



A TRADIÇÃO ORAL JAVAÉ: (RES)SIGNIFICAÇÃO DO TEMPO E VÍNCULOS SOCIAIS

THE JAVAÉ ORAL TRADITION: (RE)SIGNIFICATION OF TIME AND SOCIAL LINKS

Marcilene de Assis Alves ARAUJO
Universidade de Gurupi (UnirG)
E-mail: marcilenearaujo@unirg.edu.br
ORCID: 0000-0003-3648-3780

Solange Cavalcante de MATOS
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: solangematos@ifto.edu.br
ORCID: 0000-0002-7085-7478

Sofia Mara de SOUZA
Universidade de Gurupi (UnirG)
E-mail: sofiamara@unirg.edu.br

Edna Maria Cruz PINHO
Universidade de Gurupi (UnirG)
E-mail: ednapinho@ifto.edu.br

Keyliane dos Anjos LEITÃO
Universidade de Gurupi (UnirG)
E-mail: keylianealeitao@unirg.edu.br

Luiz Fernando Macedo de ARAÚJO
Universidade de Gurupi (UnirG)
E-mail: luizfmaraujo@unirg.edu.br

RESUMO

Esse trabalho parte dos princípios brasileiros da interculturalidade para a educação escolar indígena, sendo uma contribuição para a manutenção da língua e da cultura, com foco na produção de oficinas pedagógicas, visando a promoção da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e transdisciplinar. As narrativas indígenas constituem-se de um gênero que agrega as histórias, mitos, ritos, os quais caracterizam-se como forma de resgatar a cultura local de cada povo. Elas sempre estiveram presentes em todas as sociedades, de forma oral e esse artigo propõe o registro dessas narrativas na modalidade escrita da Língua Portuguesa e

Marcilene de Assis Alves ARAUJO; Solange Cavalcante de MATOS; Sofia Mara de SOUZA; Edna Maria Cruz PINHO; Keyliane dos Anjos LEITÃO; Luiz Fernando Macedo de ARAÚJO. A TRADIÇÃO ORAL JAVAÉ: (RES)SIGNIFICAÇÃO DO TEMPO E VÍNCULOS SOCIAIS. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE MAIO. Ed. 42. VOL. 2. Págs. 815-836. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

Língua Javaé (*iny ribé*), como estratégia de constituição de material de uso pedagógico na Escola Indígena Tainá, aldeia Canuanã. As narrativas orais são importantes formas de transmissão de conhecimento da cultura, logo trazer essas narrativas indígenas para o contexto escolar é uma forma de fortalecer a língua oral e escrita e, conseqüentemente, a cultura e os saberes desses povos.

Palavras-chave: Narrativas indígenas. Interculturalidade. Letramento. Povo Javaé.

ABSTRACT

This work starts from the basic principles of interculturality towards the indigenous school education becoming a contribution to the maintenance of language and culture, focusing on the production of pedagogical workshops that aim to promote a specific, distinctive, intercultural, bilingual and transdisciplinary school education for indigenous peoples. Indigenous accounts are set up by a genre that adds stories, myths, rites which are characterized as a way of rescuing the local culture of each people. They have always been present through the oral narrations in all societies and this paper proposes the recording of these narratives in written form of the Portuguese and Javaé (*iny ribé*) languages as a strategy for producing material for pedagogical use at the *Tainá* Indigenous School, indigenous village of *Canuanã*, northern region of Brazil. Oral accounts are important ways of transmitting cultural knowledge, hence bringing them into the school context is a way to strengthen the oral and written language and also the knowledge of these peoples.

Keywords: Indigenous narratives. Interculturality. Literacy skills. Javaé people.

INTRODUÇÃO

A produção da literatura indígena configurada pela escrita adquire relevância a partir dos anos de 1980, quando se demandou de materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas que refletissem a cultura e a realidade de cada povo. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar os resultados parciais das ações do projeto “(Multi)Letramentos: contribuições para o ensino”. É um projeto interinstitucional (Universidade de Gurupi – UnirG; Universidade Federal do Norte do

Tocantins – UFNT; Instituto Federal do Tocantins – IFTO/Campus Gurupi e Diretoria Regional de Ensino de Gurupi) na área de Educação e Cultura Indígena¹, 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 pedagógicas. O projeto atende aos objetivos traçados no parecer emitido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP nº 3.926.694/2020.

Nesse artigo, apresentamos um recorte da pesquisa mencionada, visando descrever e analisar o processo de registro escrito de narrativas ancestrais Javaé, da aldeia Canuanã, localizada na Ilha do Bananal, Tocantins, bem como apresentar as oficinas pedagógicas transdisciplinares de leitura, interpretação e escrita de textos bilíngues, verbais e não verbais, que foram realizadas com os estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Escola Indígena Tainá, localizada nessa aldeia.

Nosso referencial tem por base os pressupostos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982 e GOFMAN 2002 [1979]) e da Etnolinguística (COSERIU, 1990 [1978]; LYONS 1981; ARAGÃO, 1999), bem como da pesquisa exploratória (SEVERINO, 2007 [1941]), de caráter etnográfico (ERICKSON, 1988), a fim de desenvolvermos um trabalho com a linguagem, partindo da realidade sociocultural da comunidade envolvida na pesquisa.

Desse modo, pretendemos contribuir para a educação escolar indígena, a qual, de acordo com o artigo 78, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural, objetivando “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). Além disso, esperamos contribuir para o processo de multiletramentos dos estudantes envolvidos.

