

PRÁTICAS DE ORALIDADE: NARRATIVAS ORAIS KRAHÔ NO CONTEXTO ESCOLAR

MACEDO, Aurinete Silva¹

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (orientador)²

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)

aurisilva.macedo@gmail.com

fedviges@uol.com.br

RESUMO: As sociedades indígenas são consideradas sociedades de tradição oral, visto que seus saberes são repassados de geração para geração por meio, principalmente, da oralidade. Nesse contexto, as narrativas orais Krahô são de grande relevância, pois são uma forma de transmissão de conhecimentos muito presente nessa cultura. Portanto 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 desse povo. Nessa perspectiva o presente trabalho objetiva apresentar a contribuição da oralidade no contexto escolar, por meio de narrativas orais (Melatti, 2012); (Albuquerque 2012), que expressam valores, saberes e ideologias Krahô. Para tanto, entendemos narrativas como sucessões de acontecimentos e história de vida, conforme Todorov (2006). Recorremos a Calvet (2011), para concebermos tradição oral. Sobre educação escolar indígena fundamentamos-nos em Maher (2006), Cavalcanti e Maher (2005) e Baniwa (2010). Acreditamos que o trabalho com as narrativas orais Krahô em sala de aula, favorece o desenvolvimento da oralidade e da escrita do aluno krahô, sejam elas contadas na língua materna e/ou em português.

PALAVRAS CHAVE: Oralidade; Narrativas; Saberes tradicionais.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - UFT no Campus de Araguaína e bolsista do Observatório de Educação Indígena, Projeto nº 11395/Título: A educação escolar Indígena bilíngüe e intercultural - Edital 049/2012/CAPES/INEP coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

² Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína
Coordenador do Programa do Observatório da Educação /UFT/CAPES
Campus de Araguaína.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira é notória a supremacia exercida pela escrita, ela é tida por muitos como mais confiável e mais válida que a oralidade. Nos últimos tempos, alcançou uma dimensão inimaginável, modificando consideravelmente o modo de vida contemporâneo. Reconhecemos a utilidade da escrita e, isso não se discute, mas queremos ressaltar que jamais anulará a importância da oralidade, em especial das narrativas, do conhecimento dos contadores de histórias, por exemplo, mesmo no mundo moderno, (CAVALCANTI; MAHER, 2005). Pois a oralidade, as narrativas orais sempre estiveram presentes em todas as sociedades, assim como afirma Barthes (2008, p. 19) “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas.”.

Portanto, considerando que a ação de narrar ou contar, permeia todas as sociedades há muito tempo, pretendemos suscitar reflexões acerca da importância das narrativas orais na difusão de conhecimentos, crenças e valores de muitas sociedades em que há a predominância da tradição oral. Refletiremos como as narrativas são ou podem ser inseridas no contexto escolar. Para tanto, enfatizaremos as narrativas orais indígenas, visto que os indígenas são povos que perpetuam seus saberes, suas histórias por meio da oralidade. Asseguramos-nos em Todorov (2006), ao entendermos narrativa como uma sucessão de acontecimentos, histórias de vida e nesse sentido reconhecemos que muitos povos, principalmente os indígenas, eternizam suas histórias, vivências e saberes fazendo uso das narrativas.

Considerando que a construção de conhecimentos, o repasse de informações, a convivência de um modo geral nas comunidades indígenas se pautam principalmente, na transmissão oral é, portanto, importante que se valorize esse aspecto da cultura. Valorizar as narrativas indígenas que são fontes de conhecimento e de entretenimento, é uma necessidade para a conservação e continuidade da manifestação de saberes dessas comunidades.

Um elemento indissociável das narrativas orais é a memória. Para registrar os acontecimentos, as vivências e experiências é a memória que o narrador ou contador de histórias recorre. A temporalidade, a riqueza de detalhes do que é contado ou narrado ficam guardados na memória de quem conta e também de quem ouve as narrativas. Daí a importância do papel da memória na realização das narrativas orais. Memória é aqui entendida a partir de Halbwachs (2006), que afirma que a memória individual expressa de certo modo a memória coletiva e que não é estática, pois

está condicionada e retrata o ambiente em que está inserida. Desse modo ao contar uma história o narrador expressa a memória de seu povo.

