

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
**NORTE DO TOCANTINS**



**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**NUNES XAVIER DA SILVA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE  
INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR: UM ESTUDO NA  
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL, DO POVO KRAHÔ**

**Araguaína-TO,  
2025**

NUNES XAVIER DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE  
INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR: UM ESTUDO NA  
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL, DO POVO KRAHÔ

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Co-orientadora: Profa. Dra. Severina Alves de Almeida (Sissi).

Araguaína-TO,  
2025

NUNES XAVIER DA SILVA


**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR:  
UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL, DO POVO KRAHÔ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura.

Data de aprovação: 22 de agosto de 2025.

Banca Avaliadora:

**Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque – Orientador/Presidente (UFNT)**


Documento assinado digitalmente  
 FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE  
Data: 25/10/2025 14:35:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Severina Alves de Almeida Sissi - Coorientadora (FACIT)**


Documento assinado digitalmente  
 SEVERINA ALVES DE ALMEIDA  
Data: 22/10/2025 16:42:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
 ROSINEIDE MAGALHAES DE SOUSA  
Data: 25/10/2025 19:26:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


**Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa - Membro Externo (UnB)**

Documento assinado digitalmente  
 LIGIANE PESSOA DOS SANTOS BONIFACIO  
Data: 24/10/2025 13:23:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio - Membro Externo (UFAM)**

Documento assinado digitalmente  
 MARCIO ARAUJO DE MELO  
Data: 22/10/2025 16:18:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo - Membro Interno (UFNT)**

Documento assinado digitalmente  
 MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA  
Data: 22/10/2025 16:27:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva - Membro Interno (UFNT)**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

X3a XAVIER DA SILVA, NUNES .  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE  
INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR: UM ESTUDO NA  
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL DO POVO  
KRAHÔ / NUNES XAVIER DA SILVA. - Centro de Ciências  
Integradas - CCI, TO, 2025.  
124 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de  
Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) --  
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE.  
Coorientadora: SEVERINA ALVES DE ALMEIDA SISSI.

1. POVO KRAHÔ. 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.  
3. INTERCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado 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.

*Aos meus pais, Orlando Fernandes da Silva (in memoriam) e Darcira Marques dos Santos Silva, meus eternos mestres. Graças a vocês me tornei uma pessoa melhor. Papai, o honrarei até o fim dos meus dias, você sempre será minha referência.*

*À minha esposa, Flor, e à minha linda filha, Sofia, vocês são meu alicerce diário; sem vocês eu não chegaria aonde cheguei.*

*Ao meu sogro, Antônio Luiz Sobrinho (in memoriam), um grande amigo, um pai. Saudades eternas.*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desses cinco anos do Doutorado, várias pessoas cruzaram meu percurso e não tenho dúvidas de que cada uma, de um modo ou de outro, contribuiu para que eu pudesse chegar até aqui. Infelizmente, nem todas serão nomeadas neste espaço, mas ressalvo que cada uma tem um lugarzinho reservado em meu grato coração.

Assim, agradeço imensamente a:

Trindade Santa (Pai, Filho e Espírito Santo); Nossa Senhora da Aparecida; meu Anjo de Guarda, por me sustentarem e conduzirem em todos os momentos de minha vida;

professor Francisco Edviges Albuquerque, pelo aprendizado e confiança, pela imensa satisfação de ter sido seu aluno; coorientadora Sissi, que é um anjo em minha vida, pois tivemos muitos momentos de extremo cansaço, mas ela sempre me apoiando e me fazendo refletir sobre minha escrita;

banca de avaliação, que foi incrível em suas pontuações; muito obrigado às professoras doutoras Rosineide Magalhães de Sousa, Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio, Maria da Guia Taveiro Silva e professores doutores Ademar dos Santos Lima e Márcio Araújo de Melo;

meu irmão Paulo Roberto, aquele cara que sempre fez e faz tudo por mim, amor eterno; minha sobrinha Emanuelle, amor eterno;