O texto se organiza em Fundamentação Teórica, em que abordamos a Etnolinguística e a Sociolinguística, bem como a Educação Escolar Indígena em um contexto bilíngue e intercultural; a Metodologia, em que descrevemos os caminhos

¹ Este projeto integra o Grupo de Pesquisa: Processos Educativos, Linha 01: Diversidade, Inclusão e Inovações Pedagógicas e está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESQ, da Universidade de Gurupi – UnirG. É uma publicação coletiva da equipe de pesquisa do projeto “Multi(letramentos): contribuições para o ensino”, edital PROPESQ/UnirG, 014/2021.

metodológicos que percorremos para o registro das narrativas e para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas realizadas na escola Tainá; parcialmente os Resultados e Discussão sobre as ações desenvolvidas e, por último, as Considerações Finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Etnolinguística e a Sociolinguística e Suas Contribuições Para a Educação Escolar Indígena

Ao estudarmos a língua de uma comunidade indígena, os pressupostos teóricos da Etnolinguística podem ser bastante úteis, uma vez que, de acordo com Aragão (1922, p. 210), essa vertente da Linguística “trata das relações entre a língua e a cultura na sociedade a que pertencem os seus falantes”. A autora recorre a Baylon (1991, p. 56) para definir as duas tarefas da Etnolinguística, quais sejam: “aprender a cultura através da língua e estudar a mensagem através dos dados socioculturais.”

Conforme Sousa e Antunes (2017), os estudos etnolinguísticos tiveram início no século XIX, nos Estados Unidos, em que os pesquisadores “começaram a se interessar em compreender como as tribos indígenas se organizavam ética e linguisticamente.” Já no Brasil, de acordo com Rodrigues (2004), tal estudo teve início no começo do século XX, com as expedições coordenadas pelo oficial militar Cândido Mariano da Silva Rondon, realizadas em Mato Grosso, as quais, além de realizarem levantamentos geográficos e instalações de linhas e estações telegráficas, procuraram também incorporar etnógrafos, que observassem os povos indígenas contactados pelas frentes expedicionárias, os quais eram responsáveis por registrarem dados linguísticos desses povos, já que não existia, na época, a figura do pesquisador linguista.

Ao fazer algumas leituras sobre a Sociolinguística e a Etnolinguística, tentando conceituá-las, parece que uma está contida na outra, uma vez que, consoante Lyons (1981, p. 245), a Sociolinguística pode ser definida, de forma ampla, como “o estudo da linguagem em relação à sociedade” e a Etnolinguística como “o estudo da linguagem em relação à cultura”, esta considerada em seu sentido antropológico. Todavia, o autor evidencia que ao conceituar cultura, distingue dois sentidos principais que a mesma pode ter: o primeiro está relacionado à concepção clássica,

revivida pelos humanistas do Renascimento, em que cultura seria sinônimo de “civilização”, progresso, desenvolvimento, ou seja, o oposto de “barbarismo”. Essa concepção baseia-se em um julgamento de valor a respeito do que constitui excelência em arte, literatura, maneiras e instituições sociais, desprezando as subculturas e supervalorizando a cultura do continente/país e/ou classe social dominante; já o segundo sentido de cultura – que é o que adotamos neste artigo – está relacionado à concepção antropológica, a qual não relaciona cultura ao progresso humano e não faz nenhum julgamento de valor quanto à qualidade estética ou intelectual da arte, da literatura, das maneiras e instituições sociais de determinadas sociedades, ou seja, de acordo com a concepção antropológica, “cada sociedade tem sua própria cultura e diferentes subgrupos dentro de uma sociedade podem ter a sua própria subcultura distintiva (LYONS, 1981, pp. 273 - 274).

Mas, a cultura, neste sentido [antropológico] pressupõe a sociedade; e a sociedade, por sua vez depende da cultura. Segue-se que, nas definições mais amplas de ‘sociolinguística’ e ‘etnolinguística’, os dois ramos da macrolinguística a que os termos se referem vão se sobrepor consideravelmente (LYONS, 1981, p. 245).

Assim, recorreremos a Almeida (2015) para entender que essa ligação entre Etnolinguística e Sociolinguística se confirma na dimensão sociocultural que perpassa cada uma dessas categorias teóricas. Para a autora, “enquanto a Sociolinguística estuda a situação de uso da língua em um determinado espaço social, a Etnolinguística abrange os aspectos recorrentes entre a língua falada, a sociedade onde se situa e a cultura que daí emana” (ALMEIDA, 2015, p. 167). Ou seja, ambas estudam a língua em seu contexto social, no entanto, a Etnolinguística se detém um pouco mais sobre a cultura dos falantes, objetivando apreendê-la através da língua, bem como compreender a mensagem a partir das marcas socioculturais que dela emana. Cumpre ressaltar que a Sociolinguística – sobretudo a vertente Interacional – ao estudar a língua/linguagem em seu contexto social, também inclui a cultura de seus falantes como fator importante para se compreender a mensagem, posto que, segundo Aragão (1999, p. 2), “as relações entre língua, sociedade e cultura são tão íntimas que, muitas vezes, torna-se difícil separar uma da outra ou dizer onde uma termina e a outra começa”.

Entendemos, assim como Aragão (1999), que a Etnolinguística, que trata das relações entre língua-cultura e a Sociolinguística, que busca entender as relações entre língua-sociedade, têm objetivos bem delimitados, no entanto apresentam uma grande área de intersecção.

Isso ocorre porque há uma relação íntima entre língua, sociedade e cultura, o que acaba dificultando a definição das tarefas específicas da Socio e da Etnolinguística, já que, em alguns momentos, parece que ambas estudam a mesma coisa. Desse modo, é necessário delimitar e precisar o objeto próprio de cada uma; até mesmo para esclarecer porque decidimos utilizar essas duas vertentes da macrolinguística no presente artigo e, assim, garantir uma análise mais completa dos dados socio-linguísticos-culturais que emanaram do complexo ambiente étnico onde a pesquisa de campo foi realizada.