É importante ressaltarmos aqui, que de acordo com Fernandes (2007), há uma diferença entre o contador e o narrador de histórias.

"A diferença principal entre o contador de histórias e o narrador está no fato de que o primeiro é um ator, que tem por objetivo principal a interpretação; o segundo é um membro da comunidade narrativa que está compartilhando experiências. Para o narrador, a potencialidade de materialização do texto é menos significativa do que a mensagem que ele visa comunicar". (FERNANDES, 2007, P. 329)

Nesse contexto acreditamos se tratar do narrador, já que a ênfase do contar história se dá com o objetivo de compartilhar experiências, reforçar crenças e valores.

As narrativa apresentadas nesse artigo são do povo Krahô, povo situado na região norte do Brasil, Estado de Tocantins que, segundo Melatti (1978), faz parte do ramo Timbira e de acordo com Rodrigues (2002), fazem parte da Família Linguística Jê do Tronco Linguístico Macro-Jê.

Descrever e analisar as narrativas Krahô como contribuição para manutenção da língua e da cultura indígena no domínio escolar desse povo faz-se necessário, dada a relevância e a riqueza de conhecimentos e saberes tradicionais que elas expressam. São relevantes não só para os Krahô, mas para todos que as ouvem, visto que ao ouvi-las sempre aprendemos algo mais a respeito de valores universais como solidariedade, expressão de amor à natureza, respeito a própria cultura, dentre outros. Melatti (2012), um dos estudiosos desse povo, coletou algumas narrativas que revelam importantes informações sobre os valores, as crenças, anseios e saberes desse povo. Albuquerque (2012) reúne algumas narrativas recontadas por alunos e professores Krahô que dizem muito sobre esse povo. O fato de ter tido acesso a essas narrativas e de ouvir algumas delas contadas pelos Krahô é uma das razões que motivaram a produção desse artigo. O propósito é expor, por meio das narrativas orais, que os Krahô eternizam seus saberes e, que estas contribuem para as práticas de oralidade e também da escrita e apresentar como a escola indígena Krahô concebe essa prática da oralidade.

2. Narrativas orais: transmissão de crenças, valores e saberes

As narrativas são expressão de crenças e valores, principalmente nas sociedades de tradição oral, como as comunidades indígenas. Calvet (2011) aponta a tradição oral como responsável pela manutenção e transmissão da memória social. Podemos constatar que os saberes

tradicionais indígenas sempre foram e, ainda hoje, são transmitidos pela oralidade e isso nos mostra que esta não é coisa do passado, mas se faz presente no mundo contemporâneo.

As narrativas na sociedade Krahô, como nas demais sociedades de tradição oral, desempenham uma função educativa, pois por meio delas se ensina e se preconiza valores fundamentais das tradições desse povo. Geralmente são os mais velhos os incumbidos de contar as histórias, sejam elas acontecimentos reais como conflitos e dificuldades vivenciadas, ou fictícias como os mitos, as lendas. Os velhos são uma espécie de guardiões da memória do povo, e têm portanto, a função de conservar e transmitir essa memória.

Ao contar um acontecimento, o narrador tende a revivê-lo e dessa forma envolver o ouvinte. Na narração de um mito, por exemplo, apreende a atenção do ouvinte pela riqueza de detalhes, o tom de mistério e modo de contextualizar o que é narrado. Nessa arte de narrar oralmente, conta muito o **como narrar** e, nesse sentido, observamos que os anciãos conseguem de forma singular, harmonizar a entonação de voz, a gesticulação, as expressões faciais com o enredo descrito de modo a encantar quem os ouvem e recebem, por isso, o respeito de todos da comunidade. (BARBOSA, 2011).

