena contribui para a valorização dos professores indígenas e a melhoria do ensino, posto que permite que os professores que já atuam nas escolas das aldeias tenham a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos científicos, além de elaborarem, como uma das atividades do curso, textos e livros que serão, posteriormente, utilizados como material didático, contribuindo, assim, para uma educação escolar indígena específica e diferenciada, como pontua Albuquerque (2007).

Quanto à formação dos professores indígenas tocantinenses em nível superior, existe uma parceria entre o governo do Estado do Tocantins e a Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia para ofertar a Licenciatura Intercultural aos professores indígenas naquela cidade nos meses de janeiro e julho (para não prejudicar as aulas dos professores em suas respectivas comunidades).

Não obstante, apesar de já terem passado mais de vinte anos da criação do Magistério Indígena no Tocantins, ainda há muitos professores indígenas atuando nas escolas das aldeias sem formação adequada, como no caso da Aldeia Boa Esperança, em que dos três professores indígenas que atuam na escola apenas um concluiu o curso, conforme consta no Quadro 3 (Capítulo 2, seção 2.2.3). O que não os impede de serem bastante atuantes em sua comunidade/escola, pois são dotados de conhecimentos socioculturais do seu povo e bastante preocupados em desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Por fim, apesar das dificuldades, podemos afirmar que a educação escolar indígena no Tocantins tem avançado e passado por muitas transformações, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem, como pontua Araujo (2015, p. 124), “propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira.”

Destarte, após fazer esse relato sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil e no Tocantins, passamos a falar sobre a Escola Estadual Indígena Watakuri, procurando conhecer sua proposta de ensino, bem como os anseios e expectativas da comunidade quanto ao tipo de educação que deseja oferecer às suas crianças e jovens.

4.6 A proposta de ensino da Escola Estadual Indígena Watakuri

A Escola Estadual Indígena Watakuri, localizada na aldeia Boa Esperança, foi instalada no ano de 2007, por meio da Lei de Criação nº 3.153, de 21 de setembro de 2007, cinco anos após a fundação da aldeia, que ocorreu em 2002.

O nome da escola é uma homenagem ao senhor João Wataju Watakuri Javaé, pai de dona Lucirene Behederu Javaé, o qual foi o fundador da aldeia Boa Esperança, no ano de 2002, quando ele e sua família, que vivia na aldeia Horotory, decidiram, juntamente com a FUNAI, fundarem uma nova aldeia na Ilha do Bananal.

Assim, o senhor Watakuri foi nomeado o primeiro cacique da aldeia Boa Esperança, entretanto, como já estava idoso e cansando das constantes viagens que o cargo exigia, só atuou como cacique por dois anos, passando a função para sua filha Lucirene Behederu Javaé²⁵, a qual permaneceu à frente da aldeia por sete anos (de 2004 a 2011), quando passou o cargo para seu filho Micael Weheria Vinícius Batista Javaé, que está na liderança da aldeia até hoje. Na época em que assumiu o cargo de cacique da aldeia Boa Esperança, Micael era um jovem de apenas vinte e dois anos, porém bastante politizado e dotado de muita inteligência e força de vontade para lutar pelas demandas da sua comunidade.

No período em que foi cacique da aldeia Boa Esperança, dona Lucirene conseguiu implantar a escola na aldeia, no ano de 2007, a qual recebeu o nome de Escola Indígena Watakuri, em homenagem ao seu pai, como já mencionado acima.

Hoje a Escola Estadual Indígena Watakuri, que está jurisdicionada à Diretoria Regional de Ensino – DRE de Gurupi – TO, oferta o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, tendo

²⁵ Dona Lucirene Behederu foi a primeira mulher indígena do Tocantins a conquistar o título de cacique do povo Javaé. Inclusive, recentemente (27 de abril de 2023), foi homenageada pela Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins, por ter se tornado referência e inspiração na luta pelos direitos das mulheres e dos povos indígenas do Brasil.

um total de 57 estudantes, matriculados, sendo 15 alunos no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); 28 alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 14 alunos no Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).²⁶

Devido à pouca quantidade de alunos por ano/série, as turmas são multisseriadas, totalizando 5 turmas, divididas da seguinte forma e distribuídas em três turnos (matutino, vespertino e noturno):

- Uma turma formada por alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I;
- Uma turma formada por alunos do 3º, do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental I;
- Uma turma formada por alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental II;
- Uma turma formada por alunos do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental II;
- Uma turma formada por alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio;

No que tange ao quadro de servidores, a unidade escolar Watakuri conta hoje com um total de 13 funcionários. A gestão da escola está sob a responsabilidade da diretora Ana Maria Paz Sousa Araujo, pedagoga, não indígena, a qual atua na escola como professora há 13 anos, tendo assumido a direção no início de 2022, quando a escola completou a quantidade de alunos necessária para ter o cargo de direção.²⁷ A escola conta ainda com uma coordenadora pedagógica não indígena, formada em Pedagogia; três professores indígenas, sendo um formado em Magistério Indígena (nível médio na modalidade Normal), um formado em Magistério na modalidade Normal (nível médio) e acadêmico do 4º período de Pedagogia, e outro com apenas o Ensino Médio regular; e três professores não indígenas, sendo duas pedagogas e um licenciado em Educação Física. Além desses servidores que atuam diretamente com o ensino, a unidade escolar conta com uma auxiliar de higienização geral; uma manipuladora de alimentos escolar e três auxiliares de meio ambiente e patrimônio escolar, os quais são essenciais para que as aulas ocorram dentro da normalidade e tranquilidade necessárias.

²⁶ Dados do ano letivo de 2023, disponíveis no SGE/TO – Sistema de Gerenciamento Escolar do Tocantins, repassados a nós pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Gurupi – TO, em 01/03/2023.

²⁷ De acordo com informações cedidas pela Assessoria da Educação Escolar Indígena da DRE de Gurupi, para ter diretor, a escola deve ter mais de 50 alunos matriculados; e para ter coordenador, é necessário um quantitativo de 30 alunos. As escolas com menos de 30 alunos não têm direito a cargo de coordenador, sendo dirigidas diretamente pela Diretoria Regional de Ensino.

Cumprе salientar que os professores da escola Watakuri estão sempre buscando a qualificação e o aperfeiçoamento, pois há um professor cursando Pedagogia na Unopar e, além disso, os demais professores indígenas e não indígenas estão sempre participando de formações continuadas ofertadas pela DRE de Gurupi e de outras formações e cursos.

Quanto ao espaço físico da escola, este é pequeno, possuindo apenas duas salas de aula, uma cozinha, uma sala (onde funciona a direção, coordenação e secretaria) e uma área coberta. O prédio da escola passou, recentemente, por uma reforma, estando em bom estado de conservação, conforme podemos ver na Figura 4, a seguir, assim como as carteiras que também estão em bom estado.

Figura 4 – Escola Estadual Indígena Watakuri



Fonte: Foto de Anette Maria Bento, maio de 2023

No que concerne aos recursos materiais didáticos e tecnológicos, a escola possui apenas um computador funcionando (com internet) e uma impressora multifuncional, os quais os professores, direção e coordenação revezam para desenvolverem suas atividades de preenchimento dos diários e outros formulários, elaboração de provas, etc; uma caixa amplificadora e uma *smart TV*, que são mais utilizados nos eventos promovidos pela escola à comunidade. Cumprе lembrar que a escola não possui ainda banheiros e os alunos e servidores utilizam os banheiros das casas próximas às aldeias (que são construídos fora das casas). Essa falta de banheiros acaba prejudicando o andamento das aulas, pois os estudantes e professores precisam se ausentar da escola quando sentem necessidade de utilizarem o banheiro. Todavia,

felizmente, segundo informações do cacique da aldeia, já existe um projeto de ampliação do prédio, em que está prevista a construção de mais salas de aula e de banheiros.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (revisado em 2022), o nível socioeconômico das famílias que vivem na aldeia Boa Esperança é baixo, em que quase a totalidade da população é beneficiada pelo Programa Bolsa Família; outros vivem da aposentadoria; alguns são funcionários dentro da Terra Indígena ou da escola e outros são empregados nas cidades; além daqueles que produzem e vendem seus artesanatos, tais como brincos, colares, cestos e cocares feitos de penas de aves e sementes encontradas na Ilha do Bananal. Cada família da aldeia, bem como os servidores da escola (indígenas e não indígenas) também recebem cestas básicas da FUNAI, para ajudar em seu sustento e de suas famílias. Quanto à agricultura, há ainda aqueles que plantam milho, banana, mandioca, abóbora, batata-doce e outras raízes para consumo diário, porém está cada vez mais reduzido o número de pessoas que fazem roças na aldeia, preferindo os alimentos industrializados trazidos da cidade. “Vivem, portanto, dentro de um sistema de renda oscilante e dependem tanto de fatores climáticos quanto da escola, através da oportunidade de estudo, para garantirem sua sobrevivência” (PPP/ESCOLA WATAKURI, 2022, p. 15).

Nesse contexto, as crianças, adolescentes e jovens da aldeia Boa Esperança, em geral, têm a escola como a única oportunidade para ampliar seus conhecimentos científicos, mediados pelo trabalho dos professores indígenas e não indígenas, por meio das trocas de experiências vividas, da interação com os próprios colegas e demais profissionais da Educação.

A população da aldeia Boa Esperança vive em moradias simples, construídas com palhas, tábuas e algumas com tijolos e ainda preserva parte de suas tradições culturais, como a pescaria, utilização de remédios do mato, alguns rituais e festas sagradas, danças e músicas. Ademais, são bilíngues (língua materna/língua portuguesa), porém utilizam a língua materna (*iny ribè*) na maioria de suas interações verbais (principalmente quando conversam entre si), utilizando a língua portuguesa nas interações com os não indígenas que visitam a aldeia, nas visitas à cidade e na escola (alternando com a língua materna). E todos esses aspectos socioculturais e linguísticos são considerados pela unidade escolar, a qual procura ofertar uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural aos seus estudantes, seguindo o que é preconizado na LDBN (Lei nº 9.394/96) e no RCNEI (1998).

Assim, a escola Watakuri oferta o ensino bilíngue (língua materna e língua portuguesa) do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, procurando sempre manter um

ambiente escolar bem envolvente e que se aproxime da convivência dos alunos fora da escola. Além disso, a prática pedagógica, no que concerne à disciplina de Saberes Indígenas, é desenvolvida por meio de atividades práticas, em que os professores realizam passeios com os estudantes pela aldeia para que eles conheçam as plantas medicinais utilizadas pelos Javaé, os animais e os peixes da região; além de aprenderem, na prática, a usar o arco e flexa, a pescar, a caçar e a fazer pinturas corporais. Há momentos também em que levam os estudantes nas casas dos mais velhos para ouvirem as narrativas ancestrais dos Javaé ou aprenderem sobre rituais sagrados e outras tradições do povo. Nesses momentos, os professores aproveitam também para ensinar a modalidade escrita da língua materna, pedindo aos estudantes que registrem, por escrito os nomes dos animais, plantas e outros elementos da natureza encontrados durante os passeios.

Entretanto, percebemos, durante as observações das aulas, que na disciplina de Língua Materna ainda falta um trabalho mais focado no texto, tanto leitura quanto escrita, posto que os professores ainda estão muito presos aos aspectos fonéticos, fonológicos e à aprendizagem de palavras soltas. Isso se dá até mesmo pelo fato de não existirem, ainda, materiais didáticos na escola com textos na língua *iny ribè*, dificultando, assim, o trabalho de leitura e produção de novos textos pelos estudantes. Notamos que as crianças e jovens são fluentes na modalidade oral da língua materna, porém apresentam dificuldades na modalidade escrita.

No que concerne à língua portuguesa, a dificuldade de leitura e escrita também é visível, apesar de os estudantes lerem e escreverem melhor em língua portuguesa do que em língua indígena, conforme notamos durante a realização das oficinas com os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (ver Capítulo VII), em que utilizamos as narrativas ancestrais Javaé (versão em língua portuguesa).

Albuquerque (2011, p. 72) justifica essa dificuldade, afirmando que por mais que a educação escolar indígena caminhe rumo ao paradigma educacional emergente ela ainda enfrenta muitos desafios, sobretudo no que concerne à aquisição da escrita, pois, nas palavras do autor, “como se trata de sociedade minoritária, que não tem tradição de escrita, ou que tem uma tradição de escrita muito recente, perceber ‘por que’ e ‘para que’ a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente”.

Nesse viés, entendemos que os Javaé fazem parte de uma sociedade da oralidade, que ainda apresenta limitações de apropriação da escrita, por isso, a presente pesquisa é relevante, pois ao fazer o registro escrito das narrativas tradicionais Javaé nas duas línguas e propor

sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais diversos a partir delas, contribui para melhorar a práxis pedagógica dos professores, favorecendo, outrossim, os multiletramentos dos estudantes da escola Indígena Watakuri, além de manter viva a língua e a cultura do povo Javaé.

Observamos, durante nossa pesquisa, que os professores indígenas da escola Watakuri, ao ministrarem suas aulas, procuram interagir com os estudantes em língua Javaé, independentemente se estão trabalhando língua portuguesa, língua indígena ou outra disciplina, ou seja, tentam explicar e tirar as dúvidas dos estudantes a respeito dos conteúdos na sua própria língua materna, facilitando, assim, o processo de aprendizagem, já que as crianças e adolescentes indígenas sentem-se mais à vontade ouvindo e falando a sua própria língua. Inclusive, nos primeiros anos do Ensino Fundamental I (1º e 2º ano) os estudantes têm aula apenas com um professor indígena, o qual ministra todas as disciplinas (tanto aquelas relacionadas à língua e à cultura indígena, quanto aquelas relacionadas ao currículo comum). Desse modo, as crianças são alfabetizadas em língua indígena e em língua portuguesa, por um professor indígena bilíngue, que utiliza mais a língua indígena como língua de instrução, facilitando o processo de aprendizagem, já que as crianças chegam à escola falando com mais fluência a língua materna, devido à convivência familiar, em que a língua mais utilizada é o *iny ribè*.

Já a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, os estudantes indígenas têm aula com professores indígenas e não indígenas, em que as disciplinas voltadas para a língua e a cultura indígena ficam sob a responsabilidade dos professores indígenas, os quais dividem também as demais disciplinas do currículo comum com os professores não indígenas. Observamos que os professores não indígenas, os quais não são fluentes em *iny ribè*, utilizam apenas a língua portuguesa como língua de instrução, o que, às vezes, dificulta o processo de aprendizagem das crianças indígenas.

A escola se preocupa também com a formação dos estudantes fora dos limites da aldeia, procurando sempre a interação com a sociedade não indígena, para que tenham contato com os conhecimentos e com a cultura da sociedade majoritária, a fim de capacitá-los para interagirem nesse meio e lutarem por seus direitos. Por isso, a instituição escolar está sempre acolhendo projetos que visam essa interação, como o Projeto *(Multi)Letramentos: contribuições para o*

ensino, um projeto interinstitucional (UnirG, UFNT, IFTO e DRE de Gurupi), que realiza ações na aldeia Boa Esperança e Canuanã.²⁸

Após essa explanação a respeito da proposta de ensino da escola onde realizamos nossa pesquisa, trazemos, nos próximos capítulos, a descrição e análise dos dados, iniciando, no Capítulo V, com uma breve descrição etnográfica a respeito dos aspectos cosmológicos, socioculturais, econômicos e linguísticos dos Javaé, fruto das nossas interações com esse povo, bem como com base em pesquisas anteriores já publicadas. Ressaltamos que tais conhecimentos socioculturais foram importantes para compreendermos melhor o contexto da pesquisa e planejarmos as ações que seriam realizadas para o registro das narrativas ancestrais (descritas no Capítulo VI) e para a realização das oficinas pedagógicas (descritas no Capítulo VII).

²⁸ Trata-se de um projeto interinstitucional (UnirG/UFNT/IFTO/DRE de Gurupi) aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESQ da Universidade UnirG (Edital PROPESQ/UnirG 2021/14), na área de Educação e Cultura Indígena, cujo objetivo é desenvolver um Programa de Formação Continuada para os professores que atuam na educação escolar indígena das aldeias Javaé Boa Esperança e Canuanã, por meio da realização de reuniões, observações e oficinas, durante os anos de 2022 e 2023 (com previsão de prorrogação por mais dois anos). O projeto integra o Grupo de Pesquisa: *Processos Educativos*, Linha 01: *Diversidade, Inclusão e Inovações Pedagógicas*. O projeto está em andamento e, dentre as ações realizadas em 2022, estão ofertas de cursos na área de informática e novas tecnologias aos professores indígenas e não indígenas, produção de materiais/recursos pedagógicos para serem usados pelos professores e estudantes das escolas das aldeias envolvidas (Escola Estadual Indígena Watakuri – da aldeia Boa Esperança – e Escola Estadual Indígena Taina – da aldeia Canuanã), visitas dos estudantes indígenas a escolas e Universidades de Gurupi para que conheçam a realidade educacional fora da aldeia e tenham acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade majoritária. Além disso, o projeto desenvolve também ações dentro das aldeias, as quais visam promover oficinas interculturais que valorizem a cultura e a língua Javaé e, ao mesmo tempo, trabalhem conteúdos curriculares próprios da sociedade majoritária, contribuindo, assim, para os multiletramentos dos estudantes e para a formação continuada dos professores indígenas e não indígenas.

CAPÍTULO V

5 UMA BREVE DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DOS JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL

“Os Javaé, como outra pesquisa já mostrou (Rodrigues, 2008), se concebem como ‘o povo do meio’ (Itya Mahãdu) que ascendeu ao mundo de fora, o mundo do meio e das transformações corporais que também são transformações relacionais da pessoa e do mundo.”
(Sônia Regina Lourenço, 2009, p. 13)

O presente capítulo pretende responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e linguísticos podem ser identificados nas narrativas ancestrais Javaé e nas interações estabelecidas com esse povo? Lembrando que os aspectos históricos abordados aqui referem-se à história do surgimento do povo Javaé neste mundo em que vivemos, de acordo com sua própria perspectiva, o que, para eles, não se trata de mito, mas de uma história real. Por sua vez, os aspectos históricos de contato dos Javaé com os não indígenas já foram descritos no Capítulo I desta Tese (descrição feita com base na perspectiva do não indígena).

Para a construção deste capítulo, levamos em consideração os estudos da antropóloga Patrícia Rodrigues (2008); Lourenço (2009); Toral (1992 e 2002); Mattos et al (2013); Ramos (2016) e Tewaxi Javaé (2019), os quais já realizaram pesquisas com os Javaé da Ilha do Bananal. Além de nos embasarmos nos estudos desses pesquisadores que nos precederam, utilizamos, também, os dados etnográficos, constantes em nosso diário de bordo, gerados durante as interações que estabelecemos com os Javaé da Aldeia Boa Esperança, desde o ano de 2017, quando fomos apresentados a esse povo *Iny*. Cumpre salientar, ainda, que tomamos como base, outrossim, a narrativa ancestral *Tanyxiwè*, que nos foi relatada pela anciã da aldeia, dona Lucirene Behederu Javaé, no ano de 2022, a qual traz informações relevantes sobre a cosmologia e forma de organização social dos Javaé, além de trazer nuances do processo de aculturação pelo qual passaram esse povo, sobretudo no que concerne à questão religiosa.

5.1 A origem do povo Javaé de acordo com a sua própria perspectiva

De acordo com Rodrigues (2008), consoante ao que narram os Javaé, seu povo ancestral vivia no Fundo das Àguas (*Berhatxi*), muito antes de existir esse mundo terrestre em que vivemos hoje. Nesse local onde viviam não havia doenças e nem morte, porém, apesar da tranquilidade e facilidade desse mundo subaquático, começaram a ter curiosidade pelo desconhecido mundo terrestre, uma vez que tinham algumas restrições como a escuridão e dificuldade para locomoção devido ao acúmulo de lama no mundo *Berhatxi*. Então, descobrindo uma abertura, os povos começaram a sair do Fundo das Àguas e passaram a habitar o nível cosmológico terrestre, chamado de *Ahana Òbira*²⁹, que significa “o povo com a face de fora”.

Segundo a autora, nesse lugar abaixo dos leitos dos rios e lagoas onde os Javaé ancestrais viviam, existia o sol no céu, mas este não iluminava a terra e nem o mundo subaquático em que viviam, tudo era escuridão. A vida era maravilhosa e mágica abaixo das profundezas das águas, ninguém passava fome, pois bastava desejar a comida que o peixe ou a caça apareciam, ou seja, as pessoas não precisavam trabalhar e também não morriam, eram sempre jovens e bonitas, não havia doenças, brigas e nem fofocas, todos viviam em harmonia, eram todos parentes entre si. Também não existia o contato sexual, pois os filhos, assim como a comida, apareciam magicamente, bastando apenas desejá-los.

Todavia, mesmo com tantas qualidades, esse mundo subaquático não era perfeito, o que levou seus moradores a despertarem a curiosidade de conhecer o plano terrestre, conforme o relato de Rodrigues (2008), a seguir:

Além da escuridão, havia muita lama até a altura dos tornozelos em todos os lugares, o que dificultava bastante a locomoção. Para alguns povos não havia outro tipo de comida que não fosse peixe e caça e, quando preparada, ficava um pouco crua, nunca totalmente cozida. A água para beber era também um pouco escura, não muito agradável. Por fim, não se conhecia o prazer do sexo. Então, como era de se esperar, aconteceu um dia que alguns moradores desse paraíso imperfeito fossem tomados pela curiosidade de conhecer o mundo terrestre que ficava acima de suas cabeças, e para o qual havia algumas passagens que passaram a ser utilizadas, em locais e momentos diferentes, pelos vários povos do Fundo das Àguas. Apesar da diversidade

²⁹ Na narrativa *Marani Hawa*, registrada na seção 6.2.4 do Capítulo VI desta Tese, esta expressão é grafada junta: *Ahanaobira*.

entre eles, para todos a saída do quase-paraíso representou a passagem de um lugar subaquático fechado, “dentro”, com limites definidos, para um espaço “fora”, amplo e aberto, o nível terrestre em que habitamos agora, e que se mostraria igualmente fascinante, pelas novidades que seriam encontradas, e aterrorizante, pelos preços que seriam pagos por elas (RODRIGUES, 2008, p.47- 48).

Um dos povos míticos que saíram das águas foi o povo *Ijèwèhè*, sendo *Tanyxiwè*, descendente desse povo, quem estruturou o mundo terrestre (*Ahana Òbira*). Com base nos estudos de Rodrigues (2008), foi *Tanyxiwé* que, em sua caminhada mítica, conquistou o sol e organizou os povos que saíram do *Berhatxi* em sociedades.

Durante minhas visitas à Aldeia Boa Esperança, no período de junho de 2022 a maio de 2023, pude registrar uma versão um pouco diferente da narrada por Rodrigues (2008), em que Lucirene Behederu Javaé, ex-cacique da aldeia e mãe do atual cacique, afirma que, de acordo com o que ouvia sua mãe Maria Ukanahi Javaé (falecida em 2021) relatar, o povo Javaé não veio do fundo das águas, mas sim, de um mundo terrestre subterrâneo, saindo por buracos que davam acesso ao mundo terrestre em que vivemos hoje. Inclusive, na narrativa *Marani Hawa* (registrada na seção 6.2.4 do Capítulo VI desta) *Tòlòra*, ao tentar sair por um buraco na terra ficou preso, só com a cabeça de fora, pois era muito gordo e sua barriga o impediu de sair do mundo subterrâneo, tendo que voltar.³⁰

Dona Lucirene Behederu nos relatou também um pouco da trajetória de *Tanyxiwè*, sobre a conquista do sol para os Javaé e outras aventuras desse herói criador. De acordo com a anciã, a escuridão sobreveio sobre a terra porque as nuvens (o céu) caíram sobre o povo Javaé, matando quase todas as pessoas que já haviam saído do mundo subterrâneo e deixando tudo escuro. A partir desse episódio, é que *Tanyxiwè*, o qual ela chama de “o deus dos Javaé”, saiu à procura do sol. Segunda a anciã³¹:

³⁰ Acreditamos que tanto Patrícia Rodrigues (2008) quanto outros pesquisadores que usam o termo “mundo subaquático” estão se referindo aos lençóis de água subterrâneos e não exatamente ao fato de os Javaé terem submergido das águas (por um rio, por exemplo), pois Rodrigues (2008) também relata essa tentativa de saída de *Tòlòra* por um buraco na terra. Por isso, usaremos tanto o termo “subaquático”, quanto “subterrâneo” nesta Tese.

³¹ O relato que se segue (em itálico) trata-se da transcrição, feita por mim, da narrativa contada, em língua portuguesa, por Lucirene Behederu, a qual gravei em vídeo, com o auxílio do meu aparelho celular, no dia 08 de junho de 2022. Ao fazer a retextualização do oral para o escrito procurei ser o mais fiel possível ao que a anciã relatou.

“Os antigos habitantes da Ilha do Bananal contam que **Tanỹxiwè**, o deus dos Javaé, era pajé e vivia na aldeia com suas duas mulheres: **Myreikò** e **Kurimatutu**³².

Certo dia, as nuvens (o céu) caíram em cima do povo Javaé, matando a maioria do povo e deixando tudo escuro, sem o sol, a lua e as estrelas. **Tanỹxiwè**, suas duas mulheres e sua sogra **Biri** (que significa periquito) ficaram embaixo de uma pedra grande, uma espécie de caverna, e conseguiram sobreviver.

Tanỹxiwè ficou vivendo na escuridão com sua família. Ele plantava muito milho na roça e, como era um pajé poderoso, seu milho crescia mesmo sem a luz do sol. Tinha milho de todo jeito e tamanho: pequeno, grande, apendoando³³, bom de comer e seco. Como estava tudo escuro, a sogra de **Tanỹxiwè**, **Biri**, amarrava uma embira³⁴ na cintura, deixando a outra ponta da embira presa na cintura de uma das filhas em casa, e ia para roça colher o milho. Chegava na roça, colhia o milho, colocava em um balaio³⁵ e carregava nas costas. Então, **Biri** puxava a embira que estava amarrada na sua cintura para avisar às filhas e a **Tanỹxiwè** que já estava indo para casa. Assim, eles a puxavam devagar, guiando-a na escuridão até chegar em casa³⁶. Quando chegava em casa, cozinhavam o milho, assavam ou faziam caluji, que é uma comida feita com milho e água, estilo canjica. E assim eles iam vivendo no meio da escuridão.

Porém, a sogra de **Tanỹxiwè** começou a reclamar da escuridão e falava para ele:

- Ôh! **Tanỹxiwè**! Como você é poderoso, é um pajé, e nunca foi atrás do nosso sol?!

Não aguento mais viver nessa escuridão!

³² Na versão narrada na Tese de Patrícia Rodrigues (2008), **Kurimatutu** era a sogra de **Tanỹxiwè**, ou seja, a mãe de **Mãreikò**. Nesta versão narrada por Lucirene Behederu a sogra de **Tanỹxiwè** se chamava **Biri** (que significa periquito). Enquanto na história de Patrícia, **Tanỹxiwè** deixa **Mãreikò** por outra mulher, dando origem ao adultério e ao divórcio; na versão que trago nesta Tese, **Tanỹxiwè** era casado com duas mulheres ao mesmo tempo (bígamo): **Kurimatutu** e **Mãreikò**, sendo que apenas esta última se sobressai na história, enquanto a outra é apenas citada no início da narrativa.

³³ Nascendo os pendões, que são as flores macho da planta, cujo pólen fecunda a espiga (flor fêmea) para que ela brote e cresça.

³⁴ Fibra de vegetais usada como corda.

³⁵ Cesto de feito de palhas.

³⁶ Na narrativa apresentada por Rodrigues (2008) era **Tanỹxiwè** quem ia para a roça, pois esse era (e ainda é, na maioria dos casos) o costume dos homens Javaé casados: quem casa tem que sustentar a mulher, os sogros e também agradar aos cunhados, como forma de pagamento pela mulher. Essa tradição é chamada de prestações matrimoniais, o *tykòwy* – o “pagamento pela vagina” da esposa. Porém, vemos esse costume sendo quebrado tanto aqui na narrativa da anciã da Aldeia Boa Esperança quanto no próprio texto de Rodrigues (2008), em que **Tanỹxiwè** inverte a ordem das coisas quando pede aos cunhados que alimentem os peixes que ele mantinha preso em um cercado.

Então, **Tanỹxiwè**, cansado de ouvir as reclamações da sogra, resolveu sair pelo mato para ver se encontrava o sol. Chamou sua mulher **Myreikò** e disse assim:

- **Myreikò**, eu vou no mato andar.

Ao que ela respondeu:

- **Tanỹxiwè**, não vá, pois é escuro!

Mas ele foi mesmo assim. No meio do mato, encontrou um lago, porque ele é pajé e sabe onde estão os lagos, os rios e os bichos, mesmo na escuridão. Então, ele viu um **Kòbòròrò**³⁷ (jacaré-açu) no lago, matou-o com uma flecha, arrastou-o para fora do lago e pediu para um urubu (chamado **Kodiè** na língua inỹ):

- Meu tio, olha esse jacaré-açu para mim e quando estiver começando a cheirar mal, você passa na minha porta voando bem baixinho para eu saber que já está fedendo.

Ao que o urubu respondeu:

- Tá bom, meu filho, pode deixar que eu vou.

Não demorou muito, **Tanỹxiwè** viu o **Kodiè** voando bem baixinho perto da sua casa, então, sabendo que esse era o aviso de que o **Kòbòròrò** que ele matara já estava podre, se levantou e se despediu de sua mulher **Myreikò**, que estava grávida, e foi para o mato.

Tanỹxiwè entrou no corpo do jacaré-açu morto porque queria atrair a presença do urubu rei (**Rararesà**) que vivia no céu e possuía o sol que ele tanto queria. Então, os pássaros começaram a comer a carne do jacaré com o espírito de **Tanỹxiwè** dentro. Porém, um pássaro, chamado **Piên**, ao tocar nos olhos do jacaré-açu, viu que os olhos dele piscavam e falou assustado:

- Esse jacaré está vivo! Essa carniça que nós estamos comendo está viva! **Piên!** **Piên!**

Mas os outros pássaros não acreditaram no **Piên** e, imaginando que o jacaré estava morto, pediram ao urubu para buscar o espírito do urubu-rei (**Rararesà**) no céu para comer o jacaré. E o **Piên**, o único que sabia que **Tanỹxiwè** estava dentro do jacaré, ficou com medo do espírito matá-lo. Quando o **Rararesà** chegou, os pássaros saíram todos voando com medo. Tinha também um pássaro preto chamado **Caró**, que era a avó de **Tanỹxiwè**, que começou a chorar na beira do lago com medo do **Rararesà** matar seu neto:

- **Crô!** **Crô!** **Crô!** **Crô!**

³⁷ Na maioria das narrativas ancestrais Javaé, os animais eram gente, por isso seus nomes são grafados com letra maiúscula, pois representam o nome próprio desses animais.

Todavia, o **Rararesá** (urubu-rei), que era um espírito, chamado de iolò, não fez mal algum a **Tanỹxiwè**, pelo contrário, ficou conversando amigavelmente com ele. E **Tanỹxiwè** pediu ao urubu-rei:

- **Iolò**, já que você veio aqui, quero te pedir pra você trazer o sol, a lua e as estrelas pra acabar com essa escuridão.

Depois de uma longa conversa, **Tanỹxiwè** convenceu o urubu-rei a trazer esses elementos para clarear a terra. Primeiro veio as estrelas menores, depois trouxe a Estrela d'Alva, a lua e, por último, o sol, que até hoje iluminam a terra (de dia e de noite). Ao verem a luz novamente, os poucos Javaé que tinham sobrevivido aqui na terra ficaram muito felizes e diziam entre si:

- Foi **Tanỹxiwè** que trouxe a lua, as estrelas e o sol para nós!

- Foi **Tanỹxiwè** mesmo!

Mas a sogra dele não acreditava que tinha sido ele e só sabia reclamar e chamar **Tanỹxiwè** de sem-vergonha. **Myreikò** ficava triste com sua mãe e dizia:

- Foi **Tanỹxiwè** sim que trouxe a claridade para nossa terra! Não fala assim dele não, mãe! Foi por isso que ele foi embora, porque a senhora pirraçou tanto ele que ele foi embora. Eu estou com saudade dele...

Enquanto isso, **Tanỹxiwè** ainda estava conversando com o urubu-rei e perguntou a ele como fazia para conseguir ser um espírito para sempre. Ao que o **Rararesà** respondeu:

- Você tem que me acompanhar sozinho, sem sua mulher.

Então, **Tanỹxiwè** voltou para casa, se despediu de sua mulher **Myreikò** e foi embora, deixando-a grávida de seu primeiro filho.

Passado algum tempo, **Myreikò** ficou com saudade de **Tanỹxiwè** e resolveu ir atrás dele. E o filho de **Tanỹxiwè** que estava dentro da barriga dela ia indicando o caminho para encontrar seu pai, pois, assim como **Tanỹxiwè**, ele já era poderoso mesmo antes de nascer (como Jesus). E o menino ia conversando com a mãe pelo caminho:

- Mãe, corta esse pau para eu fazer uma flecha para mim.

- Tá bom, meu filho, vou cortar.

- Mãe, eu quero essa flor!

E **Myreikò** tirava a flor para ele.

- Mãe, estou com sede!

E a mãe bebia água.

- Mãe, estou com fome!

- Vixe, meu filho, agora só tem fruta mesmo, porque a comida ficou em casa.

Então, comiam frutas quando encontravam e continuavam andando. Andaram, andaram por um caminho bem estreito e ruim, que é o caminho de **Tanỹxiwè**. Até que encontraram a casa da mucura, que é chamado de **Kujã**, e, como o menino estava com sede outra vez, resolveram parar na casa desse **Kujã** para beberem água. E o **Kujã**, que tem um pouco de poder também, pediu para chover e choveu. Ele fez isso só para **Myreikò** passar a noite na casa dele, pois estava interessado em namorá-la. Durante a chuva, **Kujã** abriu uns buracos no telhado da casa para que a chuva caísse em cima de **Myreikò**. Quando a água começou a cair em cima dela, ela pediu socorro ao **Kujã**:

- Socorro, meu primo! Aqui tem uma goteira em cima de mim! Está me molhando!

E o **Kujã**, esperto, respondeu:

- Fica aqui perto de mim, prima! (era comum as pessoas se tratarem como primos naquela época).

E quando ela se aproximou, o **Kujã** teve relação sexual com ela e veio outro filho. E ficou na barriga dela junto com o filho de **Tanỹxiwè**, como se fossem gêmeos.

Então, o filho de **Tanỹxiwè** ficou zangado e com ciúmes da mãe e não quis mais falar onde era o caminho do pai. E **Myreikò** insistia:

- Ôh, meu filho, o que é que você viu?! Não aconteceu nada não! Nós dormimos bem na casa do **Kujã**, em vez de dormir no mato. Fala, meu filho, onde está **Tanỹxiwè**!

Falou isso e bateu na barriga. A situação ficou foi pior, pois o menino ficou mais zangando ainda porque a mãe bateu nele. **Myreikò** andou, andou e encontrou um caminho bem grande e limpo e outro bem pequeno e ruim. Então, perguntou ao menino qual era o caminho que levaria ao pai dele, mas como ele não respondeu, ela resolveu seguir pelo caminho largo e limpo, que era o caminho da onça preta. Mal começou a andar, a onça preta apareceu em sua frente e a matou. A onça chegou em casa cedo com a mulher morta (**Myreikò**) e falou para sua avó:

- Vó, eu matei essa mulher! Não sei se é gorda ou é grávida! Eu matei, mas estou arrependido, pois devia ter trazido viva para nascer o filho dela para ser meu irmãozinho.

Então, tratou a mulher e viu dois meninos gêmeos na barriga dela e falou surpreso:

- Vó, são dois meninos! São gêmeos! Podia ter trazido vivo!

Depois comeram a carne de **Myreikò** assada e ficaram esses dois filhotinhos. Após comer toda a carne, a onça-preta avisou à avó que iria sair para caçar novamente. A avó ficou em casa e pegou os dois filhotinhos e colocou na panela de barro cheia de água para cozinhar. Quando ela olhou para o fundo da panela, viu o filho de **Tanỹxiwè** e o filho de **Kujã** andando dentro da panela de barro. A avó da onça-preta pegou um pedaço de pau, porque não tinha concha, e passava nos filhotinhos para ver se já estavam moles (se já estavam cozidos). Mas estava dura a carne, não amolecia, não cozinhava. E a avó falava:

- Pensei que era carne mole, pois são filhotes. Mas está muito dura essa carne!

Então, ela tirou os meninos da panela e tentou pisar no pilão, mas não conseguiu pisar; batia com a mão de pilão neles, mas não amassava. Daí teve a ideia de pegar uma massa de mandioca para ver se ficava melhor para pisar. Quando ia jogar a massa, viu os dois meninos sentados no fundo do pilão. Assim, a avó da onça preta desistiu de cozinhar os dois filhotinhos, pois percebeu que eles já haviam se transformado em dois meninos vivos. Tirou-os do pilão e colocou em um canto da casa.

Quando a onça preta chegou, a avó disse:

- Meu filho, se eu achar um menino vivo, você aceita criar?

Ao que a onça respondeu entusiasmada:

- Eu aceito sim! Você achou onde, vó?

E a vó explicou:

- Sabe aquela mulher que você matou, que tinha dois filhos na barriga? Os filhotes já se transformaram em gente. E estão vivos.

A onça preta ficou eufórica:

- É mesmo, vó?! Pois vamos lá! Me mostra onde eles estão!

E a onça ficou muito feliz e satisfeita, dizendo que os meninos eram os irmãozinhos dele. E, assim, os dois meninos ficaram morando com a onça-preta e sua avó e foram crescendo, crescendo... A onça e sua avó advertiram os meninos para não irem na direção onde ficava o jacu (**Õhõrè**), pois ele era um bicho perigoso. Mas os meninos, curiosos, querendo matar o bicho, deram a volta ao redor da casa e foram na direção do **Õhõrè**. Chegando lá, o atacaram e disseram que iam matá-lo. Mas o jacu pediu aos meninos para não fazerem isso com ele, pois ele ia contar uma história para eles. Então, o **Õhõrè**, que é conhecido como o pássaro fofoqueiro, contou toda a verdade sobre o que tinha acontecido com **Myreikò**, a mãe dos meninos:

- A onça preta matou a mãe de vocês e aquela que vocês chamam de vó não é avó de vocês, ela é avó da onça preta e foi a onça preta que matou a mãe de vocês. Eu não sei como vocês se salvaram ou se eles acharam vocês pequenos, já nascidos. Eu não sei. Só sei que foi a onça preta que matou **Myreikò**.