Desse modo, recorreremos ao trabalho de Eugênio Coseriu (1990 [1978]), que procurou delimitar bem as áreas de atuação dessas duas disciplinas, bem como seus pontos de intersecção. Para esse autor:

Do ponto de vista linguístico, é oportuno limitar a sociolinguística (como disciplina linguística, não sociológica) ao estudo da variedade e variação da linguagem em relação a estrutura social das comunidades e a etnolinguística (como disciplina linguística e não etnológica) ao estudo da variedade e variação da linguagem em relação com a civilização e a cultura (COSERIU, 1990 [1978], p. 29).

É no plano dos discursos que a Etnolinguística se aproxima da Sociolinguística, podendo, até mesmo, coincidir com ela, posto que ambas se propõem a estudar a estrutura dos discursos específicos de cada sociedade/cultura. O que vai variar é o ponto de vista, já que o olhar sociolinguístico se detém nas “diferenças linguísticas em relação à estratificação social” e o etnolinguístico no estudo de “fatos linguísticos enquanto determinados pelos ‘saberes’ (ideias, crenças, concepções, ideologias) acerca das coisas” (COSERIU, 1990 [1978], pp. 35-36).

Nesse sentido, concordamos com Gutiérrez (2004), a qual defende que o estudo etnolinguístico engloba, também, questões relacionadas à identidade étnica dos falantes.

Almeida (2015, p. 169) contribui com essa discussão, ao corroborar com Dick (2003) para afirmar que “a Etnolinguística firmou-se em decorrência da necessidade

de se entender as variantes e invariantes sociais, bem como os coeficientes de linguagem que modelam os pensamentos e o modo de viver da população que se pretende analisar”. Recorrendo a Bernard Pottier (1973), a autora conclui afirmando que a Etnolinguística estuda “as relações entre uma determinada língua e a visão de mundo daqueles que a falam. É, nesse sentido, o estudo do próprio código linguístico, de sua função e de suas mensagens, mantendo relação com a cultura a partir do código identitário de uma comunidade de fala” (POTTIER, 1973, *apud* ALMEIDA, 2015, p. 169).

Nesse sentido, tanto a Etnolinguística quanto a Sociolinguística, em sua vertente Interacional, têm muito a contribuir para a presente pesquisa, pois, ao trabalharem a relação entre língua e cultura e entre língua e sociedade, permitem conhecer a forma como os Javaé veem o mundo e como o representam pela linguagem, ou seja, em suas narrativas ancestrais.

Sociolinguística Interacional

Como esta pesquisa foi construída por meio de um diálogo que nos proporcionou uma condição de interação com a sociedade indígena da Aldeia Canuanã, é necessário fazer um estudo mais aprofundado sobre a Sociolinguística Interacional, a qual contribuiu para todo o processo de geração dos dados.

A Sociolinguística Interacional (SI), consoante os estudos de Matos (2014), é uma vertente sócio pragmática, que surgiu no final do século XX e tem suas raízes na Sociolinguística laboviana, porém, apresenta uma abordagem interpretativa, de caráter mais qualitativo. Segundo Schiffrin (1996), a Sociolinguística Interacional é uma perspectiva teórica e metodológica, multidisciplinar, sobre o uso da linguagem que é baseada na linguística, na sociologia e na antropologia. Assim, compartilha as preocupações de três campos: o da linguagem, o da sociedade e o da cultura.

Desse modo, a Sociolinguística Interacional estuda “o discurso constituído na interação face a face. Preocupa-se em investigar como os integrantes conduzem e negociam a comunicação em diferentes contextos de fala, na prática do dia a dia, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical” (MARTINS, 2001 *apud* SOUSA, 2006, p. 25).

Sousa (2006) acrescenta que a análise da Sociolinguística Interacional revela identidades, crenças e valores das pessoas, abrangendo as dimensões da fala, da cultura, da cognição e da interação, conforme verificamos nas narrativas de tradição oral dos Javaé, as quais revelam aspectos da cultura, da cosmologia, da história e da identidade desse povo.

Nos eventos de interação intergrupos é necessário que os falantes compartilhem das mesmas pistas de contextualização para que a comunicação se efetive. Gumperz (2002, p. 152), ao definir tais pistas, afirma que as mesmas são “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”, ou seja, as mudanças de código, dialeto e estilo, as pausas, tempo de fala, hesitações, possibilidades de escolhas lexicais e sintáticas, distanciamento entre os integrantes, direcionamento do olhar, presença de gestos (essas três últimas de caráter não-vocal).

Em nossa pesquisa com o povo Javaé da Aldeia Canuanã, que é uma comunidade indígena bilíngue, cuja língua materna e cultura são diferentes da nossa, em alguns momentos, sobretudo durante as oficinas pedagógicas realizadas com os estudantes, para que a comunicação se efetivasse, foi necessária a intervenção dos professores indígenas, posto que alguns estudantes não dominam muito bem a língua portuguesa e nós não dominamos a língua indígena, ou seja, não compartilhamos as mesmas pistas contextualizadas de que fala Gumperz.

Assim sendo, entendemos que a Sociolinguística Interacional é bastante útil para nossa pesquisa, posto que, ao estudarmos o processo de letramento dos estudantes indígenas, faz-se necessário observar as relações socioculturais, as crenças e os valores desse povo e como os reproduzem por meio da linguagem, em suas interações face a face e em seus textos verbais e não verbais.

Educação Escolar Indígena em Um Contexto Bilíngue e Intercultural

Antes do processo de colonização do Brasil, os povos indígenas praticavam apenas a educação indígena, ou seja, seus conhecimentos tradicionais e seus costumes eram repassados pelos mais velhos aos mais jovens, de maneira informal, por meio da oralidade ou da observação das práticas dos mais velhos. (MAHER, 2006)

Todavia, a partir da colonização, foi implantada a educação escolar indígena, cujo objetivo, conforme Grupioni (2001), era a assimilação da cultura e da religião do colonizador europeu, subjugando, assim, a cultura e a língua dos povos indígenas.