Muitas práticas da vida social indígena são explicadas por meio de narrativas. Nos Krahô, por exemplo, há narrativas, mitos que explicam como se deu a origem das metades Catâmjê e Wacmejê³, (BORGES, 2004). A origem desse povo, dos alimentos, de alguns rituais, são também explicados através de narrativas, (MELATTI, 1978). Ao ouvirmos ou lermos essas narrativas percebemos as peculiaridades que elas expressam sobre a sociedade Krahô. Vê-se, portanto, que as narrativas para os indígenas são expressões de crenças, valores e saberes fundamentais para a continuidade de suas tradições.

Diante do exposto, podemos constatar a relevância das narrativas nas sociedades indígenas. Portanto faz-se necessário que a escola, instituição que é tida como ícone do conhecimento, se volte para essas práticas de oralidade e procure desenvolver atividades que venham assegurar a valorização dessas narrativas e o fortalecimento da tradição oral nessas comunidades. É importante ressaltar que o fortalecimento da oralidade não exclui a inserção da escrita, visto que elas são tidas como um contínuo, conforme Marcuschi (2004).

³ “ Os Krahô estão divididos em vários pares de metades. As metades constituintes de alguns desses pares se fracionam, por sua vez, em grupos menores. Tratam-se de grupamentos antes de tudo ligados a ritos” (MELATTI, 1970, P.207). Catâmjê e Wacmejê são um desses pares de metades.

3. As Narrativas orais Krahô no contexto escolar

Considerando que em nossa sociedade há o conhecimento científico que é tido como único, como confiável e até mesmo o verdadeiro em detrimento dos demais, que são vistos como não confiáveis, não comprováveis, cabe nos reportarmos aos questionamentos levantados por D'Angeles (2012, p. 214) “Não há conhecimento científico entre os índios? Ou, ainda: será que o único tipo de conhecimento que existe é o chamado conhecimento científico? Não existem outras formas de produzir conhecimentos igualmente válidos?”

Os conhecimentos que constam nas narrativas, que muitas vezes norteiam as práticas sociais e vivências dos indígenas, não são tão válidos, quanto os que a ciência divulga? Esses questionamentos nos faz refletir sobre a concepção de conhecimento, de saberes que a sociedade contemporânea tem adotado, visto que é a partir dessa concepção que toda a sociedade se organiza. É a partir dessa concepção que se desenvolve as políticas sociais, econômicas e linguísticas. Entender, por exemplo, que o conhecimento científico é superior, é mais importante ou o único conhecimento, resulta na desvalorização e até mesmo na repressão dos demais conhecimentos.

Trazer as narrativas orais indígenas para o contexto escolar é uma forma de reconhecer que a escola é o espaço de diálogos entre saberes e, não o império de um único saber. Portanto, nos propomos agora, a expor como a escola indígena 19 de Abril da aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno tem concebido e se apropriado dessas narrativas para desenvolver atividades pedagógicas e o que tem feito para superar as burocracias impostas pelo sistema escolar brasileiro.

A referida escola tem adotado a pedagogia de projeto⁴ como metodologia. Trabalha, portanto por temáticas que são desenvolvidas em pequenos projetos. No entanto, tem que conciliar os interesses da comunidade com os interesses do sistema escolar, como o cumprimento do calendário escolar e de conteúdos programáticos.

Um dos projetos desenvolvidos foi a respeito da cultura dos Krahô. Uma turma ficou para pesquisar a respeito da plantação e colheita na aldeia. Outra, sobre as consequências das queimadas na região para a aldeia. Outra sobre os efeitos da globalização na comunidade indígena, dentre outras temáticas. A turma do 9º ano do ensino fundamental, ficou responsável por pesquisar acerca do conflito que houve na década de 40, entre os Krahô e os fazendeiros que vivam nas

⁴ Na pedagogia de projeto, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. (PRADO, 2005, P.13)

proximidades das terras indígenas, (MELATTI,1972). O objetivo era investigar as causas e consequências desse conflito para os Krahô. Os alunos foram orientados pelos professores a ouvirem dos mais velhos a narrativa desse conflito e em seguida, em sala de aula, estabelecerem uma discussão e reflexão sobre o que ouviram e a partir das reflexões, recontarem a narrativa oralmente e por escrito, acrescidas de desenhos e exporem para a comunidade. Esse processo de recontar implica em uma ressignificação⁵ da narrativa, visto que há modificações contextuais em todos os aspectos: sociais, econômicos, linguísticos.