E acrescentou, olhando para o filho de **Tanỹxiwè**:

- E a moradia do teu pai **Tanỹxiwè** é pra cá – apontando para um caminho – não é longe não, pode ir por esse caminho até achar.

Os meninos agradeceram ao jacu e voltaram para a casa da onça preta, mataram a avó dela e foram embora procurar a casa de **Tanỹxiwè**. Quando chegaram, **Tanỹxiwè** perguntou pela mãe deles e eles disseram que não sabiam. Depois perguntou:

- De onde vocês vieram?

Ao que eles responderam:

- Da casa da onça preta.

Então, **Tanỹxiwè** deduziu:

- Ah! Então foi a onça preta que matou a mãe de vocês e vocês ficaram.

Para saber qual dos meninos era seu filho (como se fosse uma espécie de exame de DNA), **Tanỹxiwè** arrumou uma pedra bem grande e quente e pediu para que eles andassem em cima dela. O filho de **Tanỹxiwè** andou tranquilamente sobre a pedra quente, sem reclamar, pois era forte e corajoso como o pai. Já o filho de **Kujã**, mal colocou os pés sobre pedra, já começou a gemer, ficar nas pontas dos pés e quase correndo, não suportando o calor da pedra em seus pés. Desse modo, **Tanỹxiwè** identificou qual era o seu filho.

Certo dia, o filho de **Tanỹxiwè** estava brincando, jogava uma cabaça dentro do rio e ela boiava para a superfície da água e ele dizia:

- A morte é assim: quando morre, volta de novo à vida.

Mas o filho do **Kujã** contestou:

- Não! Não é assim não! A gente morre para sempre!

Daí pegou uma pedra e jogou na água: “tchummm...” E a pedra ficou lá no fundo do rio.

E é por isso que hoje nós morremos e não podemos voltar a viver mais nessa terra, pois a brincadeira deles foi de verdade.

Tanỹxiwè brigou com eles, dizendo que eles estavam brincando de verdade e ele estava trabalhando para salvar o povo e que eles estavam atrapalhando a vida dele. Então, os mandou

embora para o mato e eles foram cada um para um lado e ficaram no mato, comendo mel, frutas e raízes.

Depois, **Tanỹxiwè** se transformou em espírito e foi para o céu, mas antes de ir embora, ele perguntou ao povo Javaé se eles queriam ficar com o poder ou com a fé de **Tanỹxiwè** e o povo respondeu que queria o poder, que é chamado de **xiwè**, como se fosse uma oração. E, assim, o povo Javaé sempre faz essa oração de poder, deixada por **Tanỹxiwè**, pedindo a proteção dele quando vão caçar, pescar ou fazer alguma viagem: **‘Hã, hereinihe kutura awiny arokre hãbuòdè.’**

O filho legítimo de **Tanỹxiwè**, que seria Jesus na fé cristã (palavras da narradora) depois de ficar um tempo aqui na terra, também se transformou em espírito e foi para o céu, para onde estava o pai dele.

Já o filho de **Kujã**, que era filho adotivo de **Tanỹxiwè**, ficou aqui na terra e se tornou padre. Era chamado de padre Sebastião (Batião). E ele dava aula, ensinava as crianças o que era certo, que não deveriam pegar as coisas alheias porque é feio, mas pedir é bonito, feio é roubar. Meu pai (palavras na narradora da história) estudou em Conceição do Araguaia, com esse filho adotivo de **Tanỹxiwè** que era padre, então, meu pai falava para nós que ele deixou publicamente que era filho de **Tanỹxiwè**, mas ninguém acreditava nessa história.

E a mãe do filho de **Tanỹxiwè**, a **Myreikò**, seria a Maria Santíssima, a mãe de Jesus na fé cristã.

E essa é a história de **Tanỹxiwè**, o deus dos Javaé, que trouxe a luz para seu povo que vivia na escuridão e depois foi para o céu, deixando o poder e a proteção sobre o povo, que pode invocá-lo por meio de **xiwè**, sempre que precisar de ajuda.”

Notamos que na versão de Behederu da história de **Tanỹxiwè**, é marcante a presença do cristianismo, pois ela o associa a Deus e o filho dele a Jesus (filho de Maria Santíssima – **Myreikò**), além de afirmar que o filho do **Kujã** (filho adotivo de **Tanỹxiwè**) se transformou em um padre que ensinava princípios morais e religiosos ao povo Javaé; o que não aparece na narrativa descrita por Rodrigues (2008). Considerando que os dados de Patrícia Rodrigues foram gerados há mais 20 anos (posto que ela menciona que a maioria dos dados apresentados em sua Tese provém do seu trabalho de campo realizado entre 1997 e 1998), é provável que, naquela época, o cristianismo não estava tão enraizado nas aldeias Javaé como atualmente, em que muitos indígenas se autodenominam evangélicos, evidenciando,

assim, o processo de aculturação pelo qual passaram (e ainda passam). Ademais, os dados de Patrícia Mendonça foram gerados, em sua maioria, na aldeia Canuanã, ao passo que a presente Tese tem como *locus* de pesquisa a aldeia Boa Esperança, a qual foi fundada em maio de 2002, ou seja, após a coleta da maioria dos dados registrados na Tese de Patrícia Rodrigues.

Na história de Patrícia, temos um *Tanỹxiwè* com características de um anti-herói (como Macunaíma, de Mário de Andrade), que enganou a própria avó para fazer sexo com ela, descobrindo, assim, o prazer do sexo, antes inexistente no mundo subterrâneo; prendeu o *Rararesa* (urubu-rei), que é um ser sábio habitante do céu (um *iòlò* – traduzido pelos Javaé como “rei” ou “nobre”) e o obrigou a trazer as estrelas, a lua e o sol que ele tinha no Céu para clarear a terra, estabelecendo, assim, a estrutura espaço-temporal cósmica atual; e também recebeu dele todas as orientações quanto aos costumes e tradições de seu povo (como as prestações matrimoniais, cultivo da roça, caça, pesca, artesanato etc.), conseguindo, outrossim, obter do *Rararesa* informações sobre como ser um ser eterno, informação que *Tanỹxiwè* usou em benefício próprio, não dividindo com seus parentes e demais habitantes da terra, tornando-se apenas ele próprio eterno, habitante do Céu (*Biu*); um *Tanỹxiwè* que abandonou sua esposa *Myreikò* por outra mulher – *Hawyky Wènona* – (dando origem à separação entre os casais e à prática do adultério) e tomou os bens dos humanos que ia encontrando pelo caminho (tais como a música, as pinturas, a escrita, as danças), enganando-os e transformando-os em animais como punição por terem se deixado iludir (RODRIGUES, 2008).

Já na história de Behederu, mais resumida, narrada em 2022 e descrita acima, temos um *Tanỹxiwè* mais sério e compenetrado em sua missão de cuidar do povo Javaé. *Tanỹxiwè* seria uma divindade que vive, até hoje, no céu e que protege seu povo e cuida dele sempre que o invocam por meio de *xiwè* (oração/ofereção ritual). Vimos, ainda, que dona Lucirene o compara ao Deus/Criador da cultura cristã, o que pode ser consequência do processo de aculturação pelo qual passou esse povo.

Cumpramos ressaltar que o mundo celeste – o *Biu Wètyky*, traduzido como “o corpo e a barriga do céu” – é um local fundamental na cosmologia Javaé, conforme afirma Lourenço (2009), que descreve a geografia do cosmos Javaé da seguinte forma:

A geografia do cosmos Javaé pode ser descrita em três planos: *Berhatxi*, “as nádegas ou o fundo do rio”, o mundo subaquático, inicialmente habitado pelos *inỹ*, os humanos originais que subiram ao *Ahana Òbira*, “o povo com a face de

fora”, e o *Biu Wètyky*, “o corpo e a barriga do céu”, o mundo celeste, habitado por seres também mágicos como alguns *Aruanãs*, os *xamãs* e *Tanỹxiwè*, “claro (*tanỹ*) (*xi*) barriga (*wè*), em que *xiwè* também significa oferenda ritual”, o nome *Tanỹxiwè* refere-se “aquele de barriga ou pele clara”, associado ao *Biu*, mundo celeste em detrimento do escuro, associado aos níveis inferiores, *Berhatxi*, o herói criador do mundo (LOURENÇO, 2009, p. 34).

Os Javaé, assim como os Karajá e Xambioá, se autodenominam povo *Inỹ*, que significa “gente” ou “ser humano”, utilizam também o etnônimo *Itya Mahādu* (O Povo do Meio), sendo que o “meio” é o lugar em que vivem, ou seja, a terra, que está localizada entre os níveis subaquático e celeste (RODRIGUES, 2008, p. 29). Esses povos compartilham de elementos culturais semelhantes, como a língua, as noções de parentesco, as organizações políticas e sociais e os rituais.

O homem “branco” – o *tori* –, na mitologia Javaé, tem seu lugar, sendo, assim como os Javaé, um dos povos descendentes dos *Ijèwèhè*, ancestrais de *Tanỹxiwè* (RODRIGUES, 2008). A autora descreve que os Javaé foram gerados a partir da união de *Tanỹxiwè* (descendente dos *Ijèwèhè*, que eram ancestrais também dos não indígenas³⁸) com *Myreikò* (descendente dos *Kuratanikèhè* – um povo indígena que já estava na terra quando os *Ijèwèhè* saíram do fundo das águas):

Tanỹxiwè é filho dos *Ijèwèhè*, mas ele era mais “desenvolvido”, tinha mais inteligência e sabedoria que todos os outros. Um casal [...] do povo *Kuratanikèhè*, que na época estava morando perto de *Imotxi*, conheceu *Tanỹxiwè*. Percebendo que se tratava de uma pessoa especial, *Kurimatutu*, a mãe, e *Manatiwi*, o pai, desejaram que ele se casasse com a filha deles, *Myreikò*. A maioria dos Javaé atuais acredita que eles se casaram porque os pais de *Myreikò* quiseram, mas alguns dizem que foi *Tanỹxiwè*, no fundo, com seus poderes mágicos, que atraiu essa família para o casamento. Como eles eram membros de povos diferentes se casando – os *Ijèwèhè*, ancestrais também dos brancos, e os *Kuratanikèhè*, um dos povos indígenas que já estavam aqui –, diz-se atualmente que é por isso que os brancos “gostam dos índios até hoje” e têm vontade de se casar com eles. A mãe de *Myreikò* providenciou tudo para que o casamento ocorresse e assim os *Inỹ* (os Javaé atuais) foram gerados (RODRIGUES, 2008, p. 51).

³⁸ Gostaria de esclarecer que *Tanỹxiwè* não era um homem branco (não indígena) ele era um indígena descendente dos *Ijèwèhè*, os quais também eram ancestrais dos *Tori* (os brancos), conforme explica Rodrigues (2009, p. 49): “Esse outro povo [os *Ijèwèhè*], muito poderoso, eram os ancestrais de **Tanỹxiwè** (também conhecido como **Mabikore** ou **Hanawiri**), e dos **Tori** (os brancos).” A autora acrescenta que os *Ijèwèhè* eram também conhecidos como *Tori Labiè* (“avó dos brancos”).

Nota-se que o contato com os não indígenas, por meio do processo de colonização, também está presente nas narrativas desse povo, conforme já mencionado no Capítulo I. Seção 1.2.1, por meio da citação de Lourenço (2009).

Percebe-se, na descrição de Rodrigues (2008) sobre a complexa mitologia/história do povo Javaé, que o discurso mitológico desse povo é uma forma de consciência histórica³⁹ e que, segundo a autora, há muitas semelhanças entre a narrativa de origem dos Javaé e dos Karajá, bem como com relação aos demais aspectos socioculturais desses dois povos, como mostra o trabalho de Krause (1943). Inclusive, na literatura existente sobre esses povos (incluindo um trabalho anterior de Rodrigues, publicado em 1993), é comum a descrição deles como sendo o mesmo povo. Todavia, nas histórias que os anciãos Javaé contam, consideram que são eles o grupo original, o primeiro a sair do mundo subterrâneo para habitar a terra. Alguns, inclusive, dizem que quem saiu do fundo das águas foram os Karajá, já eles, os Javaé, vieram de mundo terrestre subterrâneo. “Os Javaé não se percebem como um ‘subgrupo Karajá’, [...] mas como um povo único e como a principal fonte cultural e linguística da qual os Karajá e Xambioá se nutriram” (RODRIGUES, 2008, p.30).

5.2 Aspectos socioculturais e econômicos dos Javaé

Conforme Rodrigues (2008), os Javaé apresentam uma organização social dividida entre metades cerimoniais, classes de idade, a endogamia de aldeia e de parentela, a uxorilocalidade, o casamento preferencial com primos cruzados bilaterais distantes, referindo-se aos afins com tecnônimos, desaprovando os casamentos interétnicos, apesar de haver, atualmente, um aumento destes. De acordo com Lourenço (2009, p. 33):

Há, cada vez mais, uma flexibilidade nas regras da uxorilocalidade, de modo a permitir que os homens casados residam na casa de seus próprios pais e não mais na casa dos sogros. No entanto, não significa que as prestações matrimoniais deixaram de ser relevantes. Pelo contrário, as prestações matrimoniais entre genros e sogros ainda são uma das principais armaduras sociológicas da socialidade Javaé.

³⁹ Por isso preferimos adotar, nesta Tese, o termo “narrativas ancestrais Javaé” em vez de “mitos Javaé”, pois para esse povo, tais narrativas não são apenas “mitos”, são histórias reais que constituem a sua identidade étnica e sociocultural.

Essas “prestações” de que fala Lourenço (2009) referem-se a agrados que os genros devem fazer aos sogros, como, por exemplo, carregar as comidas (mel, mandioca, peixes e caças) e a lenha para os sogros e também para os cunhados. Rodrigues (2008) relata que tais prestações matrimoniais seria o *tykòwy* – o “pagamento pela vagina” da esposa – em que, ao se casar, o esposo torna-se devedor do sogro que lhe concedeu a filha em casamento, tendo, assim, que trabalhar duro para ajudar no sustento dos sogros, cunhados e esposa.

Todavia, Lourenço (2009) traz relatos de um indígena (*Karuta*, da aldeia *Wariwari* – 12/09/2007) em que este afirma que, antigamente, o homem, quando se casava, morava junto da família da esposa, mas agora mudou um pouco, pois o marido também pode levar a esposa para outra aldeia.

Ramos (2016, p. 45) menciona que “os casamentos interétnicos são evitados, contudo, atualmente houve um aumento de casamentos entre Javaé e indígenas de outras etnias como Karajá e Tuxá (devido ao processo histórico de aglutinação dos índios em um só lugar), e casamentos entre Javaé e não indígenas.” Inclusive, durante a realização da pesquisa de campo, pude constatar alguns casos de indígenas casados com não indígenas ou com indígenas de outras etnias, tais como Karajá, Xerente e Krahô Kanela. Além disso, devido à convivência com a cultura dos não indígenas, a uxorilocalidade e as prestações matrimoniais também não são mais seguidas como antigamente.

Sobre a forma de organização das aldeias, Lourenço (2009) afirma o seguinte:

As aldeias Javaé não seguem o padrão das aldeias radiais características dos grupos de língua Jê-Bororo (Carneiro da Cunha, 1993). As unidades uxorilocais são construídas ao longo de uma, duas ou três linhas retas e paralelas ao rio. Em oposição assimétrica ao lado do rio, situa-se a Casa dos homens (*Ijoi Heto*) ou Casa de Aruanã (*Irasò Heto*) de acesso proibido às mulheres. (LOURENÇO, 2009, p. 34).

Ainda de acordo com Lourenço (2009), o desenho da aldeia Javaé possui uma delimitação bem definida entre o espaço dos homens e o espaço das mulheres e crianças. Toral (1992), em sua análise sobre a estrutura social dos Karajá e Javaé, menciona que há uma oposição entre um espaço masculino e sagrado, representado pela Casa dos Homens, onde os homens comungam, em nome da vida ritual sagrada, de um ideal de paz e harmonia, e um espaço feminino e profano, representado pelas casas de moradia, associado a fofocas, conflitos e mesquinhas. Ou seja, os espaços masculino e feminino correspondem, respectivamente, a sagrado e profano, harmonia e desentendimento, integração e dispersão (TORAL, 1992).

Lourenço (2009) faz uma descrição detalhada da localização da Casa dos Homens e das estradas de Aruanã nas aldeias Javaé:

A Casa dos Homens (*ijoi heto*) localiza-se no meio (*tya*) das duas extremidades rio acima e rio abaixo. A partir da casa dos homens, começa as estradas de *Aruanã*, chamadas de *Irasò Ube*, palco principal das performances rituais. As estradas possuem uma divisão triádica, associada também aos três mastros do *Hetohokỹ* e às três portas da Casa Grande, construída emendada à Casa de Aruanã, e às metades cerimoniais: a porta no sentido rio acima (*Ibòkò*) é *Saura* (associada ao macaco-prego e à pena de arara-azul); a porta do meio (*Tya*) é *Saurahakỹ* (associada a alguns *Worosỹ*⁴⁰ que entram apenas no ritual do *Hetohokỹ*); e a porta no sentido rio abaixo (*Iraru*) é *Hiretu* (associada ao gavião-carcará e à pena de arara-vermelha). A continuidade das metades cerimoniais *Saura* e *Hiretu* é matrilinear. (LOURENÇO, 2009, p. 34)

Conforme Rodrigues (2008), os Javaé utilizam a primogenitura como principal critério para a transmissão dos bens culturais, como cargos cerimoniais e identidades sociais (*aruanãs*⁴¹), sendo transferida ao filho primogênito a continuidade de bens/identidades que garantem prestígio social à família, criando, assim, um diferencial hierárquico dentro da sociedade Javaé.

Lourenço (2009) explica que as chefias política e xamânica na sociedade Javaé estão relacionadas, cada uma delas, a uma esfera do cosmo. Assim, existe o *ixỹwèdu* ou *hãwawèdu* (dono da aldeia), que é a liderança cuja atuação recai sobre as relações sociais e políticas da aldeia e desta com a sociedade envolvente. O cargo de cacique é herdado pela linha de filiação do primogênito ao caçula, como a lógica de transmissão da chefia política dos *Iolò*, herdada também pela primogenitura.

Os chefes que sucedem o *hãwawèdu* – o fundador de um local – são chamados de *ixỹwèdu*, se tornam responsáveis, assim como os *iòlò*, pela mediação dos conflitos internos e principalmente pela relação com os estrangeiros. Após a intensificação das relações com os não indígenas, o *hãwawèdu/ixỹwèdu* – nomeado como cacique pelo ocidente – se tornou responsável pelas relações estabelecidas com a sociedade envolvente, representando um importante poder político perante a comunidade; pois é o *hãwawèdu/ixỹwèdu* que participa das reuniões políticas com os representantes do

⁴⁰ Os *worosỹ* são moradores mágicos que vivem no mundo subaquático (RODRIGUES, 2008).

⁴¹ “Os aruanãs são os *inỹ roko* (‘os últimos humanos’), aqueles humanos subaquáticos que não passaram para o nível terrestre quando os outros subiram para conhecer a iluminação solar, sendo transformados então em aruanãs. [...] A palavra ‘*aruanã*’ é a tradução portuguesa (de origem tupi-guarani) para *irasò*, o nome do peixe amazônico *osteoglossum bicirrhosum*. É importante deixar claro que os *aruanãs* não são peixes, mas apenas os humanos mascarados mágicos e não sociais que, na maior parte, vivem no nível inferior, abaixo das águas, e que comparecem aos rituais realizados pelos humanos terrestres.” (RODRIGUES, 2008, p. 273 - 274).

governo, autoriza pesquisas e negocia a entrada de pescadores ou criadores de gado na Ilha do Bananal. Apesar da autoridade que representa, ele tem pouca influência nas atividades cerimoniais, as quais são de responsabilidade do chefe ritual. (RAMOS, 2016, p. 46)

Sobre o chefe ritual – *ixỹtyby* – Ramos (2016) afirma que este é quem conduz as cerimônias na aldeia, sendo responsável por conduzir o *hetohokỹ* – ritual de iniciação masculina dos *Iny*. Nesse viés, é imprescindível que o *ixỹtyby* tenha bastante conhecimento sobre a mitologia Javaé. A autora enfatiza que, “diferente das chefias políticas, a transmissão do título de chefe ritual não se dá pela hereditariedade; como é um cargo vitalício, ao falecer um *ixỹtyby*, os pais dos meninos que serão iniciados no *Hetohokỹ* escolhem o próximo chefe ritual, com o principal critério de que o sucessor tenha os conhecimentos necessários” (RAMOS, 2016, p. 46).

Sobre o *Hetohokỹ*, dona Lucirene Behederu Javaé, ex-cacique da aldeia Boa Esperança e mãe do atual cacique, nos relatou, durante a pesquisa de campo realizada em 2022, que esse ritual, que antigamente durava entre 15 a 20 dias, consiste na passagem do menino de criança para homem, que acontece quando o menino Javaé tem entre 10 e 12 anos de idade. Logo após passar pelo *Hetohokỹ*, esse menino passa a ser considerado homem, podendo, inclusive, se casar.

Sobre o ritual, Behederu narrou que os meninos, ao completarem a idade supracitada, são entregues pela família ao chefe ritual e aos demais homens da aldeia, que o levam para a Casa dos Homens (de acesso proibido às mulheres), para que eles recebam instruções e ensinamentos sobre a vida adulta do homem Javaé. Durante o processo, os *jyrè* (nome dado aos meninos que estão passando pelo *Hetohokỹ*) são levados para caçar e pescar, participam de competições, ouvem as narrativas ancestrais de seu povo e dançam e cantam as músicas tradicionais, além de receberem os ensinamentos que são contados somente para os *jyrè*.

Durante nossa pesquisa de campo, infelizmente, não foi possível assistirmos ao ritual de *Hetohokỹ*. Cumpre salientar que os rituais sagrados dos Javaé são bem restritos aos indígenas homens, até porque, de acordo com dona Lucirene Behederu, os segredos revelados aos *jyre* não podem ser repassados às mulheres ou às crianças, pois somente os homens podem ter acesso a tais ensinamentos.⁴² Inclusive, eu, como pesquisadora mulher, não tive acesso à Casa dos

Homens, mesmo em dias em que não estavam ocorrendo rituais. Já os pesquisadores homens são convidados pelos indígenas a visitarem a Casa.

Lucirene relatou ainda que, no decorrer dessa festa ritual, os *aruanãs*, que são os espíritos dos seres mágicos que vivem no mundo subterrâneo, aparecem, em forma de homens mascarados, para dançarem, brincarem e também ensinarem os *jyrè*, como mostra a Figura 5, a seguir:

Figura 5 – *Aruanãs* dançando ao redor da Casa dos Homens no ritual *Hetohokÿ*



Fonte: Rodrigues (2006). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Java%C3%A9>

Os corpos dos jovens que estão participando do ritual são pintados totalmente de preto (ver Figura 6), com uma tinta feita de jenipapo e carvão. Sobre o significado desse tipo de pintura, Ramos (2016) menciona que os jovens que participam do ritual de iniciação – os *jyrè* –, têm seus corpos pintados inteiramente de preto, lembrando a “pintura” do corpo da ariranha (que também é denominada *jyrè* em língua Javaé). Conforme Toral (1992b), a ariranha representa as características de um jovem guerreiro, presentes em sua combatividade, agressividade e rapidez dentro e fora da água.

⁴² No capítulo VI (seção 6.2.7) há o registro de uma narrativa Javaé, intitulada *Iny Webohonā* (O povo que teve a barriga estourada), que conta a história do massacre de uma aldeia inteira devido ao fato de um dos segredos dos *worosÿ* (seres/espíritos do mundo subterrâneo que aparecem durante o ritual de *Hetohokÿ*) ter sido revelado à mãe de um *jyrè* durante o ritual de *Hetohokÿ*.

Figura 6 – Os *Jyre* participando do ritual de *Hetohokÿ*



Fonte: Ramos (2016, p. 110)

Notamos que essa separação entre o espaço dos homens e o espaço das mulheres nas aldeias Javaé ainda é respeitada atualmente. Todavia, grande parte das tradições, dos costumes e dos rituais sagrados não têm sido mais praticados na maioria das aldeias Javaé (ou são praticados com algumas alterações), uma vez que, devido ao contato com a sociedade majoritária, os mais jovens têm despertado maior interesse pela cultura e pelos conhecimentos dos não indígenas, conforme relata o professor Ricardo Tewaxi Javaé, em sua Dissertação de Mestrado, publicada em 2019:

Hoje em dia os mais jovens não se interessam pelos conhecimentos e aprendizagem dos nossos antepassados. As novas gerações se interessam na cultura ocidental, mas não aprenderam as formas de vida dos não indígenas. Em geral o mundo atual dos indígenas está praticamente diferente do passado. Hoje os jovens se interessam mais por questões de aprendizagem da língua portuguesa e as comunidades incentivam mais as novas gerações para aprenderem a língua portuguesa. As vezes os indígenas praticam mais as coisas que não servem para a comunidade (JAVAÉ, 2019, p. 91).

De fato, a fala de Tewaxi retrata a realidade vivenciada pela maioria dos indígenas que habitam a Ilha do Bananal, onde a interação com os não indígenas se tornou intensa, provocando o desinteresse, sobretudo dos mais jovens, pelas tradições culturais dos antigos. O autor afirma que, apesar do ritual *Hetohokÿ* ainda existir na cultura do povo Javaé, não é mais praticado da mesma forma que antigamente, pois aconteceram muitas mudanças na forma de conduzi-lo: “No ritual de *Hetohokÿ* os participantes são divididos em dois partidos: *Hirètu* e *Saura*. Há uma regra de qual lado que os *Hirètu* e os *Saura* ficam dentro de casa grande no ritual. Então, essa

forma não está sendo bem praticada nos povos atuais” (JAVAÉ, 2019, p. 96). Ademais, Tewaxi relata que houve a introdução de bebidas alcoólicas no meio do ritual, desvirtuando, assim, a cultura do povo *Iny/Javaé*. Tanto é que tem sido muito comum, de acordo com o mesmo autor, a realização de festas dançantes com cantores e bandas de forró não indígenas que agradam aos mais jovens, os quais são incentivados, nessas festas, a consumirem bebidas alcóolicas e “outras coisas que não prestam” (nas palavras do autor). Para Tewaxi, tais práticas estão contribuindo para que a juventude indígena perca o interesse pela cultura tradicional de suas comunidades. “Quando acontecem os rituais nas comunidades, os mais jovens não participam mais, porque não praticam as danças e as músicas. Por isso que os jovens de hoje estão ficando sem saber de nada da sua própria cultura” (JAVAÉ, 2019, p. 97).

Na Aldeia Boa Esperança, onde realizamos nossa pesquisa, o professor Rogério Kusiwana Javaé nos relatou que não fazem mais o *Hetohokÿ*, o qual foi substituído pelo *Hèrèrawo*, que, apesar de também representar a passagem de menino para homem, é mais simples, durando apenas de 5 a 7 dias.

Observamos, outrossim, durante nossa convivência com o povo Javaé, que praticamente toda aldeia Javaé tem um campo de futebol, pois esse esporte do não indígena tem agradado, sobremaneira, aos mais jovens (tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino). Destarte, quando acontecem os torneios de futebol nas comunidades, a juventude fica empolgada para participar e isso acaba se tornando mais importante do que a participação nos rituais e jogos de sua própria cultura, como comenta Tewaxi Javaé (2019).

Figura 7 – Partida de futebol entre indígenas e não indígenas na Aldeia Boa Esperança



Fonte: Foto de Anette Maria Bento, maio 2023

Essa foto foi tirada durante uma de nossas visitas à Aldeia Boa Esperança, em maio de 2023, e mostra um momento de descontração e interação entre indígenas e não indígenas, em que as crianças e jovens da aldeia estão jogando futebol com os pesquisadores e com os estudantes do Ensino Médio de uma escola de Gurupi – TO (CEM Bom Jesus), que estavam visitando a aldeia na ocasião.

Durante essa mesma visita, os estudantes não indígenas puderam experimentar um pouco da cultura indígena também, fazendo pinturas corporais no corpo, como mostra a Figura 8. Por meio dessa troca cultural (futebol e pintura indígena), percebemos que os indígenas Javaé da Aldeia Boa Esperança consideram a interculturalidade positiva e que os mais jovens, mesmo apreciando o futebol, ainda procuram manter viva parte da sua cultura, pois foram as jovens da aldeia quem pintaram os jovens estudantes não indígenas, demonstrando que ainda preservam os ensinamentos da educação indígena adquiridos com os mais velhos, ou seja, apesar de haver certo desinteresse pelos rituais e outras tradições culturais, como pontuou Tewaxi Javaé, acima, os jovens indígenas conhecem os grafismos do seu povo e gostam de pintar os visitantes e a si mesmos, deixando marcada sua identidade étnica.

Figura 8 – Jovem indígena fazendo pintura corporal em uma jovem não indígena



Fonte: Arquivo Pessoal, maio 2023

Sobre as pinturas Javaé, além de serem feitas nos visitantes não indígenas durante as visitas que estes fazem às aldeias, Ramos (2016) menciona que os grafismos são utilizados em diversas situações do cotidiano das aldeias, representando um aspecto estético com alto grau de elaboração, admirado durante as festas e rituais (inclusive quando participam dos Jogos Escolares Indígenas). Além das pinturas, os Javaé se enfeitam, nos momentos de rituais e festas, também com adornos, como braçadeiras (*dexi*), perneiras (*dekobutè*), plumas de pássaros que são fixadas ao corpo com resina vegetal, brincos de penas e colares de miçangas (RODRIGUES, 2008). Conforme descreve Ramos (2016), as pinturas corporais utilizadas são realizadas, principalmente, com uma tinta feita do fruto do jenipapo, misturado ao carvão vegetal; essa tinta também pode ser feita com o urucum, mas esta sai mais rápido do corpo do que aquela, que pode durar até por uma semana. A autora descreve que a pintura corporal para os Javaé é como a roupa que o não indígena utiliza no dia a dia, ou seja, representa estética, ornamentação e padrão de beleza, “entretanto, no que se refere à distinção de grupos sociais, de *status*, divisão de gênero, idade ou metades cerimoniais, as pinturas exercem um papel limitado”, sendo usadas, raramente, como definição de uma categoria, como, por exemplo, as pinturas que os meninos usam no ritual de iniciação masculina – *Hetohokỹ/ Hèrèrawo* - que representam, neste caso, a idade. (RAMOS, 2016, p. 109). A autora menciona também que antes havia uma distinção entre pinturas utilizadas por homens e mulheres, contudo, hoje em dia todos acabam usando o mesmo tipo de pintura, independentemente do sexo. Ramos ressalta, ainda, que as pinturas corporais dos Javaé é uma forma de marcar a identidade desse povo, assim como dos demais povos indígenas:

Além da valorização estética atribuída às pinturas, nos relatos dos Javaé, as pinturas corporais representam características de uma sociedade, sendo um dos elementos que compõem a identidade de um povo. De acordo com Samuel Saburua Javaé, as pinturas serviam para “[...] diferenciar dos outros povos, se você encontrasse com outro povo sabiam que você é *Inỹ* por causa da pintura. Cada povo tem sua pintura. Cada povo andava com sua pintura, e se encontrasse com outro povo já sabia quem era”. Nesta perspectiva, assim como o vestuário caracteriza diversas sociedades não indígenas, para os Javaé, a pintura corporal é um elemento cultural que marca uma identidade étnica (RAMOS, 2016, p. 111).

Hoje em dia, os Javaé comercializam as pinturas corporais, cobrando uma taxa para fazerem as pinturas nos braços, pernas ou rosto dos não indígenas que visitam as aldeias. Geralmente, os grafismos são desenhados/pintados pelas mulheres indígenas, que aprendem, ainda jovens, com suas mães, avós ou tias (mas também há homens que pintam). Além das

pinturas, comercializam seus enfeites e adereços (brincos, pulseiras, colares, cocares, etc.), tanto dentro das aldeias, quanto fora delas, quando são convidados para participarem de algum evento na cidade.

Figura 9 – Pinturas e adornos Javaé



Fonte: Arquivo Pessoal, outubro de 2022

Conforme Mattos et al (2013), bem como de acordo com nossas observações durante a pesquisa de campo, o artesanato Javaé é produzido principalmente pelas mulheres indígenas, que utilizam material rico e diversificado, contribuindo, assim, na economia doméstica, papel antes reservado aos homens como pescadores ou comerciantes. “As mulheres confeccionam colares e pulseiras, a matéria prima é de pena de pássaros, coco e frutas adquiridas dentro da própria terra indígena. Elas sabem fazer também esteiras, cestas e diversos enfeites com palha de buriti [...]” (MATTOS et al, 2013, p. 110).

No que tange à subsistência dos Javaé, em sua pesquisa realizada em 2009, Lourenço menciona que os Javaé viviam, naquela época, especialmente da pesca e da caça, do cultivo da mandioca, do milho, da cana-de-açúcar, feijão, batata-doce, bananas, melancia, manga, pequi

entre outras frutas, as quais compunham sua dieta alimentar básica. Atualmente, contudo, os Javaé quase não desenvolvem mais práticas agrícolas, optando por comprarem alimentos industrializados na cidade, conforme abordaremos melhor a seguir.

Com relação ao tipo de peixes que consomem, têm preferência pelos peixes de escama, em detrimento dos peixes de couro, apreciando, também, a tartaruga. (LOURENÇO, 2009). Geralmente, são as mulheres que lidam com o processamento da mandioca, ficando os homens responsáveis pelos peixes, isso marca a especialidade de cada gênero nas aldeias Javaé. Todavia, Lourenço (2009) ressalta que isso não impede que os homens auxiliem suas esposas no preparo da farinha e as mulheres na pesca dos peixes e tartarugas.

Entretanto, conforme mencionam Mattos et al (2013), bem como de acordo com nossa observação durante a pesquisa de campo, as águas dos lagos e rios na Ilha do Bananal têm diminuído devido ao mau uso por parte dos não indígenas, causando redução considerável dos peixes e tartarugas. Além disso, “a implantação das lavouras irrigadas nessa região, com o uso de defensivos agrícolas aliado à derrubada das matas ciliares causando erosão, assoreamento e poluição do rio Javaé, fez com que a cobertura vegetal se modificasse”. (TORAL, 2002, apud Mattos et al, 2013, p. 109).

[...] os próprios Javaé relacionam o desaparecimento de peixes à utilização indiscriminada das águas do rio Javaés. Diversos lagos do interior da ilha têm secado repetidamente, o que é uma anomalia raramente vista. As bombas das lavouras irrigadas estariam atuando como um dreno, que impediria o enchimento satisfatório dos lagos do interior da Ilha do Bananal. (TORAL, 2002, p. 45).

Diante disso, para complementar a dieta, os Javaé compram alimentos industrializados na cidade⁴³, usando os salários dos indígenas que possuem cargos públicos, como agentes de saúde e professores indígenas e outros servidores da escola, bem como a aposentadoria dos avôs; além do dinheiro arrecadado com o comércio de peixes (vendem aqueles peixes que não apreciam muito, como os de couro) e aluguel de pastos para agropecuaristas da região. (LOURENÇO, 2009)

⁴³ Toral (2002), ressalta que o uso de alimentos industrializados tem provocado a dependência dos indígenas Javaé do mercado regional e o aumento de doenças crônicas, como o diabetes, doenças cardiovasculares e obesidade, causadas, sobretudo, devido ao aumento dos fatores de risco como o uso do álcool, tabaco, refrigerantes, açúcar refinado, massas e empobrecimento da dieta em frutas e vegetais.

Durante nossas visitas à Aldeia Boa Esperança, tivemos a oportunidade de experimentar algumas comidas típicas dos Javaé, as quais ainda são utilizadas por eles, tais como o *ijata ixywè*, que é uma espécie de pasta de banana da terra verde, assada e amassada no pilão para ser comida com peixe assado (no Capítulo VII trazemos um relato detalhado, inclusive com fotos, de como foi o processo de preparo desse alimento, feito durante as oficinas pedagógicas); e o *tuxiwiri*, que é uma espécie de “arroz doce”, feito com arroz pisado no pilão, depois de passar certo tempo de molho na água para amolecer, e cozido com água e açúcar (antigamente usavam mel de abelha no lugar da açúcar). Na Figura 10, a seguir, dona Behederu, após preparar o *tuxiwiri* para nós, pesquisadores, está fazendo uma oração/oferecência (*xiwè*) pedindo a proteção de *Tanỹxiwè* e dos *Aruanãs* e *Worosỹ* para que o alimento nos deixe fortes e saudáveis.

Figura 10 – Preparo da comida típica *Tuxiwiri*



Fonte: Arquivo pessoal, agosto 2022

Além dessas comidas típicas que tivemos o prazer de experimentar durante nossas visitas à aldeia Boa Esperança, os Javaé apreciam, e ainda costumam comer, o caluji (*iweru*), que é uma espécie de bebida/mingau feito de milho e mel de abelha (hoje usam açúcar no lugar do mel); *boròrò*, que é a tartaruga cozida no próprio casco com as vísceras, a carne, o fígado, um pouco de massa de mandioca, água e sal; o *bereti*, que é o peito da tartaruga cozida no próprio casco sem água; e o *iwodudu*, que é um pastel de peixe (massa de mandioca recheada com peixe) assado na brasa;

Como podemos constatar, por meio dessa breve etnografia dos Javaé, sobretudo da

Aldeia Boa Esperança onde realizamos nossa pesquisa de campo, esse povo indígena continua resistindo ao processo de aculturação e mantendo viva suas tradições culturais, bem como sua língua materna (como relatado no Capítulo 1, Seção 1.2.2), ao mesmo tempo em que experimentam elementos da cultura ocidental, vivendo um processo de bilinguismo e interculturalidade inevitável com os não indígenas, que, de certa forma, não deixa de ser positivo para sua autonomia na busca por seus direitos na sociedade.

Passamos agora, no Capítulo VI, ao registro bilíngue de dez narrativas ancestrais dos Javaé, como forma de contribuir, positivamente, para que a memória, a cultura e a língua desse povo continuem resistindo.

CAPÍTULO VI

6 REGISTRO ESCRITO DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA

“Assim é a palavra [...] Ela cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos para nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo”.
(Daniel Munduruku, 2007)

Este capítulo pretende atingir o seguinte objetivo específico desta Tese: fazer o registro escrito das narrativas ancestrais Javaé em língua portuguesa e em língua Javaé (*iny ribè*), com o intuito de contribuir para que tais histórias não se percam na memória desse povo. Assim, constam, nas páginas que se seguem, o registro bilíngue de dez narrativas, quais sejam: *Torohina*, *Hanatxiwe*, *Hawyy mahādu buhā-my relere òri wotòenaki* (As mulheres que viraram boto por causa da anta), *Marani Hawa*, *Tainahakÿ*, *Ikoloku Tatximana*, *Iny Webohonā* (*O povo que teve a barriga estourada*), *Kòtu* (tracajá), *Kuèlÿ*, *Makolokolo*⁴⁴. Todas as narrativas estão acompanhadas de um texto não verbal, feito durante as oficinas pedagógicas⁴⁵ (descritas no próximo capítulo), o qual pretende representar, por meio do recurso imagético, a história narrada.