Felizmente, a partir da 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 (BRASIL, 1988), os povos autóctones conseguiram mudanças significativas em seus processos educacionais, avançando para uma proposta de educação específica, bilíngue, diferenciada e intercultural, objetivando, conforme versa o artigo 78, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), “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).

Após essa conquista constitucional, foram criadas e aprovadas várias outras normas e legislações, 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 estes, é importante mencionar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, que traz os conteúdos que devem ser trabalhados nos currículos das escolas indígenas, os quais devem considerar a interculturalidade, o bilinguismo e a transdisciplinaridade, para construir novos conhecimentos a partir dos saberes tradicionais de cada povo indígena, valorizando, assim, a cultura e a língua indígena, posto que “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998).

Além disso, o RCNEI preconiza que é necessário também ensinar a Língua Portuguesa nas escolas indígenas, como segunda Língua, pois “aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 121).

Nesse sentido, nossa pesquisa é relevante, pois ao fazer o registro de narrativas indígenas Javaé em Língua Materna e em Língua Portuguesa, contribui para a valorização e preservação da língua e dos saberes indígenas, além de garantir a autonomia dos povos autóctones na luta por seus direitos.

Ademais, trabalhar as narrativas em sala de aula, usando-as como material didático, será bastante relevante para promover uma educação escolar indígena diferenciada e adequada à realidade sociocultural dos estudantes, visto que “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” (ALBUQUERQUE, 2013, p.670).

Araujo (2015), corroborando com os documentos e estudos sobre a temática indígena, confirma que a oferta de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, contribui para os multiletramentos dos estudantes indígenas, e é sobre isso que passamos a discorrer.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada na Aldeia Canuanã, com professores e estudantes indígenas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, da Escola Estadual Indígena Tainá, localizada na referida aldeia, no período de junho a outubro de 2022.

O estudo foi embasado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório e etnográfico, por meio de uma pesquisa de campo. Para isso, realizamos visitas à aldeia e à escola indígena, onde, além da observação, participamos de conversas informais para levantarmos dados sobre o processo educacional realizado na escola. Durante esse processo, a partir da análise de documentos e das conversas, percebeu-se a necessidade de intervenções pedagógicas e, principalmente, desenvolvimento de metodologias de ensino que partissem dos conhecimentos tradicionais e significativos para os estudantes indígenas.

A partir do diálogo com os professores indígenas e não indígenas e com a coordenação e gestão da escola, decidimos resgatar e registrar narrativas tradicionais do povo Javaé e, a partir delas, desenvolver oficinas pedagógicas transdisciplinares de leitura e escrita de textos bilíngues verbais e não verbais, bem como de recursos

pedagógicos para serem trabalhados em sala de aula, a fim de contribuir para a preservação e manutenção da língua e da memória do povo Javaé, bem para a educação escolar indígena e para o letramento dos estudantes.

Nesse sentido, iniciou-se a fase de planejamento das oficinas, as quais foram sistematizadas por categorias temáticas e por idade/série. Nossa experiência foi com os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em que utilizamos as narrativas produzidas pelos próprios professores indígenas sobre suas vivências e tradições passadas de pais para filhos. Foram registradas 7 (sete) narrativas em língua portuguesa, porém para este artigo, apresentamos apenas uma delas, a narrativa “Água e *Kuèly*”, que foi também registrada em língua indígena e trabalhada em sala de aula com os estudantes.

As oficinas consistiram no trabalho com a estrutura do texto, discussão sobre a linguagem, bem como retextualização da narrativa para a modalidade não verbal, além de elaboração de listas bilíngues, organizadas por categorias lexicais: recursos naturais biológicos – fauna e flora; recursos naturais hídricos – rios, conforme os elementos abordados no texto estudado com os alunos durante as oficinas.

Como nosso trabalho se pauta em uma abordagem metodológica transdisciplinar e intercultural, elaboramos, também, juntamente com os estudantes e professores envolvidos nas oficinas, um jogo da memória, a partir da categoria lexical “fauna”, no qual abordamos a iconografia da pintura indígena Javaé, o desenho dos animais referidos no texto e seus nomes escritos nas línguas *iny ribè*, portuguesa e inglesa. Lembrando que todas as oficinas realizadas partiram da leitura do mesmo texto, a narrativa ancestral Javaé “Água e *Kuèly*”, sendo que para esta última tivemos a presença de um colaborador voluntário do projeto, um acadêmico do curso de Letras da UnirG, que aborda práticas da língua inglesa, logo, nos apropriamos dessa atividade para abordarmos os conhecimentos interdisciplinares das três línguas. Para a realização dessa oficina, portanto, contamos com a participação de professores das três áreas do conhecimento acima descritas.

Nossa prática parte das propostas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) e nosso foco está em realizar o registro da língua materna por meio de gêneros textuais diversos, visando a elaboração de material didático e recursos pedagógicos para o ensino do português, da língua

indígena, da língua inglesa e também das disciplinas relacionadas aos saberes tradicionais indígenas e outros conteúdos do currículo, visto que trabalhamos de forma inter e transdisciplinar.

No tópico seguinte, apresentamos a narrativa “Água e *Kuèly*” em língua portuguesa e em língua Javaé, seguida de uma ilustração da mesma e da descrição das oficinas realizadas. O trabalho que descrevemos foi desenvolvido em três etapas: 1) fase diagnóstica (realizada em junho a de 2022), em que foram desenvolvidas observações das aulas, reuniões com a equipe pedagógica e direção da escola, leitura e análise do PPP da escola e outros documentos; 2) registro das narrativas Javaé (realizada no período de maio a setembro de 2022), quando foram registradas várias narrativas em língua portuguesa, mas apenas uma delas foi realmente utilizada em sala de aula e feito seu registro em língua Javaé; 3) realização de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção de textos e recursos pedagógicos bilíngues, a partir da narrativa “Água e *Kuèly*” (desenvolvidas no período de setembro a outubro de 2022). Todas essas etapas foram realizadas in loco, somando cinco visitas de dois dias, totalizando quarenta horas de oficinas para registro dos textos e realização das oficinas com os estudantes da escola Tainá.