É importante considerar que, quando pensamos em uma escola indígena diferenciada, pensamos em uma escola que valorize os diversos saberes, que articule os conhecimentos sem hierarquização, promovendo assim a interculturalidade, no sentido de encontros de culturas, (BANIWA, 2010). A atividade escolar acima descrita, realizada na escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno, de certo modo demonstra estar caminhando nesse sentido, embora muitas sejam as dificuldades a serem superadas, tanto de cunho social, educativo, como ideológico.

Tivemos a oportunidade de presenciar a culminância do referido projeto, o momento de socialização com a comunidade das atividades realizadas pelas turmas. Vimos nessa atividade um trabalho que vai além de uma atividade meramente escolar. Oportunizar esse diálogo entre o jovem e o velho, essa reflexão acerca de acontecimentos a partir de quem vivenciou é um trabalho bem produtivo, pois possibilita uma interação entre gerações e condiz com o que afirma Maher (2006) “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia- a- dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico. A escola é todo espaço físico da comunidade”, (MAHER,2006,p.17).

Acreditamos que os alunos que realizaram a pesquisa sobre o já referido conflito, possivelmente já tinham ouvido falar dele antes, mas no momento em que a escola motiva a reflexão acerca desse acontecimento, suscita também um novo olhar sobre o fato narrado e, com certeza, estabelece um diálogo mais atento, visto que se trata de um encontro de gerações.

Considerando o conflito investigado pelos alunos, apresento abaixo, fragmentos da narrativa sobre esse conflito, concedidas a mim, pelo senhor Secundo, um dos indígenas mais velhos da aldeia, liderança muito respeitada por todos da comunidade.

“Naquela época eu tava no braço do meu mãe ainda. Ainda, ainda conversando ainda não. Eu conversa assim lá, ainda pouca coisa, eu só fala mamãe, papai, só. Aí eu tava garrado no peito do meu mamãe, que no quer que eu mama,eu fica chorando e cala, cala, fala assim pra mim, num chora não, que nós vamo morrer... [...] Num chora não, aí eu escuta sempre e aí

⁵ De acordo com Thompson(1992) as narrativas passam pelo processo de ressignificação na medida que são “construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, por serem construções significativas podem ser compreendidas”. (THOMPSON, 1992, p. 357).

calmou, aí o escondeu tem um mato assim fechado, entrou assim ficou no meio. Aí kupen passando assim ele tava vendo o pé passando Ê! Ela ficou com um medo danado. Ei kupen vai ver nós e vai matar nós. Sente que eu fiquei quietim, sem falar, sem gritar, sem nada... aí depois kupen passou. Aí levantou, anda mais atrás dos outros, chegou lá mais tarde. Aí disse que chorei... como você escapou, você sempre troxera seu fii viva. Chorando lá por que anda cum sozim, cum eu, cum sozim atrás dos outros. Dormiu lá. Aí contei, contei sobre Santiago, que chama Santiago atacou a aldeia, era fazendero só de gado. Queria acabar nós, acabar pra num ficar nem o simento, ele pensou...o morreu muito vei.” (Secundo Krahô, 93 anos)

E de Raquel Krahô, uma liderança feminina.

[...] “Aí depois que o fazendeiro, parece que o fazendeiro tava zangado com os mehin , aí diz que ajuntaram já muito de kupen do maranhão, de todo, os kupen que chama fazendero chama Santiago, lá do Cachoeira que eles atacaram, aí diz que o kupen de outro kupen amarraram o boi, boio mermo. Pra só enganar os mehin. Foi. Aí, não foi o vaqueiro desse fazendero pegaram o boi e levaram pros aldeia do Cachoeiro. Aí chegaram do meio do pátio chamaram o cacique: “Ei cacique vem cá eu trouxe o boi”. [...] Aí diz que o finado Zacarias foi andando no meio do pátio aí até que disse que tava, aí o sono apertou aí foi deitar, aí num tava nem sabendo que o kupen chegou. Ele dormindo... Aí o povo nem avisou ele pra correr. Aí disse que deitou. Aí depois que tiro começou, todo mundo correu, corre que tiro começou de muito... Mas disse que é tiro pra cima assim, se fosse de, como é que fala?! Aí tinha matado muito mehin mermo, mas não foi assim não. Aí disse que o finado Zacarias deitou. Aí quando o, não sei que o tia chama ele: Ei Cawyj, levanta! Olha o kupen já chegou, ele vai matar nós...” [...] (Raquel Rôrkwyj Krahô, 30 anos)