Cumprе salientar que na versão em língua indígena, como em *iny ribè* há a distinção entre a língua do homem e a língua da mulher (sobretudo no uso da letra *k*), apresentamos cinco narrativas na língua feminina e cinco narrativas na língua masculina, considerando o sexo do narrador principal que produziu a versão em língua indígena.

Já para a versão em língua portuguesa, seguimos as estruturas características de um português não indígena (porém preservamos as falas dos personagens por meio do uso do discurso direto, inclusive com o uso de alguns termos em língua indígena), a fim de atendermos à proposta de ensino da Escola Watakuri, que prima por uma educação bilíngue e intercultural, que coloque o estudante indígena em contato tanto com a cultura e a língua Javaé quanto com a cultura e a língua portuguesa.

⁴⁴ A maioria dos títulos das narrativas não tem tradução para o português porque denominam os personagens principais ou o local onde a história é narrada.

⁴⁵ Algumas ilustrações foram feitas pelo participante da pesquisa Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé), que, atualmente, é acadêmico do curso de Psicologia da Universidade de Gurupi – UnirG.

Desse modo, a versão em português foi escrita a partir da retextualização, pela pesquisadora, das gravações em vídeo ou áudio feitas com os participantes da pesquisa e/ou da digitação simultânea no Word, em que o indígena participante da pesquisa ia narrando a história e a pesquisadora ia digitando (isso ocorria quando o participante indígena não se sentia à vontade diante da câmera do celular ou tendo sua voz gravada).

Cumprê lembrar que os textos produzidos, tanto em língua indígena quanto em língua portuguesa, são, em sua maioria, construções coletivas, pois, apesar de terem um narrador principal, algumas vezes este recorria a outros moradores da aldeia para tirar dúvidas com relação ao enredo da história que estava narrando, pois, como as narrativas são de tradição oral, é comum que haja o esquecimento de trechos das histórias. Nesse ponto, o registro escrito dessas narrativas contribuirá, sobremaneira, para que não se percam na memória das próximas gerações dos Javaé.

Os textos foram construídos a partir da interação da pesquisadora com os participantes da pesquisa, tendo como principais o professor indígena Rogério Kusiwana Javaé (que produziu cinco textos em *iny ribè* – língua masculina – e atuou também como revisor dos textos produzidos na língua feminina, além de também ter narrado e/ou contribuído na narração de algumas histórias em língua portuguesa); e a anciã e mãe do cacique da aldeia, Lucirene Behederu Javaé, que narrou sete das dez narrativas em língua portuguesa, escrevendo, também, cinco narrativas em língua Javaé (revisadas pelo professor Rogério). Além desses participantes principais, também contribuíram no registro das narrativas o professor indígena Joeu Ererrene Javaé e sua esposa Nabubia Wataju Javaé; o cacique da aldeia, Micael Weheria Vinícius Batista Javaé; e o irmão do cacique, Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (conhecido por Diego Wekuma Javaé), os quais ajudaram, sobretudo, nas revisões dos enredos das histórias, a fim de que fossem o mais fidedignas possíveis das narrativas orais que os pais e/ou avós lhes contavam quando eram mais jovens.

No momento de registro das narrativas, utilizamos os pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982 e Goffman, 2002 [1979]) e da etnografia (Erickson, 1988), os quais nos permitiram participar da vida da comunidade pesquisada e estabelecer interações face a face com os participantes da pesquisa, gerando, assim, saberes socioconstruídos.

Fazemos, também, neste capítulo, uma breve explanação sobre os significados das narrativas orais para os povos indígenas e sua classificação como um gênero textual específico,

com base, principalmente, nos estudos de Paiva (2013), Neves (2015), Spotti, Moura e Cunha (2013) e Marcuschi (2008), em que verificamos que as narrativas ancestrais seriam para os povos autóctones mais do que “lendas” ou “mitos” (como costumam ser definidas pelos não indígenas), sendo uma forma de constituição da identidade étnica e de consciência sócio-histórica e cosmológica.

Cumpramos ressaltar, outrossim, que não faremos, nesta Tese, uma análise e/ou interpretação linguística/discursiva das narrativas registradas, pois este não é o foco do presente estudo, o qual tem como principal objetivo identificar as contribuições das narrativas ancestrais Javaé para os multiletramentos dos estudantes indígenas da Aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural, o que será descrito no próximo capítulo. Ademais, se nos propuséssemos a cumprir tal empreitada, teríamos conteúdo para outra Tese, posto que a quantidade de narrativas registradas é bem expressiva (dez textos nas duas línguas). Nesse viés, trazemos, neste capítulo, apenas os textos nas duas línguas (língua Javaé e língua portuguesa) e algumas observações a respeito do processo de registro desses textos, em que nos embasamos nos pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Interacional e da etnografia.

Esperamos, a partir do registro escrito dessas narrativas ancestrais, contribuir para a manutenção e preservação da memória, da cultura e da língua Javaé, bem como para os multiletramentos dos estudantes indígenas, visto que nosso desejo é que os professores continuem utilizando em suas aulas as narrativas registradas, como fizemos durante as oficinas pedagógicas realizadas no decorrer da pesquisa e descritas no Capítulo VII desta Tese. Assim, esperamos que a educação escolar indígena Javaé seja ressignificada a partir de textos e conteúdos que abordam aspectos da própria situação sociocultural desse povo.

6.1 Narrativas indígenas como um gênero textual

As narrativas, de acordo com a definição de Paiva (2013, p. 29), são uma dentre as muitas manifestações culturais da humanidade, sobretudo dos povos indígenas. A autora acrescenta que, de forma geral, “são transmitidas oralmente, de geração a geração, pelos mais velhos que, dentro da comunidade, são conhecidos como contadores de histórias.”

Em virtude de serem originárias da oralidade, sobreviviam unicamente na memória dos contadores. Com a invenção da escrita, que data de apenas 6.000 anos (ONG, 1998), as narrativas começaram a ser registradas e foram compartilhadas através de grandes regiões do mundo. Ao longo do tempo, apresentaram-se sob diversas formas:

através da oralidade, combinadas com gestos e expressões, sob formas visuais reproduzidas através de imagens, em diferentes suportes, como madeira, bambu, marfim e pedra, pintadas sobre tela, seda e papel e, em dias mais recentes, gravadas em filmes e armazenadas eletronicamente como imagens digitais (PAIVA, 2013, p. 29).

Tais narrativas provêm da experiência dos narradores, sendo uma forma de comunicação artesanal que carrega as marcas do narrador, como afirma Paiva (2013). Ademais, as narrativas orais, como foi descrito na citação direta acima, estão registradas na memória dos contadores de histórias, sendo esta “um fenômeno construído social e individualmente, de forma consciente e inconsciente” (PAIVA, 2013, p. 35). A memória é, ainda, “a recriação do tempo passado; é refazer as experiências do passado e trazê-las para o presente” (Bosi, 2009, apud PAIVA, 2013, p. 35).

Cumprido ressaltar que durante o registro das narrativas Javaé na aldeia Boa Esperança, percebemos que nossos participantes de pesquisa aplicaram esses conceitos de memória, involuntariamente, posto que a maioria das narrativas registradas foram construídas a partir das lembranças individuais e coletivas a respeito das histórias que os mais velhos (já falecidos) lhes haviam contado no passado. Quando algum deles se esquecia de um trecho da história, o outro, lembrava-se, a partir de algum detalhe contido no próprio texto já construído pelo outro, trazendo, desse modo, para o presente, as experiências do passado.

É importante mencionar que as narrativas indígenas (narradas por eles mesmos na língua do colonizador) são importantes para a (re)construção da verdadeira identidade dos povos que as narram, a qual foi fragmentada e adulterada, ao longo da história, pelo discurso do colonizador, como percebeu Schmeider (2004), ao estudar narrativas de indígenas estadunidenses. Paiva (2013, p. 40-41) complementa essa assertiva de Schmeider, afirmando que

as narrativas indígenas desempenham papel importante para as comunidades indígenas, porque possibilitam o questionamento de definições fixas e estereotipadas sobre os indígenas e contribuem para que eles pensem sobre suas identidades a partir da visão do próprio indígena, e não, da visão da sociedade dominante.

Nesse viés, compreendemos que as narrativas Javaé, contadas pelos indígenas da aldeia Boa Esperança, (re)constróem a identidade desse povo, trazendo para o presente as experiências e saberes do passado que fazem parte da sua cultura, história e cosmologia. Por isso é importante registrá-las de forma escrita para que não se percam na memória dos mais jovens.

Um fato intrigante com relação às narrativas indígenas é se elas estariam no campo da ficção ou da realidade, pois a maioria delas trazem situações que se aproximam muito do conto maravilhoso, como no caso das narrativas Javaé registradas nesta Tese, em que há a ocorrência de fatos extraordinários, como animais personificados⁴⁶ ou pessoas que se transformam em animais⁴⁷ e estrela que assume a forma humana e desce para a terra para se casar com uma indígena.⁴⁸ Há também outras histórias, como as que relatam o surgimento do povo Javaé na terra (ver a narrativa *Marani Hawa* na seção 6.2.2) ou que descrevem como a estrutura cosmológica do mundo terrestre foi formada (ver a história de *Tan̄xiwè* no Capítulo V, seção 5.1) ou, ainda, as histórias de *Torohina* (seção 6.2.1) e de *Kuèl̄y* (seção 6.2.9) no presente capítulo, que podem, a princípio, serem definidas como mitos ou lendas; ou representarem a versão indígena da história, no caso das duas primeiras.

Neves (2015) comenta que as narrativas indígenas não são, geralmente, classificadas, no âmbito acadêmico/científico, como construtos históricos das sociedades indígenas. De acordo com a autora:

As narrativas indígenas normalmente são classificadas como religião ou arte, dentro de uma perspectiva cartesiana, como fronteiras rigorosas entre estes campos, destituídas de historicidade. É como se os povos indígenas não tivessem o direito de passar por transformações históricas. Não é comum considerar estas histórias que se atualizam, e passam de geração a geração pela oralidade, como saberes institucionalizados socialmente, com rigor metodológico. Mesmo nos programas de formação de professores indígenas, o mais comum é um tratamento infantilizado por parte dos formadores (sobretudo dos agentes das secretarias estaduais), numa atitude “condescendente” para com a “ingenuidade indígena”, expressa e revelada em suas narrativas (NEVES, 2015, p. 135).

A autora acrescenta que “as narrativas indígenas, no entanto, frequentemente são classificadas como mitologia, portanto, ainda não representam uma versão da história, para a qual se deve olhar com mais atenção” (NEVES, 2015, p. 135). Não obstante, ao analisar o

⁴⁶ Encontramos a personificação de animais nas seguintes narrativas registradas neste capítulo: *Makolokolo* (seção 6.2.10), *Hawyy mahādu buhā-my relere ōri wotōdenaki* (seção 6.2.3), *Kōtu* (seção 6.2.8), *Ikoloku Tatximana* (seção 6.2.6).

⁴⁷ Ver as narrativas *Hawyy mahādu buhā-my relere ōri wotōdenaki* (seção 6.2.3), em que as mulheres se transformam em botos; *Ikoloku Tatximana* (seção 6.2.6), em que a menina *Kamitxĩ*, sobrinha/filha de *Hawyky Wenona*, transforma-se em pássaro; *Iny Webohonā* (seção 6.2.7), em que duas mulheres assumem a forma de periquitos; e *Torohina* (seção 6.2.1), em que o personagem principal se transforma em um bicho perigoso.

⁴⁸ Ver a narrativa *Tainahak̄y* (seção 6.2.5), em que a estrela D’alva se transforma em um homem e vem morar na terra.

sentido da palavra “mito”, percebemos que, historicamente, esse termo esteve associado à ideia de inverdade, desde a Antiguidade Clássica em que era comum narrativas com personagens híbridos. Nesse viés, concordamos com Ginzburg (2001, apud NEVES, 2015, p. 136) que assinala “o caráter manipulatório presente no ato de classificar como mito a história de sociedades que sequer conheciam esta designação.”

Por isso, não adotamos o termo “narrativas mitológicas” nesta Tese, preferindo nos referir às histórias narradas pelos Javaé utilizando a expressão “narrativas ancestrais” ou “narrativas tradicionais”, visto que para os povos indígenas em geral essas histórias, repassadas de geração a geração pela oralidade, são verdadeiras e fazem parte do processo de criação/surgimento do seu povo, contendo, outrossim, elementos que constituem suas culturas, identidades e trajetória sócio-histórica. Inclusive, os indígenas participantes da pesquisa, ao serem questionados, durante os diálogos estabelecidos no decorrer da pesquisa, a respeito da veracidade das histórias narradas, sobretudo daquelas que abordam o surgimento dos Javaé na Ilha do Bananal (ver a narrativa *Marani Hawa* na seção 6.2.4) ou da narrativa *Iny Webohonã* (seção 6.2.7), por exemplo, que relata o massacre de uma aldeia inteira devido à revelação de um dos segredos dos *worosy* (restrito aos homens), afirmaram que acreditam que são verdadeiras e que, inclusive, existem elementos que comprovam tais histórias, como o bananal nativo, localizado no centro da Ilha do Bananal que marca o lugar onde *Dimaraniru* se estabeleceu após sair do mundo subterrâneo com sua família, formando aquele bananal com as bananas que trouxeram consigo. Também relatam, conforme anotações do nosso diário de bordo, que até hoje existem as ruínas da antiga aldeia Horoto Hawã (hoje Horotory), onde ocorreu o massacre de toda a população, em que é possível verificar indícios do ocorrido.⁴⁹

Spotti, Moura e Cunha (2013, p. 7) testificam o que estamos falando ao afirmarem que,

Neste sentido, pode-se dizer que as etnias indígenas resistem à imposição de que suas histórias contadas oralmente seriam expressões do imaginário e da fantasia, afirmando-as como formas de hierarquizar o tempo e o espaço e de reflexão sobre as várias interações sociais. Portanto, essas histórias, que para muitos são lendas e mitos, em contraposição para as muitas etnias indígenas são as histórias de seu povo e a forma como transmitem orientações sobre e para a vida, sua cultura, sua tradição. Por

⁴⁹ Fui convidada por dona Lucirene Behederu Javaé para conhecer o bananal nativo e as ruínas da aldeia antiga onde ocorreu o massacre, porém devido ao pouco tempo para a geração dos dados em virtude do atraso ocasionado pela pandemia de Covid 19, bem como o início da temporada chuvosa que impossibilita o acesso ao centro da Ilha do Bananal, não consegui, ainda, realizar essa expedição.

meio das narrativas orais requisitam a memória coletiva e (re)constróem a memória social, (res)significando o tempo, as relações de pertencimento e os vínculos sociais.

À luz dessa concepção, podemos dizer que as narrativas indígenas constituem-se em um dos gêneros textuais, já que são textos materializados em situações comunicativas concretas, com funções específicas para a comunidade onde se realizam, encaixando-se, pois, no conceito de Marcuschi (2008, p. 155) de que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.”

Feita essa breve discussão sobre as narrativas indígenas, apresentamos, na próxima seção, as dez narrativas registradas em língua indígena Javaé e em língua portuguesa, trazendo também ilustrações dos textos, elaboradas durante as oficinas realizadas na escola Watakuri e também por participantes da pesquisa não ligados à escola. Cumpre observar que as cinco primeiras narrativas em língua indígena foram escritas na língua masculina e as outras cinco foram escritas na língua feminina.

6.2 Registro das narrativas ancestrais Javaé em língua indígena e em língua portuguesa

Os textos que apresentamos aqui foram elaborados a partir de vários procedimentos, conforme já mencionado no Capítulo 2 (seção 2.2.4 – Procedimentos para a geração dos dados e constituição do *corpus* da pesquisa). Assim, foram realizados processos constituídos a partir da oralidade em Português indígena para a escrita em Português não indígena; da escrita em português para a escrita em Javaé (*iny ribè*); da oralidade em Javaé (*iny ribè*) para a escrita em Javaé (*iny ribè*); da escrita em Javaé (*iny ribè*) para a escrita em Javaé (*iny ribè*) – durante as revisões dos textos –; como também da escrita em língua portuguesa e em língua Javaé (*iny ribè*) para os desenhos. Tais processos de passagem ou transformação dos textos são nomeados por Marcuschi (2005) e Dell’Isola (2007) como retextualização.

De acordo com Dell’Isola (2007, p. 10), retextualização é “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Marcuschi (2007) também compreende a retextualização como a mudança de uma modalidade de um texto para outra modalidade, apresentado quatro possibilidades de retextualização: da fala para escrita; da fala para fala; da escrita para escrita; e da escrita para a oralidade. O autor acrescenta que essas possibilidades de retextualização não

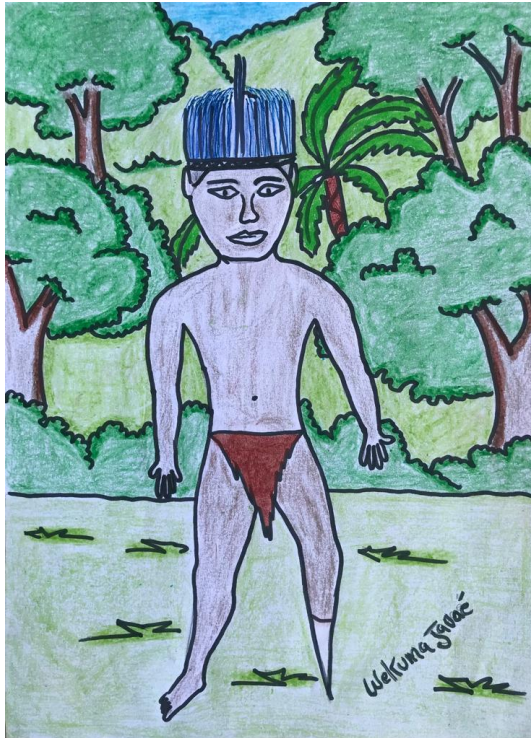
constituem um processo mecânico, mas sim processos com os quais lidamos de forma rotineira e constante nas sucessivas reformulações que precisamos fazer dos textos com os quais temos contato, numa complexa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Para Marcuschi (2007, p. 48), “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Cumpramos lembrar que, consoante Travaglia (2003), a atividade de transpor um texto de uma modalidade para outra, porém em outra língua, também pode ser concebido como tradução retextualizada. Assim, “o tradutor recoloca, em texto, em outra língua, a reconstrução de um sentido que faz a partir da textualização principal, seguindo novas regras da língua e cultura para as quais o texto será transportado” (TRAVAGLIA, 2003, apud ARAUJO, 2015, p. 151).

Seguindo as acepções desses autores, entendemos que, nesta pesquisa, realizamos processos de retextualizações e traduções para chegarmos à versão final dos textos aqui apresentados. Todavia, como não foram trabalhadas todas as operações que envolvem os aspectos da retextualização, bem como não seguimos a tradução literal dos textos, preferimos tratá-los como versões resultantes de todo o trabalho sociocognitivo com a linguagem realizado durante as várias interações com os participantes da pesquisa e com o povo Javaé da aldeia Boa Esperança. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, o registro das dez narrativas em língua materna *iny ribè* e em língua portuguesa, seguidas de ilustrações que dialogam com os textos verbais, apresentado também uma breve descrição do processo de registro desses textos.

Esclarecemos, ainda, que apesar de termos feito primeiro a versão em língua portuguesa durante a pesquisa de campo, preferimos apresentar, nesta Tese, primeiro a versão em língua materna e depois a versão em língua portuguesa, a fim de valorizarmos a língua do povo Javaé.

6.2.1 Narrativa 01: Torohina

*Torohina*⁵⁰**Figura 11** – Ilustração da narrativa *Torohina*

Fonte: Desenho elaborado por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé)

Ijoi mahādu riki riù-my rirahure tai tahe Bekuaka eherenymy rare taratyby wana tariki tètèry iratyby ilau ritoènyre, rihetxirònyre, taita Bekuaka reburere, tahe bèdèrahyytxi-le rare, tahe bèdèra hyy-ki urile tati ritesere heoty-ò, burudi-le riki tati riysere.

Jyrè mahādu ihewomy roire idi etxeremy tahe irurenyole tati ritesere, tai tahe ijyydi raòrunyre ixỹ mahādu-ò.

Tai tariki tawa-di rehure tahe iti òratytile rarire tesèmy, taita tati lohojidi-le rexydy-raxidy-my reare tahe rexirybenyre:

⁵⁰ Texto de autoria do professor indígena Rogério Kusiwana Javaé (escrito na língua masculina), construído a partir das lembranças das narrativas orais que ouvia de sua avó Maria Ukanahi Javaé, já falecida.

– *Arexì-iròdu ronanyra.*

Taita rawinyre:

- *Torohina, Torohina, wō-wō.*

Taita Torohina-my relere aōni-my.

Taita bèdèrahyyki-le berò riwinyre taheto-my txuodèdi-le. Tahe sōèmy iròdu-my raohotè-my raremyhy, tariki jyrè mahādu tuù rasỹbinare, irokoki riki iobiù-my riroxirenyre, tariki rehemynyreu rexirybènyre:

- *Iny roðhe, iny beèitxe rubehe, iny heðty ritokony.*

Tarikihe taobiùtxi retehere, byy, tahe rarybere:

– *Amytaky waobiù rirora? Kadiòtariki tai aroji!*

Taikihe tatidi reare roji, roji-my, tahe jyrè mahādu raorunyre.

Tuleriki, tuleriki, tarikihe iseriorè tamy noōmy riwisỹnomyhỹ, tai tamy rarybèrenyrene nōkomy aseriorè aōni-my relemy ihỹde, iharele tariki nōhõtixyle-my rare.

Taita riki bèdèrahyy ribi rehemynyreu ilau rexiworenyre, tariki wonyỹ-ò roholare bedebutè webòroki taita rieryre jyrè mahādu tai rexiwòmyhyreny, taita tamyreny reare, taita iseriorè rike òtèti iwadi rỹtenyrene-ki tahe resere, tahe tamy rehemynomy reare tahe isonitiki-le rojire tahe rirubunyre taseriore-le.

Taita jyrè mahādu ibedewo-my ritehemynyre tahetoremy-ò, itxule-my tariki ijoì mahādu wideè rarybèrenyrene rioryrenykerenyrene iheto wanale risōrenykeremy. Taita risōrenyrene tariki iùni-le riki rohonyrene rawonyỹre:

– *Txoōō!*

Tarikihe rururè Torohina.

Taita txuù reamy iny mahādu tuù rarybemy rỹimyhỹ timy tèèry-di ralomyhyrene-my, timyo rexydy-rexydy myhyrene-my, taita uladu mahādu roholare iijyy reny-ò taita adisinale-my ritxiènyrenyrene.

Taitahe adisi-ki ijòdimyhỹre, uladu mahādu Torohina-my risinomyhyrenyrene.

Taitahe iuni-le rarire bederahỹmy ahù ijamy halùù ròò bemy riomyhyrene.

Kiamy!

6.2.1.1 Narrativa 01: *Torohina* – versão em língua portuguesa

*Torohina*⁵¹

Certo dia, um grupo de pessoas saiu para caçar. Nesse dia, o *Bekuaka* foi com seu cunhado caçar também. O cunhado dele conseguiu matar uma caça, mas ele não matou nada. Chegando em casa, trataram o animal, assaram a carne e não deixaram nenhum pedaço para *Bekuaka*.

Bekuaka ficou zangado com isso e falou que ele também era capaz de matar uma caça. Após falar isso, foi sozinho para o mato. No mato, ele acendeu o fogo e pegou uma concha, aqueceu a perna no fogo até ficar mole e depois rapou a perna com a concha até deixar só o osso da perna (a tíbia). Então, ele arrancou do seu corpo a perna rapada e saiu pulando com uma perna só, cantando:

- *Torohina, Torohina, wõ-wõ!*

E disse:

- Agora eu tenho como matar uma caça para mim com a minha perna!

Assim, *Bekuaka* se transformou em *Torohina*, uma espécie de animal caçador perigoso e veloz e construiu um *bereò* (casa pequena de palha) para ele morar sozinho no mato.

Certo dia, descobriram onde ele estava morando, pois um grupo de jovens encontrou o *bereò* dele no mato. Ele tinha saído para caçar. Na casa tinha muita carne assada, então os jovens comeram tudo e depois se esconderam atrás de uma moita. Logo depois, *Torohina* chegou com a caça nas costas, jogou-a no chão e falou sozinho:

- Alguém trata o animal, alguém pega a lenha, alguém busca a água...

E quando olhou para dentro de casa não viu a carne assada que deixara antes de sair para caçar. Então, ele ficou muito bravo e disse:

- Se eu encontrar quem comeu a carne, eu mato com a minha perna afiada!

⁵¹ O título desta narrativa não tem tradução para a língua portuguesa por se tratar do nome próprio do personagem principal. Versão em língua portuguesa escrita pelo professor Rogério Kusiwana Javaé e retextualizada para o português não indígena pela pesquisadora.

E assim foi, até que o irmão dele ficou sabendo que haviam encontrado *Bekuaka* no mato e quis ir até lá. Porém, os outros falaram para ele que *Bekuaka* tinha se transformado em *Torohina* (um bicho perigoso).

Mas o irmão dele insistiu tanto que acabaram levando-o até a casa de *Torohina*. Chegando lá, ficaram escondidos atrás de uma moita. Quando *Torohina* chegou em seu *bereò*, ouviu um barulho atrás da moita e percebeu que tinha alguém ali e, ao se aproximar da moita, todos saíram correndo com medo dele. Na correria, um cipó pegou bem no pé do irmão dele que caiu no chão e *Torohina* o alcançou e matou o próprio irmão. E todos os outros que conseguiram escapar, chegaram muito tristes em suas casas.

Foi assim que descobriram que *Bekuaka* virou um bicho de verdade. No mesmo dia, o povo da aldeia se reuniu e decidiu ir, à noite, queimar *Torohina* junto com o *bereò* dele. Quando queimaram, o espírito de *Torohina* saiu fazendo barulho: “*Txooõ!*”

No dia seguinte, todos estavam comentando sobre o acontecido. Os jovens, que tinham visto como *Torohina* era, estavam contando tudo: a forma como ele chegava da caçada, como pulava com uma perna só... Então, as crianças ouviram a história e acabaram inventando uma brincadeira de *Torohina*, em que imitam esse perigoso caçador.

Os mais velhos contam que até hoje o espírito de *Torohina* anda pela Ilha do Bananal e que alguns indígenas já viram sinais dele na beira do rio Javaés, pois quando vai tomar água no rio, se apoia em sua perna/arma, deixando um buraco na areia.

Fim!

6.2.1.2 Processo de registro da narrativa *Torohina*: memória e ludicidade

A narrativa ancestral *Torohina* foi o primeiro texto construído pelo professor indígena Rogério Kusiwana Javaé para compor o *corpus* da nossa pesquisa. Esse participante da pesquisa é bastante dedicado e, apesar de ter apenas 34 anos, por ter sido criado por sua avó Maria Ukanahi Javaé (falecida em 2021), guarda na memória muitas histórias que a ouvia contar quando era mais jovem. Assim, o professor Rogério, durante nossa primeira visita à aldeia Boa Esperança para iniciar a geração dos dados, se comprometeu a escrever a versão em língua portuguesa dessa narrativa. Todavia, mais do que simplesmente escrever o texto, o professor propôs fazer um momento de interação entre a comunidade e nós, pesquisadores, já que na ocasião dessa nossa visita à aldeia, estavam presentes professores pesquisadores e acadêmicos

da UnirG, do IFTO e da UFNT para ações do projeto *(Multi)Letramentos: contribuições para o ensino* (já descrito no Capítulo II).

Destarte, o professor Rogério Kusiwana organizou as crianças sob uma esteira de palha estendida no chão em um barracão de palha onde as atividades escolares estavam sendo realizadas, pois o prédio da escola estava passando por reformas e, após ler a versão em língua portuguesa da história *Torohina* elaborada por ele e recontar a história na língua materna para que as crianças menores, que ainda não dominam muito bem a língua portuguesa, também compreendessem a história, auxiliou as crianças a realizarem a “brincadeira de *Torohina*”, conforme mostram a Figura 12, a seguir.

Figura 12 – Leitura e contação da história *Torohina* e realização de brincadeira a partir da narrativa



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2022

A brincadeira realizada pelas crianças consistia em imitar as formas como o caçador *Torohina*, personagem principal da narrativa contada/lida, carregava suas caças: nas costas; ou de cabeça para baixo para baixo para não ser mordido pelas caças mais perigosas; ou, ainda, em forma de carrinho de mão, para aquelas caças que ele não conseguia matar e/ou dominar direito, então saía empurrando-as com as mãos; dentre outras diversas formas engraçadas e divertidas. Durante todo o processo da brincadeira as crianças iam se revezando para desenvolverem tanto o papel de *Torohina* quanto da caça, sendo que ao interpretarem *Torohina*, tinham que andar pulando com uma perna só, como fazia o personagem, porém quando estavam carregando a caça, isso se tornava difícil, provocando muitos risos no público e também entre as crianças que estavam brincando. O professor Rogério atuava como mediador da brincadeira, orientando as crianças em língua indígena. As crianças que participaram da brincadeira eram estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), porém, participaram como público alunos

do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, além dos demais professores indígenas e não indígenas, da diretora e do então coordenador da escola e demais membros da comunidade, além dos professores pesquisadores e acadêmicos da UnirG, IFTO e UFNT que estavam presentes na aldeia na ocasião.

Foi a partir desse registro dinâmico e interativo realizado pelo professor Rogério, em comum acordo com a direção da escola Watakuri, que percebemos como o povo daquela comunidade tem o desejo de manter vivas suas memórias, cultura e língua. Participar desse momento intercultural logo no início da nossa geração de dados nos forneceu subsídios para planejarmos as oficinas pedagógicas que realizaríamos posteriormente. Percebemos que, de fato, o trabalho com a oralidade é mais desenvolvido naquela comunidade e que, portanto, é mister o trabalho com gêneros textuais orais e escritos na escola, para que os estudantes desenvolvam o letramento nessas duas modalidades linguísticas.

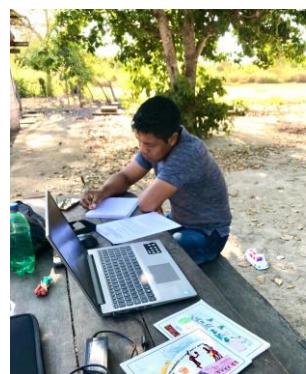
A versão em língua portuguesa da narrativa *Torohina*, produzida pelo professor Kusiwana passou por uma revisão da pesquisadora para se tornar mais adequada ao português não indígena e, logo em seguida, o professor escreveu a versão em língua materna, a qual também passou por revisões. Essa versão em língua materna foi escrita à mão por Rogério e depois foi digitada em *notebook* pela pesquisadora (trabalho bastante moroso, sendo necessária a interação com o participante da pesquisa para sanar eventuais dúvidas que iam surgindo quanto à grafia de alguma palavra, bem como quanto à estrutura sintática do texto e à pontuação).

Figura 13 – Revisão da versão em língua portuguesa da narrativa *Torohina*



Fonte: Foto de Kenedy Fachini, junho de 2022

Figura 14 – Produção da versão em língua indígena da narrativa *Torohina*



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2022

Observamos, durante o processo de registro dessa narrativa, a memória individual e coletiva, da qual fala Paiva (2013), sendo ativada, pois o professor Rogério trouxe o passado

para o presente por meio da ativação das lembranças das histórias narradas por sua avó quando ele ainda era uma criança. Ressaltamos que esse jovem professor tem lutado para resgatar e manter viva a cultura e identidade do seu povo, seja por meio de suas aulas no Ensino Fundamental I, seja por meio da produção de material para ser publicado em um canal do *YouTube* que ele criou para divulgar as manifestações socioculturais do seu povo. Assim, percebemos que a Aldeia Boa Esperança, mesmo dispondo de poucos e precários recursos tecnológicos e pedagógicos têm promovido ações no sentido de manter viva sua cultura e língua.

Além disso, apesar de o Ensino Fundamental I não ser o foco da nossa pesquisa, pois nossas oficinas de leitura e produção textual (descritas no próximo capítulo) foram realizadas com os estudantes do Fundamental II e do Ensino Médio, percebemos que o professor Rogério, ao promover esse momento intercultural durante o registro da narrativa *Torohina*, o fez de forma lúdica, contribuindo para uma melhor memorização da história por parte das crianças.

6.2.2 Narrativa 02: Hanatxiwe

*Hanatxiwe*⁵²

Figura 15 – Ilustração da narrativa *Hanatxiwe*



⁵² Texto em língua indígena masculina de autoria do professor Rogério Kusiwana Javaé, com base na história narrada em língua portuguesa pelo cacique Micael Weheria Javaé, com o auxílio de sua irmã Narubia e seu cunhado Jøeu Ererrene. Wekuma Javaé, irmão do cacique, e o próprio professor Rogério Kusiwana contribuíram também para a construção da versão final dessa narrativa em língua portuguesa, que é, portanto, um texto de autoria coletiva, construído a partir das várias lembranças das histórias que os colaboradores de pesquisa ouviam de seus avós.

Fonte: Desenho elaborado por Flávia Nahuria Javaé, Ana Laura Maluhereru Javaé e Wajurika Harumanari Wataju Javaé (estudantes do Ensino Fundamental II)

Juhu hỹñaù, ijoj mahādu rirahure riumy tahe iròdù haluku, woribi ritarenyre hâlàtxi rekoarenyre, tahe ritarenyre ixyby rikarenyre tahe haju-txi rekoarenyre ixyby rikarenyre borore-txi, rekoarenyre ixyby tasỹ rikarenyre, tahe rawitxira-witxirare iròdù mahādu, iritimy iuramy tahe ikonanaki iny runyremy, iradedi-my riki tai tahe ridyrenyre ixỹ-ò tahe tamy rỹkỹbaxirenyre:

- Amobo kai?

Taita tii rarybere:

- Diarỹ Hanatxiwe.

Iny mahādu tuù bedè rieryrenyremy tahe tamy itxere-my reamy rỹimyhỹ, tariki robumy tanilemy riki timykibò:

- Hanatxiwe! Hanatxiwe! Biù-ò noirasò aritokere! Hanatxiwe! Hanatxiwe! Biù-ò noirasò aritokere!

Tariki iny-ò rierykõhyky myhyriki rỹsỹna-di tamy rekoamyhyreny taòkõ noirasò witxira-witxira tarikihe habù-ò koti-di riki ritomy rare tamy itxeremy, taita Hanatxiwe tuù robire tahe tamy rarybere:

- Kiaõ keixehe aritokemyreri. Awilemy watobodi tateri, tahe makere. Maitxyri hāwalo-ò ixỹ arahukere.

Tahe biù ritxùhòre tariki biù roare txikiemyhe biù roare, tahe beè rarèareki ixỹ-ò beè ralomyhỹ tahe dèdèsi rotuomyhỹ ihyky tahe juata ixỹ-my riròxire ahuderi inire kanadurani rotu-ò my reare ixỹ tyatxilè tahe ahuderi juata ixỹ my riroxire tariki ijaradu myna tolamahādu rarire.

Buritxiwana rearehyky bidina-ò rakowonmy reare tahe bidina web-ò-di riromy reare tahe bidina taòbmy ijòdi reare, tai kỹnyhe beè roimy, resere, tariki raremyhỹ iròdu-ò-ki riki raremyhỹ iso-my riroximyraremyhỹ.

Taita riki kanadurani oti wahinykỹdu hewomy rare tariki ikoki ritehemynyre Maitxyri hāwalo-ò tahe hawalo tyatxi rasỹnykõkeremy Hanatxiwe tamy rarubere, taita riki iwesi-txi rasynyrenare taitahe anadurani ibirerenytxi ixidi rehure taita rituerenykõre.

Taitahe, hawawitxira ribi ijò iny mahādu hỹrenymy roire tariki hawa ahunihikỹlemy riki roire, tariki bedebute-le rarimy roire, iny-ò rotuore ahĩramy taikỹnyhè inydi reteherè, iny kiatxi naderi aõbo.

Itxerè-my rare, tibokyny tamy kotuò tai riki tamy rioturonyre tahe rarybere:

- Hòò! Aõbo kai?

Taita tii rarybere:

- Diarỹ Buritxiwana.

Taitahe, Buritxiwana butumy ikoreny relykyre ixỹ ahuderi rahure kanadurani wana, Hanatxiwe oraruki.

Kiamy!

6.2.2.1 Narrativa 02: *Hanatxiwe – Versão em língua portuguesa*

*Hanatxiwe*⁵³

Certo dia, um grupo de indígenas foi caçar e encontrou um caititu, então começaram a persegui-lo, até que ele entrou em um buraco bem grande. Então, começaram a cavar, cavar, cavar... até que encontraram o caititu e o mataram. Porém, como o buraco continuava, eles resolveram cavar mais, até que encontraram outra caça, um veado fuboca. Continuaram cavando e encontraram uma paca e depois um porcão. Empolgados com tanta caça que estavam encontrando, continuaram cavando e começaram a encontrar outros animais bem estranhos, com o pelo pintado de branco. Mesmo achando estranho aqueles animais, continuaram cavando, até que, já quase no final do buraco, encontraram restos de cabelo humano. Surpresos e movidos pela curiosidade, resolveram continuar cavando e encontraram um homem que estava escondido no fundo daquele grande buraco. Assustados e com medo, perguntaram ao homem:

- Quem é você?

E o homem respondeu:

*- Eu sou *Hanatxiwe*.*

Então, levaram aquele homem estranho para a aldeia. A notícia da chegada do homem que havia sido encontrado dentro de um buraco se espalhou pela comunidade e todos, curiosos, queriam vê-lo.

⁵³ Esse título também não tem tradução para o português por se tratar do nome próprio do personagem da história. Versão em português não indígena retextualizada pela pesquisadora a partir das gravações de áudio e das interações verbais com os participantes da pesquisa, que construíram essa narrativa coletivamente.