Para continuidade das ações, tendo em vista que o projeto “(Multi)Letramentos: contribuições para o ensino” está em andamento, temos como propósito a organização de hipertextos, ou seja, textos dentro de outros, formando uma grande rede de informações interativas, associando as tecnologias da informação com referência à escrita eletrônica, atendendo a uma das competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito à cultura digital, mas esse será assunto para outro artigo.

Passamos, então, aos Resultados e Discussão, em que apresentamos a narrativa bilíngue, seguida da descrição de como foram realizadas as oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Registro da narrativa “Água e *Kuèly*”

1 – Versão em Língua Portuguesa

ÁGUA E KUÈLÿ

Uma vez, o rio secou tudo na região dos *Iny*. O povo *Iny* morreu todo por falta de água. Um *Iny*, que era chamado de *Kuèlÿ*, conseguiu sobreviver com mel e frutos do cerrado, ele misturava mel com frutos do cerrado. E tinham mais duas meninas. Somente esses que sobreviveram.

O *Kuèlÿ* sempre se alimentava com as frutas e mel, ele andava o dia inteiro no mato, tirando mel e procurava encontrar a água, e nada, no meio do cerrado. No mato, as duas meninas conseguiram viver na mesma situação e elas não sabiam que o *Kuèlÿ* vivia no cerrado.

As duas meninas sabiam onde tinha água, o *Kuèlÿ* sempre observava os rastros das duas meninas. Os rastros ficavam sempre molhados. Então, o *Kuèlÿ* ficou conversando sozinho murmurando.

Existe água em algum lugar por perto.

Ele começou andar de novo e não encontrava nada. Passando os tempos, conseguiu ouvir os cantos dos pássaros gaivotas, e seguiu no rumo onde as gaivotas estavam cantando.

Quando chegou no lugar onde estavam os pássaros cantando, viu um grande pote que chamava de "*Butxinihikÿ*". O *Kuèlÿ* viu vários tipos de bichos perto da água, animais, insetos, aves e outros. Ele não conseguiu beber água, porque o pote era muito alto, aí *Kuèlÿ* resolveu quebrar esse pote.

O *Kuèlÿ* arrumou uma borduna, e deu uma tacada no pote, que é "*butxinihikÿ*", bateu e fez quebrar o pote. Ele se assustou e correu para a água não cobri-lo e seguiu correndo até que a água conseguiu pegá-lo e cobri-lo. Assim, o *Kuèlÿ* morreu no final e deu a origem aos rios, segundo anciões contam esses acontecimentos que ocorreu na Ilha do Bananal.

Hoje existe um lago chamado *Kuèlÿahu*, é localizado no lagoão do Bananal e também é mais conhecido como "*Marani Hãwa*", fica no centro da ilha do Bananal. *Marani Hãwa* era uma aldeia, uma das mais populosas das aldeias dos Javaé, e é considerada aldeia histórica para o povo *Iny*. Para nova geração de hoje, eles consideram mito e lenda.

Isso aconteceu na Ilha do Bananal, na época que o povo *Iny* tinha contato com os animais, aves, plantas e até mesmo com fenômenos da natureza. A natureza que dava a leitura para o povo *Iny*.

2 – Versão em *Iny ribé* produzida por Samuel Saburua Javaé

KUÈLŸMY IJY

Bèè riki ruỹre butumy Javaé bèdèki bero, ahu butumy ruỹre. Butumy riki rituere bèèõmy. Kuèlỹ riki inire tii sohojile riki rarire, bidi rikibèdèratydi ritòmmy raremyhy, inatxi hirari riki ijòmmy rariremyre. Kia boho hykyle riki rarirenyre.

Kuèlỹ tarihè bidi bèdèratylemy riroximy raremyhỹ, bèdèburemy bijiumy riki rariamy raremyhỹ bèèrijèmmy taõkõ. Hirariina txisỹriki tule Kuèlỹ usèlèririrany myroiremyhỹ. Hirari boho riki Kuèlỹ bèdèrahym yraremyhỹ rièryõ myroiremyhỹ.

Hirari boho riki titxibo bèèr ÿiramyhỹ rièryomy roiremyhỹ, taita rikihè Kuèlỹ iwaryrenytxi reareki tahè txikèmmy iwaryreny rijèmmy raremyhỹ. Iwaryreny riki ixobaxoba hykyroimyhỹre, taitarikikuèlỹ uritèrèrariamy rexirybèry bènymy rariamy raremyhỹ.

– Tixibohè bèè doimyhỹ deiðhòkile.

Uritèrè rikihè rariamy raremyhỹ taõkõ. Ijõ txumy tarikihèrareu, nõtxiè, nawwai nawai mahãdu iburuð roholare, taita riki titxibo nawainawai rixijanymyhỹ mynalerare.

Taita rikihè itxireare, rỹiremyrikihè, Butxinihikỹ bèè rikiiwokirỹire, taita rikihèbutumy iròdù, nawaimahã dutamy rotymyhỹre bèèmomomy rikirawèrawèny myhỹreaoniaonima hãdu.

Kuèkỹ riki bèè my riõkomyhỹ Butxinihikỹ iraièmmyhỹki, taita rikihè uirile òhòtèdile ribòhònyre.