Ao observar essas narrativas, podemos imaginar a importância de proporcionar aos alunos a audição de histórias, que constituem suas histórias e que são na verdade relatos de vida. A diferença de idade dos narradores acima, também nos mostra que a tradição oral está viva entre os Krahô. Há a permanência da transmissão oral das histórias e, essas histórias estão sendo repassadas de geração para geração. Ao realizar atividades que proporcionam o diálogo entre as gerações, a escola contribui para o fortalecimento da tradição e saberes desse povo.

Em Melatti (2012) podemos ter acesso a outras narrativas, narradas por indígenas de outras aldeias Krahô, que muito dizem sobre algumas questões próprias da sociedade desse povo. Albuquerque (2012), também reúne algumas narrativas recontadas por alunos e professores Krahô e escritas por eles, na língua materna e na língua portuguesa. Essa atividade é outro exemplo de iniciativas em prol da afirmação e continuidade da tradição e dos saberes Krahô. Segue uma dessas narrativas extraída do livro Arte e Cultura do povo Krahô, (ALBUQUERQUE , 2012, p.120-126).

A Onça e o Menino

Autor: Francisco Hujnõ Krahô⁶

O Genro e o Cunhado passeavam pela mata e, de repente, encontraram o filhote de arara no buraco da serra. O Genro deixou o menino junto com o filhote da arara e foi embora. Lá ele ficou três dias sentado com fome e sede. Lá tava cheia de fezes de arara.

A onça estava passeando pela mata, passou debaixo da serra, o menino cuspiu na frente dela. Ela olhou para cima viu o menino lá dentro, junto com o filhote de arara.

A Onça levou o menino para casa, lá esta a mulher da onça macho dormindo perto do fogo, porque só Onças tinham fogo. Os índios não tinham fogo, só comiam carne crua.

Quando onça macho chegou com o menino, ele ficou assustado com medo da mulher. Ela ficou fazendo careta e o menino chorava de medo. O marido da Onça fez um arco e flacha. O menino flechou a mulher dele.

O marido da Onça deixou mais uma vez o menino, a mulher e foi caçar. A Onça fez mais uma careta. O menino flechou a fêmea da Onça Macho na mão.

O Menino correu e contou para o povo da aldeia, que a Onça Macho e a mulher tinha fogo e comiam carne assada.

O povo foi em busca do fogo da Onça Macho e da Mulher, porque a Onça Macho estava caçando na mata e deixou a mulher sozinha em casa. O povo chegou e pegou fogo.

A Onça correu atrás do povo para pegar, pelo menos, uma brasa para acender o fogo, mas o povo não deixou nenhuma brasa para Onça Macho.

O povo correu até a aldeia e , a partir daí, ou seja, da luta do índio com a Onça, conseguem roubar o fogo. Pois antes, os índios não tinham fogo, comiam tudo cru ou seco ao sol.

Pegaram o fogo correram com ele para a aldeia. Chegaram com fogo a aldeia e depois distribuíram para cada pessoa.