Assim que chegou à aldeia, *Hanatxiwe* começou a falar as seguintes palavras, repetidamente:

– *Hanatxiwe! Hanatxiwe! Biù-ò nōirasò aritokere! Hanatxiwe! Hanatxiwe! Biù-ò nōirasò aritokere!*

Porém, ninguém entendia direito o que ele estava falando. Então, pensando que ele estivesse com fome, ofereceram comida para ele, mas ele não quis comer nada. Ofereceram banana, jatobá, caluji, ofereceram de tudo e ele não aceitou nada. Como ele falava “*nōirasò*” (que significa “flor” em *inỹ ribè*), foram atrás de flores e ofereceram-nas a ele, porém, ainda não era isso o que ele queria e, assim, continuava falando:

– *Hanatxiwe! Hanatxiwe! Biù-ò nōirasò aritokere! Hanatxiwe! Hanatxiwe! Biù-ò nōirasò aritokere!*

Certo dia, apareceu um homem com um cachimbo e *Hanatxiwe* disse que era isso que ele queria. Então, o homem ofereceu-lhe o cachimbo e ele, todo satisfeito, começou a pitar, sorrindo, pois gostava muito de fumar. Desse modo, descobriram que o que ele estava pedindo era fumo.

Contam que, desde o dia em que *Hanatxiwe* chegou à aldeia, não parou mais de chover. Chovia sem parar, dia e noite.

Após dar algumas tragadas no cachimbo, *Hanatxiwe*, disse ao indígena que havia dado fumo para ele, alertando-o:

– Ei, vai embora daqui! Porque todo mundo dessa aldeia vai morrer. Só vai escapar quem for embora. Então, eu estou te avisando: vai embora daqui! Fuja para a grande montanha que fica na divisa com o estado do Mato Grosso, mas não se instale no meio da montanha, se instale ao lado dela, senão você vai morrer.

Assustado e vendo que não parava de chover e que toda a aldeia já estava sendo tomada pela água, o homem começou a alertar as pessoas, dizendo que todos iriam morrer se continuassem ali. Todavia, a maioria não acreditou e não quis ir embora.

Apenas alguns dos seus vizinhos decidiram acompanhá-lo na fuga. E, assim, eles foram em direção à montanha indicada por *Hanatxiwe*. Pegaram alguns *orihikỹ* (uma espécie de abano grande de palha) para protegerem a cabeça, como se fosse guarda-chuva, e foram embora.

E a chuva continuou na aldeia, cada vez mais forte. Depois de uns dois dias que o homem e seus vizinhos tinham ido embora, a água começou a inundar a aldeia e começou a aparecer vários peixes pequenos (patacas). De repente, apareceu um *anadurani* (uma espécie

de peixe bicudo gigante) e atrás dele muitas *ahuderi* (uma espécie de peixe de dentes afiados como os da piranha) e começaram a devorar o povo. Aqueles que eram bons corredores saíram correndo/nadando, formando o que hoje chamamos de enseadas dos rios. Correram, correram até o *anadurani* e os *ahuderi* alcançá-los e comê-los.

Após devastar toda a aldeia, o *anadurani* foi atrás do indígena que havia fugido (aquele que deu fumo para o *Hanatxiwe*). Chegando na montanha, chamada *Maitxyri*, se jogou no meio dela, partindo-a ao meio, porém como o povo que fugira tinha se instalado do lado dela, não morreram porque *Hanatxiwe* os havia avisado.

E, assim, aquela aldeia foi totalmente destruída, como *Hanatxiwe* havia previsto. Algum tempo após essa tragédia, um grupo de pessoas foi visitar essa aldeia, mas não encontram nada, pois o *anadurani* e as *ahuderi* haviam devorado tudo. Só havia um lago (atual lago *Sohokÿ*) e uma pequena ilha no meio. Então, os visitantes encostaram nessa ilha e ouviram um barulho vindo de lá. Ficaram vigiando e logo viram uma pessoa subindo em um pé de merindiba para se alimentar dos frutos dessa árvore. Era um sobrevivente da tragédia! O nome dele era *Burixiwana*, o qual contou toda a história para aquelas pessoas, fazendo com que essa história chegasse até nós.

Burixiwana contou que conseguiu se salvar porque subiu em um pé de jenipapo, pegou os frutos, mordeu e passou em todo o corpo. Dessa forma, as *ahuderi* e o *anadurani* não conseguiram mordê-lo devido ao sabor extremamente amargo do jenipapo.

E, assim, a história de *Hanatxiwe* só existe porque *Burixiwana* sobreviveu para contá-la.

Fim!

6.2.2.2 Processo de registro da narrativa *Hanatxiwe*: interação e memória coletiva

A narrativa *Hanatxiwe* foi registrada durante uma visita que fizemos à Aldeia Boa Esperança no final de junho de 2022. Na ocasião, o cacique Micael Weheria Javaé estava na aldeia e se ofereceu para contar uma história que ouvia sua avó (já falecida) contando quando ele era mais jovem. Então, à noite, fizeram uma fogueira em frente à casa da irmã dele, Narubia Javaé e, enquanto ela assava uns peixes que seu esposo havia pescado, Micael contava a história e eu ia gravando, em forma de áudio, no aparelho celular. Foi um momento bastante agradável,

em que se reuniram algumas pessoas da aldeia ao redor da fogueira, enquanto ele contava a história.

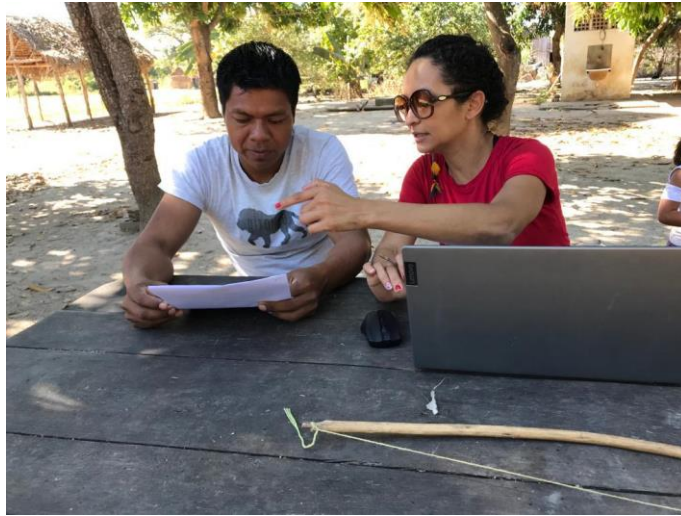
Durante o processo de contação da narrativa, o cacique que é um homem jovem (33 anos) e que, devido ao cargo político que exerce, ausenta-se bastante da comunidade para resolver as demandas do seu povo e, devido a isso, acabava se esquecendo de muitos detalhes da história, tendo que recorrer aos seus parentes que estavam presentes no momento da contação, para se recordar.

Desse modo, quando esquecia de alguma parte da história, dirigia-se à sua irmã Narubia ou ao seu cunhado Joel, em língua indígena, para que estes o ajudassem a contar a história da forma como a anciã lhes contava. Nesses momentos, percebemos que Micael alterava o código situacional, de que falam Blom e Gumperz (2002 [1972]), e/ou mudava de *footing* (GOFFMAN, 2002 [1979]), pois se dirigia aos seus parentes em língua materna e estes lhes respondiam na mesma língua, pois sentiam-se mais confortáveis em se comunicarem em suas próprias línguas. Feito esse diálogo entre eles, em que eu ficava alheia ao que estavam conversando, pois eu não compartilhava das mesmas pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), – nesse caso, a língua *iny ribé* – Micael voltava a falar comigo em português, dando sequência à narração da história.

E assim, por meio da interação face a face com os participantes da pesquisa e destes entre si, em uma noite estrelada, ao redor de uma fogueira, comendo peixe assado na brasa, foi feito o registro da primeira versão em língua portuguesa da história *Hanatxiwe*. A qual, após ter sido digitada e impressa, foi revisada pelo irmão do cacique, Wekuma Javaé, que foi criado pela avó e guarda na memória os detalhes das histórias que a ouvia narrar quando ele era mais jovem. Wekuma, hoje acadêmico do curso de Psicologia da UnirG, fez a leitura e a revisão da narrativa durante outra visita que fizemos à aldeia, em agosto de 2023, pois estava morando na aldeia na ocasião.

Também contribuiu na construção dessa narrativa ancestral o professor indígena Rogério Kusiwana Javaé, primo de Micael e de Wekuma, pois, antes de elaborar a versão em língua indígena dessa narrativa (a qual foi feita por meio de escrita manual pelo professor e depois foi digitada em *notebook* pela pesquisadora) lembrou-se de alguns detalhes da história que seus primos haviam esquecido.

Figura 16 – Revisão da narrativa *Hanatxiwe* pelo professor Rogério Kusiwana Javaé



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2022

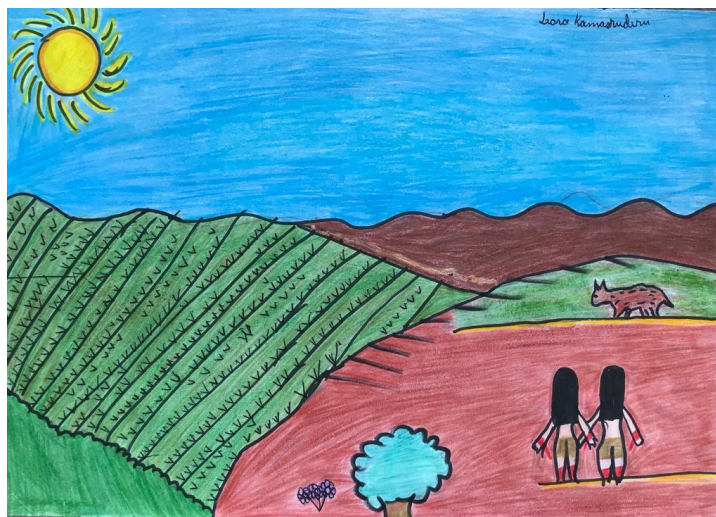
Todas essas alterações foram feitas somente após uma conversa entre todos os participantes envolvidos, a fim de que chegassem a um consenso a respeito da versão da história que fosse mais fidedigna ao que a anciã falecida narrava.

Assim, essa narrativa é uma construção coletiva e dialógica que carrega as marcas dos narradores (no caso o povo Javaé da Aldeia Boa Esperança), os quais ativaram a memória para refazerem as experiências do passado e trazê-las para o presente, como afirma Bosi (2009).

6.2.3 Narrativa 03: Hawyy mahādu buhā-my relere ōri wotōdenaki

*Hawyy mahādu buhā-my relere ōri wotōdenaki*⁵⁴

Figura 17 – Ilustração da narrativa *Hawyy mahādu buhā-my relere ōri wotōdenaki*



Fonte: Desenho elaborado por Lara Kamaruderu Paz Javaé

Hawyy mahādu oworomy riki rirahumyhyre tahe ōri wanale rabirenanymyhyrenyre, tariki horeni wideè rihatemyhỹrenyre, tahe ōri tamyreny rehemynymyhyỹre, tariki tikibohowana rabirenanymyhyrenyre.

Hawyy riki tahabu-ò rarybemyhỹre hauri hidisimy roikeremy tariki roimyhỹre.

Ijō txumy tariki ihaburenyō rare hauri rubunykỹmy, tarikehe raremy oworu-ki, wyhy-di tamy adehumy reare, tahe hauri tamy rabybere:

– *Warubunykukōmy akoiykykymy ariore boho doō ariromyhỹre, ahawyky boho kōri wanale rabirenanymyhyrenyre.*

Tahe butumy iko relyyre:

⁵⁴ Texto de autoria do professor indígena Joeu Ererrene Javaé (escrito em língua masculina) e revisado pelo professor indígena Rogério Kusiwana Javaé.

– *Kao wii riorymyhỹrenyre tahe horeni widekè rihatemyhỹrenyre taitahe kōri*⁵⁵ *tamyreny namyhỹde.*

Taitahe hauri-my reylyrenyre tahe tamy rarybere ixinamy matyni rirokeremy oworu-ki.

Taitahe hābu mahādu wideè raryberenyre ōri rubunyỹmy roikeremy, tahe roirenyre, tariki habu mahādu-ō riki hawyy usémy rexisỹnyrenyre, tuù-di rexitunyrenyre tariki horeni wideè rihetenyrenyre tahe ōri nade hawyy mahadusỹna, ōri kodè rexitejire hawyy usèmy iole tariki wyhymy riwerenyre.

Taitahe ōri rajjaranyre taheto-ò berebumy, tahe ihewo-my roire tariki ōri hawyy raremy tahe tamyreny rarybere:

– *Irubumy kỹkōmy ahawyky boho tamy ryrymyhỹrenere, tai kiatxi ramyhyre.*

Taita tamy raryberenyre:

– *Kai rybeōmy! Butulemy wixi umyreny araohotekere.*

Tarikihe tuureny raohotere iriore boho wana butumy.

Ijō txumy tariki hawyy mahādu roire oworu-my, tariki uritere horeni wideè rihatemyhỹreny, taita rieryrenyre ōri rurure.

Taita hawyy mahādu tahabu laù berebumy bedèrahyyki-le ratxirenyre, tari walu-le taratyky ritejirenyre, tahe idi raberahatxinymyhyreny, tahe awimy tai raharenyre.

Tariki loro riwahinymyhyreny:

– *Hawyy aoheu rutyỹnyreri. Kyỹ!*

Taitahe hawyy mahādu loro deè raòrunymyhyrenyre tariki teàsà txile rimymyhyrenyre, tariki risorarinỹnymyhyerenyre:

– *Akè! Akè!*

Tai riki loro teàsà wejumy raira.

Tahe riatymyhyrenyre, tule riki, tule riki, tahe hābu mahādu tuu bedè rieryrenyre tariki tamy roirenyre, tariki buhamy releòhòkỹlekỹnyhỹ, taitahe buha-my relerenyre.

Kiamy!

⁵⁵ Nesse caso, a palavra *ōri* (anta) foi grafada com a letra *k* inicial (*kōri*) porque trata-se da fala feminina, pois o trecho indica a fala da cutia que, no caso, é fêmea. O restante do texto, contudo, foi escrito na língua masculina, pois é de autoria de um homem.

6.2.3.1 Narrativa 03: As mulheres que viraram boto por causa da anta

As mulheres que viraram boto por causa da anta⁵⁶

As mulheres da aldeia *Anirahu Mahādu* iam à roça e namoravam a anta. Elas batiam um coco de babaçu no outro para chamar a anta e ela aparecia, então a namoravam.

As mulheres mentiam para os maridos que iam espantar a cutia da roça para não comerem as plantações, porém iam era namorar a anta na roça.

Certo dia, os homens foram à roça e perceberam que estavam sumindo as batatas doce e os amendoins. Era a cutia que estava comendo os produtos da roça deles para chamar-lhes a atenção, pois ela via o que as mulheres faziam lá na roça com a anta e queria contar para os maridos delas. Quando os homens chegaram na roça, encontraram a cutia e prepararam a flecha para atirar nela, porém a esperta cutia, ao ouvir o estralo do arco, implorou para os homens:

- Não atirem em mim! Não me matem! Pois vou contar uma história para vocês!

Curiosos, os homens abaixaram os arcos e aceitaram ouvir a história da cutia, que falou assim:

- As mulheres de vocês vêm aqui na roça só para namorarem a anta. Elas chegam aqui e pegam os cocos babaçu e bate um no outro e a anta aparece para namorá-las.

Ao ouvirem essa história, os homens agradeceram à cutia e, em forma de gratidão, disseram a ela que podia comer as batatas e amendoins da roça à vontade.

No outro dia, os homens foram à roça atrás da anta para matá-la. Então um dos homens se vestiu de mulher e bateu os cocos de babaçu um no outro, chamando a anta. Quando ela apareceu, os outros homens, que estavam escondidos na mata, atacaram a anta com arco e flexa (*wyhy*), borduna (*kohote*), e *tonori* (lança com a ponta feita de osso de veado) e a anta correu com medo até a casa dele e os homens foram atrás dele e o encontraram com sua mulher em sua casa. Então a mulher da anta, chorando, implorou para os homens:

- Não matem meu marido! Pois são as mulheres de vocês que vêm aqui chamá-lo para namorar com ele.

⁵⁶ Essa versão em língua portuguesa foi narrada pelo professor indígena Joê Ererrene Javaé, com alterações feitas pelo professor indígena Rogério Kusiwana Javaé e por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Wekuma Javaé).

Porém, os homens não tiveram pena e disseram:

- Cale a boca! Vamos matar todos vocês!

E assim, os homens mataram a anta e toda a sua família.

No dia seguinte, as mulheres foram novamente à roça e bateram os cocos de babaçu, mas a anta não apareceu. Então, elas perceberam que os homens haviam descoberto o segredo delas e tinham matado a anta. Temerosas, elas decidiram não voltar para a aldeia, pois ficaram com medo dos homens fazerem algum mal a elas.

Então, pegaram cabaças (cuité) e colocaram na cabeça para ficar melhor para respirar debaixo d'água e entraram no rio, fugindo dos homens. Quando elas mergulharam no rio, apareceram uns pássaros, chamados de *loro* (anu), e começaram a gritar que elas estavam virando boto. As mulheres, na tentativa de fazê-los se calarem para que os homens não as encontrassem, corriam até eles e apertavam o nariz deles, que gritavam:

– *Akè! Akè!* (Ai! Ai!)

É por isso que o nariz dos anus hoje em dia é curvado, pois as mulheres apertaram muito o nariz deles.

Quando os pássaros começavam a gritar, as mulheres os largavam e caíam novamente na água.

Os homens, atraídos pelo barulho, foram atrás das mulheres para tentar levá-las de volta para a aldeia, porém não conseguiram pegá-las, pois elas se transformaram em botos e foram embora, nadando no rio.

Fim!

6.2.3.2 Processo de registro da narrativa “As mulheres que viraram boto por causa da anta”

Essa narrativa foi registrada durante a mesma visita em que registramos a narrativa *Hanaxiwe*, descrita no tópico anterior, ou seja, no final de junho de 2022 (de 25/06 à 29/06).

Nosso principal participante no registro desta história foi o professor indígena Joeu Ererrene Javaé, o qual é muito tímido e, diferente dos demais, não se sentiu à vontade para que eu gravasse sua imagem ou voz, preferindo ir me contando a história em língua portuguesa, oralmente, para que eu já fosse digitando no *notebook*.

Figura 18 – Registro da versão em língua portuguesa da narrativa “*As mulheres que viraram boto por causa da anta*”



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2022

Durante o registro dessa narrativa, tivemos algumas dificuldades relacionadas à compreensão da fala do indígena participante da pesquisa, uma vez que Joeu Ererrene Javaé, por ser professor de língua indígena e também por utilizar em suas conversas na aldeia mais a língua materna, apresenta certa dificuldade em se expressar em língua portuguesa, além da timidez que prejudica um pouco a interação. Desse modo, foi necessária a nossa intervenção e perguntas constantes para compreendermos o enredo da história.

Gumperz (1982) já enfatizava essa dificuldade de comunicação que pode surgir nas relações intergrupais, salientando o importante papel da flexibilidade (interação) comunicativa nesses contatos interculturais, sendo necessário que os falantes compartilhem as estratégias discursivas (“pistas de contextualização”) usadas na interação. No caso do processo de registro da narrativa “*As mulheres que viraram boto por causa da anta*”, como nem sempre compartilhávamos as mesmas estratégias discursivas do narrador da história, dificultando o nosso entendimento, tivemos que recorrer a mais dois participantes, o professor indígena Rogério Kusiwana Javaé e o irmão do cacique da aldeia, Wekuma Javaé, os quais, por meio do diálogo em língua materna com Joeu Javaé, chegaram a um consenso a respeito do enredo da narrativa, construindo, assim, um texto coletivo, a partir do que guardavam em suas memórias.

O mesmo ocorreu na produção da versão em língua indígena, posto que Joeu escreveu, à mão, a primeira versão da narrativa e, logo depois, o professor Rogério Kusiwana fez a revisão do texto.

6.2.4 Narrativa 04: Marani Hawa

*Marani Hawa*⁵⁷

Figura 19 – Ilustração da narrativa *Marani Hawa*



Fonte: Desenho elaborado por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé)

Juhu riki iny mahādu siŷ burura-txi rohonyre halukuribi taita riki awimy Ahanaobira-ki raharenyre taita iwedureny Tolora itxeremy olomy reare tahe taita riki haluu iwe ribyare taita tawetelemy retehere iole tariki Tejuare txeremy raowonyre taita biuribi resere rurulemy taita Tolora taijoio rarybere:

- Kõre kakibo awikõre rubure kakÿny Tejuare rurura tasÿ òworu mahādu tule rurumy rÿire.

⁵⁷ Versão em língua indígena elaborada pelo participante de pesquisa Rogério Kusiwana Javaé, a partir da versão em língua portuguesa narrada por dona Lucirene Behederu Javaé. Como o texto em língua indígena foi escrito por um homem, foi usada a língua masculina nessa versão, mesmo que a história tenha sido contada por uma mulher na língua portuguesa.

Taita ixbyble rironyre haluuwotxi ijō mahādu tariki rarire kakile Diramaniru boho taita riki wiwana ijō boho rakodonyre Dimakura ijoi mahādu wana tahe rariorenyrenyrene.

Taita weryry raumynyre taita ilahi boho riixiywisinykynanyre tahe tadi boho itxerenymy idi rare tahe urile tai rutxuenyrenyrene taita uladu rahinymy rokesere taita tamy raryberenyrene:

- Aōherao?

Taita uladu iximy relykyre:

- Urile waki rutxuenyrenyrene.

Taita ilahi tamy rarybere:

- Iharebo tiki boho adeke ixiywisinykyna riwinyrenykōmyhyre?

Taita riki risebenyrene ijata tykydi tahe rokesere tariki Dimaraniru-sè boho tamy ixiywisinykyna tamy ritejirenyrene hededura sira, tari-di ritarinyrenyrene, tasỹ kowoji-di ritỹnyrenyrene tasỹ rituranyrenyrene tahe riteonyrenyrene ilahi boho itxerenamy.

Taita riki ilana boho tuū raworerenyrene:

- Kia kiehe aōbo rare?!

Tahe tamyreny tuū relykyre iny mahādu-my kaariki diary boho waixiywisinykynare.

Tasỹ Dimaraniru boho tule aōĩ diwydenyde ijata, biditi, irà, wataru, matyni, tasỹ, oteruti.

Kiamy!

6.2.4.1 Narrativa 04: Marani Hawa – Versão em língua portuguesa

*Marani Hawa*⁵⁸

O povo de *Tolora*, que vivia no mundo subterrâneo, ao ouvir o canto do pássaro piem ficou curioso com aquele barulho e começou a sair para o mundo terrestre por um buraco, porém, como *Tolora* era muito gordo, ficou preso no buraco só com a cabeça para fora. Quando

⁵⁸ Esse título não tem tradução, pois se refere ao nome de um lugar, uma aldeia, fundada pelo povo de Dimaraniru (parentes de *Tolora*), quando saíram do mundo subterrâneo para o mundo terrestre. O topônimo faz referência ao nome de Dimaraniru, em que Marani está dentro do nome Dimaraniru e Hawa significa aldeia. Essa versão em língua portuguesa também foi elaborada pela pesquisadora a partir da interação com a participante da pesquisa Lucirene Behederu Javaé, a qual, por sua vez, contou a história a partir das lembranças das narrativas que ouvia de sua mãe Maria Ukanahi Javaé, falecida em 2021.

os parentes de *Tolora* chegaram, encontraram aqui *Dimakura*, *Kujanairu* e seu irmão *Tejuarè* que já viviam no mundo terrestre (chamado de *Ahanaobirà*).

Então *Tejuarè*, ouvindo o barulho do povo que chegou, que estavam construindo suas casas, subiu em um pé de tatarema para ver quem era que tinha chegado e caiu da árvore e morreu.

Então, *Tolorà*, preso no buraco com a cabeça para fora, viu *Tejuarè* morrendo e alertou sua família que já havia saído para o *Ahanaobirà* (mundo terrestre) que aqui havia morte e que era para eles voltarem para o *Berhatxi* (mundo subterrâneo), além disso, mostrou que também tinha árvores secas, ou seja, mortas.

No entanto, seus filhos, netos e genros não queriam voltar para o mundo subterrâneo, pois gostaram do *Ahanaobirà*, eles disseram à *Tolorà*, chorando:

- Não queremos voltar, pois aqui é bom! Tem vento, claridade e lá no *Berhatxi* é tudo escuro e abafado.

Porém, *Tolorà*, vendo o que acontecera a *Tejuarè*, disse aos seus familiares:

- Aqui é perigoso! Tem morte! Vocês estão vendo que *Dimakura* e *Kujanairu* estão chorando e com o corpo branco, sem pintura alguma? Elas estão de luto porque o irmão delas morreu. Pois é! Aqui fora tem morte. Voltem para o *Berhatxi*, que é mais seguro e não tem morte.

Então eles voltaram para o mundo subterrâneo, porém uma mulher chamada *Dimaraniru* não quis voltar e ficou no mundo terrestre com sua família, fundando a aldeia *Marani Hawa*, onde tem o bananal nativo, com várias espécies de bananas, que trouxeram do mundo subterrâneo onde viviam.

Os parentes de *Dimaraniru* casaram-se com o povo de *Dimakura* e *Kujanairu* e tiveram filhos.

Certo dia, um desses filhos perguntou para sua mãe por que ela não fazia enfeite para ele. Então, ela disse que ia fazer. Pegou pena do pássaro maguari e fez um bracelete para o menino; passou barro vermelho sobre os olhos e banha de peixe em seu cabelo.

Quando a avó do menino, que era descendente de *Dimaraniru*, viu aqueles enfeites, não gostou, achou muito feio e disse:

- Nossa! Está feio, meu neto, esses enfeites! Essa pena de maguari é muito feia, sem graça, toda cinzenta, sem cor. Esse barro vermelho é feio e essa banha de peixe é muito fedida! Isso não é nosso enfeite. Volta lá na sua mãe para tirar esses enfeites feios e fedidos.

O menino voltou chorando e disse para a mãe que a avó lhe dissera que aquilo não era enfeite do povo Javaé. Então, a mãe tirou os enfeites e deu banho no filho com casca de banana (uma espécie de sabão natural) para tirar o cheiro da banha de peixe.

Em seguida, a criança voltou para a casa da avó e ela já estava com enfeites novos prontos para ele usar. Ela fez um bracelete com penas de arara vermelha, passou urucum vermelho nos olhos dele e óleo de babaçu no cabelo, que era bem mais cheiroso que a banha de peixe. Colocou também pena de pato nos braços, nas pernas e no corpo, colando as penas com uma rezina perfumada do tronco de árvores.

Quando o menino voltou para casa, todos ficaram admirados com a beleza dos enfeites e ele disse:

- Esses aqui é que são os enfeites do povo Javaé.

Esses descendentes de *Dimaraniru* também trouxeram, além dos enfeites, algumas comidas, como banana, cana, mandioca, inhame, amendoim e também batata doce.

Fim!

6.2.4.2 Processo de registro da narrativa *Marani Hawa*

Essa narrativa foi registrada durante uma visita que fizemos à Aldeia Boa Esperança, em agosto de 2022 (de 16/08 à 19/08), em que dona Lucirene Behederu Javaé, anciã da aldeia, nos recebeu em sua casa e, entre conversas regadas a muito peixe assado na brasa e até a comidas típicas dos Javaé, como o *tuxiwiri* (sobre o qual já falamos no Capítulo V, seção 5.2), nos contou várias histórias que ouvia de seus antepassados, dentre elas a história *Marani Hawa* que acabamos de transcrever acima.

Primeiramente, foi feito o registro em língua portuguesa, por meio da gravação de vídeo com auxílio de aparelho celular, em que dona Lucirene, sempre muito animada, a qual apresenta um bom domínio do português falado, nos contou a história oralmente. Em seguida, passamos para a retextualização, em que transcrevemos o texto oral narrado por dona Lucirene para o escrito, fazendo as adequações para o português não indígena, para atendermos, conforme mencionado no capítulo metodológico, aos propósitos da educação bilíngue e intercultural adotada pela escola da aldeia.

É importante mencionar que, durante a retextualização, foi necessário mantermos diálogo constante com a participante da pesquisa que narrara a história, posto que, em alguns

momentos da narração, dona Lucirene usava expressões em língua indígena e/ou dava saltos na sequência da narrativa, os quais prejudicavam nossa compreensão de alguns trechos do enredo. Destarte, íamos parando o vídeo e interagindo com a anciã para tirarmos nossas dúvidas e construirmos um texto fidedigno.

Com relação à versão em língua indígena, esta foi elaborada pelo professor indígena Rogério Kusiwna Javaé, a partir da versão em língua portuguesa narrada por dona Lucirene e retextualizada pela pesquisadora para a versão escrita.

Figura 20 – Elaboração da versão em língua indígena da narrativa *Marani Hawa*



Fonte: Foto de Keyliane dos Anjos Leitão, agosto de 2022

Cumpramos observar que, para ganharmos tempo, e considerando que eu já estava familiarizada com os aspectos fonéticos da língua Javaé, a versão em língua indígena dessa narrativa foi feita direto no *notebook*, em que o professor Rogério Kusiwana ia ditando o texto para mim e eu ia digitando, sendo necessário, é claro, intervenções e correções do professor no decorrer do processo, quando eu ficava em dúvida entre o fonema e o grafema que o representava.

6.2.5 Narrativa 05: Tainahakỹ

*Tainahakỹ*⁵⁹**Figura 21** – Ilustração da narrativa *Tainahakỹ*

Fonte: Desenho elaborado por Lucas Watakuri Javaé

Ijadòmar riki ruu awikõ Tainahakỹ my raworemy hỹre, byre tyreki roimy biu-ò retehemy. Amareki inire Hãjuriè.

Wejiaõkõ tariki tamy rubehere biù ribi tahe ibire roire.

Tahe Hãjuriè tamy rarybere:

– Amybo tatxireri?

Tahe tanimy tamy rarybere:

-Diarỹ Tainahakỹ watxireri. Wadeè tyrymyhyteki adeè arareri.

Taitahe tiki wana rõrõre, tariki iriðre rualemy txuù reare. Ywikekõ tariki urile matuari-my txuù idi reare, taita iriorè lajirà boho terarenyre, isè boho tule.

Tahe ijoi mahãdu tamy rarybere:

-Ahabu matuarire aõ tiù adeè riwinyðtyhy taita riki ixỹ mahãdu tuù rarue nymyhyrenyre ibiredureki, ijõi mahãdu riki riirànnyhyhỹre butumy ijoi raoworuny kere tamatuari wana.

⁵⁹ Versão em língua indígena elaborada por Rogério Kusiwana Javaé (na língua masculina), a partir da narrativa contada por dona Lucirene Behederu Javaé.

Tariki ihawyy tamy rarybemyhÿre:

– *Uritxiomy aōmy beamyhykè.*

Taita riki rare oworu winyÿmy, txioromy riki roèsere. Txuù reamy ixybyle rare, tariki tahawyy-ò rarybere:

– *Uritere wahewomy noōmykere, ihareli tariki ihewomy roire tariòre wana.*

Tariki ioworuijà-ki riki ityky tybyle rèsemy roimyhÿ, tiki tariki itÿmyramy ratximyhÿ weryrybò usemy, tariki ihawyy kakityhyle itxi rohonymy reare:

– *Bixo kaa kiehe aōbo rare?!*

Tariki Tainahakÿ rarunomy reare tahe rarybere:

– *Yy watxi tahe teata! Tuù adeè ararybere wahewomy uritere noōmykeremy.*

Taita tamy butumy riteòsinyre ta aōÿ mahādu: rukuni, (k)òteruti, ajiùra, mai, ijata, adàhà, hanōna, wataru, matyni, biditi, to(k)èra. Taita tuù iko relyyre butumy.

Tariki ritehemynyre tahetorenyò iu tahe iriore lajirà tuù raworere rarybere:

– *Hājuriè ahabu arisihonykere?*

Taita Hājuriè rarybere:

– *Kōre, kaidori tuù taojinanyte.*

Tariki Tyrywera isè urile tuù raohotere heradeò dihiçÿle, taita rahenyre Tyrywera nawaimy relere tahe robure:

– *Hÿ! Hÿ! Hÿ!*

Myle robumy rare bederahyy-ò. Tainahakÿ sihonyÿmy ijaraki.

Kiamy!

6.2.5.1 Narrativa 05: Tainahakÿ - Versão em língua portuguesa

Tainahakÿ⁶⁰

No tempo em que não tinha energia elétrica, televisão e nem internet na aldeia, os Javaé se reuniam no terreiro (quintal), sentavam-se em uma esteira feita de *mureré* (uma espécie de

⁶⁰ Não há uma tradução para esse título porque trata-se do nome próprio do personagem principal da história. Essa versão foi elaborada pela pesquisadora a partir da retextualização das gravações e da interação com a participante de pesquisa Lucirene Behederu Javaé.

palmeira que fica perto dos rios) e ficavam admirando o céu, a lua e as estrelas. Acendiam uma fogueira e os mais velhos contavam histórias para os mais jovens.

Existia uma menina Javaé chamada *Hājuriè*, que todas as noites, quando os *iny* se reuniam na esteira, ficava admirando a estrela D'alva, chamada *Tainahakỹ*. Até que um dia, uma amiga da menina, sabendo que ela estava apaixonada por *Tainahakỹ*, sugeriu a ela:

- *Hājuriè*, pede para essa estrela *Tainahakỹ* pra ela se casar contigo!

Então, a menina pediu:

- *Tainahakỹ*, vem aqui! Casa comigo! Eu sou moça virgem, casa comigo, porque eu te amo!

E, assim, todas as noites ela falava com a estrela, pedindo para se casar com ela.

Até que um dia *Tainahakỹ* veio para a terra em forma de homem e se deitou perto dela.

A menina acordou assustada:

- *Bii!*⁶¹ Quem é você?!

E *Tainahakỹ* respondeu:

- Eu sou aquela estrela D'alva que todas as noites você ficava pedindo para se casar com você. Então eu vim. Eu sou *Tainahakỹ*.

Hājuriè ficou muito feliz porque *Tainahakỹ* atendeu seu pedido e, assim, eles passaram a noite juntos. Quando amanheceu, a moça levou um susto, pois *Tainahakỹ* estava com aparência de um homem bem velho, com a pele toda enrugada e com o corpo encurvado.

Porém, como ela já havia dormido com ele e não era mais moça virgem, tinha que continuar casada. Então, *Hājuriè* apresentou *Tainahakỹ* para a sua mãe, dizendo que já havia se casado com ele. A mãe da moça não gostou da aparência do homem e disse:

- Rum... Que homem velho e feio, minha filha! Por que que você escolheu esse homem velho?

Contudo, a moça respondeu:

- Porque eu o achei bonito. Ele era uma estrela muito brilhante e bonita que vivia no céu, por isso me apaixonei por ele. Agora ele é meu marido, já se deitou comigo e não vai mais embora para o céu, vai ficar morando aqui comigo.

⁶¹ Um tipo de interjeição usada para expressar susto, a qual não tem uma tradução exata para a língua portuguesa. É algo do tipo: "Ui!" ou "Que susto!".

E assim ficaram vivendo na aldeia: tomavam caluji, iam tomar banho no rio, e logo tiveram um filho.

Certo dia, *Hājuriè* falou para sua irmã *Tyrywera*:

- *Tyrywera*, vai pentear o cabelo do teu cunhado, o *Tainahakỹ*.

Porém, a moça fez cara de nojo e respondeu:

- Rum! Não gosto desse velho feio não! Velho feio, fedido, da boca fedida. Não vou pentear ele não.

Então, *Hājuriè* respondeu:

- Está bem, então eu vou penteá-lo, pode deixar.

E, desse modo, *Hājuriè* sentava e seu marido *Tainahakỹ* se deitava em seu colo e ela penteava o cabelo dele, depois comiam caluji e ficavam assim, sempre juntos. *Hājuriè* sabia que ele não era velho, que só ficava com aparência de velho durante o dia, mas à noite ficava jovem.

Naquela época, o povo Javaé plantava ingá, jatobá, jenipapo, inharé, que só produziam fruto na época certa. Então, a mãe de *Hājuriè*, sogra de *Tainahakỹ*, ficava reclamando para a filha:

- Minha filha, esse velho teu marido não faz nada! Ele tem que caçar um jeito de plantar uma roça para dar comida para o filho dele e para nós. Fala para esse velho preguiçoso ir trabalhar.

Então, *Hājuriè* falou com *Tainahakỹ* para ele ir plantar uma roça para eles. E ele foi. Ficou o dia inteiro na roça e depois voltou para casa, tomou banho, comeu caluji e ficou com sua família na aldeia. Mas as pessoas da aldeia sempre ficavam criticando *Tainahakỹ*, dizendo que ele era velho, feio, fedido e que não fazia nada, pois não ia para a roça todos os dias.

Então, perguntaram para ele:

- *Tainahakỹ*, cadê sua roça? Você já terminou de plantar sua roça?

E ele respondeu:

- Não, não terminei ainda não. Amanhã eu vou lá ver como é que está minha roça.

No dia seguinte, ele saiu cedo para a roça e sua sogra sentiu falta dele e toda hora ficava perguntando para a filha:

- *Hājuriè*, cadê teu velho?

E ela respondia:

- Está para a roça. A senhora não gosta dele, diz que ele é velho e feio e só fica perguntando por ele... Por quê?

E a mãe respondeu:

- Vai lá na roça atrás dele para ver se está trabalhando mesmo, pois ele é muito preguiçoso e não faz nada.

Cansada de ouvir as reclamações da mãe, *Hājuriè* pegou seu filho e foi para a roça procurar o marido. Chegando lá, tinha uma praia e ela viu os rastros de *Tainahakỹ* na areia, subindo o barranco. E bem na subida, viu a pele dele, como se fosse uma roupa que a gente tira, em cima de um toco e as moscas ao redor daquela pele velha. *Hājuriè* subiu o barranco e logo encontrou a roça de *Tainahakỹ*. Quando olhou para a roça, viu um rapaz muito bonito capinando a roça, com cocar na cabeça, com pintura de jenipapo nos braços, com *dexi* (enfeites no braço), *dekobutè* (enfeites nas pernas) e com miçangas no pescoço. Surpresa em ver seu marido assim tão jovem e bonito durante o dia, gritou, assustada:

- *Tainahakỹ*! O que foi?! Você é jovem e bonito de novo?!

E ele respondeu:

- Ôh! Mulher! Você me pegou de surpresa! Não pode não!

Na roça dele havia muitas frutas e outras plantações diferentes das que os Javaé conheciam e *Hājuriè*, surpresa, perguntou o que era tudo aquilo. Ao que *Tainahakỹ* respondeu:

- Isso aqui é comida que *Tainahakỹ* come lá no céu. Agora eu trouxe pra cá, para vocês comerem.