minhas amadas comadres e amigas Cleonice Ferreira e Elizângela Marques, vocês são luzes eternizadas no meu caminho;

casal de amigos Gil e Nailsa, muito obrigado por tudo, vocês são especiais;

minhas eternas professoras Maria Aparecida Cláudia Barroso (*in memoriam*) e Zildete de Carvalho e Silva (*in memoriam*), e meu eterno professor Walter Knut Engel (*in memoriam*), por sempre terem acreditado em mim;

colegas e amigos professores, em especial Alencar, Angelita, Arantes, Clarisse, Donizete, Jeane, Joannes, Maria Norina, Sara Barroso, Suzane, Thânia e Thaís, amigas e amigos que sempre me apoiaram no decorrer deste ciclo;

querida amiga Lucimar França, que para mim é como mãe, amor para a vida toda;

querida amiga Maria de Fátima (*mãezinha*), obrigado pelas orações diárias;

amiga Sílvia, muito obrigado por sempre rezar por mim;

Ligiane, amiga que sempre está comigo, sempre me estimulando ao crescimento;

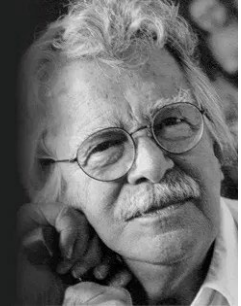
meus queridos amigos Fernando Júnior, Elivelton, Eduardo, Markos Messias, Pedro Paulo, vocês são incríveis, vocês são como filhos;

incrível Giovana, minha eterna filha do coração.

Viva aceso, olhando e  
conhecendo o mundo  
que o rodeia,  
aprendendo como um  
índio (...) seja uma índio  
na sabedoria

Darcy Ribeiro

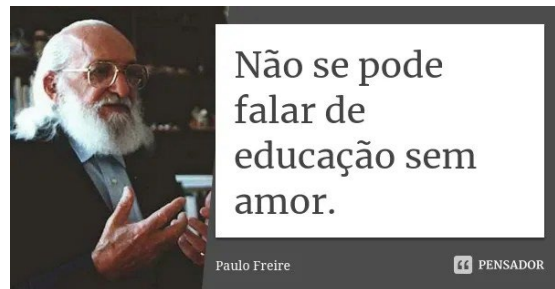
 PENSADOR



Não se pode  
falar de  
educação sem  
amor.

Paulo Freire

 PENSADOR



**" No dia em que  
não houver  
lugar para o  
índio no mundo  
não haverá  
lugar para  
ninguém."**

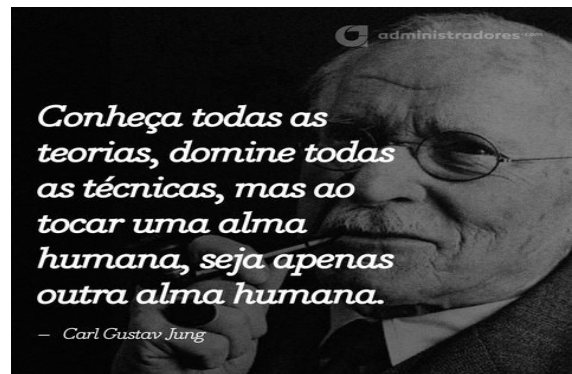
**AILTON KRENAK**



*Conheça todas as  
teorias, domine todas  
as técnicas, mas ao  
tocar uma alma  
humana, seja apenas  
outra alma humana.*