(ALBUQUERQUE , 2012, p.120-126)

Ao ler essa narrativa, recontada por um jovem aluno, podemos constatar que as histórias Krahô mantêm-se vivas e continuam sendo transmitidas, o que significa o fortalecimento da cultura desse povo, visto que a narrativa trata de situações peculiares da cultura indígena, como a importância do fogo para os indígenas, percebida pela ênfase que o narrador dá ao se referir a esse elemento: “ Os índios não tinham fogo, só comiam carne crua”; “a Onça Macho e a mulher tinha fogo e comiam carne assada.” Pois antes, os índios não tinham fogo, comiam tudo cru ou seco ao sol”, que em nossa cultura é só mais um elemento natural. Nesses fragmentos, é perceptível a intenção do narrador em expor textualmente, que a aquisição do fogo para os indígenas foi muito

⁶ Aluno da Escola Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

importante, pois alterou o hábito deles, que antes comiam carne crua e passaram a comer carne assada.

Vemos também que nesse processo em que o aluno ouve a narrativa contada pelo velho da aldeia, reconta a história oralmente e por meio da escrita, tanto na língua materna como na língua portuguesa, esse aluno desenvolve habilidades de audição, ao ouvir o idoso que relata o fato, pratica a oralidade quando é motivado a recontar a história ouvida e exercita a escrita. Habilidades estas, tão necessárias para a formação integral do educando. É importante ressaltar que a produção escrita da narrativa acima foi feita por um falante que tem o português como segunda língua e considerando as precariedades não só da educação escolar indígena, mas a do ensino no Brasil, podemos constatar que o texto apresenta uma escrita razoável.

É importante considerar que a narrativa aqui apresentada e as demais contidas no livro Arte e Cultura do Povo Krahô são resultados de uma atividade escolar a partir da implantação e extensão de um Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô. Reconhecemos que ações como essa, têm muito a contribuir com valorização dos saberes dessa comunidade, assim como o Projeto de nº 11395, Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural/ EDITAL 049/2012/CAPES/INEP- do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), coordenado pelo prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque que é Coordenador do Programa do Observatório da Educação /UFT/CAPES- Campus de Araguaína, Tocantins . O referido projeto objetiva a produção e publicação de livros didáticos que contextualize os conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos. Em 2013, será produzido e publicado os livros do alfabeto Krahô ilustrado e o de alfabetização. Estão previstos para serem produzidos e publicados, também, ao longo do triênio 2013- 2016, os livros bilíngues de história, geografia, matemática, ciências, português , um livro de pinturas corporais Krahô, um de plantas e animais e um de literatura. Todo esse material será produzido pelos alunos e professores indígenas, o que representa uma contribuição efetiva desses professores e alunos e, de certa forma de toda a comunidade Krahô, na construção de uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada, visto que a proposta é partir dos saberes tradicionais indígenas aos saberes não indígenas e, acreditamos que esse material construído dessa forma proporcionará essa possibilidade. Os livros de alfabeto Krahô ilustrado e o de alfabetização já foram produzidos e estão em fase de revisão e publicação. Está em processo de produção o livro de literatura Krahô. As prioridades de produção e publicação dos livros foram elencadas pelos professores.

4. Educação escolar indígena: específica e diferenciada

Quanto ao papel da escola indígena na manutenção e valorização da oralidade algumas considerações serão feitas.

Primeiro, a escola indígena deve ser específica e diferenciada no sentido de promover a articulação entre os diversos conhecimentos, sem hierarquizações. Algo preconizado pelas demais escolas que elegem o conhecimento científico como superior e mais importante que os demais conhecimentos;

Segundo, a escola indígena deve levar em consideração a cultura, os saberes e a língua materna da comunidade;

Esses propósitos nos fazem refletir em que medida a escola, uma instituição que de certo modo, representa os interesses do Estado, poderá propiciar o alcance dos objetivos propostos à escola indígena, se esse Estado concebe o conhecimento científico como único e que é a partir dessa concepção que traça as políticas educacionais, inclusive a educação escolar indígena?

Esse questionamento norteia nossa compreensão para o que tem acontecido na escola indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno. A referida escola, juntamente com a comunidade, tem traçado caminhos que visam a alcançar a escola específica e diferenciada já mencionada. Mas o que se percebe é que são muitas as dificuldades.