Então, ele cortou uma melancia e deu para *Hājuriè* e seu filho comerem. Eles acharam muito gostosa. Também tinha batata, mandioca mansa, milho, banana, melão croá, ananás, inhame, amendoim, cana e abóbora. *Hājuriè* ficou encantada com tanta comida diferente e gostosa. Então, *Tainahakỹ* colheu todas essas comidas e colocou no *behyra* (cesto de palha que carrega nas costas) e levou para a aldeia.

Quando chegaram à aldeia todo mundo ficou admirando e comentavam:

- Olha só! *Hājuriè* chegou com seu marido *Tainahakỹ*! E ele está novo agora! E bonito!

Então, *Tainahakỹ* entregou as comidas para sua sogra que ficou admirada, perguntando:

- O que é isso?!

E ele respondeu que era as comidas que ele comia lá no céu, mas como agora ele se casou com a filha dela e veio morar na terra, trouxe essas comidas para todos os Javaé comerem

aqui. Em seguida, ele explicou como comia todas as comidas que ele trouxe e também como plantava e colhia, e distribuiu para o povo da aldeia experimentar.

E eles ficaram morando na aldeia. Então, a irmã de *Hājuriè* achou *Tainahakỹ* bonito agora, pois ele estava novo, e disse para ela:

- *Hājuriè*, eu vou pentear meu cunhado *Tainahakỹ*!

Ao que que *Hājuriè* respondeu:

- Não! Você não vai pentear ele não! Você não disse que ele era feio, velho e fedido?!

Deixa ele quieto! Não vai pentear ele não!

A mãe delas ouviu e pegou uma colher de pau e saiu correndo atrás de *Tyrywera*:

- Larga teu cunhado! Não é para pentear ele não!

E *Tyrywera* saiu chorando:

- *Hỹ! Hỹ! Hỹ!* Eu quero pentear *Tainahakỹ*!

E, assim, *Tyrywera* foi embora da aldeia e se transformou no pássaro mãe da lua, que se chama *Tyrywera*, em *iny ribè*.

Fim!

6.2.5.2 Processo de registro da narrativa *Tainahakỹ*

A versão em língua portuguesa dessa narrativa nos foi contada por dona Lucirene Behederu Javaé, em agosto de 2022, cujo registro foi feito por meio de gravação de vídeo, sendo, em seguida, retextualizada pela pesquisadora para a versão escrita por meio de *notebook*.

Da mesma forma que as demais narrativas que dona Lucirene nos contou, ao fazermos a transcrição para a modalidade escrita da língua portuguesa, foi necessária a interação com a anciã para compreendermos melhor algumas partes do enredo, seja devido aos desvios na sequência linear da narrativa, seja devido ao uso de algumas expressões em língua indígena durante a contação da história.

Conforme já comentamos no Capítulo III, ao falarmos sobre bilinguismo, é comum entre falantes bilíngues, essa mistura das duas línguas em alguns momentos da interação verbal, devido à interculturalidade em que vivem. No caso de dona Lucirene, percebemos que era comum o uso de termos em língua indígena quando estava narrando, oralmente, uma história em língua portuguesa, nos momentos em que expressava a fala de algum personagem ou uma

música ou *xiwè* (oferenda), pois são expressões bem peculiares da língua *iny ribè* e que, às vezes, perdem o verdadeiro sentido quando são “traduzidas” para o português.

Já a versão em língua indígena da narrativa *Tainahakỹ*, foi elaborada pelo professor Rogério Kusiwana Javaé, conforme mostra a Figura 22 a seguir.

Figura 22 – Registro da narrativa *Tainahakỹ* em língua indígena



Fonte: Foto de Keyliane dos Anjos Leitão, agosto de 2022

Na foto, o professor Rogério, ao lado da sua esposa, faz o registro da narrativa em língua Javaé, de forma manuscrita, a partir da versão em língua portuguesa, já digitada, narrada por dona Lucirene Behederu. Enquanto isso, ao fundo, dona Lucierene e eu conversamos a respeito da próxima narrativa que seria narrada por ela.

Esses momentos de registro de narrativas na casa do professor Rogério eram sempre regados a um delicioso café, preparado por sua esposa Deusanete Ixenahiru Javaé, a qual sempre se mostrou muito prestativa e atenciosa conosco.

6.2.6 Narrativa 06: Ikoloku Tatximana

*Ikoloku Tatximana*⁶²Figura 23 – Ilustração da narrativa *Ikoloku Tatximana*

Fonte: Desenho elaborado por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé)

*Ikoloku Tatximana riki iolò rare hawa wedu butumy iny mahãdu rityhynymy rÿiramyhÿ.
Taita juhu, tasÿ kawiji tule iolò-dò ijoi-ò rohonymyhÿre tamy delemy xiwè rÿimyhÿre
tykytyby, worosÿ mahãdu riroxikeremy iny bede ribuaheny:*

- Heehã!

Taira riki iolò riroxikõmyhÿre ijoi mahãdu-le riroximyhÿre.

*Iolò riki ihawyky inatxire seriorèlemy Hawyky Wenona ta Hirari Wenona, taita riki
riuribi rehemynymyhyreù tadi heto-ki riroximyhÿre taheto-ki aõkõ.*

*Ijõ txumy tariki iolò boho riumy roire talana boho wana wyhy-di riumy, okeseù tariki
iolò tawyhy ribi tõhõti rusare taita iorysmy rokesere tamy riki raryberenyre ixyby okese*

⁶² Texto elaborado por dona Lucirene Behederu Javaé (na língua feminina) e revisado pelo professor indígena Rogério Kusiwana Javaé.

berebunarare iharele tariki rokesere. Taitahe inyni wanale witxi reare tariki inyni rirore itykywomy ralore. Rokesereù tariki teysamy ratximyhÿ.

Iny mahâdu deke rexirybènymyhÿ teysamy taita riotanyrenyre juhu tukõre. Taheto-ò rehemynyreù tariki tahawyky sõemy ritakatakare tasÿ ijõ tahawyky tule ritakatakare tahe rÿsÿna-di tamy rekoare taita riki sõemy riroxire juhu tuù riroxikõmyhÿre taita riotanyrenyre isè tule riotanyre tahe rarybere:

- Ikoloku Tatximana, aõherekio sõemy riroxiteri? Aorysomy arareri diarÿ tule adekè rÿsÿna ariwinyra.

Taita iolò rarybere:

- Awire ramakeixehe riwasatyhytyhyreri.

Taita riki detimy tarÿsÿna rahurahu-my riroximyhÿ.

Tadi heto ribi rokesereù tariki tahawyky wuòtyre roire ituburu riijekeremy tahe ioji ribi-le riijekeremy tararoko tahe ilaku ritoenyre tariki iwuò-ki rõrõre, itÿimy tahe ihawyky iraroko-ò retehere tariki txuù irarokoki ijõdire taita riki tawuoribi idi rehure berebumy taita rexixare:

- Aõherao, Hawyky Wenona? Aõherekio wadi tehuta?

Taita Hawyky Wenona rarybere:

- Kõre aijoi-dò riki ruara adi rarybera.

Taita riki ijaralemy tadi heto-ò rare tahe rÿsÿna-di ijoi-ò rohonyre tamy raxiwekõdile tariki iolò rÿsÿna rirÿsÿre butumy iny deke ijõ ririkõre.

Hawyky Wenona riki rieryre iolò inyni rirore taita riki taseriore wana berebumy rahenyre, òhã deke-le rarybere haluku tamyreny rikakeremy taitahe rikare, Hawyky Wenona tamyreny rarybere iolò wamyreny adeke kÿnykÿrÿxikere wana heitxemy roira myy manarybekere.

Taita riki haluku-di rironyre tahe hõi-txi tyhyle riolonyre taita tamy raryberenyre biwarÿsÿbenyke taita rirÿsÿrenyre.

Irokobyrenymy tariki iolò rehemynyre tariki Manamanake-ò rarybere:

- Adiboho titxio roira?

Taita Manamanake rarybere:

- Koworu-my roira.

Taita riki iheworenymy rare tariki ixybyle rokesere:

- Manamanake, adiboho titxio roira?

Taita Manamanake rarybere:

- Sebe-my roira.

Tariki ixybyle iheworenymy rare tahe rokesere itxireny reakõre taita Manamanake-ò rarybere.

- Urile taroiteri!

Taita tee risihesihere tahe aõnaõna riyberayberanyre taita haluku-txi reare tariki idi ralore tahe hõĩ txityhyle rohonyre taita tamy rarybere

- Titxio Hawyky Wenona boho roira?

Taita hõĩ rarybere:

- Arierykõre diaryĩ wawysymy arexihydynymy arunyreri.

Taita iolò ixyby hõĩ-ò rarybere:

- Ihareta iwaryreny kakile rikõra? Hỹde waitxerenamy mahyloi.

Taita rahyloire tahe hui mahãdu dile rahyloire. Taita iolò roesere tariki ixỹ lemy riroxire ibutemy tariki rirubunyreny.

Taita riki hõĩ idireny rahyloire tariki hõĩ Hirari Wenona wana rõrõre tahe iriore rualemy txuù idireare Kamitxĩ taita roire.

Tariki berotxi ribereny tariki Ijewe tõõ-di risinymy ratximyhỹ tahe tamy ryryreny hawo-di ratximyhỹsỹna taita tamyreny rare tahe tõõ tyrekele riohoresenykỹnyreny tariki uladumy raworere iritihikỹ timygio tuù ruare, kia hekotydi arisõreny tai tuù relere.

Taita riki Ijewe tuù risõrenykeremy rexitoenyre taita heoty ritokonyreny tahe risõreny, taita Ijewe rarybere:

- Tuùrubutyhy aõbo?

Taita tamy raryberenyre biyrymy boike kata ariti kanabinakere. Tariki rurure.

Tariki Hirari Wenona tõõ kolỹre oworu nohõti-my rihyrihynyre tamy woremy riki.

Taita roire kuatxi tariki Hirari Wenona okesemy rarybere:

- Wadoho kiebohe wanohõti rusara iorysymy arokesekeke.

Tariki rokesere, tabohe Ijewe noõ kolỹre lemy riõmyhỹ.

Hawyky Wenona tariki iolò ixiywinykỹna oworu mahãdu-ò rikohunamyhỹ urile riki oworu-ki rararunymyhyre tariki oworu tamy rabedebedemyhỹre iotariki tamy rakowonymyhyre, iole tariki Hirari Wenona rehemynymyhyre timyo takowonyta tariki risỹnymyhyre tahewomy tariki uritere ixidi rorenymyhyre kowomy tahe rakowonykõmyhỹre tariki ixybyle rokesemyhỹre iu tariki rawoburumy rokesere haloe buru usemy.

Tarikihe oworu mahādu rixihure rery-le riki rarire taita tamyle rakowonyre iu tariki Hirari Wenona tyre heryobu resere taitahe haloe-my relere taita Hawyky Wenona tamy rarybere uriteretere inydeke ixit̃nynynynomy mabekere dādā kile iny deke bexitynynynomy mabikere taita riki rare haloe-my relere.

Taita riki Hawyky Wenona ruberere hery-ò ribi tahe roire uladu-di taweraki, tariki uladu beè momomy robumyhy tariki Wyky deke ryryre tariki tamareny rare tariki Hawyky Wenona teramy reare taita reburere tahe beè ibutemy rihynyre hirari monamy tariki beè ixbyle rexihure tasy ixbyle Wyky deke ryryre tariki ibutelemy beè rohonyre tahe ixbyle ruk̃yre taita riki uladu Kamit̃x̃ ruore.

Taita riki Hawyky Wenona ixilohojile rare tariki rajū-txi reare korana riwinymyhy tariki tamy retehekeremy rexitoenyre tariki tamy riwahinyre tahe manatyrele idi rehure taita rabohore taita beratxi ilaku resere tahe haju ihekile resere tahe urile berahatxiki ritykorekorere taita utura mahādu ikol̃yre-di, harisa tasỹ dejue.

Taita riki rare tahe irodu mahādu bereijānamy rubehere tariki tamy ryrymyhyreny, Hawyky Wenona wawana boike, taita riki aōkōre myle riki risynymyh̃yreny iole tariki ioro rubehere ixiywisinykynadi taita Hawyky Wenona tamy rexiwahinyre tahe tiki wana rare iheto-ò tahe tamy rarybere:

- Kua wahetoreri heto ininityhymy ryireri.

Tahe idi rare ixrokotio tahe iheto tyhy riki ikyjakyjare taita ihetoki mohō sōemy riki ryimyhy taita jyré mahādu-le tuù waheto risynyra kia usemy tariki txumy rōrōre iu tariki mohō ihetxi ribi rohonymy idi retehere taita rieryre taita tahalubu-le imonamy riijorenyre tahe tuù rimonyre taita ioro rurure.

Taita Hawyky Wenona rare ixilohojile.

Kiamy!

6.2.6.1 Narrativa 06: *Ikoloku Tatximana* – Versão em língua portuguesa

*Ikoloku Tatximana*⁶³

Essa é a história de *Ikoloku Tatximana*, que era um *iolò*, uma autoridade da aldeia, como um cacique, uma pessoa respeitada na aldeia.

O povo *iny* tinha (e ainda tem) a tradição de levar muita comida para a casa de Aruanã, para os *iolò* comerem. Então, na época de *Ikoloku Tatximana*, levavam banana, caça, peixe, mandioca cozida, cana, mamão, batata cozida ou assada na brasa e colocavam em uma vasilha de barro grande e faziam a seguinte oração para *worosỹ* proteger *iolò* e todo os outros *iny*:

- *Heehã!*⁶⁴

Porém, *Ikoloku Tatximana* não comia nada. Só os outros *iny* que comiam. *Ikoloku* vivia triste e não queria comer.

Ikoloku Tatximana tinha duas mulheres, que eram irmãs: *Hawyky Wenona* e *Hirari Wenona*.

Ikoloku tinha o hábito de sair para caçar com seus tios, que o ajudavam a entrar na canoa, e ele saía com o arco e flexa para caçar. Quando chegava em casa, sua mulher *Hawyky Wenona* o recebia com carinho e oferecia a comida que ela havia feito para ele, mas ele não comia. Então, a mãe dele o chamava para comer na casa dela e ele ia. Só comia a comida da mãe, não comia na casa de suas mulheres e nem na Casa de Aruanã. A mãe dele fazia caluji, mandioca cozida, banana, mamão...

Tatximana tinha um papagaio e um tatu que ele criava como filhos.

Certo dia, *Ikoloku Tatximana* e seus tios estavam voltando de uma caçada, ao entrar na canoa, ele lembrou que havia esquecido sua flexa no mato e disse aos tios que tinha que voltar para pegá-la. Os tios disseram que não iriam com ele, pois já estavam cansados, e o aconselharam a não ir atrás dessa flexa, pois tinham que levar a caça para casa. Porém, ele teimou com os tios e foi sozinho buscar a flexa na mata. Chegando lá, encontrou o pai do mato

⁶³ Esse título não tem tradução para o português porque se trata do nome próprio do personagem principal da história. Essa versão também é uma produção da pesquisadora a partir da retextualização das gravações e da interação com a participante de pesquisa Lucirene Behederu Javaé.

⁶⁴ A expressão não tem uma tradução para o português, é uma forma de pedir proteção aos *worosỹ*, que, de acordo com a crença dos Javaé, são seres mágicos que vivem no mundo subterrâneo.

(um bicho da mata), que os Javaé chamam de *Inynĩ*, que o atacou e o comeu. Ao comer *Ikoloku*, que era um iolò, *Inynĩ* se transformou nele e foi para a aldeia onde ele morava.

Chegou na aldeia muito alegre e conversador, bem diferente do *Ikoloku* verdadeiro, que era triste e calado. Algumas pessoas desconfiaram que não era *Ikoloku Tatximana*, pois perceberam que ele estava diferente. Mas outras pessoas disseram que era ele mesmo.

A primeira mulher dele, *Hawyky Wenona*, foi ao encontro dele e ele a cumprimentou muito feliz, deu um beijo e um abraço nela e entrou em casa. Então, a segunda mulher, *Hirari Wenona*, estava em casa e ele também a abraçou e beijou todo feliz. Elas ofereceram comida para ele e ele comeu tudo, como nunca tinha comido antes.

Quando a mãe dele chegou e o viu comendo na casa de suas mulheres, achou estranho e disse:

- O que foi, meu filho? Por que você está comendo aqui? Vamos lá em casa que fiz comida para você também.

Então ele respondeu:

- Deixa eu comer, mãe, pois estou com muita fome.

Ele comeu tudo bem rápido e foi para a casa da mãe dele comer mais. Estava comendo igual um bicho: rápido e em grande quantidade.

Voltou da casa da mãe e se deitou no colo de sua mulher *Hawyky Wenona* e pediu para ela catar piolho em sua cabeça, mas não era para ela catar na parte da nuca, onde tinha *rakotuè* (trança). Então, ela catou os piolhos até ele dormir. Quando ele dormiu, ela, curiosa, olhou na nuca dele e viu uma boca cheia de dentes rindo embaixo do *rakotuè* dele. *Hawyky Wenona* levou um susto e gritou:

- *Bii!*

Assustada, ela empurrou o “marido” de sua perna e ele caiu no chão. Ele acordou bravo e perguntou:

- O que foi *Hawyky Wenona*? Por que você me derrubou?

E ela justificou:

- Desculpa, meu marido! É que sua mãe já fez sua comida e eu fui te acordar e acabei te derrubando.

Então, ele foi correndo para a casa da mãe, que levou a comida para a Casa de Aruanã, onde tinha mais comida e ele chegou e já foi comendo tudo bem rápido, não esperou nem fazerem a oração (*xiwè*) e não deixou comida para ninguém, comeu tudo.

Então, *Hawyky Wenona*, que havia descoberto que seu marido *Ikoloku Tatximana* havia sido comido pelo *Inynĩ*, que era um bicho perigoso, resolveu fugir dele junto com sua irmã *Hirari Wenona*. Ela pediu para o tatu cavar um buraco para sair bem longe. Quando o tatu voltou, *Hawyky Wenona* explicou para ele que o pai dele havia sido comido pelo *Inynĩ* e que era para ele ir embora e ela e a irmã dela iam embora também pelo buraco.

Antes de sair, *Hawyky Wenona* explicou para o papagaio que quando o pai dele chegasse era para dizer que ela e *Hirari Wenona* tinha ido para a roça, ou tomar banho no rio, ou buscar lenha, ou defecar no mato.

E assim, toda vez que o *Inynĩ* (no corpo de *Ikoloku*) chegava em casa e perguntava para o papagaio onde estavam as suas duas esposas, ele dava uma desculpa, de acordo com o que *Hawyky Wenona* o havia instruído. Porém, quando acabaram as opções de desculpas, o papagaio começou a repetir as mesmas coisas e, desse modo, *Inynĩ* desconfiou que ele estava mentindo. Ficou muito bravo com o papagaio e o depenou inteiro e o jogou no chão.

Então, *Inynĩ* encontrou o buraco do tatu debaixo do fogão e entrou. Quando chegou no final do buraco, encontrou o socó (*Tatxiamarè*). O socó, a pedido das duas mulheres, havia engolido-as para escondê-las do *Inynĩ* e pediram para ele comer um peixe por último para que, quando o *Inynĩ* chegasse, ele vomitasse só o peixe.

E, assim, quando o *Inynĩ* chegou e perguntou ao socó onde estavam as suas duas mulheres, ele disse que não sabia. *Inynĩ* pressionou o socó, dizendo que elas só podiam estar ali, pois os rastros delas acabavam no final do buraco. Então, o socó disse que não comia gente, só comia peixe, vomitando um peixe, em seguida, para o *Inynĩ* ver.

Então, *Inynĩ*, que o povo pensava que ainda era *Ikoloku*, pois estava no corpo dele, voltou para a aldeia e comeu metade do seu povo e todos descobriram que aquele não era o *iolò Ikoloku Tatximana*, pois ele comeu até a mãe, o pai e os irmãos de *Ikoloku*. Diante disso, o povo que sobreviveu se reuniu e matou o *Inynĩ*.

Enquanto isso, logo após o *Inynĩ* ter voltado para a aldeia, o socó *Tatxiamarè* vomitou *Hawyky Wenona* e *Hirari Wenona* e pediu para ter relação sexual com elas em troca do favor que lhes havia feito, escondendo-as do *Inynĩ*. Porém, *Hawyky Wenona* não quis fazer sexo com ele porque era apaixonada pelo seu marido *Ikoloku* que o *Inynĩ* havia comido. Já *Hirari Wanona* aceitou transar com o *Tatxiamarè*. Quando amanheceu o dia, *Hirari Wanona* já estava com uma menina no colo, filha do *Tatxiamaré*. Era uma menina toda cheia de pintas pretas, igual ao socó,

a qual se chamava *Kamitxĩ*. *Hirari Wenona* deu a filha dela para a irmã *Hawyky Wenona* criar como filha e as três saíram andando.

Ao chegarem no rio, encontraram um indígena chamado *Ijewè* que estava tomando banho pelado no rio. Então, elas perguntavam para ele se ele poderia atravessá-las na canoa dele. Porém não era uma canoa, era o pênis (nõõ) dele que era enorme, parecia uma canoa. Então ele as atravessou e pediu para elas ficarem na ponta do nõõ dele (fazer sexo com ele). Entretanto, *Hawyky Wenona* não quis fazer sexo com *Ijewè*, pois ainda estava pensando no seu marido *iolò*, que o *Inanĩ* havia devorado. Então, ela disse para *Hirari Wenona* transar com *Ijewè* e ela aceitou.

Quando chegaram do outro lado do rio, *Ijewè* ficou admirando a menina *Kamitxĩ*, que era toda pintadinha. E perguntou para as mulheres como elas haviam conseguido essa menina pintada. Diante disso, as duas mulheres tiveram uma ideia para se livrarem do homem e não terem que fazer mais sexo com ele: elas disseram que haviam colocado a menina *Kamitxĩ* na brasa do landi (um tipo de madeira) e ela havia ficado assim toda pintadinha. *Ijewè* pediu para elas o colocarem na brasa também, pois queria ficar igual à menina.

Então, fizeram uma fogueira, esfregando gravetos um no outro para acender o fogo, e colocaram o *Ijewè* na brasa. Ele gritava de dor, mas as mulheres diziam que o processo era daquele jeito mesmo e que, se a menina *Kamitxĩ* aguentou, ele também ia aguentar e quando terminasse iria ficar todo pintadinho igual à menina. E assim, *Ijewè* morreu queimado.

Hirari Wenona pegou um óleo que saiu do pênis de *Ijewè* e guardou em uma vasilha feita com a casca do landi, pois achou aquele óleo muito bonito e limpo. Em seguida, as duas mulheres e a menina foram embora. Durante a viagem, *Hirari Wenona*, falava para a irmã que tinha esquecido um brinco (*dohò*) e a irmã dizia para ela ir buscar, mas *Hirari Wenona* estava mentindo para a irmã, só para beber o óleo do pênis do *Ijewè*, escondida da sua irmã.

Enquanto *Hirari Wenona* bebia o óleo, *Hawyky Wenona* colocava os enfeites do seu esposo *iolò Ikoloku Tatximana* (que havia trazido consigo), nas árvores cega-machado, ipê roxo, ipê amarelo, canjirana e caraíba e elas ficavam floridas. Para subir nas árvores, ela chegava perto delas e pedia para elas abaixarem, então a árvore abaixava e ela subia na árvore e colocava os enfeites do marido. Depois a árvore abaixava de novo e ela descia.

Quando acabaram as árvores, *Hawyky Wenona* subiu no pé de tucum e quando sua irmã chegou ficou curiosa para saber como ela havia subido, pois queria subir também. *Hawyky Wenona* disse que tinha subido por trás. Então, *Hirari Wenona* tentou subir, mas não conseguiu,

pois o pé de tucum não abaixava para ela. Ficou tentando, tentando, até que um espinho de tuncum caiu no pescoço dela e ela se transformou em uma onça e ficou esturrando embaixo do pé de tucum.

Então, *Hawyky Wenona* disse para ela ir embora, pois ela era teimosa e agora estava com aquela cara feia de onça e não podia ficar no meio das pessoas. E, assim, *Hirari Wenona* foi embora.

Hawyky Wenona desceu do pé de tucum e foi embora com sua filha *Kamitxĩ*. Ao chegarem em um varjão (planície alagada), a menina disse que estava com sede. Então, *Hawyky Wenona* chamou o peixe *Wyky* (um peixe parecido com o peixe elétrico) e ele veio em forma de gente, só que era um homem feio, cheio de feridas no pescoço e ela pediu água para ele, mas ele queria fazer sexo com ela em troca da água. Porém como ela não quis fazer sexo com ele, ele deu só um pouquinho de água para a menina *Kamitxĩ*, que bebeu e logo acabou a água e ficou com sede novamente. *Hawyky Wenona* chamou *Wyky* de novo, prometendo que agora era verdade, que ela iria fazer sexo com ele, mas como ele já havia sido enganado por ela uma vez, não quis mais dar água para a menina, só molhou a terra que logo secou.

Então, *Kamitxĩ* começou a chorar de sede e se transformou em pássaro (socó) e foi embora voando, deixando *Hawyky Wenona* sozinha.

Hawyky Wenona continuou sua jornada e encontrou uma seriema no outro lado do rio, que estava dizendo que era mutum. Ela ficou duvidando e ele mostrou seu penacho e as pernas vermelhas, que são iguais às do mutum. Então, ela acreditou nele e foi embora.

Andou mais um pouco na beira do rio e encontrou a paca, que estava fazendo uma pedra para amolar faca. Ela pediu para ver a pedra, mas a paca não queria deixar com medo dela quebrar a pedra dele. *Hawyky Wenona* insistiu, dizendo que só queria segurar a pedra um pouco na mão porque achou bonita. Então, a paca entregou a pedra para ela, que ficou olhando e admirando e depois entregou de volta para ele. Em seguida, *Hawyky Wenona* pediu para segurar a pedra novamente, a paca relutou um pouco, mas acabou entregando a pedra para ela. Então, *Hawyky Wenona* olhou para a pedra e atirou-a em cima de outra pedra no chão, quebrando-a. A paca ficou brava e saiu correndo atrás dela, que caiu no rio. Dentro do rio, a paca enfiou a mão no *tubabi* (vagina) dela e saiu uma secreção com mal cheiro que se misturou com a água do rio e os peixes pacu, ladina e piaba beberam aquela água fedida. É por isso que até hoje os meninos Javaé não podem comer a costela desses peixes para não ficarem contaminados com essa secreção da vagina de *Hawyky Wenona*.

Depois ela foi para a região do riozinho de Goiás e todos os bichos, que naquela época eram gente, ficavam pedindo para se casarem com ela. Todavia, ela não aceitava se casar com ninguém, em respeito ao seu marido *iolò* que o *Inynĩ* havia comido.

Certo dia, porém, uma raposa macho pediu para se casar com *Hawyky Wenona* e ela, achando-o bonito, pois ele estava usando vários enfeites, aceitou se casar com ele. Os demais bichos ficaram horrorizados com a decisão dela, pois o raposa era velho e fedido e tinha um monte de bicho (varejeira) saindo do ânus dele. Mas *Hawyky Wenona* não deu ouvidos a ninguém, porque ele a havia enganado com os enfeites que estava usando. Assim foi embora com o raposa de barco para a casa dele. Ele a enganou dizendo que morava em uma casa grande e bonita do outro lado rio e mostrou a casa para ela, de longe. Porém, aquela casa não era dele, era do veado selva. Quando chegaram na casa dele, ela percebeu que era pequena e que estava toda suja e cheia de varejeira pelo chão (eram os bichos que caíam do ânus dele). Mas o raposa mentiu para ela que aqueles bichos tinham sido os meninos que jogaram lagartixa e outros animais mortos ali e tinham apodrecido.

E, assim, *Hawyky Wenona* ficou na casa do raposa e dormiu com ele. No dia seguinte ela acordou primeiro e quando estava varrendo a casa olhou para o raposa deitado de bruços e viu o ânus dele cheio de bichos. Ela ficou com muito nojo dele!

Então, quando ela ficou menstruada, foi ao rio tomar banho e torceu o pano da menstruação (*tuu*) dentro de uma vasilha e misturou com água e levou para casa. Ao chegar na casa do raposa, disse para ele que aquilo era um mingau do sangue da caça que os homens tinham trazido, mas que só tinha sobrado o sangue para eles, pois a carne já tinha acabado. Ela mentiu dizendo que já havia comido e que aquela porção era para ele. O raposa, que estava com fome, comeu tudo com muito gosto e, logo depois, empanzinou a barriga e morreu.

E, assim, *Hawyky Wenona*, a mulher do *iolò Ikoloku Tatximana*, continuou sua jornada sozinha.

Fim!

6.2.6.2 Processo de registro da narrativa *Ikoloku Tatximana*

A versão em língua portuguesa dessa narrativa, que foi nos contada por dona Lucirene Behederu Javaé, também foi registrada em agosto de 2022 por meio de gravação de vídeo. Todavia, como se trata de uma narrativa muito extensa, o processo de retextualização da mesma

foi bastante demorado, em que tivemos que sentar com dona Lucirene uma tarde inteira e parte da noite para tirarmos as dúvidas a respeito da sequência da narrativa, bem como quanto a algumas expressões em língua indígena que a narradora da história usou durante a gravação do vídeo.

Figura 24 – Retextualização da versão em língua portuguesa da narrativa *Ikoloku Tatximana*



Fonte: Foto de Keyliane dos Anjos Leitão, agosto de 2022

Quanto à elaboração da versão em língua indígena, o processo também foi bastante moroso, não sendo possível fazê-lo durante a mesma visita realizada em agosto. Assim, iniciamos a escrita da versão em *iny ribè* da narrativa *Ikoloku Tatximana* no mês de setembro de 2022, concluindo a revisão da mesma só em outubro de 2022, em que o professor Rogério Kusiwana nos auxiliou fazendo as revisões no texto elaborado por dona Lucirene.

6.2.7 Narrativa 07: Iny Webohonã

*Iny Webohonã*⁶⁵**Figura 25** – Ilustração da narrativa *Iny Webohonã*

Fonte: Desenho elaborado por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé)

Juhu riki h̄yk̄naū woros̄ȳ ix̄ȳ ris̄õre Horotò Hawa-ki, weryrybò inatxi tariki rahenyre toribero-ò roireki hedèdura romy.

Jyrè tymyra-di riki isè rybemy riwis̄ynamy raremyh̄ȳ timyo woros̄ȳ riroximyharemy.

Tule riki, tule riki, wijiaõkõ tariki ritykyixiranyre taitahe jyrè woros̄ȳ roxinamy relykyre timyo woros̄ȳ riroximyhyremy:

- Aõmoo heka tuù wadekè tarybèmyh̄ȳte?! Woros̄ȳ heka myle riroximyh̄ȳre: tebò wityretyre riteji myh̄ȳre tahe riroximyh̄ȳre.

Taita riki matuari roholare hetybyrawe-ki riki roimyh̄ȳ. Woros̄ȳ riuribi rokesereū tariki matuari Harabobò rykotxi rohonyre taita riki Harabobò mayrehe-di toti rikorore.

Taita riki woros̄ȳ mahãdu widekè raryberenyre:

- Timyo ix̄ȳ ijoi ris̄nykere?

⁶⁵ Texto elaborado por dona Lucirene Behederu Javaé (na língua da mulher) e revisado pelo professor indígena Rogério Kusiwana Javaé.

Taita ijõ riki rarubere:

- Urile ix̃ woros̃ risõkere.

Taita riki halukù inataõ rikarenyre ijõ habu mahãdu sõnamy, ijõ hawyky sõnamy, ijõ tariki uladu sõnamy.

Tariki woros̃ mahãdu rarybere iny-õ aõtxi rakõkere iny kanahenyheny butumy ix̃ woros̃ risõkere.

Halukù rexihureù tariki iny mahãdu, uladu mahãdu rexiywinyre tasõna-ò. Tahe hekòty riworneyrenyre teriòtyky-di raburesony-ò tahe delemy uladu-di tamy rehurenyre tariki iwereny rabohomyh̃, iribi tas̃ hawyky mahãdu risõrenyre ikonanaki tahe habu mahãdu risõrenyre, taita riki iny inatxi-le rarire tahe widekè raryberenyre:

- Iny butumy ijoi risõra taitahe timyo wii kis̃nykere?

Taita ijõ rarybere:

- Urile iny heotyrotxi widi kehukere.

Taitahe rawinyrenyre:

- Waehehe! Waehehe! Waehehe! Diary Tabuhana waehehe! Diary Ijewyra waehehe!

Taita riki ijesule-my wideke rekoare tahe halukù rotxi wiwanale rejuxurenyre tahe rituerenyre.

Ijõ txumy tariki weryrybo inatxi toribero-di roire boho ritehemynyre tariki ix̃ mahãdu byy taita riki widekè raryberenyre:

- Ix̃ aõheo rutyk̃nyra bedè iby tyhyreri?

Tariki iny rosymyh̃ roholarenyre tahe tamy roire tariki byy iny tai ijõkõre tahe ix̃byyle riokesere tariki ijoi-ò riolonyre taita riki haluku-my robirenyre, taita riki rieryrenyre ix̃ rituere. Taita riki ix̃byyle adõsy-ò roholarenyre taitahe tamy roire ijoyky itxemy taita widekè raryberenyre:

- Kawiji wasimy tamy kehemynykere kai ijõ ijõ ribi malokere diary tas̃ ijõ ribi aralokere.

Taitahe roire kakityhyle riki tamyreny rironyre tariki biri boho-le riki rosymyhyreny taita biri boho tuù ikoreny relykyre, aõherekio woros̃ ix̃ risõremy taitahe rieryrenyre taita riki biri boho ijadomy relerenyre.

Taita riki wiwanale rakodonyre taita kuni laku berebumy roire iwitxira hawa-ò Horotò hawa ribi hatomoko hawa-ò. Woros̃ ix̃ risõmy rahudi.

Kiamy!

6.2.7.1 Narrativa 07: O povo que teve a barriga estourada

*O povo que teve a barriga estourada*⁶⁶

Certo dia, fizeram festa de Hetohokỹ na aldeia Horotò Hawa (que hoje se chama Horotory) porém dois rapazes, não participaram da festa porque tinha ido procurar filhotes de arara vermelha, subindo pelo rio Formoso.

A mãe do *jyrè* (menino que está passando pelo ritual), curiosa para saber o segredo dos homens, perguntou ao filho:

- Meu filho, como é que *worosỹ* come lá na Casa dos Homens?

E o menino não queria falar, porque tudo o que acontece na Casa de Aruanã é segredo dos homens e as mulheres não podem saber. Porém, como a mãe insistiu muito, ele acabou falando:

- *Worosỹ* come assim: ele junta todos os dedos da mão em cima um do outro e pega a comida só com os dedos indicador e polegar.

Tinha um velho na casa, parente dessa mãe do *jyrè*, que não conseguia mais andar e ficava deitado no chão, perto do fogo. O velho ouviu quando o *jyrè* contou o segredo de *worosỹ* para a mãe. Então, quando os *worosỹ* chegaram da caça, o velho conseguiu se levantar e foi ao encontro deles no caminho, encontrou o *worosỹ* chamado *Harabobò* e contou para ele o que tinha acontecido. *Harabobò*, imediatamente, cortou a cabeça do velho com um facão, matando-o. Depois pegou a cabeça do velho, levou para a Casa dos Homens e contou para os outros *worosỹ* o que tinha acontecido. Ou seja, que havia matado o velho porque ele lhe contara que o *jyrè* falou para a mãe o segredo de como os *worosỹ* comem.

Assim, todos os *worosỹ*, que estavam reunidos na Casa de Aruanã, decidiram que teriam que matar todos os moradores da aldeia para que o segredo dos homens não fosse revelado a outros povos. Então, cercaram toda a aldeia e ficaram vigiando para não deixar ninguém fugir. Em seguida, cavaram três grandes buracos: um para os homens, outro para as mulheres e outro para as crianças; fizeram fogo com casca de landi e, enquanto isso, o povo fazia pintura no corpo e se enfeitava todo com os enfeites Javaé, em forma de respeito às tradições.

⁶⁶ Texto elaborado pela pesquisadora a partir da retextualização das gravações e da interação com dona Lucirene Behederu Javaé.

Quando os buracos estavam prontos, dois *worosỹ* valentes e corajosos, chamados *Tabuhana* e *Ijewyra*, jogaram todo o povo da aldeia nos buracos e o povo morreu queimado, estourando a barriga. No final, só restaram esses dois *worosỹ*, os quais cantaram uma música de vitória e dançaram juntos:

- *Waehehe! Waehehe! Waehehe! Diary Tabuhana waehehe! Diary Ijewyra waehehe!*⁶⁷

Depois, um perguntou para o outro:

- E agora que matamos todo o nosso povo, o que nós vamos fazer?

O outro respondeu:

- Agora nós temos que morrer também, para preservar nosso segredo!

Então, os dois entraram em luta corporal e acabaram caindo dentro do buraco, que ainda tinha fogo, e morreram queimados.

E, assim, toda a população da aldeia *Horotò Hawa* foi exterminada para garantir que o segredo dos homens não fosse revelado para outras aldeias. No entanto, aqueles dois rapazes que tinham saído para procurar filhotes de arara no rio Formoso, sobreviveram, pois não estavam na aldeia no dia do massacre.

Quando retornaram para a aldeia, estava tudo quieto e só viram as canoas na beira do rio, não havia ninguém na aldeia e ficaram se perguntando para onde o povo tinha ido. Então, quando chegaram à Casa de Aruanã, viram os buracos com o povo todo queimado dentro. Eles ficaram assustados e sem saber o que tinha acontecido na aldeia.

Até que ouviram um barulho. Eram dois periquitos, que os Javaé criavam, que tinham se transformado em mulheres e estavam pisando milho para fazer caluji. Porém, quando os dois rapazes chegavam perto, elas se transformavam em periquitos novamente e saíam voando. Finalmente, os dois rapazes conseguiram cercá-las quando estavam em forma de mulher e perguntaram para elas o que tinha acontecido e elas contaram toda a história do massacre do povo.

Então, esses dois rapazes se casaram com as duas moças, que eram periquitos, e ficaram morando na aldeia. Porém, depois desse massacre, a aldeia ficou mal-assombrada. Eles ouviam muitos barulhos, gente chorando, conversando, gritando; mas era só os fantasmas das pessoas que haviam morrido no massacre. Eles ficaram com medo das assombrações e resolveram ir

⁶⁷ A tradução da música seria: “Valente! Valente! Valente! Sou *Tabuhana* valente! Sou *Ijewyra* valente!”

embora para outra aldeia, chamada Hatomoko, abandonando a aldeia Horotò Hawa, onde ocorreu o massacre da população por causa da revelação do segredo de *worosỹ*.

Fim!