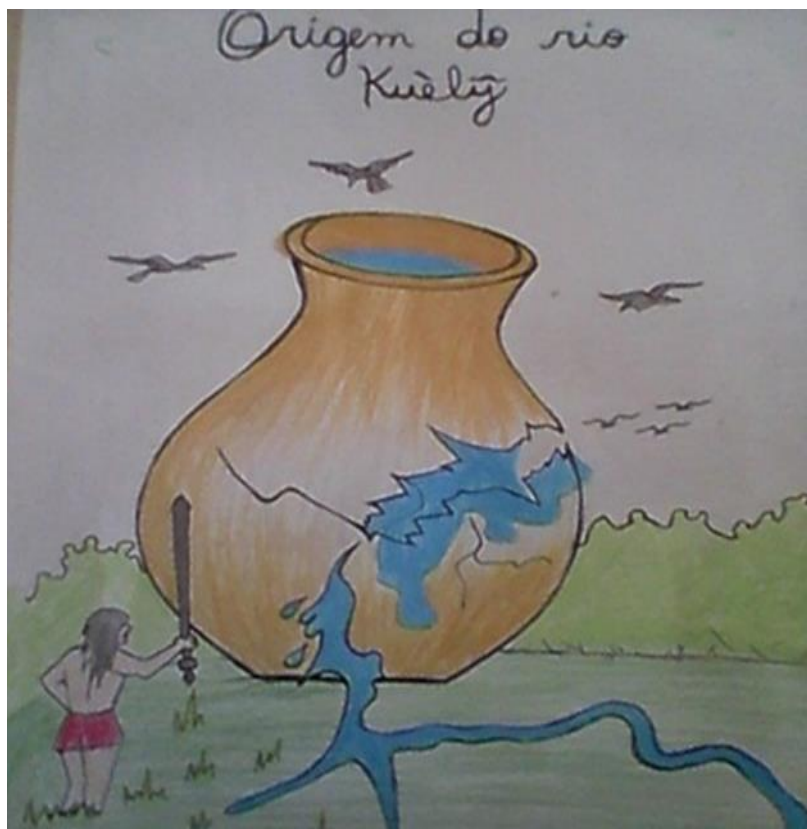
Taita riki hèKuèl ÿrearebutxirib òhònydi, bèè laurexibèrèbuny reriki. Ryrymy riki rajanyre, myy riki ryrymyrare bèèlau. Hèèkã, hèèkã kadi wadi rarerikã. Myy riki ryrymy rare bèè lau, rikòèrikòèny my riki rajaranymy ramyhỹ, Iná hatxitari hèrimyre, tahèruru reriki. Tai riki hèbero ikòèikòèmyr ÿira, kiamy rikiKuèlỹrurure.

Tai riki Kuèlỹ ahu my raninire, tai rurureki, tori Lagoão do Bananal myrininimy hỹre, Marani Hawa kiroimyhỹre. Juhuriki Marani Hawa, hỹỹu hawanihikỹ

rare, Iny mahã duhãwa tybyrikirare, taita Iny soemy rikirÿi ramyhÿ. Kawiji nabòdumahã dutahèhÿ ÿnaijyyrièr yomyhÿrerity hynyom yhÿre. Kuèlÿbu txinikÿ ribòhònyreri

Kiahè juhure hÿÿna mahãdu iunawai, iròdù mahãdury bèrièrymyr ÿiramyhÿu, bèdèradè mahã duwanawiirièry myrÿiramyhÿ. Bèdè ramytxnymyhÿre, yhydèburè, bèdèrahakÿ, nawai iròdù Kia mahãdu Iny ribèdèèryny myrÿiramyhÿ bèdèure Kia ijyy.

Figura 01: *Kuèlÿ* quebrando grande pote.



Fonte: Samuel Saburua Javaé (2022).

Descrição e Análise das Oficinas Pedagógicas Realizadas na Escola Indígena Tainá

Conforme mencionado anteriormente, a narrativa “Água e Kuèlÿ” foi levada para a sala de aula e, após a leitura da mesma, foram explorados vocábulos, ilustração e significado cultural para o povo Javaé. Foi solicitado aos alunos que já conheciam a história que fizessem relatos da própria experiência de leitura. Nesse momento, com auxílio de professores indígenas, os estudantes foram motivados a dialogarem sobre a

temática da narrativa a partir do título de ilustração sempre presente nos textos. Alguns alunos se sentiam envergonhados em socializar suas percepções, mas, aos poucos, fomos adquirindo a confiança deles e o diálogo passou a fluir de forma mais ágil e agradável. Descrevemos, a seguir, passo a passo, como foi a realização do trabalho, considerando todas as etapas de leitura, interpretação, produção textual e produção de recurso pedagógico.

No primeiro momento, desenvolveram-se estratégias de leitura do texto “Água e Kuèly” (narrativa Javaé, contado pelos mais velhos). A primeira leitura foi uma leitura silenciosa e individual feita pelos estudantes participantes da oficina. A segunda leitura foi coletiva, oral em voz alta, quando cada um foi orientado a ler um parágrafo do texto. Após a segunda leitura, realizou-se uma discussão e interpretação oral sobre o texto (com a participação dos professores indígenas e osicineiros), levantando a temática e os pontos principais abordados no texto, bem como o contextualizando à realidade vivenciada atualmente na comunidade indígena. Também foi feito um levantamento/pesquisa (com o auxílio da internet e dos próprios conhecimentos dos estudantes e professores) a respeito dos principais rios da Ilha do Bananal e sua importância para as comunidades indígenas.