Uma das maiores dificuldades é imposta pelo próprio sistema escolar brasileiro, como a questão relacionada ao calendário escolar, a obrigatoriedade da oferta dos 200 dias letivos; desconsiderando assim a dita especificidade da escola indígena. Outra questão é ênfase dada ao repasse de conteúdos relacionados ao conhecimento científico em detrimento dos demais conhecimentos. A escola indígena 19 de Abril, para realizar atividades que não constam no conteúdo programático, como as que envolvem temáticas que vão além do saber científico como a atividade já descrita que abordava mais questões relacionadas aos saberes tradicionais, teve que justificar-se por meio de relatórios para instâncias superiores. No que se refere ao calendário escolar, quando há alguma programação da comunidade em dia “letivo”, os alunos são dispensados para participar da atividade cultural, mas fica na condição de “repor” aquele dia de aula.

Diante disso, podemos constatar que a escola indígena ainda tem muito o que superar, para que seja de fato específica e diferenciada. Superar as transgressões de um Estado opressor e a hipocrisia de um sistema escolar que prega a democracia e pratica a ditadura. Mas o importante é saber que já há iniciativas, como as atividades realizadas na escola 19 de Abril e em outras poucas

aldeias, que objetivam uma escola indígena que seja autônoma, que valoriza os diferentes saberes e que reconhece a importância das narrativas e o quanto elas revelam e fortalecem a cultura de um povo.

5. Considerações Finais

É importante observar o quanto as narrativas Krahô revelam a respeito dos saberes tradicionais, crenças e valores desse povo. E notar que mesmo com a inserção da escrita nessa sociedade tudo indica que a tradição oral, perdurará por muito tempo nos variados domínios sociais dessa comunidade.

É notório que a escrita não deslocou a oralidade na comunidade Krahô, o que é significativo, visto que essa comunidade se caracteriza principalmente, por sua tradição oral. Sabemos que o acesso do indígena a escrita no mundo contemporâneo é mais que uma necessidade é um direito, dada a relevância da escrita em muitos contextos sociais porque circula o indígena contemporâneo, porém vale ressaltar a necessidade de respeitarmos e valorizarmos a oralidade como aspecto linguístico caracterizador do povo Krahô, assim como da maioria dos povos indígenas.

5. Referência Bibliográfica

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.). **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.

BANIWA Gersem. **OS SABERES INDÍGENAS E A ESCOLA É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?** (Apresentado na XV ENDIPE 2010 – UFMG/Belo Horizonte).

BARBOSA, Joaquim Onésimo Ferreira. Narrativas orais: performance e memória. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

BARTHES, Roland. [et. aL.] **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES. JÚLIO CÉSAR. **O RETORNO DA VELHA SENHORA OU A CATEGORIA TEMPO ENTRE OS KRAHÔ**. Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia Da Universidade de Brasília, 2004

CALVET, Louis-Jean. **Tradição Oral e Tradição Escrita**. Tradução: Waldemar Ferreira Neto,

Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAVALCANTE, Marilda do; MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** Cefiel, IEL, Unicamp, 2005-2010.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Braisl.** Campinas, SP.:Curt Nimuendajú, 2012.

FERNANDES, Fernandes. **Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura o ouvir da literatura pantaneira.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KRAHÔ, Secundo. Indígena residente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, 2013.

KRAHÔ, Raquel Rôrkwyj. Indígena residente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, 2013.

MAHER, T. M. In **Formação de professores indígenas : repensando trajetórias** /Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2004.

MELATTI, Julio C. **O Messianismo Krahô.** São Paulo, Herder, 1972.

_____. **Ritos de uma Tribo Timbira.** São Paulo: Ática, 1978.

_____. **pantaneira.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Contos de Guerra dos Índios Craô.** Edição do autor em *pdf* Brasília, 2012. Disponível em <http://www.geocities.com/juliomelatti/contosum.htm>.

_____. **O Sistema Social Craô.** Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras da Universidade de São Paulo. Brasília, 1970. Edição em pdf em 2012.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações.** In ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.) **Integração das tecnologias na educação.** Ministerio da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro,2005. Cap. 1, artigo 1.1. p. 12-17. Disponível em; <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das língua indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** Tradução Leyla Perrone-Moisés. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.