6.2.7.2 *Processo de registro da narrativa Iny Webohona*

Quem nos contou essa história em língua portuguesa foi dona Lucirene Behederu Javaé, em agosto de 2022. Para adiantar o processo de registro nas narrativas, já fomos digitando o texto no *notebook*, à medida que a anciã ia narrando-o oralmente, dispensando, assim, a gravação do vídeo.

Durante o registro, dona Lucirene nos contou que ainda hoje existem as ruínas da antiga aldeia *Horotò Hawa*, onde hoje se localiza a aldeia *Horotory*, e me convidou a conhecê-la um dia (o que não foi ainda possível). Segundo ela, ainda há os vestígios dos buracos onde a população foi queimada, como prova de que a história narrada é verdadeira.

A versão em língua indígena da narrativa *Iny Webohona* foi elaborada por dona Lucirene Behederu Javaé, na língua feminina, em setembro de 2022, e revisada pelo professor Rogério Kusiwana Javaé em outubro de 2022.

6.2.8 Narrativa 08: Kòtu

Kòtu⁶⁸**Figura 26** – Ilustração da narrativa *Kòtu*

Fonte: Desenho elaborado por Mikaela Haritxawake Wataju Javaé

Juhu riki Kòtu biu-ki rÿiramyhÿ kòrobi riki tamy ridyrenyre.

Hãloè riki ama inire Wakãkã, tahe txikièmÿ iraworeny-ò rehemynymyhÿre tahe tamyrenÿ rarybemyhÿre:

– Òtu⁶⁹, Òtu, katyre bedese, katyre bedese!

Taitahe Kòtu mahãdu risÿnymyhÿre:

– Koi araojuajuaheny.

Tule riki, tule riki. Taitahe ikòru tyre resere, tahe ikòru ritxutxuaire, taita Kòtu mahãdu rubehere bera-ò rawinomy:

– Kòtuti! Kòtuti! Kòtuti! Kòtu iny rioloaraki rubehekere! Kotuti! Kotuti!

Haloè tariki ioru halubuhukÿlemy riki rehemynÿre taheto-ò ihawÿÿ tamy rahybere:

– Aõherao, kõre waorule aòru ritxuara.

⁶⁸ Texto elaborado por Lucirene Behederu Javaé (na língua feminina) e revisado pelo professor Rogério Kusiwana Javaé.

⁶⁹ Nesse caso, a palavra *Kòtu* (tracajá) foi grafada sem a letra *k* inicial (*Òtu*) porque trata-se da fala masculina, pois o trecho indica a fala da onça que, no caso, é macho. O restante do texto, contudo, foi escrito na língua feminina, pois é de autoria de uma mulher.

Ijõ txumy tariki hãloè ÿnyra-ò rare tahe Kòtu mahãdu rekòtemy rÿimyhÿ tariki tamyreny rarybere:

– Amybo waòru ritxuaire?

Byy hiki iny riki tamy rarybèõre, taita lohoji lohojimy tamyreny rarybemyhy, tahe diarÿ aõkõ arare myy resÿnyrenyre ionanadudu tariki rarybeõre, taita hãloè rimyre tahe rerubenyre.

Kiamy!

6.2.8.1 Narrativa 08: Tracajá

Tracajá⁷⁰

A tracajá é um prato típico dos Javaé. Ela vivia na árvore de jatobá, pois o macaco a tinha levado para morar lá em cima.

A onça, chamada de *Wakãkã*, sempre gostava de ficar embaixo do pé de jatobá e pedia para a tracajá:

- Tracajá, cai em cima da minha testa!

Porém, a tracajá, com medo da onça devorá-la, dizia:

- Não! Não vou cair na sua testa não, pois posso machucá-la!

Mas, como a onça ficava insistindo, a tracajá acabou caindo na testa dela e fugiu para a água. E as outras tracajá que estavam em cima do pé de jatobá, desceram também atrás dela, cantando:

*- Kòtuti! Kòtuti! Kòtuti! Kòtu iny rioloaraki rubehe-kere! Kòtuti! Kòtuti!*⁷¹

Esse grupo de tracajá que desceu do pé de jatobá se instalou no pé de goiaba que fica na beira do rio.

A coitada da onça ficou com a testa sangrando, toda machucada, e, ao chegar em casa, gemendo de dor, sua mulher perguntou, assustada:

- O que foi, *Wakãkã*?

E ele respondeu, mentindo:

⁷⁰ Versão elaborada pela pesquisadora, a partir da retextualização das gravações e da interação com a auxiliar de pesquisa Lucirene Behederu Javaé.

⁷¹ Tradução: “Kòtu vai descer ao rio porque cortou a testa de alguém.”

- Não, mulher, eu entrei debaixo de um pau e cortei minha testa.

Então, a onça amarrou a cabeça com uma embira e ficou em casa até melhorar. Quando melhorou foi procurar a tracajá para se vingar dela.

Quando chegou na praia, encontrou várias tracajás e perguntou quem havia caído na testa dela. Porém elas iam respondendo:

- Não foi eu!

- Não fui eu!

Quando chegou na última tracajá, perguntou três vezes se era ela que tinha caído na testa dela, mas ela ficou calada, não respondeu nada. Ficou bem quietinha, morrendo de medo, não conseguiu nem correr e nem falar nada.

Assim, a onça descobriu que tinha sido ela que havia machucado sua testa e, rapidamente, a devorou.

Fim!

6.2.8.2 Processo de registro da narrativa *Kòtu*

Tanto a versão em língua portuguesa quanto a versão em língua indígena dessa narrativa foram registradas no mês de agosto de 2023, em que já fomos digitando o texto no *notebook*, à medida que dona Lucirene ia nos contando a história. Para as revisões da versão em *iny ribè*, contamos com a colaboração do professor Rogério Kusiwana Javaé.

Em nossas visitas à aldeia Boa Esperança sempre contamos com a presença e o apoio da auxiliar de pesquisa Keyliane dos Anjos Leitão, acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade de Gurupi – UnirG, a qual, ao ouvir a história da *Kòtu*, teve a ideia de produzir os personagens a partir de materiais recicláveis para que, em uma próxima visita à aldeia pudéssemos contar a história às crianças do Ensino Fundamental I com a ajuda do professor Rogério, o qual ministra aulas para as turmas de 1º ao 3º ano dessa fase.

Assim, após planejarmos essa ação com o professor Rogério, Keyliane se comprometeu a produzir os recursos pedagógicos para a contação da história e durante uma visita à aldeia, realizada em outubro de 2022, realizamos a contação da história para as crianças, em que o professor Rogério Kusiwana contou a história em língua Javaé, manipulando os personagens feitos com materiais recicláveis produzidos pela estudante de pedagogia (nossa auxiliar de pesquisa) e utilizando também elementos da natureza encontrados na própria aldeia.

Figura 27 – Contação da história *Kòtu*



Fonte: Arquivo pessoal, outubro de 2022

A contação da história foi um sucesso entre as crianças, como mostra a Figura 27 acima, revelando que as narrativas ancestrais Javaé, além de contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (foco do nosso estudo), também contribui para despertar a imaginação das crianças do Fundamental I, favorecendo o contato destas com a língua e a cultura do povo Javaé.

Cumpramos salientar que não incluímos a descrição e análise desta oficina no Capítulo VII porque a mesma não foi realizada com os estudantes do Fundamental II e do Ensino Médio como as demais. No entanto, como foi uma ação cujo planejamento surgiu no momento do registro da narrativa, resolvemos descrevê-la neste capítulo, posto que esse dado revela aspectos relevantes da nossa pesquisa, mostrando que o trabalho etnográfico se constrói na interação com os sujeitos envolvidos no processo e que a pesquisa-ação participante nos conduz a tomar decisões no percurso da pesquisa, ou seja, não fazemos apenas aquilo que foi pré-planejado, pois o contexto é que vai conduzindo os próximos passos a serem tomados.

6.2.9 Narrativa 09: *Kuèlỹ**Kuèlỹ*⁷²**Figura 28** – Ilustração da narrativa *Kuèlỹ*

Fonte: Desenho elaborado por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (conhecido como Diego Wekuma Javaé)

Juhu riki hỹkỹnau tyrehe-sò bèè-my riõre taita tahe bero, ahũ mahãdu ruỹre, butumy, taita irodu, nawai, iny mahãdu bèè-my reare, tariki Kuèlỹ lohoji-le tariõre, tahawyky boho wana bèè-di ratxirenyre wasimykỹny.

Taita riki Bòròrèkoni tabemy rubudi tamyreny rare hawyky usèmy rexisynomy riki:

– Wahĩ adeke ixidi arareri wabemy rubudi.

Taita risỹnyre

– Awire! Kiatxile buduny.

⁷² Texto elaborado pela anciã Lucirene Bahederu Javaé (na língua feminina) e revisado pelo professor Rogério Kusiwana Javaé.

Taita Kuèlỹ boho riki bedelurudihiky-le rexixa myhỹrenyre, Bòròrèkoni tariki ratxuheny-myhỹre taita rièrykõmyhỹre titxiò bèè-my riõmyhỹrenyre.

Tai tahe Bòròrèkoni riki Kuèlỹ riõre boho wararù-betukule-my reximonymyhỹre tabemy rubudi, tule riki.

Tai tariki ixyby Bòròrèkoni rarybere Kùelỹ-ò:

– Wabemy rubudi adeke ixidi anade. Titxi-o bèè-my tidiõmyhỹtenyte?

Taita riki tamy raõtare irùle-my, aõtxi hawykykè tariki hābuhuky-le riki rare tai tariki tōõ risihere tahe hawyky-my riwinyre.

Txuù reamy tahe tamy rarybere:

– Ryy ròtena myna-myna byryby bikodonykere txiorotyhymy.

Tahe tuù riwinyre.

Txuù rèamy tariki Bòròrèkoni rare ryykòreana-ò itxerè-my tariki iwaryrèny-my robire tiò roimyhỹre taita rieryre titxi-o bèè-my riõmyhỹrenyre, iryrèny-di rare tariki butxi ninihikỹ-txi riki reare, notxiè sōèmy, irasò riki tōbòtò-soò, tariki kòhòte-di butxi rihetenyre tahe aõkõ riki, ixyby rihetenyre taiki ibutemy riki bèè rejujure tariki tuù riõre, riõre tariki bèè ritōhõtiberenyre, roimy, roimy, wijiaõkõ tariki tōhōti ratỹnyre, iù tariki butxi inatyhykỹmy ribohonyre. Taita riki butumy iròdu mahādu, nawai mahādu, iny mahādu bèè-my riõrenyre.

Bòròrèkoni tariki anadurani rirore Kùelỹ tariki rubehere bera-ò rawinymy:

– Kùelỹ rubehe, Kùelỹ rubehe, rubehe, rubehe...

Tariki riberenyre berahatxi-ò iribi doide-ò.

Kiamy!

6.2.9.1 Narrativa 09: *Kuèlỹ - Versão em língua portuguesa*

Kuèlỹ⁷³

Certa vez, o morcego vermelho bebeu toda a água dos rios e dos lagos da região da Ilha do Bananal e os rios secaram e o povo Javaé estava morrendo de sede. *Kuèlỹ*, que é um tipo de

⁷³ Não há uma tradução para esse título, pois trata-se do nome próprio do personagem principal da narrativa. Versão elaborada pela pesquisadora a partir da retextualização das gravações e da interação com a anciã Lucirene Behederu Javaé e com seu filho Wairama Xiwelelori Wataju Javaé – conhecido como Diego Wekuma Javaé.

aõni, mas que vivia igual aos Javaé e morava na aldeia com as mulheres e os filhos, era o único que tinha água.

Então, *Bòròrekòni*, que é um rapaz, se vestiu de mulher, colocou *tùù*, *inytu*, *habuòdè* (vestimentas de mulher) e cabelo grande e foi até a casa de *Kuèlỹ* pedir para se casar com ele. Chegando lá, ele disse:

- *Kuèlỹ*, eu vim aqui para morar contigo.

Kuèlỹ, olhou para ele e disse:

- Eu já tenho duas mulheres. Mas você também quer ser minha mulher?

Ao que *Bòròrekòni* respondeu:

- É, eu queria ser sua mulher, porque eu estou com sede, eu quero água. Minha mãe me falou que você tem água. Eu sei que suas mulheres tomam banho, bebem água... Você tem água! Então eu vim aqui para casar contigo para eu poder beber água.

Então, *Kuèlỹ* falou para ele se sentar e olhou para suas mulheres e explicou a situação para elas, dizendo que aquela mulher estava querendo se casar com ele também para poder beber água. As mulheres aceitaram e *Bòròrekòni* ficou morando com *Kuèlỹ*. Porém, *Bòròrekòni* não sabia onde as mulheres de *Kuèlỹ* encontravam água. Elas chegavam do mato com os *waruru* (enfeite feito de algodão que as mulheres Javaé usam nas pernas) umedecidos e *Bòròrekòni* torcia-os e bebia o pouquinho de água que saía deles para não morrer de sede.

Passado algum tempo, *Bòròrekòni* perguntou a *Kuèlỹ*:

- *Kuèlỹ*, que dia você vai me dar água? Eu estou com sede!

Então *Kuèlỹ*, antes de dar água para *Bòròrekòni*, o procurou para ter relação sexual com ele e, ao tirar sua roupa, descobriu que ele era homem. *Kuèlỹ* ficou muito bravo e exclamou:

- Vixe! É um homem! Você me enganou!?

Para resolver a situação, *Kuèlỹ* cortou o pênis de *Bòròrekòni* para ele se transformar em uma mulher. Então, teve relação sexual com ele. Os mais velhos contam que foi a partir desse episódio que surgiram os homossexuais que existem hoje, sendo *Bòròrekòni* o primeiro homem que teve relação sexual com outro homem.

Quando o dia amanheceu, *Bòròrekòni* ficou muito triste e *Kuèlỹ* disse a ele:

- *Bòròrekòni*, pode procurar seu jeito de beber água hoje.

E *Bòròrekòni* perguntou?

- Como assim?! Me diz onde encontro água!

E *Kuèlỹ* explicou:

- Pega a cinza do fogo e coloca em todos os trieiros⁷⁴ que saem para o mato e aí amanhã você vai saber por qual trieiro minhas mulheres foram buscar água, pois as marcas dos pés delas vão ficar nas cinzas do trieiro por onde elas foram, e então você corre pelo trieiro que tem as marcas das pegadas delas, que você vai encontrar a água.

E assim fez *Bòròrekòni*. No dia seguinte, quando ele acordou, as mulheres de *Kuèl̃y* já haviam voltado do mato e estavam dentro de casa. Então, *Bòròrekòni* foi até os trieiros e descobriu por onde elas tinham ido e saiu correndo. Ao adentrar o mato, escutou o canto do mergulhão e das gaivotas e viu uma máscara de *Aruanã* dentro de um enorme pote que estava cheio de água. Muito feliz por ter encontrado água, *Bòròrekòni* exclamou:

- Ah! É aqui que tem água! Mas como vou fazer para quebrar esse pote? Ele é muito grande e forte!

Então, pegou um pedaço de pau e bateu no pote, mas não conseguiu quebrar o grande pote com a primeira batida. Daí bateu mais três vezes no pote e ele quebrou e saiu muita água. *Bòròrekòni*, que estava com muita sede, bebeu toda a água que conseguiu e acabou desmaiando de tanto beber água. Quando acordou, bateu de novo no pote e bebeu novamente. Depois falou:

- Agora que eu consegui encontrar água, vou dar água para meu povo.

Bòròrekòni bateu novamente com força nos dois potes e a água derramou toda. De repente, um peixe bicudo saiu correndo atrás dele para comê-lo. Então, *Bororekòni* saiu correndo, nadando e gritando:

- *Hè! Bòròrekòni beè riwahinyra!*⁷⁵

E assim ele foi correndo, correndo, gritando e dando água para seu povo. Porém, depois de uns quinhentos metros, saindo para o Riozinho, o bicudo o alcançou e o comeu.

Então, *Kuèl̃y* apareceu cantando no meio do rio que se formara:

- *Kuèl̃y rubehè, Kuèl̃y rubehè, rubehè, ruberé...*⁷⁶

E, assim, *Kuèl̃y* foi embora cantando... Voltou para o lugar de onde ele tinha vindo: o fundo do rio.

Fim!

⁷⁴ Caminhos e/ou estradas pequenas no meio do mato.

⁷⁵ Bororekoni está liberando a água para seu povo!

⁷⁶ Kuèl̃y está indo embora no rio para sempre!

6.2.9.2 Processo de registro da narrativa *Kuèl̃y*

Essa narrativa, que foi uma das primeiras a serem registradas, foi contada por dona Lucirene Behederu Javaé, durante uma visita que fizemos à aldeia no mês de junho de 2022.

O registro em língua portuguesa foi feito por meio de gravação de vídeo e depois foi feita a retextualização para a versão escrita por meio de digitação em *notebook*. Elaboramos a versão escrita em casa (na cidade), ouvindo o áudio de dona Lucirene. Todavia, durante uma outra visita à aldeia, em agosto de 2022, o filho de dona Lucirene, Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma) que foi criado pela avó, dona Maria Ukanahi Javaé (já falecida), fez algumas alterações no texto, a partir das lembranças da história que ouvia de sua avó quando era criança, as quais guarda na memória até hoje. Além disso, o professor indígena Joeu Ererrene Javaé também participou na revisão da versão em língua portuguesa dessa narrativa.

Figura 29 – Revisão da versão em língua portuguesa da narrativa *Kuèl̃y*



Fonte: Foto de Keyliane dos Anjos Leitão, agosto de 2022

Esses momentos de interação face a face com os participantes da pesquisa eram riquíssimos para nós, pois, além de registrarmos as narrativas e conhecermos aspectos socioculturais e linguísticos relevantes dos Javaé, criávamos laços afetivos com esse povo, que nos fazia crescer não apenas em conhecimentos, mas também em humanidade, visto que os Javaé muito nos ensinaram sobre afeto gratuito, desprovido do apego a bens materiais próprio da cultura capitalista não indígena.

Foi também nessa visita de agosto de 2022 que dona Lucirene elaborou a versão em língua indígena da narrativa *Kuèlÿ*, a qual foi devidamente revisada pelo professor Rogério Kusiwana Javaé.

6.2.10 Narrativa 10: Makolokolo

*Makolokolo*⁷⁷

Figura 30 – Ilustração da narrativa *Makolokolo*



Fonte: Desenho elaborado por Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé)

Juhu riki Makolokolo aôniaõni-my hÿkÿna rare tariki kuaji, reimylo riki rirehenymyhyre, tariki talahi wana rasÿnymyhyre.

Ijõ txumy tariki berohokÿ mahãdu irawodi roire tariki tamyreny reare tahe ihaworenyle riwyre tariki kywa ruruo riki ritejire tariki biù-ò tahetxi-di reamy roirerimiyhyre taita riki ilahi tamy rarybemyhyre:

- Aomobo ahetxi-di biù tedeamytodoimyhate? Kyhy anariorenykÿnykere.

Taita risÿnyre:

- Kõre walahi urile tu adoimye.

⁷⁷ Texto elaborado pela participante de pesquisa Lucirene Bahederu Javaé (na língua feminina) e revisado pelo professor Rogério Kusiwana Javaé.

Iharele tariki rasinyre haworoki taira riki renarehemý roimy raremyhỹ, tariki irawoki kotunirarea riki txikiemy rykyrerimyhare, rykymy rỹimyhỹ, tariki tamy imynymy reare taita ilahi tamy rarybere:

- Tamy uritere ijarakõmykere akytymy toimyhỹte.

Iharele tariki tamy reare tahe risiranyre uritere riki idysymy tamy reare taita texikà itàlàki ramaranyre tahe berahatxiolé ridyre tahe Makolokolo rurure.

Irixihudi tariki iriore boho ruarenyre delemy riki Toritori ruare iribi tasy Siỹ ruare Hire iribita Obiu. Nawai butumy texikà-di mahadu riki Makolokolo riore rare.

Ruarenyre tahe raryberenyre:

- Diary waha usè.

Tariki ilahi tamy rarybere:

- Kai warikokore usèaõkõ tate!

Buturibi Makolokolo riore mahãdu ribi riki obiù tyby usèmy raremyhỹ. Taita riki uaji, leimylò rirubunỹmy raremyhỹ. Ijõ txumy tariki obiù rare õhimy tariki Tanyxiwè deele reare tahe ikoki rexiraomy reare taita obiù subururu-le rimyre. Taita riki Tanyxiwè ritxuhore txikiemy subururu lemy biroximy mabekere. Taita riki obiù subururu todú kileihỹre.

Tahe butumy ruarenyre taita ilahi tamyreny relykyre timyo tybyreny rurure. Taita tyby kowymy rekoare tahe txuù riore orysymy roire, tahe txuu riore riki inatxi raremy tahe ierysymy mana yredi tamyreny rehure tariki iyjatyhy riki detimy roxire, taita tiile ridyre. Ridyreny re tahe tamy rubehere bera-ò taita kotunirarea tàlà rikyrekýreny re taita rurure.

Taita riki kurakura itàlà ributunyre tahe kotunimy riwinyre.

Kiamy!

6.2.10.1 Narrativa 10: Makolokolo – Versão em língua portuguesa

Makolokolo⁷⁸

Makolokolo era o pai dos gaviões. Ele morava na beira do rio Javaés, com sua avó.

⁷⁸ Esse título não tem tradução para o português, pois trata-se do nome do personagem principal da narrativa. Versão em língua portuguesa elaborada pela pesquisadora a partir da retextualização das gravações e da interação com a auxiliar de pesquisa Lucirene Behederu Javaé, com alterações e acréscimos de seu filho Diego Wekuma.

Certo dia, os Karajá estavam passando perto de onde *Makolokolo* morava e ele tomou a canoa deles e a colocou em cima de um pé de jatobá.

Todas as manhãs ele subia no pé de jatobá e ficava dentro da canoa, com o rabo virado para o lado que o sol nasce. Sua avó via aquilo e o alertava:

- Meu neto, por que você está com o rabo virado para sol? Não pode fazer isso, senão o vento vai fazer você vai botar ovos!

Ao que ele respondia:

- Não é por nada não, vó. Só estou deitado mesmo aqui.

Porém, de repente começou a botar ovos. Botou um monte de ovos na canoa dos Karajá.

Makolokolo ficava observando uma tartaruga no rio que tinha várias cabeças ao redor do casco. Então, como estava com fome, falou para sua avó que iria pegar essa tartaruga para comer. E a avó dele disse que ele não iria conseguir, pois estava de resguardo (choco), estava fraco.

Mas ele teimou com a avó, dizendo:

- Vó, eu consigo sim, pois já peguei bichos mais perigosos, como anaconda e arco-íris. Agora eu vou pegar essa tartaruga de várias cabeças.

Então, ele voou sobre o rio e pegou a tartaruga, agarrando com as unhas dos pés e tentou levantar voo três vezes, porém a tartaruga era muito pesada e o puxava para dentro da água, até que o comeu. Sobrou só as penas de *Makolokolo* sobre as águas do rio.

A avó dele, vendo aquilo, ficou muito triste e brava porque ele era muito teimoso e não escutava a avó, por isso que morreu, pois ela disse para ele não colocar o rabo virado para o sol e ele teimou e acabou botando ovos e depois disse para ele que não conseguiria pegar aquela tartaruga de várias cabeças e ele teimou e a tartaruga acabou comendo-o.

Depois de um tempo que *Makolokolo* tinha morrido, os filhotes, dele que estavam sendo gerados nos ovos, nasceram. Primeiro nasceu o Caburé, depois o Piem, o Carcará e, por último o Anhuma. Todos esses pássaros são filhos do *Makolokolo*.

Quando nasceram já foram dizendo:

- Eu sou igual o meu pai!

Ao que a bisavó respondeu:

- Você não parece com o meu neto!

De todos os filhos de *Makolokolo*, o que era mais semelhante a ele era o Anhuma, pois era o maior, mais forte e mais corajoso dos filhos. Ele, assim, como o pai, caçava muitos bichos

grandes, como anaconda e arco-íris. Certo dia, o Anhuma foi caçar e encontrou o *Tanyxiwè*, que é uma divindade poderosa que conquistara o sol para os Javaé e estabeleceu todo o cosmo que hoje existe. O Anhuma tentou pegar *Tanyxiwè*, porém, como ele era ágil e poderoso, se esquivou rapidamente e o Anhuma acabou pegando apenas o barro, a lama. Então, *Tanyxiwè* ficou bravo com o Anhuma e para se vingar dele o amaldiçoou, dizendo:

- Como você quis me pegar para se alimentar, a partir de agora você só vai comer o que encontrar na lama, como caracol e insetos.

E é por isso que hoje em dia o Anhuma é um pássaro que vive na lama e se alimenta do que encontra ali.

Assim que os filhos de *Makolokolo* nasceram a bisavó deles disse:

- O pai de vocês, que era muito teimoso, foi comido pela tartaruga de várias cabeças que vive no Lago Redondo (na aldeia Boto Velho).

Diante disso, os filhos de *Makolokolo* disseram para a bisavó que iriam procurar o filho do sol, que era amigo deles, para comer a tartaruga e vingar a morte do pai.

Então, encontraram dois filhos do sol: um grande e um pequeno. Eles eram brancos e fofinhos como algodão. Para testar qual deles era o mais forte e capaz de devorar a tartaruga, jogaram pedras para verem qual deles devorariam as pedras primeiro. O filho do sol menor foi o mais ágil e devorou a pedra rapidamente, despedaçando-a. Assim, levaram-no para o rio onde estava a tartaruga gigante de várias cabeças, chegando lá, soltaram o filho do sol e ele entrou no rio e devorou rapidamente a tartaruga, sobrando apenas as banhas do animal boiando no rio.

Um peixe, chamado *Kurakura* reuniu os pedaços do casco da tartaruga que haviam sobrado e a transformou novamente em uma tartaruga, só que agora apenas com uma cabeça, ou seja, a tartaruga que existe hoje. Por isso que o casco da tartaruga parece um quebra-cabeça com vários pedacinhos.

Fim!

6.2.10.2 Processo de registro da narrativa *Makolokolo*

Essa narrativa foi a última a ser registrada. A primeira versão dela em língua portuguesa e em *iny ribè*, foi registrada, em outubro de 2022, por meio do relato oral de dona Lucirene Behederu Javaé, em que, enquanto a anciã ia contando a história, eu já ia digitando no *notebook*.

Lembrando que, para a revisão da versão em língua materna, contamos com a participação do professor indígena Rogério Kusiwana Javaé.

Todavia, ao mostrarmos essa primeira versão da narrativa *Makolokolo* para o filho de dona Lucirene, Diego Wekuma Javaé, que foi criado pela avó Maria Ukanahi Javaé, o rapaz notou algumas divergências entre a história que sua mãe narrara e a que ouvia sua avó contar quando era criança. Além disso, Wekuma percebeu que estavam faltando algumas partes importantes da história original.

Diante disso, decidimos nos reunir com dona Lucirene, em março de 2023, quando ela veio a Gurupi visitar o filho Wekuma que, atualmente, está residindo na cidade para cursar a faculdade de Psicologia, e, em comum acordo com ela, decidimos fazer as alterações e acréscimos sugeridos por Diego Wekuma, pois, ao ouvir o filho, dona Lucirene recordou-se dos detalhes que estavam faltando na história de *Makolokolo*.

Diego Wekuma Javaé também fez a ilustração dessa narrativa, como mostra a Figura 31 a seguir, e de mais algumas (cujas referências ao seu nome constam abaixo dos desenhos já expostos nesta seção).

Figura 31 – Processo de ilustração da narrativa *Makolokolo*



Fonte: Arquivo pessoal, fevereiro de 2023

Feito o registro das dez narrativas ancestrais Javaé, em língua indígena e em língua portuguesa, apresentamos, no próximo capítulo, uma proposta de trabalho pedagógico a partir de alguns dos textos registrados, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, por meio de oficinas de leitura e produção de textos bilíngues (orais, escritos e imagéticos), bem como de produção de recursos pedagógicos, levando professores e estudantes a

perceberem a função das narrativas indígenas como manutenção da memória, da cultura, da língua e da identidade Javaé.

CAPÍTULO VII

7 CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS ANCESTRAIS JAVAÉ PARA O ENSINO BILÍNGUE E PARA OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA WATAKURI

“Eu acredito muito na possibilidade de o nosso processo pedagógico, processo educacional brasileiro, criar um olhar diferenciado. E que seja uma pedagogia nascida da nossa própria terra, da nossa própria origem.”

Daniel Munduruku

Este capítulo, tem como foco responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais estratégias os professores indígenas e não indígenas podem utilizar para trabalhar as narrativas ancestrais Javaé em sala de aula e contribuir para os multiletramentos dos estudantes e para a manutenção da língua, da cultura e da memória dos Javaé?

Nesse sentido, trazemos a descrição, análise e interpretação das oficinas pedagógicas transdisciplinares desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Watakuri, apresentando todas as sequências de atividades trabalhadas a partir de cinco narrativas ancestrais Javaé, quais sejam: *Tainahakỹ*, *Hawyy mahãdu buhã-my relere õri wotõenaki* (As mulheres que viraram boto por causa da anta), *Torohina*, *Hanatxiwe*, e *Makolokolo*. Dessa maneira, estabelecemos um diálogo, visando discutir sobre as diferentes possibilidades de se trabalhar a linguagem, de forma inter e transdisciplinar, considerando as narrativas ancestrais Javaé como objeto de estudo bilíngue e intercultural e como recursos fundamentais para definir estratégias metodológicas a serem adotadas pelos professores indígenas e não indígenas em sala de aula.

Ressaltamos que, devido ao pouco tempo que tivemos para a realização da pesquisa de campo, em virtude da pandemia de Covid – 19, bem como devido à impossibilidade de visitas à aldeia nos períodos chuvosos, não foi possível realizar oficinas com todas as dez narrativas registradas, como pretendíamos inicialmente.

7.1 As narrativas Javaé e os multiletramentos

Como já mencionado no Capítulo II, a presente pesquisa é fruto de um anseio da própria comunidade pesquisada, a qual, diante da perda recente de sua anciã mais idosa, a senhora Maria Ukanahi Javaé, que guardava na memória as narrativas ancestrais do seu povo, surgiu a

necessidade de registrar tais histórias por escrito, antes que elas se apaguem da memória dos seus parentes que tiveram acesso a essas narrativas apenas pela oralidade, em momentos de interação e contação de histórias promovidos pela anciã quando ainda vivia entre seu povo.

Todavia, durante o percurso da pesquisa, de viés participativo, percebemos que, mais do que apenas fazer o registro das narrativas, aquele povo tinha o desejo de que elas fossem, de fato, lidas e/ou ouvidas pelos mais jovens, perpetuando aspectos da memória, da cultura e da cosmologia dos Javaé. Ao investigar o trabalho pedagógico realizado na escola Watakuri, percebemos que os professores indígenas, apesar de conhecerem algumas narrativas ancestrais Javaé, não tinham o hábito de utilizá-las, ainda que na modalidade oral, como recurso pedagógico em sala de aula. Entretanto, tinham o desejo de fazê-lo. Tanto é que após nossas primeiras interações com a equipe pedagógica para definirmos nossos objetivos de pesquisa, que seriam o registro bilíngue das narrativas e a realização de oficinas pedagógicas a partir delas, o professor Rogério Kusiwana Javaé se prontificou a não apenas fazer o registro escrito de uma narrativa conhecida por ele, mas também realizar uma prática com seus alunos do Ensino Fundamental I a partir do texto produzido (conforme descrito no Capítulo VI, Seção 6.2.1.2 Processo de registro da narrativa *Torohina*: memória e ludicidade).

A partir dessa prática realizada pelo professor Rogério, bem como a partir das observações das aulas, dos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora, a equipe escolar, lideranças e atual anciã da aldeia, percebemos que a realização de oficinas pedagógicas que utilizassem as narrativas Javaé como ponto de partida para atividades que promovessem os multiletramentos dos estudantes, encontrariam terreno fértil naquela comunidade, contribuindo positivamente para a educação escolar indígena bilíngue e intercultural adotada pela escola Watakuri.

Desse modo, a partir de nossas experiências na Aldeia Boa Esperança e considerando o aporte teórico-metodológico da etnografia, da pesquisa-ação participante, da Sociolinguística (Interacional e Educacional), bem como as discussões sobre educação escolar indígena em um contexto bilíngue e intercultural, transdisciplinaridade, interculturalidade, multiletramentos e gêneros textuais, adotadas nesta pesquisa, decidimos realizar oficinas que proporcionassem o contato dos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio com situações de produção escrita, oral e imagética a partir da leitura e da escuta de narrativas do próprio povo Javaé.

Além disso, de acordo com o relato da equipe pedagógica e com as observações que realizamos na escola, esta é carente de recursos pedagógicos para serem usados nas aulas.

Diante disso, nos propusemos a realizar também algumas oficinas voltadas para a produção de jogos e outros recursos pedagógicos (sempre partindo da leitura e/ou escuta das narrativas Javaé).

Destarte, organizamos uma sequência de oito tipos de atividades (ver planejamento no Apêndice 1) para serem aplicadas com alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª à 3ª série) e com os professores indígenas e não indígenas, constituídas de: leitura/escuta e discussão das narrativas em sala de aula; ilustração dos textos lidos por meio de desenhos; elaboração de listas bilíngues com os nomes dos elementos da natureza encontrados nos textos lidos e na Ilha do Bananal; produção do gênero textual receita (com pratos típicos da cultura indígena e da cultura não indígena) a partir de alimentos citados nas narrativas lidas; produção de jogos pedagógicos bilíngues ilustrados com desenhos pertinentes às narrativas; produção do gênero textual cartaz com mensagens de conscientização ambiental⁷⁹; e realização de arte terapia e pintura criativa.

Cumprе salientar que os professores indígenas, além de participarem de algumas oficinas como ouvintes, contribuíram também na execução da maioria das oficinas realizadas com os alunos, já que elas envolviam atividades bilíngues. Além dos professores indígenas e não indígenas e dos estudantes, também contamos com a participação da anciã da aldeia, dona Lucirene Behederu Javaé, que atuou em sala de aula contando algumas narrativas e também no preparo de comidas típicas dos Javaé; de sua filha Narubia Wataju Javaé, que contribuiu nas oficinas de produção de recursos pedagógicos, desenhando os grafismos indígenas; do indígena e acadêmico do curso de Psicologia da UnirG, Diego Wekuma Javaé (filho de dona Lucirene), que contribuiu em algumas oficinas de leitura das narrativas em língua indígena; além de dois acadêmicos da Universidade de Gurupi – UnirG: Luiz Fernando Macedo Araújo, do curso de Letras, e Keilyane dos Anjos Leitão, do curso de Pedagogia, e também de uma egressa do curso de Teatro do Instituto Federal do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi, Sueli Lira Barros da Silva⁸⁰, os quais atuaram com auxiliares de pesquisa, contribuindo na realização das oficinas pedagógicas.

⁷⁹ Essa atividade, apesar de constar no planejamento inicial, não foi realizada, por questão de tempo e de algumas adaptações que foram necessárias durante o percurso da pesquisa.

⁸⁰ Esses acadêmicos e a egressa são bolsistas de Iniciação Científica e/ou voluntários do projeto interinstitucional (UnirG/IFTO/UFNT) “(Multi)Letramentos: contribuições para o ensino”, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-

Destarte, conforme consta no Capítulo II, participaram das oficinas vinte e oito alunos (28) do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), quatorze (14) alunos do Ensino Médio, seis professores (sendo três indígenas e três não indígenas), uma anciã, dois membros da comunidade (Narubia e Wekuma), dois estudantes de graduação da UnirG e uma egressa do IFTO. Além disso, é importante mencionar a presença constante das crianças estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e de outros membros adultos da comunidade, os quais, curiosos para verem o que estava acontecendo na escola, estavam sempre por perto, sobretudo nos momentos das trocas culturais que, em algumas ocasiões, ocorriam fora da sala de aula. Ou seja, as ações realizadas durante a pesquisa, foram percebidas por grande parte da população da aldeia, a qual pôde interagir conosco e contribuir positivamente com os resultados.

As atividades foram organizadas em sequências didáticas, conforme o plano de ação descrito no Apêndice 1, de acordo com as orientações de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96), os quais definem sequências didáticas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, são várias atividades sequenciais de leitura e escrita que são desenvolvidas, em sala de aula, a partir de um texto base. Assim, como classificamos as narrativas ancestrais Javaé, no Capítulo VI, como um gênero textual, pois cumprem um propósito comunicativo específico dentro da comunidade indígena, essa metodologia mostrou-se adequada aos objetivos das oficinas que eram proporcionar aos alunos práticas de multiletramentos a partir das narrativas Javaé registradas.

Ressaltamos que todas as manifestações verbais e não verbais produzidas nas oficinas foram consideradas como textos, os quais foram produzidos a partir da interação entre os interlocutores, tendo como âncora as narrativas ancestrais. Nesse viés, como discutimos nesta Tese conceitos de multiletramentos e considerando que os Javaé têm muitas habilidades para a produção de textos não verbais, adotamos práticas pedagógicas do letramento visual como possibilidade de ensinar as variadas formas de interpretações produzidas por esses textos, desenvolvendo a imaginação dos leitores/produtores e promovendo transformações positivas. Como afirma Rojo (2009, p. 261), ao falar de letramentos multissemióticos, esses letramentos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da

imagem, da música, das semioses que não somente a escrita”, ou seja, é mister que os estudantes tenham acesso aos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade globalizada, constituídos pelas mais variadas linguagens.

Mizan (2014, p. 272) acrescenta que “aprender a interpretar imagens se torna um meio importante para entender a realidade social”, por isso adotamos a produção de desenhos ilustrativos das narrativas ancestrais Javaé como uma das atividades das oficinas realizadas na Escola Watakuri, contando, para isso, com o auxílio do acadêmico do curso de Letras da Universidade de Gurupi – UnirG, Luiz Fernando Macedo Araújo, que possui também um curso técnico de Desenho Gráfico, podendo, assim, nos auxiliar ministrando oficinas de técnicas de produção de desenhos aos estudantes e professores da Escola Indígena Watakuri.

A partir das observações das aulas, percebemos que os discentes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, apesar de interagirem bem entre si na oralidade, sobretudo na língua materna, apresentam dificuldades em se expressarem oralmente em situações mais formais, como, por exemplo, na leitura de um texto em voz alta na sala de aula ou na resposta a algum questionamento dos professores a respeito dos conteúdos ministrados. Verificamos que as principais causas dessas dificuldades são a timidez nas interações face a face com a presença de pessoas que não fazem parte da rotina normal da escola (no caso, a presença dos pesquisadores) e a dificuldade em leitura, tanto em língua materna quanto em língua portuguesa. Diante disso, propomos algumas atividades com foco no desenvolvimento da habilidade oral da língua, tais como leitura das narrativas em voz alta, em que cada estudante lia um parágrafo, e o reconto das histórias lidas.