*– Carl Gustav Jung*

 administradores



## RESUMO

Apresentamos a Tese “Alfabetização e letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar: um estudo na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, do Povo Krahô”. O objetivo é compreender concepções e práticas pedagógicas de professores e professoras do Ensino Fundamental I e II. Especificamente buscamos apreender o processo do ensino e da aprendizagem dos alunos, assimilando conceitos de alfabetização e letramento no contexto indígena krahô, considerando que a demanda de tempo para uma efetiva alfabetização das crianças indígenas se estende à segunda fase do ensino fundamental. O intuito é contribuir com a comunidade e sua escola a partir da realização de um estudo acerca da educação escolar, entendendo que a educação indígena promovida na aldeia antecede a educação da escola, partindo da evidência de que os saberes ancestrais transmitidos pela família e pelos mais velhos agrega conhecimento e fortalece a cultura, avaliando a situação de contato com a sociedade não indígena. Para alcançar tais objetivos, recorreremos a diferentes tipos de pesquisa e seus procedimentos, dada a complexidade do tema e o contexto no qual o trabalho se realizou. Assim, utilizamos procedimentos das pesquisas qualitativa, exploratória e na perspectiva etnográfica (Minayo, 2001; Gil, 2002; Bortoni-Ricardo, 2014), com visitas às aldeias, partindo de um planejamento cuidadoso. Considerando a flexibilidade da abordagem qualitativa e também da pesquisa exploratória, aliadas à pesquisa do tipo etnográfica, realizamos algumas etapas relevantes, como entrevistas com lideranças e professores indígenas, aplicação de questionários e análise documental. Todas essas etapas buscaram compreender a organização e as concepções do processo de ensino conduzido por professores, professoras, gestores e gestoras da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. A frente teórica é ampla e abrange Alfabetização, Interculturalidade, Educação Indígena Bilíngue e Intercultural, Transdisciplinaridade, Letramento e Povo Krahô a partir do seguinte corpo teórico: Almeida (2012, 2015); Maia (2020); Macedo (2015); Melatti (1972; 1973; 1978); Albuquerque (2011); Constituição Federal do Brasil (1988); Duarte (2007); RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escola Indígenas (Brasil, 1998); LDB 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996); Candau (2008); D’Angelis (2008); Pimentel da Silva e Rocha (2006); Abreu e Albuquerque (2012); Sousa, Almeida e Albuquerque (2012); Street (2006, 2010); Muniz (2022); Albuquerque e Santos (2017); Abreu (2012); Soares (2004) e outros. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas dos professores consolidam uma Alfabetização e um Letramento Bilíngue, Intercultural e Transdisciplinar, quando o currículo dialoga com elementos da aldeia e seu entorno, envolvendo tudo o que diz respeito à vida dos indígenas e suas idiossincrasias. Assim, o pátio da aldeia, a floresta, a fauna, a flora e o cerrado, em toda a sua exuberância, oferecem as condições para que a alfabetização e o letramento ocorram de modo intercultural e transdisciplinar num ambiente bilíngue.

**Palavras-chave:** Povo Krahô. Alfabetização. Letramento. Interculturalidade. Transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