Posteriormente, foram entregues fragmentos do texto para que os participantes da oficina fizessem nova leitura e organizassem o texto de forma sequencial. Nesse terceiro momento, foi feita a explanação/conversa sobre a estrutura do texto narrativo e os elementos que o compõem, bem como uma abordagem a respeito dos tempos verbais empregados no texto narrativo. No quarto momento, foi realizada a produção de desenhos relativos à narrativa e, em seguida, foi feito um levantamento, de forma oral, dos elementos da natureza presentes no texto, de forma que se produzisse uma lista bilíngue com todos os nomes dos recursos naturais, tanto biológicos quanto hídricos presentes no texto. O sexto momento foi para que o educando, a partir da lista organizada, representasse, por meio de desenhos, tudo que cada um conseguiu listar.

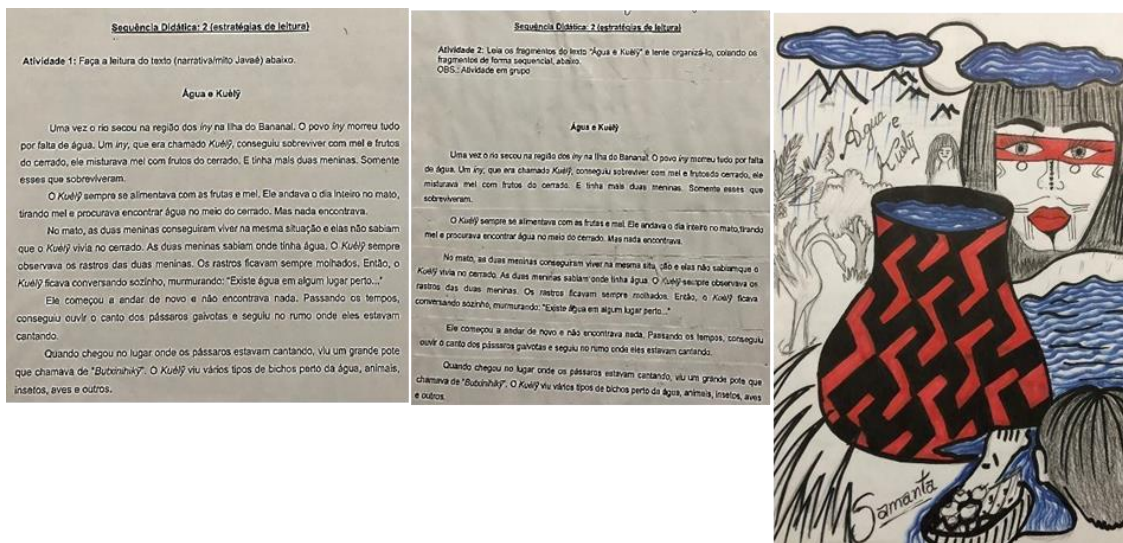
No sétimo momento, agregamos o gênero textual cartaz com a explanação sobre (funções, estrutura, linguagem) e retomando a discussão em relação à narrativa “Água e Kuèly”, com a realidade vivenciada no contexto atual pelos Javaé, sobretudo com relação à seca do rio Javaés, na época do verão intenso, e da necessidade de se

preservar o meio ambiente da Ilha do Bananal, solicitamos que se produzisse cartazes referentes à temática discutida, visando conscientização da comunidade indígena local em relação às riquezas naturais que a aldeia preserva.

No último momento, contamos com a participação de um acadêmico do curso de Letras da UnirG, com habilidades em língua inglesa, e de um professor indígena para, juntos, retomarmos a leitura da narrativa “Água e Kuely” e fazermos um levantamento dos elementos da natureza presentes no texto (fauna e flora), transcrevendo-os para a louça nas três línguas: portuguesa, iny ribè e inglesa. Nesse momento, foi trabalhado o vocabulário, a escrita e a pronúncia das palavras nas três línguas, dando ao nosso trabalho um caráter inter/transdisciplinar.

Logo após, orientamos os estudantes a elaborarem um jogo da memória, a partir da categoria lexical “fauna”, no qual abordamos a iconografia da pintura indígena Javaé, o desenho dos animais referidos no texto e seus nomes escritos nas línguas iny ribè, portuguesa e inglesa.

Figura 02: Atividades desenvolvidas durante oficina, na escola Tainá com alunos indígenas.



Fonte: Arquivo do projeto (2022).

Figura 03: Oficina realizada com estudantes indígenas do Ensino Médio da Escola Tainá



Fonte: Arquivo do projeto (2022).

Ao término do registro das narrativas e da realização das oficinas, compreendemos que as narrativas orais são muito importantes, pois são formas de transmissão de conhecimento da cultura, e trazer essas narrativas indígenas para o contexto escolar é uma forma de fortalecer a língua oral e escrita, e, conseqüentemente, a cultura e os saberes desses povos. Como afirmam Cavalcanti e Maher (2005), as narrativas indígenas constituem-se por contos, histórias, mitos, ritos que buscam uma forma de resgatar a cultura local desses povos, pois as narrativas orais sempre estiveram presentes em todas as sociedades, assim como afirma Barthes (2011, p. 19) “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, em parte alguma, povo algum sem narrativa [...]”. Ressaltamos que é essencial que se utilize, nas escolas indígenas, as narrativas dos povos originários para a transmissão de saberes ancestrais. Além disso, é inegável que essa riqueza cultural auxilia o professor para fazer relações com os saberes e conhecimentos científicos. Enfim, trazer, para a sociedade não indígena, esses conhecimentos e informações sobre quem são os povos indígenas, corrobora no processo de respeito aos povos nativos.

Acrescentamos que as narrativas indígenas se manifestam por meio de tradições oral e escrita e são conhecimentos de diversos grupos, formados por

experiências ancestrais que estão na terra há anos, fazendo parte da história e do cotidiano desse povo.