Assim, nas oficinas realizadas na Escola Estadual Indígena Watakuri, procuramos trabalhar gêneros textuais orais, escritos e imagéticos diversificados, a fim de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela *oralidade, pela escrita e por outras linguagens*”, conforme preconizado na nova BNCC (BRASIL, 2017, p. 67-68. Grifo nosso). Além, é claro, de trabalhar questões relacionadas aos aspectos socioculturais do povo Javaé, já que todas as sequências didáticas realizadas tiveram como ponto de partida a leitura e/ou escuta das narrativas ancestrais desse povo.

Cumpramos salientar que, na realização das oficinas, apoiamos-nos nos conhecimentos da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1988, 2002 e GOFFMAN, 2002 [1979], 1999), que

nos permitiu estabelecer diálogos transdisciplinares por meio de interações face a face com o povo Javaé, ancorados nas concepções de linguagem, sociedade e cultura. Assim, nas interações realizadas durante as oficinas, os Javaé (professores, anciã, sua filha Narubia e seu filho Wekuma, e os estudantes) expuseram suas experiências e conhecimentos socioculturais construídos a partir de suas funções na sociedade Javaé e nas relações estabelecidas com outros membros da comunidade. Ademais, a interculturalidade e a transdisciplinaridade foram trabalhadas durante todo o processo das oficinas, pois envolvemos, nas produções escritas, orais e imagéticas, conteúdos relacionados às várias áreas do conhecimento, tanto relacionados à sociedade indígena quanto à não indígena.

Também levamos em conta os conhecimentos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo 2005) durante o processo das oficinas, pois a situação sociolinguística da comunidade foi considerada durante as atividades de leitura e escrita, em que partimos dos conhecimentos linguísticos e culturais da própria comunidade para contribuirmos no aperfeiçoamento educacional, tanto na área do ensino de língua materna quanto do ensino de língua portuguesa.

Passamos agora, na próxima seção, a descrever e analisar as oficinas realizadas na Escola Estadual Indígena Watakuri, da Aldeia Boa Esperança.

7.2 Descrição e análise das oficinas pedagógicas realizadas

Iniciamos as oficinas no mês de setembro de 2022, quando já havíamos registrado algumas narrativas em língua portuguesa e em língua indígena⁸¹. Cumpre observar que durante a execução das oficinas, houve algumas alterações no que havia sido planejado, devido a situações contextuais que surgiram no momento da execução da oficina, bem como a planejamentos prévios dos professores da aldeia, sendo necessário fazer alguns ajustes para

⁸¹ Porém as versões em língua indígena registradas ainda estavam em fase de revisão, por isso iniciamos as oficinas com a prática de leitura das versões em língua portuguesa, a fim de ganharmos tempo, já que houve atraso no início da pesquisa devido à pandemia de Covid 19 e às questões climáticas, em que o acesso à aldeia fica difícil em tempo chuvoso. Desse modo, era feita a leitura dos textos em língua portuguesa e os professores indígenas contavam a história oralmente na língua indígena, trabalhando, assim, o bilinguismo. Já nas últimas oficinas, quando as versões dos textos em língua indígena já haviam sido revisadas, foi possível trabalhar a leitura também da versão em língua indígena.

adequação à realidade local. Desse modo, há oficinas que contemplam atividades de duas ou mais sequências didáticas descritas no plano de ação do Apêndice 1 ou oficinas em que ocorreram mudanças na narrativa escolhida, implicando, outrossim, em mudanças na forma de condução das atividades.

A primeira oficina realizada contemplou atividades das sequências didáticas um, dois e cinco (ver Apêndice 1), e foi realizada com os professores indígenas e não indígenas e com dois alunos do Ensino Médio, contando também com a participação da anciã da aldeia, dona Lucirene Behederu Javaé e de sua filha Narubia Wataju Javaé.

Para a realização dessa oficina, havíamos planejado fazer a leitura e discussão da narrativa *Torohina* (registrada na seção 6.2.1, do Capítulo VI), em que seriam trabalhadas as atividades da Sequência 1 do nosso plano de ação, e, logo após, a elaboração de um jogo da memória (Sequência 5), contendo os desenhos dos animais caçados pelo personagem principal da história e seus respectivos nomes em língua indígena e em língua portuguesa, para ser utilizado como recurso pedagógico, posteriormente, pelos professores em suas aulas. Para tanto, preparamos cópias impressas contendo o texto que seria lido em língua portuguesa, pedaços quadriculados de papel cartão, lápis de cor, canetinhas coloridas, giz de cera e lápis de escrever. Todavia, ao chegarmos à aldeia, eu, minha coorientadora, professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo, e alguns estudantes da graduação vinculados ao projeto “(Multi)Letramentos: contribuições para o ensino” da Universidade UnirG, nos deparamos com uma situação inusitada, em que o professor indígena Rogério Kusiwana Javaé, juntamente com sua esposa, Deusanete Ixenahiru Javaé, e sua tia e anciã da aldeia, dona Lucirene Behederu Javaé, haviam planejado preparar um prato típico do povo Javaé, chamado *ijata ixywè* (pasta de banana), feito com banana verde assada e acompanhado de peixe assado, para que pudéssemos experimentar. Diante de tal proposta e considerando que o professor Rogério e suas auxiliares já haviam pescado o peixe, colhido as bananas para a receita e tirando a lenha para assá-los na brasa, vislumbramos uma excelente oportunidade de trabalharmos práticas de multiletramentos voltadas à cultura local e que fariam todo o sentido para aquela comunidade.

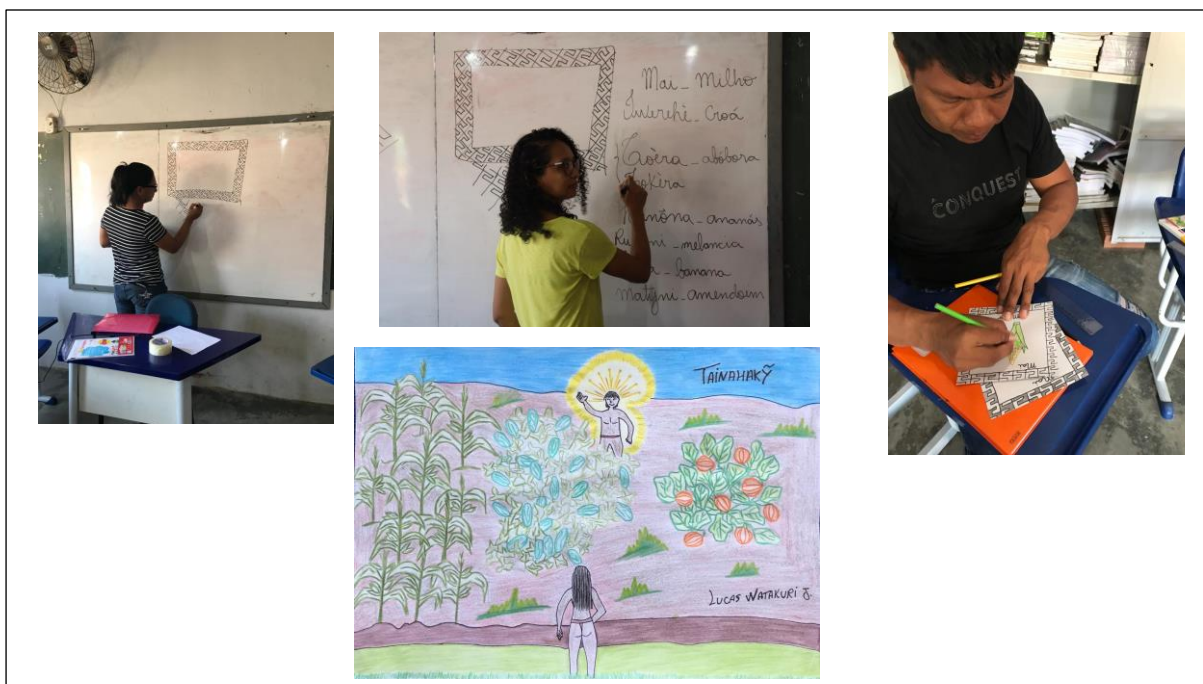
Diante desse contexto, como nossa pesquisa trata-se de um estudo etnográfico, tendo como base a pesquisa-ação participante, em que, como afirma Thiollent (1986, p. 15), “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” para que as ações desenvolvidas possam, de fato, ir de encontro aos verdadeiros anseios e necessidades dos envolvidos, resolvemos substituir a narrativa *Torohina*, cujos textos já

estavam impressos, pela narrativa *Tainahakỹ* (registrada na seção 6.2.5, do Capítulo VI), pois esta aborda como algumas frutas, inclusive a banana, passaram a fazer parte da dieta dos Javaé. Desse modo, poderíamos contextualizar a narrativa com a produção do gênero textual receita proposto pelo professor Rogério Kusiwana. Como a impressora da escola estava estragada, não foi possível imprimir as cópias do texto *Tainahakỹ*, por isso, foram necessários fazer alguns ajustes na metodologia: em vez de fazermos a leitura do texto, levamos a anciã, dona Lucirene Behederu Javaé, para a sala de aula e esta contou a história em língua portuguesa, oralmente, para os professores indígenas e não indígenas e para dois alunos do Ensino Médio que estavam presentes na oficina.

Após a contação da história, foi feito um momento de discussão sobre a narrativa, em que foram explorados os elementos da cultura Javaé presentes no texto e um levantamento dos nomes das frutas trazidas para o povo Javaé pelo personagem principal do texto. Com a participação dos professores indígenas, montamos uma lista bilíngue, na lousa, com os nomes das frutas em *iny ribè* e em língua portuguesa. Logo após, apresentamos a proposta de elaboração de um jogo da memória (Sequência 5) para ser utilizado pelos professores em suas aulas, contendo o desenho das frutas e seus respectivos nomes em língua indígena e em língua portuguesa. Os professores indígenas e não indígenas presentes na oficina acataram bem a ideia e iniciaram a produção do material, contando com o auxílio da professora indígena Paloma Javaé e da moradora da aldeia Narubia Wataju Javaé, que são conhecedoras dos grafismos Javaé e auxiliaram os professores no desenho das bordas do jogo da memória, as quais, para ficarem personalizadas, deveriam apresentar os grafismos.

Enquanto os professores elaboravam o recurso pedagógico, os dois estudantes do Ensino Médio, convidados pela Diretora da escola para participarem da oficina pelo fato de serem bons desenhistas, produziram ilustrações que dialogam com a narrativa ouvida.

Figura 32 – Sequências didáticas realizadas na oficina de contação da narrativa *Tainahakỹ*



Fonte: Arquivo pessoal, setembro 2022.

Nessa oficina, nos propusemos a organizar um material de leitura lúdico que estivesse em consonância com a realidade vivenciada pelo povo Javaé da comunidade Boa Esperança. Assim, ao elaborar um recurso pedagógico a partir dos nomes das frutas e legumes constantes em uma narrativa ancestral do próprio povo, alimentos estes que fazem parte do cotidiano daquela aldeia, estamos contribuindo para “garantir uma escolarização real e efetiva”, como afirmam Bortone e Ribeiro (2000, apud Maimone e Ribeiro, 2015, p. 133). Ademais, apoiamos na concepção do professor elaborador de material didático, o que é relevante para a educação escolar indígena, posto que, de acordo com Albuquerque (2013, p. 67), “o material didático, que não é construído na língua da criança indígena, não reflete a verdadeira cultura e língua materna desse povo, pois não considera os aspectos sociolinguísticos do grupo.”

Além disso, trabalhamos com os letramentos multissemióticos dos quais fala Rojo (2009, p. 261), proporcionando aos professores e estudantes envolvidos a oportunidade de usarem a imaginação para fazerem releituras de textos e ressignificá-los por meio de desenhos.

Durante todo o processo de realização dessa oficina, procuramos manter uma postura transdisciplinar e intercultural, trabalhando conteúdos das várias áreas do conhecimento, tais como Ciências da Natureza, Artes, Língua Portuguesa, Língua Javaé e Saberes Indígenas.

Dando continuidade às sequências didáticas relacionadas ao texto *Tainahakỹ*, o professor Rogério Kusiwana Javaé, juntamente com sua esposa Deusanete Ixenahiru Javaé e sua tia Lucirene Behederu Javaé, nos convidou para um ambiente externo, embaixo de uma árvore próxima ao rio, para que pudéssemos, juntamente com os estudantes e a comunidade em geral, presenciar o preparo do *ijata ixywè*, um prato típico dos Javaé. Quando chegamos ao local, o professor e sua esposa já haviam acendido o fogo e preparado uma grelha de varetas verdes para assar a banana e o peixe (ingredientes do prato). Antes, porém, de iniciar o processo de preparo do alimento, pedimos ao professor que narrasse novamente a história de *Tainahakỹ*, oralmente, na língua indígena, para a comunidade que estava presente. Após narrar a história, o professor explicou que iriam preparar o *ijata ixywè*, que é uma comida típica do seu povo feita com banana verde assada e pisada no pilão para comer com peixe assado, ressaltando que, de acordo com as crenças do povo Javaé, foi *Tainahakỹ* (a estrela D'alva personagem da narrativa contada), quem trouxe esse fruto para os Javaé. Todo o processo de preparo do alimento foi acompanhado de perto pelas crianças, comunidade em geral e pesquisadores que estavam presentes, como mostra a Figura 33 a seguir. Dona Lucirene e Deusanate deram suporte ao professor, abanando o fogo, colocando os peixes e as bananas na grelha e descascando e pisando as bananas no pilão depois de assadas, formando uma espécie de massa homogênea e macia.

Figura 33 – Contação da história *Tainahakÿ* e preparo da comida típica *ijata icywè*



Fonte: Arquivo pessoal, setembro 2022.

Não houve, durante a realização dessa oficina, a produção de um texto escrito do gênero receita, pois tudo foi feito de forma oral e com base na observação do processo. Ou seja, o que aconteceu, de fato, naquele momento, foi uma demonstração do que é educação indígena, a qual, consoante Maher (2006) se faz fora da escola, em que os conhecimentos tradicionais e a cultura indígena são repassados para os mais jovens pelos mais velhos, de maneira informal, por meio de histórias e outros processos interacionais da oralidade ou pela observação das ações dos mais velhos.

Esse momento foi muito rico, pois proporcionou às crianças, jovens e adultos da comunidade vivências de sua cultura e de sua língua oral, além de proporcionar a nós, pesquisadores, a oportunidade de conhecer um pouco a culinária Javé, aprendendo como se faz e experimentando um prato típico desse povo, que, por sinal, é bastante saudável, já que não utilizam temperos ou gorduras.

Após comermos o *ijata ixywè* ali mesmo embaixo da árvore, juntamente com a comunidade, disputando um pedacinho com as crianças que avançaram no prato com bastante apetite, dona Lucirene nos orientou a lavarmos as mãos no rio, para tirar o odor do peixe, utilizando as casas das bananas como sabão (uma tradição antiga dos Javaé) e que, realmente funciona muito bem.

O trabalho com a narrativa ancestral *Tainahakỹ* teve continuidade, tendo sido concluído em maio de 2023, posto que, como não foi possível a conclusão do jogo da memória durante a realização da oficina descrita acima, contamos com a colaboração do indígena Diego Wekuma Javaé, que se mudou para Gurupi em fevereiro de 2023 para cursar Psicologia na UnirG, o qual nos auxiliou na conclusão dos desenhos que comporiam o jogo, visto que esse indígena tem bastante facilidade para desenhar. Assim, entre fevereiro a abril de 2023 (período em que não é possível visitar a aldeia devido às chuvas que deixam as estradas em péssimas condições), o recurso pedagógico, iniciado na escola da aldeia, foi concluído em Gurupi, com a ajuda do indígena mencionado e, em maio de 2023 retornamos à aldeia para a aplicação do jogo com os estudantes indígenas⁸², bem como para a produção escrita da receita do *ijata ixywè*, a fim de atingirmos um dos objetivos desta Tese que é contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas, por meio da leitura, escuta e escrita de gêneros textuais diversos, em uma perspectiva bilíngue e intercultural.

Destarte, para darmos continuidade ao trabalho com a narrativa *Tainahakỹ* na visita à aldeia realizada em maio de 2023, realizamos mais quatro sequências didáticas a partir dessa narrativa, quais sejam: leitura da narrativa (versões em língua portuguesa e em língua indígena); roda de conversa sobre o texto, dialogando com os conteúdos de Saberes Indígenas e Ciências da Natureza; aplicação do jogo da memória bilíngue contendo as frutas e legumes encontrados na história e produção escrita do gênero textual receita.

Essas atividades foram realizadas com estuantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Cumpre salientar que havia dois estudantes não indígenas participando da oficina, os quais

⁸² Cumpre lembrar que realizamos outra visita à aldeia para realização de oficinas em outubro de 2022, como descreveremos na sequência. Porém, como o jogo da memória ainda não havia sido concluído, não foi possível aplicá-lo nessa visita, tendo sido, pois, trabalhadas outras atividades na ocasião.

moram nas proximidades da aldeia, pois são filhos de não indígenas que cuidam de retiro de gado dentro da Ilha do Bananal.

Na primeira sequência, contamos com a colaboração dos professores indígenas Rogério Kusiwana Javaé e Joeu Ererrene Javaé, bem como da anciã da aldeia, dona Lucirene Behederu Javaé e de seu filho Diego Wekuma Javaé, o qual nos acompanhou na visita por fazer parte da equipe do projeto “(Multi)letramentos: contribuições para o ensino”, como bolsista de iniciação científica da UnirG, onde está cursando Psicologia. Esses indígenas nos auxiliaram no momento da leitura do texto em língua indígena, em que leram em voz alta com os alunos, conforme mostra a Figura 34 a seguir.

Figura 34 – Atividade de leitura em *iny ribè* da narrativa *Tainahakỹ*



Fonte: Fotos de Anette Maria Bento, maio de 2023

No decorrer da leitura, tanto em língua portuguesa quanto em língua indígena, notamos que a maioria dos estudantes, devido à timidez, lia muito baixo. Diante dessa situação, procuramos incentivar os estudantes a repetirem, em voz alta, algumas frases do texto, sobretudo as falas dos personagens, a fim de que eles fossem treinando a oralidade e perdendo a timidez, atendendo, assim, a proposta da nova BNCC (BRASIL, 2017) de trabalhar também a modalidade oral da língua.

Durante a realização das leituras do texto, notamos que os estudantes apresentaram maior dificuldade na leitura em língua indígena do que em língua portuguesa. Isso se deve ao fato de que o contato desses estudantes com a modalidade escrita da língua portuguesa é mais

frequente, já que não existem materiais didáticos e livros na escola produzidos em *iny ribè*. Ademais, as línguas indígenas brasileiras são de tradição oral, tendo sido iniciadas na modalidade escrita há pouco tempo, quando foi introduzida a educação escolar indígena bilíngue no país, há cerca de cinquenta anos, como afirma Cunha (1990).

Desse modo, notamos que os estudantes da Escola Indígena Watakuri são fluentes na modalidade oral da língua Javaé, sua língua materna, contudo, apresentam bastante dificuldades na modalidade escrita. Nesse sentido, o registro bilíngue das narrativas ancestrais Javaé em *iny ribè* e sua utilização em sala de aula, pode contribuir significativamente para melhorar a fluência desses estudantes na leitura e na escrita de sua língua materna. Assim sendo, sugerimos aos professores indígenas que estes continuem trabalhando tais narrativas em suas aulas, a fim de que os alunos tenham mais contato com a modalidade escrita da língua Javaé e, além de melhorarem suas habilidades de leitura e escrita, contribuam para a manutenção de sua língua e cultura, já que as narrativas ancestrais abordam aspectos relevantes da cultura e cosmologia desse povo.

Após a leitura, iniciamos outra sequência didática, cujo foco era a discussão oral a respeito da narrativa lida. Nesse momento, procuramos fazer um trabalho transdisciplinar e intercultural, estabelecendo relações com conteúdos de várias áreas do conhecimento, tais como Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Língua Indígena e Saberes Indígenas; além de falarmos sobre a estrutura do texto e as funções sociais do gênero textual em questão, ou seja, o gênero “narrativa ancestral”, o qual tem papel relevante na manutenção da memória e da identidade dos Javaé.

No terceiro momento, aplicamos mais uma sequência didática com base no texto *Tainahakỹ*, a qual consistiu na aplicação do jogo da memória bilíngue contendo as frutas e legumes encontrados na história. Para a realização do jogo, dividimos a turma em duas equipes, sendo meninos contra meninas, e como premiação aos ganhadores do jogo ofertamos uma caixa de chocolate (Bis), sugerindo, no entanto, ao grupo vencedor, que compartilhassem o prêmio com os colegas do outro grupo, a fim de incentivarmos a solidariedade entre as crianças.

Figura 35 – Aplicação de jogo da memória bilíngue



Fonte: Fotos de Anette Maria Bento, maio de 2023

Esse momento foi bem divertido e lúdico, em que os estudantes demonstraram bastante euforia e concentração no jogo. A cada peça que acertavam, estimulávamos os estudantes a visualizarem a escrita da fruta ou legume nas duas línguas e a repetirem oralmente a palavra.

O trabalho com esse recurso pedagógico, além da ludicidade, proporcionou aos estudantes indígenas o contato com elementos da sua própria cultura, posto que as frutas e legumes que constituem o jogo fazem parte da dieta dos Javaé. Assim, percebemos que o jogo fez sentido para eles porque levamos em consideração os aspectos sociolinguísticos do grupo, como sugerido por Bortoni-Ricardo (2004), partindo do que eles já conhecem para aperfeiçoar suas habilidades linguísticas bilíngues.

Assim, estamos cumprindo o que a nova BNCC preconiza a respeito do papel da escola frente aos multiletramentos:

[...] a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. *É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados* (BRASIL, 2017, p. 487). Grifo nosso.

A fim de contribuir ainda mais no aperfeiçoamento das habilidades linguísticas dos estudantes da Escola Watakuri, realizamos mais uma sequência didática, ainda tendo como ponto de partida a narrativa *Tainahakỹ*. Essa atividade consistiu na produção escrita de uma receita típica dos Javaé, em língua portuguesa e em língua indígena, tendo como ingrediente principal alguma fruta ou legume encontrados no texto lido.

A ideia inicial era que cada estudante produzisse uma receita diferente. Todavia, dada a dificuldade dos estudantes em escrever, sobretudo em língua indígena, e considerando que, em uma visita anterior (já descrita acima), participamos do preparo de um prato típico dos Javaé, o *ijata ixawè* (pasta de banana), sugerimos que os estudantes escrevessem essa receita para que pudessem resgatar aquele momento cultural tão relevante que vivenciamos juntos. Assim, a produção do texto teria mais sentido, posto que, para Mollica (2014, p. 65), “o trabalho com textos reais permite [...] que o significado seja dialógico”, permitindo que o professor reforce a dimensão discursiva, para que os estudantes entendam o texto como ação social.

Antes da elaboração do texto, trabalhamos os aspectos estruturais e funcionais do gênero receita, discutindo, também, os aspetos linguísticos concernentes à língua portuguesa e à língua Javaé, sempre com a colaboração dos professores indígenas Rogério Kusiwana Javaé e Joê Ererrene Javaé.

Figura 36 – Produção de texto bilíngue no gênero receita

UFNT
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA - PGLIT
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS – NEPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS – LALI

ATIVIDADE 11 DAS OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA JAVAÉ/PORTUGUÊS
(SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6 DO PLANO DE AÇÃO)

Unidade Escolar: Escola Estadual Indígena Watakuri
Tema da Oficina: Práticas de leitura e escrita Javaé/Português a partir da narrativa *Tainahakỹ*
Doutoranda: Solange Cavalcante de Matos Data: 22.15.2023
Público-alvo: Professores indígenas e não indígenas e estudantes do Ensino Fundamental 2
Nome dos participantes: VITOR MACEUB PAZ JAVAÉ

Atividade 11: Organize um texto, em língua portuguesa, do gênero receita (de preferência um prato típico dos Javaé) a partir das frutas e legumes identificados na narrativa *Tainahakỹ*. Lembre-se de que o gênero receita deve conter: título, ingredientes e modo de fazer. Ao final, elabore um desenho para ilustrar seu texto.

Prata de Banana assada

Ingredientes

6 Bananas da terra verdes
3 Pitocis grandes

Modo de preparo

Cortar as Bananas e as Pitocis para assar. Cortar as Bananas de lado e colocar no fogo com o açúcar e colocar uma pitoca e depois misturar com o pitocis e come.

UFNT
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Agora, elabore a versão em *iny ribè* da receita que você produziu na atividade anterior.


Ijata ixawè

Aéba-ae tybetyhy rekomykyra.

0 Ijata
3 Uera

Ijata ixawè tompe rekomykyra

Uato popyre Uera. Iriki tate
iwata rekomykyra. Kelerá saçula. Fati Uera
Uera.



A partir da realização dessa sequência didática, percebemos que os estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Indígena Watakuri apresentam muitas dificuldades em produzir textos escritos, tanto em língua portuguesa quanto em *iny ribè*, sendo, contudo, mais acentuadas as dificuldades em escreverem na língua materna, conforme observamos durante a elaboração dos textos.

Dentre os motivos para que isso ocorra está a falta de materiais didáticos em língua indígena e a falta de formação adequada dos professores que atuam na escola. Ademais, percebemos que os estudantes indígenas, devido à interculturalidade em que vivem hoje, não veem a necessidade de utilizarem a língua indígena na modalidade escrita, posto que, segundo o relato dos professores e de alguns estudantes, o contato deles com a modalidade escrita da língua em situações reais se dá mais com a língua portuguesa, sobretudo quando vão à cidade fazer compras ou resolverem outras questões.

Assim, mais uma vez, reiteramos a relevância do registro escrito das narrativas ancestrais Javaé que fizemos nesta Tese, bem como de outros recursos pedagógicos produzidos durante a pesquisa, como forma de contribuir para que a modalidade escrita da língua Javaé seja praticada na escola, contribuindo para que os estudantes sejam proficientes tanto na modalidade oral quanto escrita de sua língua materna.

Voltando, agora, ao relato das oficinas realizadas em outubro de 2022, foram desenvolvidas sequências didáticas de leitura, discussão e ilustração de três narrativas: *Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotòenaki* (As mulheres que viraram boto por causa da anta); *Torohina* e *Hanatxiwe*, sendo que esta última foi feita em um papel maior para, posteriormente, ser transformada em um quebra-cabeça para ser utilizado como recurso pedagógico pelos professores em suas aulas.⁸³

Para essas três oficinas, contamos com a colaboração do acadêmico de Letras da UnirG, Luiz Fernando Macedo Araújo, que nos auxiliou ensinando técnicas de desenho e pintura aos estudantes, a fim de contribuir com o letramento multissemiótico (ROJO, 2009) das crianças indígenas, melhorando, assim, a qualidade técnica das ilustrações que dialogam com os textos registrados no Capítulo VI. As narrativas *Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotòenaki* (As mulheres que viraram boto por causa da anta) e *Hanatxiwe* foram trabalhadas com alunos do 6º

⁸³ Infelizmente, não foi possível a conclusão do quebra-cabeça, devido ao pouco tempo que tínhamos para a entrega da Tese. No entanto, pretendemos concluir e aplicar o jogo na escola futuramente.

ao 9º ano, cada uma em um dia diferente; e a narrativa *Torohina* foi trabalhada com alunos do Ensino Médio.

Figura 37 – Oficina de leitura e técnicas de desenho e pintura a partir da narrativa *Hawyy mahãdu buhã-my relere òri wotòdenaki*



Fonte: Arquivo pessoal, outubro 2022.

Nessas oficinas, além da leitura dos textos em língua portuguesa⁸⁴, foram trabalhadas palavras relacionadas ao campo semântico de animais em língua indígena, em que, com a ajuda do professor Jøu Ererre Javaé, os estudantes montaram listas bilíngues com os nomes dos animais encontrados nos textos.

Procuramos, também, trabalhar as temáticas dos textos de forma transdisciplinar, discutindo assuntos relacionados ao meio ambiente e sustentabilidade e à importância de se preservar os recursos naturais da Ilha do Bananal, para que os Javaé continuem tendo acesso à caça e à pesca para ajudar no sustento de suas famílias.

⁸⁴ Nesse caso, não foi feita a leitura em língua indígena porque as versões dos textos nessa língua ainda estavam sendo construídas e/ou revisadas.

Ao produzirem textos não verbais a partir das narrativas lidas, os estudantes puderam fazer uso da imaginação para construir textos imagéticos que dialogam com os textos verbais lidos, elaborando o que Van Leeuwen (2011) chama de textos multimodais, os quais integram diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem verbal e imagem, sendo que, conforme afirmam Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 626), “essa integração permite que imagem e texto assumam funções diferentes, não significando uma mera substituição de um recurso por outro”, ou seja, são textos que se complementam, sendo que o desenho é uma interpretação individual de cada estudante a respeito do texto lido.

Nesse viés, tais atividades corroboraram para os multiletramentos dos estudantes indígenas, permitindo que estes passassem de apenas um mero usuário da língua/linguagens “na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2017, p. 70).

Para finalizar as oficinas pedagógicas, trabalhamos, em maio de 2023, a narrativa ancestral *Makolokolo*, com os estudantes do Ensino Fundamental II. Contamos, na realização dessa oficina, com a colaboração da egressa do curso de Teatro do IFTO e especialista em Arte Educação pela mesma instituição, Sueli Lira Barros da Silva, e da acadêmica do curso de Pedagogia da UnirG, Keyliane dos Anjos Leitão.

A oficina consistiu na leitura e interpretação da narrativa em língua portuguesa, pois a versão em língua indígena ainda precisava de algumas revisões, seguida de aplicações de técnicas de Arteterapia e pintura criativa, utilizando recursos naturais encontrados na própria aldeia (tais como, folhas, areia, flores, sementes etc.) e também materiais próprios para desenho e pintura, tais como lápis de escrever, lápis de cor, canetinhas, tinta guache, esponja, pincel e giz de cera. Foi utilizada também caixa de som com uma música bem suave para que os estudantes pudessem relaxar e se inspirarem para produzirem suas artes.

Desenvolvemos cinco sequências didáticas durante essa oficina. Primeiramente, levamos os alunos para um lugar bem tranquilo, embaixo de uma árvore, próxima ao rio, para que pudessem realizar a leitura da narrativa de forma mais confortável. Em seguida, realizamos uma discussão sobre o texto lido, abordando a temática sobre obediência/desobediência aos pais, aos avós e às pessoas mais velhas da família e sobre as espécies de pássaros (parentes do gavião) citados no texto e que podem ser encontrados na Ilha do Bananal, contextualizando, assim, conteúdos da área de Ciências Sociais e Ciências da Natureza. Nesse momento, as

crianças puderam nos ensinar a respeito das características físicas dessas aves e sobre seus hábitos alimentares e outros detalhes, pois são aves que elas conhecem bem. No terceiro momento, pedimos para que as crianças fizessem silêncio total, fechassem os olhos e imaginassem uma imagem em suas mentes que representasse a narrativa lida. No quarto momento, fizemos um passeio pela aldeia com as crianças, a fim de que procurassem materiais que pudessem ser usados na construção da imagem que fizeram em suas mentes. E, por último, no quinto momento, retornamos com os estudantes para a sala de aula, cada um com os materiais que recolheram na natureza, para que pudessem construir no papel a arte que imaginaram em suas mentes. Nesse momento, colocamos uma música bem suave para que os estudantes relaxassem e deixassem a criatividade fluir.

Figura 38 – Oficina de Arteterapia e pintura criativa a partir da leitura da narrativa *Makolokolo*



Fonte: Fotos de Anette Maria Bento e de Solange Cavalcante de Matos, maio de 2023

Como podemos notar, essa oficina foi trabalhada de forma transdisciplinar, pois utilizou conhecimentos das várias áreas do conhecimento, tanto da cultura indígena quanto da cultura não indígena, tais como Psicologia, Artes, Saberes Indígenas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Língua Portuguesa; bem como materiais diversificados – naturais e industrializados – para construir releituras da narrativa *Makolokolo* de forma criativa e que externassem elementos que fazem parte do imaginário e do cotidiano dos estudantes indígenas.

Nessa oficina utilizamos a Arteterapia, uma técnica bastante praticada na Psicologia, a qual consiste em extrair do paciente, por meio de várias formas de expressão artística, aquilo que está em seu subconsciente e que é difícil expressar com palavras, facilitando, assim, o diagnóstico do terapeuta (REIS, 2014). Consoante Reis (2014, p. 143), essa técnica tem se expandido para outras áreas, tais como artes e educação, permitindo que os profissionais dessas áreas a utilizem como “instrumento pedagógico e como meio para o desenvolvimento (inter)pessoal através da criatividade em contextos grupais”.

Foi nessa segunda perspectiva que utilizamos a Arteterapia com os estudantes da escola Watakuri, em que procuramos levá-los a se expressarem por meio da arte criativa, produzindo textos não verbais que dialogassem com os aspectos socioculturais e cosmológicos presentes na narrativa lida, bem como no meio em que vivem.

Cumpramos ressaltar que essa técnica foi bastante produtiva, pois, conforme já analisamos acima, as crianças e adolescentes Javaé têm muita dificuldade em se expressarem oralmente devido à timidez (quando na presença de pessoas que não fazem parte do seu convívio) e também de forma escrita, já que não veem a necessidade de utilização da escrita em seu cotidiano, sobretudo em língua materna que é de tradição oral. Assim, ao levarmos as crianças a fecharem os olhos, embaixo de uma árvore, ouvindo os sons da natureza, e a imaginarem a cena do texto que gostariam de reproduzir por meio da arte, os resultados foram satisfatórios, conforme mostra a Figura 38, já que o visual é mais palpável para elas do que o escrito, visto que a história lida retrata elementos da natureza que fazem parte do cotidiano delas.

Nesse sentido, a realização dessa oficina contribuiu para os multiletramentos dos estudantes, mormente para os multissemióticos, permitindo-lhes construir textos não verbais que expressam elementos socioculturais e cosmológicos dos Javaé e relacionados ao meio ambiente em que vivem, contribuindo para que, por meio dessa representação artística, a narrativa ancestral lida permaneça em suas memórias.

E, assim, chegamos ao fim das experiências educacionais e trocas culturais por meio da realização de oficinas pedagógicas na escola Watakuri. Ressaltamos que, graças à empatia e laços de amizade que estabelecemos com a comunidade da Aldeia Boa Esperança e da escola Watakuri durante todo o percurso etnográfico da pesquisa, logramos o êxito necessário para estabelecermos um diálogo que nos permitisse construir novos conhecimentos a partir das narrativas ancestrais desse povo. Ademais, o trabalho em equipe com os professores indígenas e não indígenas, com os estudantes da escola Watakuri e com nossos auxiliares de pesquisa nos permitiu realizar um trabalho bilíngue, intercultural e transdisciplinar que contribuísse para os multiletramentos dos estudantes, para a formação dos professores indígenas e não indígenas e para a manutenção da cultura e da língua Javaé.

O compartilhamento dessas experiências significou a produção de situações reais de comunicação, a partir da exploração dos aspectos socioculturais, históricos, cosmológicos, ideológicos e linguísticos do povo Javaé. O processo de ensino aprendizagem fundamentou-se na realização de ações voltadas para as necessidades reais da comunidade escolar, levando em conta os aspectos sociolinguísticos dos sujeitos envolvidos, bem como a transmissão de conhecimentos tradicionais desse povo por meio da linguagem oral, escrita e imagética, manifestados nas narrativas ancestrais desse povo.

Infelizmente, não foi possível realizar sequências didáticas com todas as dez narrativas registradas, porém, ao finalizarmos as atividades, sugerimos aos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola que deem continuidade ao trabalho com as narrativas ancestrais em suas aulas, para que essas histórias não se percam na memória das próximas gerações dos Javaé, bem como para que os estudantes aperfeiçoem suas habilidades de leitura e escrita bilíngues.

Finalizamos, por aqui, nossas interpretações e seguimos para as palavras finais, as quais retomam toda a nossa trajetória de pesquisa com o povo Javaé, objetivando que esse texto possa contribuir para os estudos sociolinguísticos e educacionais realizados com povos indígenas, dialogando com os leitores e agregando suas vozes às nossas, construindo, assim, novas possibilidades discursivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa, em um percurso de cerca de cinco anos – contando a data em que fomos apresentados ao povo Javaé –, foi possível realizar trocas de experiências socioculturais e pedagógicas valiosas, as quais contribuíram para o resultado final desta Tese de Doutorado. Tais trocas foram geradas por meio das interações sociodiscursivas em interlocução com a comunidade da Aldeia Boa Esperança e com a equipe pedagógica e estudantes da Escola Estadual Indígena Watakuri. A partir dessa interação, mediada pelos pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística, da etnografia e da pesquisa-ação participante, materializamos um trabalho que registra dez narrativas ancestrais bilíngues e uma narrativa apenas em língua portuguesa⁸⁵, as quais retratam aspectos sócio-históricos, cosmológicos, culturais e linguísticos, contribuindo para a manutenção da memória, da cultura e da língua do povo Javaé, além de subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas em sala de aula, favorecendo os multiletramentos dos estudantes indígenas, ao propormos a realização de oficinas pedagógicas transdisciplinares de leitura e escrita a partir dos textos registrados.

Destarte, ao concluirmos todas as atividades concernentes à pesquisa, podemos confirmar nossa tese e afirmar que, de fato, **“as narrativas ancestrais Javaé, trabalhadas na perspectiva bilíngue e intercultural, podem contribuir para os multiletramentos dos estudantes indígenas e para a manutenção da memória e da cultura desse povo”**, pois as narrativas bilíngues registradas poderão ser utilizadas como material pedagógico nas aulas dos professores que atuam na Escola Estadual Indígena Watakuri, onde a pesquisa foi realizada, bem como nas demais escolas das aldeias Javaé, pois pretendemos, além de disponibilizar exemplares desta Tese às comunidades Javaé, organizar – durante um estágio Pós-Doutoral – as narrativas e algumas propostas de atividades em um livro didático para ser utilizado pelo povo Javaé nas aulas de Língua Indígena, Língua Portuguesa e Saberes Indígenas, tornando o conteúdo da pesquisa mais acessível e didático. Ademais, o trabalho que desenvolvemos nas oficinas pedagógicas pode servir de modelo aos professores, subsidiando práticas de ensino focadas nos multiletramentos dos estudantes indígenas.

⁸⁵ Narrativa *Tanyxiwè*, descrita no Capítulo V.