We present the thesis “Literacy and Bilingual Intercultural and Transdisciplinary Literacy: A Study at the 19 de Abril Indigenous State School of the Krahô People”. The objective was to understand the conceptions and pedagogical practices of elementary school teachers I and II. Specifically, we sought to understand the teaching and learning process of students, assimilating concepts of literacy and literacy in the Krahô indigenous context, considering that the time required for effective literacy of indigenous children extends to the second phase of elementary school. The aim is to contribute to the community and its school by conducting a study on school education, understanding that indigenous education promoted in the village precedes school education, based on the evidence that ancestral knowledge transmitted by the family and elders adds knowledge and strengthens the culture, evaluating the situation of contact with non-indigenous society. In this sense, and to achieve these objectives, we used different types of research and their procedures, given the complexity of the topic and the context in which the work was carried out. Thus, we used procedures from qualitative, exploratory and ethnographic research (Minayo, 2001); Gil (2002); and Bortoni-Ricardo (2014), with visits to the villages, based on careful planning. Considering the flexibility of the qualitative approach and also of exploratory research, combined with ethnographic research, we carried out some relevant steps, for example, interviews with indigenous leaders and teachers, application of questionnaires and documentary analysis. All these steps sought to understand the organization and conceptions of the teaching process conducted by teachers and managers of the 19 de Abril State Indigenous School. The theoretical front is broad and covers: Literacy; Interculturality; Bilingual and Intercultural Indigenous Education; Transdisciplinarity; Literacy; and, Krahô People based on the following theoretical body: Almeida (2012, 2015); Maia (2020); Macedo (2015); Melatti (1978, 2009); Albuquerque (2011, 2012); Constitution of Brazil (1988); Duarte (2007); National Curricular Framework for Indigenous Schools (1998); Law of Guidelines and Bases of Education (LDB 9394/1996); Candau (2008); D’Angelis (2008); (Pimentel da Silva and Rocha, 2006); Abreu and Albuquerque (2012); (Sousa, Almeida and Albuquerque (2012); (Street, 2007, 2010); Muniz (2022); Albuquerque and Santos (2017); Abreu (2012); Soares (2003), among others. The results indicate that the pedagogical practices of teachers consolidate Bilingual, Intercultural and Transdisciplinary Literacy and Literacy, when the curriculum dialogues with elements of the village and its surroundings, involving everything that concerns the lives of the indigenous people and their idiosyncrasies. Thus, the village courtyard, the forest, the fauna, the flora and the cerrado in all its exuberance offer the conditions for literacy and literacy to occur interculturality and transdisciplinarily, in a bilingual environment.

**Keywords:** Krahô people. Literacy. Alphabetization. Interculturality. Transdisciplinarity.

## RESUMEN

Presentamos la Tesis “Alfabetización y Alfabetización Bilingüe Intercultural y Transdisciplinaria: Un Estudio en la Escuela Estadual Indígena 19 de Abril del Pueblo Krahô”. El objetivo fue comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores de educación primaria I y II. En concreto, buscamos comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, asimilando conceptos de alfabetización y lectoescritura en el contexto indígena Krahô, considerando que el tiempo necesario para la alfabetización efectiva de los niños indígenas se extiende hasta la segunda fase de la escuela primaria. El objetivo es contribuir a la comunidad y su escuela mediante la realización de un estudio sobre la educación escolar, entendiendo que la educación indígena promovida en el pueblo precede a la educación escolar, basado en la evidencia de que los conocimientos ancestrales transmitidos por la familia y los mayores suman conocimientos y fortalecen la cultura, evaluando la situación de contacto con la sociedad no indígena. En este sentido, y para alcanzar estos objetivos, recurrimos a diferentes tipos de investigación y sus procedimientos, dada la complejidad del tema y el contexto en el que se realizó el trabajo. Para ello, utilizamos procedimientos de investigación cualitativos, exploratorios y una perspectiva etnográfica (Minayo, 2001); Gil (2002); y Bortoni-Ricardo (2014), con visitas a pueblos, basadas en una planificación cuidadosa. Considerando la flexibilidad del enfoque cualitativo y también de la investigación exploratoria, combinada con la investigación etnográfica, realizamos algunos pasos relevantes, por ejemplo, entrevistas a líderes y maestros indígenas, aplicación de cuestionarios y análisis documental. Todas estas etapas buscaron comprender la organización y concepciones del proceso de enseñanza llevado a cabo por docentes y directivos de la Escuela Estatal Indígena 19 de Abril. El frente teórico es amplio y abarca: Alfabetización; Interculturalidad; Educación Indígena Bilingüe e Intercultural; Transdisciplinariedad; Alfabetismo; y, el Pueblo Krahô con base en el siguiente cuerpo teórico: Almeida (2012, 2015); Maia (2020); Macedo (2015); Melatti (1978, 2009); Albuquerque (2011, 2012); Constitución de Brasil (1988); Duarte (2007); Marco Curricular Nacional para Escuelas Indígenas (1998); Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB 9394/1996); Candau (2008); D’Angelis (2008); (Pimentel da Silva y Rocha, 2006); Abreu y Albuquerque (2012); (Sousa, Almeida y Albuquerque (2012); (Street, 2007, 2010); Muniz (2022); Albuquerque y Santos (2017); Abreu (2012); Soares (2003), entre otros. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas de los docentes consolidan la Alfabetización y Lectoescritura Bilingüe, Intercultural y Transdisciplinaria, cuando el currículo dialoga con elementos de la aldea y su entorno, involucrando todo lo que concierne a la vida de los indígenas y sus idiosincrasias. Así, el patio de la aldea, el bosque, la fauna, la flora y el cerrado en toda su exuberancia ofrecen las condiciones para que la alfabetización y la alfabetización ocurran de forma intercultural y transdisciplinaria, en un ambiente bilingüe.