Fazer o registro das narrativas indígenas em língua materna é de grande relevância, pois, para esses povos, elas são uma forma de transmissão de conhecimento muito presente nessa cultura. Portanto, trazer as narrativas indígenas para o contexto escolar é uma forma de fortalecer a língua e cultura oral e escrita. As escolas indígenas, particularmente as Javaé, são consideradas espaços etnoformativos cuja finalidade atende aos princípios da Educação Escolar Indígena, bem como aos objetivos da preservação da cultura e tradições do grupo. Na escola damos continuidade às histórias, valores, modo de viver, quando propomos atividades interativas, como oficinas interculturais, apresentações musicais, dentre outras, perspectiva de oportunizar conhecer melhor a diversidade cultural existente.

Para o povo Javaé, buscar essas narrativas e levá-las para a sala de aula é de fundamental importância para o trabalho de construção dos saberes interculturais, tradicionais e educacionais, possibilitando que tais narrativas não se percam na memória. Ressaltamos que, de acordo com relatos dos professores indígenas envolvidos na pesquisa, segundo a cultura desse povo, os fatos contados nas narrativas são tidos como reais e não são apenas mitos ou histórias. Para eles, isso aconteceu verdadeiramente e foi um acontecimento que marcou o início de tudo que se acredita e de tudo que está em volta da aldeia: seus costumes, seus conhecimentos, suas tradições, pois isso faz parte das suas vidas e não pode acabar.

Em nosso trabalho, em todas as etapas das oficinas, buscamos estimular os estudantes a dialogarem com o texto, de forma que atendessem às estratégias de leitura abordadas por Solé (1998), instigando-os à identificação das fases de leitura que os estudos de Solé têm sugerido como auxiliares no processo de compreensão: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, síntese e questionamento. Evidenciamos, em todo processo, que o trabalho é motivador e está sendo bem aceito pela comunidade, pois conseguimos estabelecer um diálogo intercultural e interativo, em que fomos muito bem acolhidos em todas as atividades realizadas.

Destarte, iniciamos o programa de Formação Continuada para o povo indígena Javaé da Ilha do Bananal, como proposto no projeto “(Multi)Letramentos:

contribuições para o Ensino”. Fomos instigados a aprender mais sobre o povo Javaé e nos munir de bases conceituais e atitudinais para contribuir com a melhoria dos índices de aprendizagem das crianças Javaé e nosso propósito de leitura de textos com compreensão e produção de sentidos para fins de dialogar com as questões socioculturais do povo Javaé está sedimentada e tem aceitação do povo Javaé da aldeia Canuanã.

CONSIDERAÇÕES

O projeto Multi(letramentos): contribuições para o ensino está em andamento e mesmo com dados parciais percebeu-se que a pesquisa adentrou em espaços etnoformativos, visando a prática do desenvolvimento integral dos indígenas Javaé por meio da educação não formal e, a realização das oficinas resultou em excelentes benefícios para a educação escolar indígena do povo Javaé.

As oficinas aplicadas difundiram percepções que os alunos não manifestavam anteriormente, conforme relato de alguns professores, e, ainda, auxiliam no desenvolvimento de características peculiares da sua cultura étnica. Para os Javaé trabalhar as narrativas em sala de aula, significa repassar conhecimento aos mais jovens, cuja situação inicial era do desconhecimento sobre fatos tradicionais e de como a cultura e língua de seu povo estava às margens do saber.

Nossas ações os auxiliam no registro das narrativas coletadas, ali mesmo, na Aldeia Canuanã, pelos indígenas mais velhos, que ajudaram a transcrever esses textos para que não se percam, passando de geração em geração. Estamos caminhando em nosso propósito de leitura de textos com compreensão e produção de sentidos para fins de dialogar com as questões socioculturais do povo Javaé está sedimentada e tem aceitação da comunidade Javaé da aldeia Canuanã. Isso nos motiva a continuar desenvolvendo o trabalho de forma a contribuir para a manutenção da língua e da cultura do povo Javaé.

Apesar dos avanços da educação escolar indígena, ainda, temos grandes desafios em relação ao acesso à educação de qualidade, à valorização da cultura e língua indígena e à formação de professores capacitados para trabalhar nas escolas indígenas.

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. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/15_oprocessodeaquisi%C3%87%C3%83odeleituraeescritapelascrian%C3%87asapinay%C3%89.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

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.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Falares Nordestinos: aspectos socioculturais*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53050/1/2020_art_mssaragao.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

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. Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus Araguaína, 2015.

BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. 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.

_____. 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 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAVALCANTI, Marilda do; MAHER, T. M. O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo? Cefiel, IEL, Unicamp, 2005

COSERIU, Eugênio. Fundamentos e tarefas da socio- e da etnolinguística [1978]. In: MELLO, Lindalva de Arruda (Org.) *Língua, sociedade & cultura: ensaios de socio e etnolinguística*. João Pessoa: Shorin / FUNEPE / UFPB, 1990.

Marcilene de Assis Alves ARAUJO; Solange Cavalcante de MATOS; Sofia Mara de SOUZA; Edna Maria Cruz PINHO; Keyliane dos Anjos LEITÃO; Luiz Fernando Macedo de ARAÚJO. A TRADIÇÃO ORAL JAVAÉ: (RES)SIGNIFICAÇÃO DO TEMPO E VÍNCULOS SOCIAIS. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE MAIO. Ed. 42. VOL. 2. Págs. 815-836. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

GOFFMAN, Erving. *Footing* [1979]. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107 – 148.

GUMPERZ, John Joseph. *Discoursestrategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. 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.

GUTIÉRREZ, Elizabeth Escalona. *Lengua y cultura: laclasificación botânica totonaca*. Tesis de licenciatura en lingüística. Escuela Nacional de Antropología e Historia do México, Ciudad de México, 2004.

LYONS, John. Linguagem e sociedade. In: LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Tradução de Marilda WinklerAverbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 244 – 272.

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.

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.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. Sobre a contribuição lingüística 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.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUSA, Rosineide Magalhães. *Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.