Ressaltamos que, dada a escassez de publicações que apresentam o registro escrito da Língua Javaé (*iny ribè*), bem como conteúdos etnológicos a respeito desse povo indígena, nosso trabalho contribuirá, sobremaneira, para a visibilidade dos Javaé e da sua cultura; além de contribuir para a educação escolar indígena bilíngue e intercultural, propondo um ensino que parta dos conhecimentos tradicionais da própria comunidade envolvida no processo educacional.

Assim, entregamos ao povo Javaé da Aldeia Boa Esperança um trabalho que atende aos seus próprios anseios e necessidades, posto que, conforme afirmamos na introdução desta Tese e no capítulo metodológico (Capítulo II), o tema de nossa pesquisa partiu do diálogo que estabelecemos com a comunidade, desde nossas primeiras visitas à aldeia, ainda no ano de 2017, em que esse povo demonstrou grande interesse em ter a sua língua e suas narrativas ancestrais registradas por escrito, garantindo, desse modo, a continuidade de sua cultura.

O sucesso de nosso trabalho só foi possível devido à empatia e aos laços de amizade que estabelecemos com os Javaé, os quais nos permitiram interagir com eles e, de forma participativa, construirmos novos conhecimentos e ações voltados ao crescimento e melhoria nos aspectos socioculturais, linguísticos e educacionais da comunidade e, nesse ponto, os pressupostos da etnografia e da pesquisa-ação foram bastante valiosos, pois nos permitiram não apenas conhecer a realidade pesquisada, como também promover ações para modificá-la positivamente. Ressaltamos que foi extremamente importante nos atentarmos para a responsabilidade ética do pesquisador, buscando, além da devida autorização da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (Autorização nº 07/AAEP/PRES/2020, Anexo 3) e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (Parecer nº 3.786.117/2019, Anexo 2) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP (Parecer nº 3.926.694/2020), promover a interação e as estratégias discursivas adequadas ao processo comunicativo relativas às dimensões socioculturais do grupo pesquisado.

Outrossim, o papel dos professores, estudantes, anciã e demais membros da comunidade que contribuíram com a pesquisa foi de mediadores e participantes ativos na produção de um saber coletivo Javaé. Desse modo, podemos afirmar que o ensino bilíngue em uma comunidade indígena precisa ser pensado, considerando não apenas as questões linguísticas, mas também os diversos fatores de ordem social, cultural e política que permeiam a educação escolar indígena. Nesse viés, levamos em consideração, na organização das oficinas de leitura e escrita aplicadas na Escola Indígena Watakuri, os métodos e processos educacionais tradicionais Javaé

que demonstram a relação entre linguagem e cultura como fatores intervenientes de transformação dos saberes tradicionais.

Sobre o registro das narrativas Javaé em língua indígena e em língua portuguesa, ressaltamos que só obtivemos êxito devido à dedicação e disponibilidade da anciã da aldeia, dona Lucirene Behederu Javaé, uma mulher sábia e com grande interesse na continuação e preservação da cultura e da língua Javaé, bem como dos professores indígenas que atuam na escola da aldeia, com destaque ao professor Rogério Kusiwana Javaé, um professor jovem, porém bastante dedicado e conhecedor da língua *iny ribè* e da cultura do seu povo, sem o qual não teria sido possível a elaboração e revisão dos textos em língua indígena. Além disso, foi essencial também o trabalho do participante da pesquisa Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Diego Wekuma Javaé), filho de dona Lucirene Behederu, um jovem que foi criado pela avó, dona Maria Ukanahi Javaé, e que guarda em sua memória as histórias que dela ouvia na infância e adolescência, podendo, assim, contribuir na construção coletiva dos textos registrados, bem como nas ilustrações de alguns deles. Destarte, podemos corroborar que esses três participantes da pesquisa, em interlocução com a pesquisadora e com outros membros da comunidade e da escola, propiciaram condições, as mais favoráveis possíveis, para o registro bilíngue das narrativas ancestrais Javaé descritas no Capítulo VI.

Cumprе salientar que, além do registro das narrativas e da realização das oficinas, nosso trabalho trouxe um estudo etnográfico importante a respeito da história, cosmologia, cultura, língua, forma de organização social e aspectos educacionais dos Javaé, construída por meio do diálogo com pesquisadores que nos precederam e com a própria comunidade pesquisada, em que, por meio de nossa imersão na aldeia, tivemos a oportunidade de conhecer alguns de seus rituais, danças, pinturas, artesanatos, bem como de comer suas comidas e, por meio dessa interação, conhecer, na prática, a realidade vivenciada por aquele povo indígena. Assim, esse registro etnográfico é relevante para a visibilidade e a preservação da cultura Javaé, além de nos permitir vivências culturais únicas e valiosas para a nossa formação humana pessoal.

No que concerne aos usos linguísticos nos vários domínios sociais, percebemos que os Javaé veem resistindo linguística e culturalmente, posto que, apesar da situação de interculturalidade e bilinguismo em que vivem, conservam sua interação verbal cotidiana em língua materna, sobretudo na modalidade oral, bem como tradições culturais, tais como: festas, rituais, moradias, comidas, jogos indígenas. No entanto, quanto ao uso da língua indígena na modalidade escrita, este fica restrito ao ambiente escolar, até porque as línguas indígenas são

de tradição oral, sendo assim, os Javaé não percebem a necessidade do uso escrito de sua própria língua, já que as interações que estabelecem em suas comunidades são mais facilmente realizadas por meio da oralidade. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais escritos na escola, como os que sugerimos nesta Tese, pode contribuir para gerar nas aldeias uma cultura escrita das línguas indígenas, contribuindo para a manutenção e preservação dessas línguas.

Acreditamos, enfim, na contribuição do nosso trabalho para o povo Javaé da Aldeia Boa Esperança, na medida em que verificamos o interesse de todos dessa comunidade em colaborar com o registro escrito das narrativas ancestrais. Acreditamos, outrossim, na capacidade dos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola Watakuri em darem continuidade ao trabalho com as narrativas ancestrais Javaé em sala de aula, procurando promover uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada, que contribua para os multiletramentos dos estudantes e para a valorização e manutenção da língua e da cultura desse povo.

Temos consciência, todavia, que essa pesquisa representa apenas o início de uma longa jornada rumo aos conhecimentos sobre a cultura e a língua Javaé e que há, ainda, muito a ser feito. Por isso, pretendemos dar continuidade ao trabalho de registro das narrativas ancestrais desse povo, bem como a outras demandas concernentes aos estudos linguísticos e culturais dos Javaé, buscando contribuir, de maneira mais ampla, com as pesquisas sociolinguísticas voltadas para a educação e cultura indígena em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **História Krahô**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – UFG, 1999.

_____. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

_____. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças Apinayé. *Anais do 3º do Obeduc e do 1º Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena*. MEC/CAPES: 2011. Seção 6, p. 668 – 680. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/15_oprocessodeaquisi%C3%87%C3%83odeleituraeescritapelascrian%C3%87asapinay%C3%89.pdf>. Acesso em: 13 março 2022.

_____. Educação bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Krahô: o professor de língua materna em perspectiva. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. (Orgs.). **Educação linguística em contextos interculturais amazônicos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 13 – 33.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2015.

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de interação nos rituais Krahô (JE): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado orientada pelo Profº Drº Francisco Edviges Albuquerque apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT *Campus Araguaína*, 2015.

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação indígena Krahô: diálogos interculturais. In: PINHO, Maria José de. et. al. **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014.

AZEVEDO, Roanna. **Índios ou indígenas: qual a maneira correta de se referir aos povos originários e por quê**. Hypeness, 2022. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2022/02/indios-ou-indigenas-qual-a-maneira-correta-de-se-referir-aos-povos-originarios-e->

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional.** Artigo para Livro Comemorativo ABRALIN 40 anos em cena, UFPB, 2009. Disponível em: < <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/sociolinguistica-educacional.pdf>>. Acesso em: 07 abril 2021.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia: UFG, v. 1, n. 1, p. 1 – 76, jan./dez. 1992.

BRASIL. **Decreto nº 47.570, de 31 de dezembro de 1959.** Cria o Parque Nacional de Araguaia, integrante da Seção de Parques e Florestas Nacionais de Serviço Florestal do Ministério da Agricultura. Brasília, 1959. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47570-31-dezembro-1959-386906-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 68.873, de 5 de julho de 1971.** Altera a área e estabelece os limites do Parque Nacional do Araguaia. Brasília: 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68873-5-julho-1971-410754-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 69.263, de 22 de setembro de 1971.** Cria o Parque Indígena do Araguaia entre os Estados de Goiás e Mato Grosso, estabelecendo os seus limites. Brasília, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69263-22-setembro-1971-411206-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 71.879, de 1º de março de 1973.** Retifica o Decreto nº 68.873, de 5 de julho de 1971, que altera a área e estabelece os limites do Parque Nacional do Araguaia. Brasília: 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71879-1-marco-1973-420174-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto de Índio. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em 12 dez. 2019.

_____. **Decreto nº 84.844, de 24 de junho de 1980.** Altera os limites do Parque Nacional do Araguaia e do Parque Indígena do Araguaia. Brasília, 1980. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84844-24-junho-1980-434116-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Portaria nº 359/2001, de 20 de abril de 2001**. Declara de posse permanente dos grupos indígenas Javaé, Karajá e Ava-Canoeiro a Terra Indígena *Inãwébohona*. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-n-359-de-20042001-declara-de-posse-permanente-indigena-aa-inawebohona>>. Acesso em 20 out. 2020.

_____. **Decreto de 18 de abril de 2006**. Demarcação administrativa da Terra Indígena Inãwebohona. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/Dnn10823.htm#:~:text=DECRETO%20DE%2018%20DE%20ABRIL,vista%20o%20disposto%20nos%20arts.>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

_____. BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 15 março 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2017, p. 461 – 505. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 out. 2022.

BRONCART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Achamento do Brasil, 1500**. Ministério da Cultura Fundação, Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

Carta da Transdisciplinaridade (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade - Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994) Comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-21052012-093302/publico/ANEXO_A_Carta_Transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 01 de nov. 2022.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 115 – 129.

COSTA, Eulália Henriques; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. In: MAIMONE, Henriques Eulálias; BORTONE, Marcia Elizabeth et al. **Diálogos sobre letramentos: de professores para professores**. Coleção Educação e Linguagem. Vol. 13. Campinas: Pontes, 2015.

CUEVAS, Jessica Cabrera. Reflexões sobre o conceito de transdisciplinaridade. In: MORAIS, Maria José da Silva; OLIVEIRA, Vanderley José de; PINHO, Maria José de. **Transcrição de Mesa Redonda apresentada no IV Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas e do IV Fórum Internacional de Inovação e Criatividade**. YouTube Proex Unitins, 2021.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Mesa redonda apresentada em Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, agosto de 1997. p. 197 – 204. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/Tgk36TWPHZX8gw5TGjHZJZN/?lang=pt>>. Acesso em: 31 out. 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cardoso. Campinas: Mercado de Letras. 2011. p. 95 – 128.

DSEI/TO – **Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins**. 2022. Dados encaminhados por e-mail em 15 de set. de 2022.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic description. In: ULRICH, Ammon; NORBERT, Dittmar; KLAUS, J. Mattheir (orgs.). **International Handbook of the Science of Language and Society**. Vol. 2. Berlin, New York, Walter de Gruyter. P. 1081-1095. 1988.

FABRÍCIO, Branca Falabella (Org.). **Sociolinguística Interacional**: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos. *E-book*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA. **Multiletramento**: o que é e como desenvolver na sua escola. Disponível em: <<https://www.fazeducao.com.br/multiletramento>>. Publicado em 31 de out. de 2022. Acesso em 18 maio 2023.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, José Pinto da. 1846. Cópia da carta que o alferes José Pinto da Fonseca escreveu ao Exmo. General de Goyazes, dando-lhe conta do descobrimento de duas nações de índios, dirigida do sitio onde portou. **Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, tomo VIII, p. 376-390. Rio de Janeiro. [2ª edição, 1867]. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Afonseca-1846-copia/fonseca_1846_copia.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

FREEMAN, R. D. **Bilingual education and social change**. Clevedon: Multilingual Matters, LTD, 1998.

GENESEE, Fred. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publishers, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Footing* [1979]. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107 – 148.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia dos Santos Raposo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRILLO, Susana Martelletti. Diretrizes da Educação Escolar Indígena. In: **Educação Escolar Indígena**: Cadernos Temáticos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED – Paraná, 2006.

GROSJEAN, François. **Bilinguismo Individual** (1994). Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Revista UFG*, dezembro 2008, Ano X, nº 5. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/05_17_Traducao.pdf>. Acesso em: 01 junho 2022.

_____. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 39 – 68.

_____. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Revista Enfoque “Qual é a questão?”** Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2001.

_____. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: **Painel 5: Legislação Escolar Indígena – SEF/MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em fev. 2015.

GUMPERZ, John Joseph. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Convenções de contextualização [1982]. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149 – 182.

HALL, G. E. **Ethographers and ethnographic data, an iceberg of the first order for the research manager**. Trabalho apresentado na reunião da AERA, Toronto, 1978.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian. **Language distribution issues in bilingual schooling**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

HYMES, Dell [1964]. Para uma etnografia da comunicação. Tradução de Luciana Penna e Branca Falabella Fabrício. In: FABRÍCIO, Branca Falabella. **Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos. E-book**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

KRAUSE, Fritz. Nos sertões do Brasil. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, v.90, p. 179-193. 1943 [1911].

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. [1972]. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Luiz Henrique Magnani Xavier de. Videogames, letramentos e construções de sentido. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

LOURENÇO, Sonia Regina. **Brincadeiras de Aruanã**: performances, mito, música e dança entre os Javaé da Ilha do Bananal (TO). [Tese de Doutorado]. PPGAS - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LUCIANO, Gerson dos Santos. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica. Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2007. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/67834846/cenario-contemporaneo-da-educacao-escolar-indigena-no-brasil>>. Acesso em abril 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 11 – 37.

MAIA, Marcus Antônio Rezende. **Aspectos tipológicos da língua Javaé**. 1986. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

MAIMONE, Eulália Henriques; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo do letramento. In: MAIMONE, Henriques Eulália; BORTONE, Marcia Elizabeth et al. **Diálogos sobre letramento**: de professores para professores. Coleção Educação e Linguagem. vol. 13. Campinas: Pontes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19 – 38.

MATOS, Solange Cavalcante de. **A língua dos “filhos errantes da sociedade”**: uma análise sociodiscursiva das gírias do sistema penitenciário do interior do Tocantins. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2014.

_____. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, Set/Dez. 2020. p. 1 – 20. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2913>>. Acesso em: 18 maio 2021.

MATTOS, Maria Leci de Bessa et al. O povo indígena Javaé na Ilha do Bananal – TO: uma análise sobre o desenvolvimento dessas comunidades. **Revista CERREUS**, v. 5, n. 3, set/dez. 2013, Gurupi: UnirG, 2013.

MELATTI, Júlio Cezar. Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon. **Revista de atualidade Indígena**. Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45. 1977.

MIZAN, Suzana. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília. 1. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9 – 14.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2017.

NEVES, Invânia dos Santos. Narrativas orais indígenas em sala de aula: música, interação social e transformação histórica. **Leitura, Teoria & Prática**. Campinas, São Paulo, v. 33, nº 64, p. 129-143, 2015. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/376/274>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; BRINGMANN, Sandor Fernando. O serviço de Proteção aos Índios e os projetos de desenvolvimento dos Postos Indígenas: o Programa Pecuário e a Campanha do Trigo entre os Kaingang da IR7. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Vol. 5, n. 10, Dez. de 2013.

OLIVEIRA, Maria do Carmo L. de; PEREIRA, Maria das Graças D. A Sociolinguística e os estudos da interação. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 111 – 122.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Eliane Bezerra. **Narrativas indígenas**: construindo identidades e constituindo-se em fonte de informação. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8925/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PAULA, Eunice Dias. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4ZgqRf3s8hStdZjh65mXqNq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 de março 2022.

PINEDA, F. L. É de sacudir os velhos preconceitos e de construir a Terra: sobre a educação intercultural. In: CANDU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 94 -123.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. INSTITUTO SOCIAMBIENTAL. **Javaé**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. INSTITUTO SOCIAMBIENTAL. **Ministério da Justiça declara território tradicional de posse dos Povos Karajá e Javaé**. 2010. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=94875>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Watakuri. DRE/GURUPI, 2022.

QUINTELA, Antón Corbacho. As Cartas De Goyaz. **Signótica**, v. 16, n. 1, p. 15-41, jan./jun. 2004.

RABELO, Danilo. Abordagens complexas: algumas premissas educacionais no Cepae. **Revista Solta a Voz**. Goiânia: CEPAE/UFG, v. 19, n. 2, jul-dez, 2008, p. 153-163. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/5903/4607>>. Acesso em 01 nov. 2022.

_____. Diversidade cultural. In: UFG/CEPAE. **Metodologia do Ensino Fundamental**, Vol. 1. Goiânia; FUNAPE/CIAR, 2010, p. 7-44.

RAMOS, Gabriela Camargo. **Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé**: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO. **Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em 05 nov. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994 [1986].

_____. Sobre a contribuição linguística da Comissão Rondon. **Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC**, Cuiabá – MT, Julho/2004. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:rodrigues-2004/rodrigues_2004.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

_____. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **O povo do meio: tempo, cosmo e gênero entre os Javaé da ilha do Bananal**. [Dissertação de Mestrado] Brasília: DAN-UNB, 1993.

_____. **A caminhada de Tanỹxiwè: uma teoria Javaé da História**. [Tese de Doutorado] Chicago, Illinois: Universidade de Chicago, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SABURUA JAVAÉ, Samuel. **Hetohoky: A grande festa do povo Javaé**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Goiás – Educação Indígena, Goiânia, 2014.

SANTOS, Lilian Abram dos. Sociolinguística e línguas indígenas brasileiras. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 145 – 155.

SCHNEIDER, Liane. Culturas e narrativas: terrenos para (des)construções identitárias. **Revista Litteralis: estudos e debates de assuntos de Linguística, Letras e Artes**, Santo Ângelo, v.3, p. 155-169, out. 2004.

SEDUC/TO. **Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins:** projeto de educação indígena para o Tocantins. Palmas – TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

SEDUC/TO. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.** Palmas, 2013.

SILVA, Camila Rosa da. Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática. **Revista Artigos.Com**, v. 3, 2019. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1107/478>>. Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. **Educação Indígena, RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 249 - 273, dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/55639/Downloads/251-Texto%20do%20artigo-567-1-10-20120710.pdf>>. Acesso em: <07 abril 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 17 – 52.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção:** uma pesquisa na perspectiva etnográfica. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes; MOURA, Ana Aparecida Vieira de; CUNHA, Genilza Silva. “O lugar onde vivo”: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**. PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, v. 09, n. 01, jan/jun 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/43416/27896>>. Acesso em 14 nov. 2022.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Carleton University, Ottawa, abril 1992. p. 1 – 65.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TORAL, André Amaral de. **Diagnóstico socioambiental das comunidades Karajá e Javaé da Ilha do Bananal (TO)**. Palmas: IE, 2002.

_____. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 1992. Disponível em: <<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-13769.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-446. Tradução de Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 maio 2023.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Educational Research**, 47: 245-265, 1977.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161 – 166.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Planejamento das oficinas pedagógicas bilíngues



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA - PPGLIT
NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS – NEPI
LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS – LALI

Plano de ação das oficinas de leitura e escrita em língua materna e em língua portuguesa, como parte dos trabalhos de construção da Tese de Doutorado: “O processo de multiletramentos dos Javaé a partir de narrativas ancestrais: contribuições para o ensino bilíngue e intercultural na Aldeia Boa Esperança”.

Doutoranda: Solange Cavalcante de Matos

Orientador: Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Coorientadora: Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo

Planejamento de oficina de leitura e escrita Javaé/Português

Unidade Escolar: Escola Estadual Indígena Watakuri

Tema: Contribuições das narrativas para os multiletramentos

Público-alvo: Professores indígenas e não indígenas e alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano e do Ensino Médio (1ª à 3ª série)

Equipe promotora das oficinas: professores indígenas e não indígenas, pesquisadora Solange Cavalcante de Matos, anciã da aldeia Lucirene Behederu Javaé, acadêmicos de Letras e Pedagogia da Universidade de Gurupi - UnirG

Período de realização: setembro de 2022 a junho de 2023

OBJETIVOS

1 GERAL: Aplicar uma proposta de leitura e escrita às narrativas ancestrais Javaé para os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), do Ensino Médio (1ª à 3ª série) e para professores indígenas e não indígenas da Escola Estadual Indígena Watakuri.

2 ESPECÍFICOS:

- Identificar os aspectos culturais, cosmológicos e históricos do povo Javaé nas narrativas trabalhadas;
- Praticar a leitura em língua indígena e em língua portuguesa;
- Identificar os pontos principais do texto;
- Articular informações textuais e conhecimentos prévios;
- Localizar informações no texto;
- Reconhecer a progressão temática do texto;
- Identificar a estrutura típica de um texto narrativo;
- Reconhecer os tempos verbais utilizados na narrativa;
- Resgatar e colocar em evidência as narrativas Javaé;

- Contextualizar o tema abordado no texto com a realidade atual vivenciada pelo povo Javaé;
- Desenvolver a expressão oral e escrita dos estudantes;
- Estimular os alunos a produzirem textos orais e escritos de gêneros diversos;
- Distinguir a linguagem verbal e não verbal;
- Ilustrar as narrativas lidas/ouvidas com recursos da linguagem não verbal;
- Produzir recursos pedagógicos a partir das narrativas lidas;
- Realizar retextualizações e reescritas de textos.

CONTEÚDOS

- Gêneros textuais: narrativa ancestral indígena, ilustração, lista, receita, cartaz, reconto;
- Elementos da narrativa;
- Tempos verbais utilizados nos textos narrativos;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Desenho e pintura;
- Fauna e flora da Ilha do Bananal;
- Meio ambiente e sustentabilidade;
- Aspectos sócio-históricos, culturais e cosmológicas do povo Javaé;

METODOLOGIA

Esse plano será aplicado aos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e aos professores indígenas e não indígenas da Escola Estadual Indígena Watakuri, da Aldeia Boa Esperança. Para sua efetivação, serão realizadas várias oficinas de leitura, escuta e produção de textos e análises linguísticas a partir das narrativas ancestrais Javaé. Assim, serão realizadas ações com a finalidade de resgatar a memória dos Javaé e de evidenciar aspectos socioculturais, cosmológicos e históricos desse povo, por meio do estímulo à leitura e à escrita, além de promover situações sociocomunicativas concretas mediante atividades de usos da linguagem nas práticas sociais e culturais.

O trabalho adotará uma metodologia colaborativa (Bortoni-Ricardo, 2008), em que os professores indígenas, além de participarem como ouvintes em algumas oficinas, contribuirão na aplicação das mesmas, sobretudo nas atividades que envolvem a língua e a cultura indígena. Nos apoiaremos, outrossim, nos pressupostos da Etnossociolinguística, ao considerarmos aspectos relativos à realidade étnica, cultural e sociolinguística dos estudantes e dos professores, bem como nos processos interacionais estabelecidos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua Javaé (*iny ribè*) e em língua portuguesa. Além disso, assumiremos uma postura inter e transdisciplinar, trabalhando conteúdos das várias áreas do conhecimento, tanto da sociedade indígena quanto da não indígena, durante o desenvolvimento das sequências didáticas de leitura e produção de textos.

O material utilizado como âncora serão as dez narrativas ancestrais Javaé registradas em língua indígena e em língua portuguesa, produzidas a partir dos diálogos com nossos auxiliares de pesquisa que guardam na memória as histórias que ouviam de seus pais e avós. A partir das leituras/escutas e discussões das narrativas em sala de aula, serão elaborados outros textos, orais e escritos, de gêneros diversos: ilustração, lista, receita, cartaz, reconto, abordando aspectos das linguagens verbal e não verbal.

Considerando que o tempo e a disposição dos povos indígenas diferem dos nossos, não é possível estipular a quantidade de aulas necessárias para desenvolver todas as atividades. Desse modo, descreveremos os procedimentos utilizados em cada oficina, com as diversas estratégias adotadas organizadas em sequências didáticas, sendo que, para cada sequência, serão destinadas quantas aulas forem necessárias para sua realização. Especificaremos as oficinas que serão realizadas com os professores, as demais serão realizadas com os estudantes.

PROCEDIMENTOS PARA CADA OFICINA

Sequência 1: Ler, com os estudantes, as narrativas registradas (uma por aula): e discutir aspectos relacionados ao conteúdo (aspectos socioculturais, cosmológicos, históricos etc.), estrutura e forma de organização dos textos. Para essa oficina, serão adotadas várias estratégias de leitura: leitura silenciosa individual; leitura em voz alta, em que cada estudante/professor lê um parágrafo. Após a leitura e discussão do texto, organizá-lo conforme a progressão temática (serão entregues fragmentos do texto, recortados parágrafo por parágrafo, para que os participantes da oficina o organizem de forma sequencial. Alguns textos podem ser lidos em língua portuguesa e outros em língua indígena, dependendo do diálogo com os professores indígenas e não indígenas regentes das turmas.

Sequência 2: Após a leitura das narrativas, desenvolver oficina de técnicas de desenhos e pinturas, seguida da ilustração das mesmas (uma por aula), pelos estudantes e professores.

Sequência 3: Identificar seres da natureza (plantas e animais) encontrados nos textos e/ou na Ilha do Bananal, e discutir o que eles representam no cotidiano do povo Javaé. Em seguida, relacionar os animais e plantas, organizando uma lista bilíngue com os nomes dos seres encontrados.

Sequência 4: Nessa etapa, os alunos escolherão um dos seres registrados na sequência 4 e produzirão um desenho que o represente, inserindo no desenho o nome do animal ou planta nas duas línguas (língua portuguesa e língua indígena).

Sequência 5: Elaborar, juntamente com os professores indígenas e não indígenas, recursos pedagógicos (jogo da memória, quebra-cabeça) a partir das narrativas lidas.

Sequência 6: Organizar e preparar possíveis receitas a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nas narrativas. Nessa oficina pode haver trocas culturais, em que os indígenas preparam uma comida típica da sociedade deles e nós preparamos uma receita da culinária não indígena.

Sequência 7: Produção do gênero textual cartaz com mensagens de conscientização a respeito da preservação ambiental, geradas a partir das discussões sobre as narrativas lidas.

Sequência 8: Desenvolver a arte terapia e a pintura criativa, por meio da ilustração das narrativas lidas, utilizando materiais encontrados na natureza e outros materiais de pintura.

RECURSOS

Cópias dos textos com as narrativas; fichas com partes dos textos; papel A4; papel cartão; cartolina; lápis de cor; giz de cera; canetinhas; ingredientes das receitas.

AVALIAÇÃO

Os participantes serão avaliados por meio de um relatório composto pelas observações realizadas pela equipe executora das oficinas. Também será realizada, ao final, uma avaliação das oficinas pelos participantes, por meio de um questionário.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças Apinayé. *Anais do 3º do Obeduc e do 1º Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena*. MEC/CAPES: 2011. Seção 6, p. 668 – 680.

ANZILIERO, Cristiane Seuck. *O tempo verbal nas narrativas: a produção de textos por alunos de ensino fundamental II*. Disponível em: <<https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art17.pdf>>. Acesso em 12 maio 2022.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. *Eventos de interação nos rituais Krahô (JE): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus Araguaína, 2015.

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cardoso. Campinas: Mercado de Letras. 2011. p. 95 – 128.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NAMU Portal. *O que é arteterapia*. Disponível em: < <https://namu.com.br/portal/o-que-e/arteterapia/>>. Acesso em 01 abril 2023.

Narrativa *Torohina*

Narrativa *Hanatxiwe*

Narrativa *Hawyy mahãdu buhã-my relere õri wotðenaki* (As mulheres que viraram boto por causa da anta)

Narrativa *Tainahakỹ*

Narrativa *Makolokolo*.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS JAVAÉ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA

Pesquisador: SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 1

CAAE: 26531319.5.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.786.117

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Doutorado, cujo objetivo é consolidar e fortalecer a língua Javaé, mediante o registro da língua materna em material didático de alfabetização, bem como fazer um estudo etnográfico da cultura do povo Javaé contribuindo, assim, para a promoção da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, bem como para a manutenção da língua e da cultura desse povo. A pesquisa será desenvolvida na Aldeia Boa Esperança e na escola Estadual Indígena Watakuri (localizada na aldeia citada), na Ilha do Bananal, Município de Lagoa da Confusão - TO. Será adotada uma metodologia qualitativa na pesquisa de campo, em que nos apoiaremos nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1998), utilizando os princípios metodológicos da etnografia (ERICKSON, 1988 e LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e da pesquisa colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008), posto que a pesquisadora não atuará apenas como uma observadora passiva que procura entender o outro, o qual também não terá um papel passivo, pois ambos serão coparticipantes no ato da construção e de transformação do conhecimento; até porque o material didático de alfabetização em língua Javaé será construído com a participação

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.786.117

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

PALMAS, 20 de Dezembro de 2019

Assinado por:

PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

ANEXO 2: Parecer Consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS JAVAÉ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA

Pesquisador: SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 2

CAAE: 26531319.5.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.926.694

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1472874.pdf, gerado em 27/02/2020) e projeto detalhado (Projeto_Doutorado.docx, postado em 21/11/2019).

INTRODUÇÃO

O Art. 78, em seu inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) afirma: "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; (BRASIL, 1996). "Em consonância com a proposta citada e considerando a escrita um meio de se alcançar o fortalecimento da identidade étnica, uma vez que impele à valorização e recuperação da memória, professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas das aldeias Javaé, bem como caciques e anciãos dessas comunidades, propuseram a nós, durante visitas que realizamos às aldeias, a colaboração na elaboração de material didático escrito de alfabetização em Língua Materna Javaé (língua Inyrybè), que permita o registro e a preservação da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.926.694

Outros	Oficio_FUNAI_Brasilia.pdf	21/11/2019 19:29:53	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/11/2019 16:51:41	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_DRE.PDF	19/11/2019 20:27:46	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_cacique.pdf	19/11/2019 20:27:21	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito
Outros	SEI_FUNAI_1699737_Oficio.pdf	19/11/2019 20:25:15	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador_responsavel.p df	19/11/2019 20:15:53	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_Matricula_PPGL.pdf	19/11/2019 20:08:22	SOLANGE CAVALCANTE DE MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 20 de Março de 2020

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

ANEXO 3: Autorização da FUNAI para ingresso em Terra Indígena

16/01/2020

SEI/FUNAI - 1880836 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física



1880836

08743.000738/2019-11



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 7/AAEP/PRES/2020

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Solange Cavalcante de Matos	PROCESSO Nº:	08743.000738/2019-11
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 404.-030 SSP/TO
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal do Tocantins - UFT Campus Araguaína/TO.		
PATROCINADOR:	*****		
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar pesquisa científica, intitulada: “O processo de letramento e alfabetização das crianças Javaé: uma contribuição para manutenção da língua e da cultura”			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Parque do Araguaia/Aldeia Boa Esperança	POVO INDÍGENA:	Javaé
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Araguaia Tocantins	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	01 de fevereiro de 2020	TÉRMINO:	30 de junho de 2023
Autorizo.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta autorização inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; • Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações 			

AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações

file:///C:/Users/55639/Downloads/Autorizacao_de_ingresso_em_TI_Pessoa_Fisica_1880836.html

1/2

16/01/2020

SEI/FUNAI - 1880836 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física

audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Alcir Amaral Teixeira, Presidente Substituto**, em 15/01/2020, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1880836** e o código CRC **1C3BF5FA**.

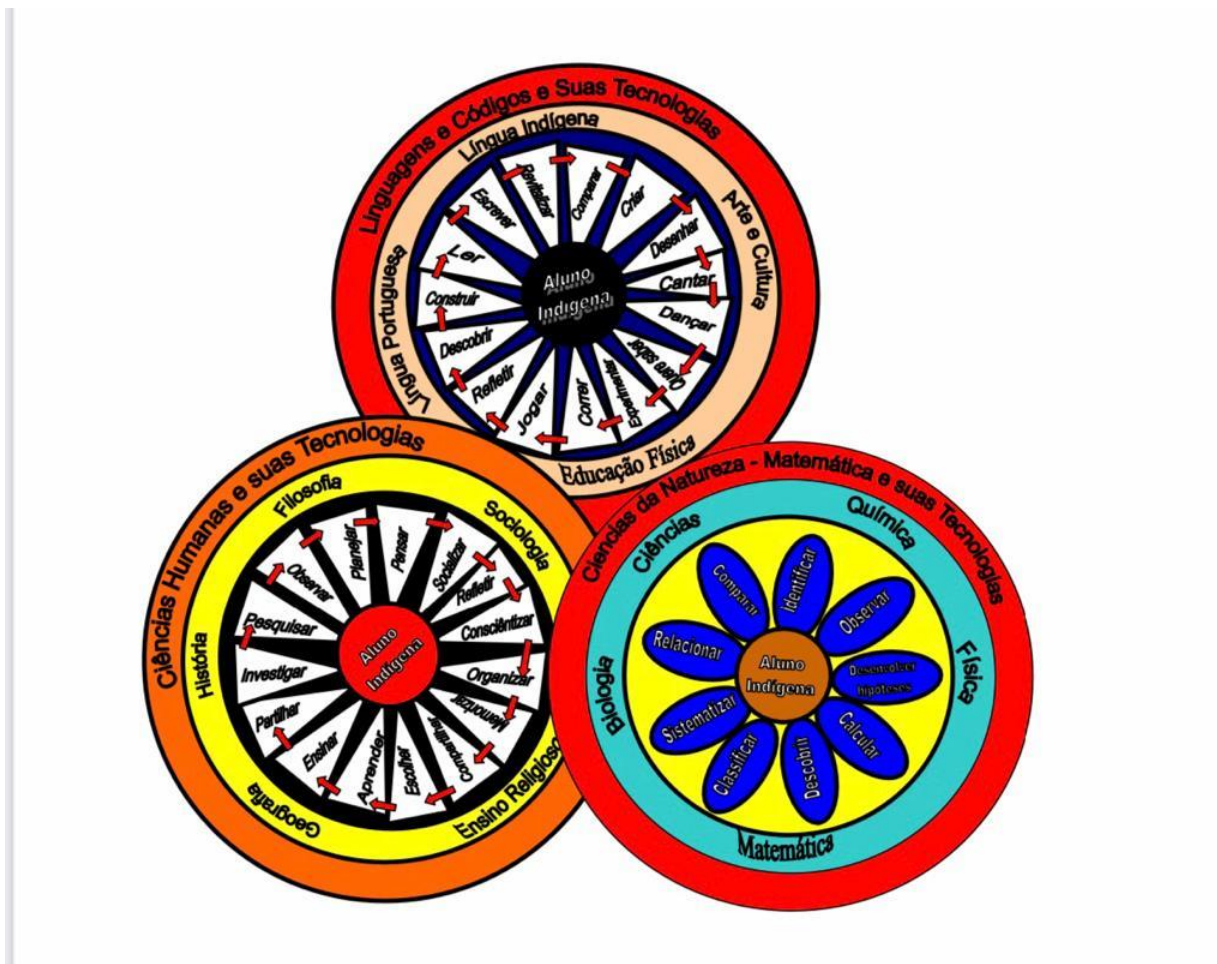
Referência: Processo nº 08743.000738/2019-11

SEI nº 1880836

file:///C:/Users/55639/Downloads/Autorizacao_de_ingresso_em_TI_Pessoa_Fisica_1880836.html

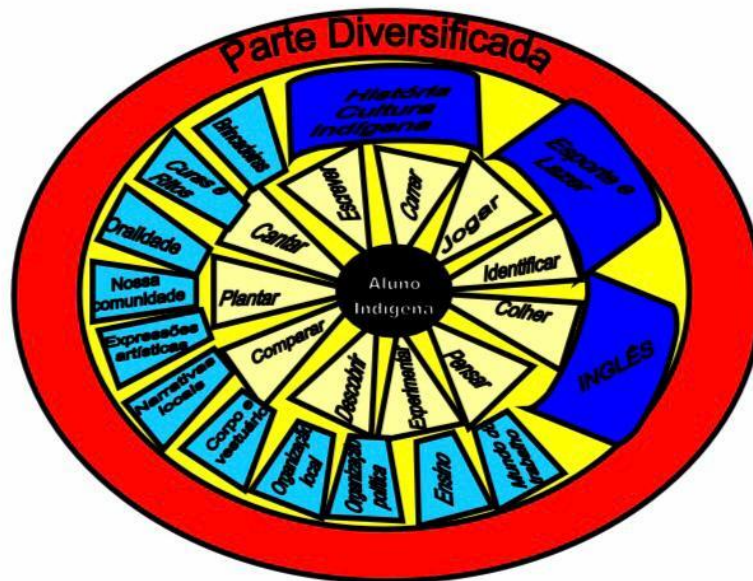
2/2

ANEXO 4: Mandala de Saberes



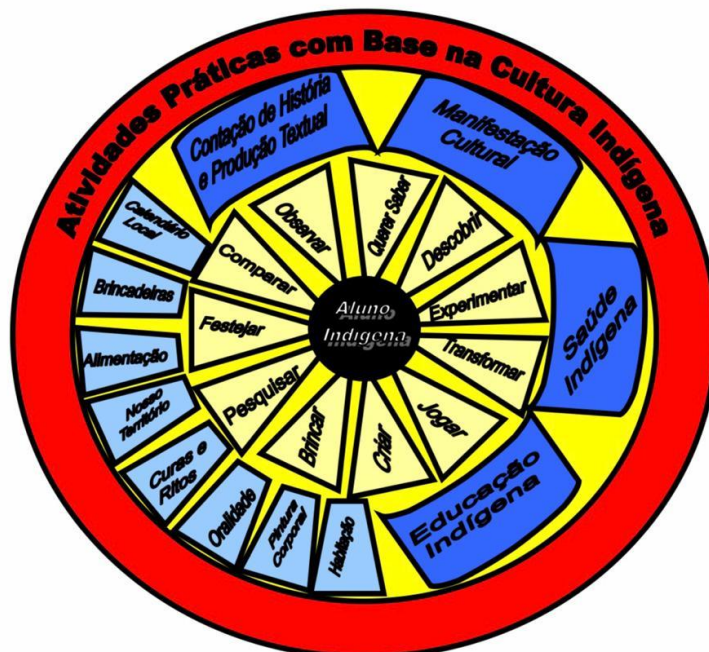
Mandala dos Saberes Escolares

Fonte: Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena (SEDUC/TO, 2013, p.10)



Mandala da Parte Diversificada

Fonte: Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena (SEDUC/TO, 2013, p.14)



Mandala dos Saberes Próprios Indígenas

Fonte: Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena (SEDUC/TO, 2013, p.16)