**Palabras-clave:** Pueblo Krahô. Alfabetismo. Literacidad. Interculturalidad. Transdisciplinariedad.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	Vista panorâmica das terras indígenas Krahô: aldeia no formato circular – característica dos povos Jê .....	38
<b>Figura 2 –</b>	Momento que antecede a corrida de tora e inicia o ritual da festa da batata .....	40
<b>Figura 3 –</b>	Escola Estadual Indígena 19 de Abril .....	43
<b>Figura 4 –</b>	Ponte sobre o rio Manoel Alves .....	46
<b>Figura 5 –</b>	Visão geral da Escola Estadual Indígena 19 de Abril .....	78
<b>Figura 6 –</b>	Livro de alfabetização Krahô .....	87
<b>Figura 7 –</b>	Sala do professor embaixo da mangueira .....	91
<b>Figura 8 –</b>	Sala de aula embaixo da mangueira .....	92
<b>Figura 9 –</b>	Sala de aula no pátio da aldeia .....	93
<b>Figura 10 –</b>	Corrida de Tora da etnia Krahô nos jogos indígenas .....	94
<b>Figura 11 –</b>	Pintura corporal em pessoa não indígena .....	95
<b>Figura 12 –</b>	Livro Alfabeto Krahô - Krahô Jõ Ikhàhhôc xa kat nã Carõ .....	100
<b>Figura 13 –</b>	Livro Krahô jõ ihkàhhôc kryjre mẽ cati .....	101
<b>Figura 14 –</b>	Livro de Geografia Krahô .....	102
<b>Figura 15 –</b>	Livro História Krahô .....	103
<b>Figura 16 –</b>	Livro Arte e Cultura do Povo Krahô .....	104
<b>Figura 17 –</b>	Livro de Literatura Krahô: Krahô jujarên xà kwý .....	105
<b>Figura 18 –</b>	Livro “Ciências Krahô” .....	106
<b>Figura 19 –</b>	Livro “Gramática Pedagógica Krahô” .....	107
<b>Figura 20 –</b>	Livro Matemática Krahô .....	108

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	Caminhos da pesquisa exploratória .....	30
<b>Quadro 2 –</b>	Dados da Escola 19 de Abril .....	43
<b>Quadro 3 –</b>	Corpo docente do Ensino Fundamental I (Escola-sede) .....	79
<b>Quadro 4 –</b>	Corpo docente Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Escola-Sede) .....	79
<b>Quadro 5 –</b>	Extensão São Vidal do 1º ao quinto ano do Ensino Fundamental, Aldeia Pau-Brasil .....	80
<b>Quadro 6 –</b>	Extensão PÊNÕ do 1º ao quinto ano do Ensino Fundamental, Aldeia Areia Branca .....	80
<b>Quadro 7 –</b>	Sala de Recursos Multifuncional .....	80

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –	Funcionamento da Escola Estadual Indígena 19 de Abril .....	81
<b>Tabela 2</b> –	Extensão São Vidal .....	81
<b>Tabela 3</b> –	Extensão Pênõ .....	82

## LISTA DE EXCERTOS

<b>Excerto 1</b> .....	44
<b>Excerto 2</b> .....	45
<b>Excerto 3</b> .....	47
<b>Excerto 4</b> .....	66
<b>Excerto 5</b> .....	82
<b>Excerto 6</b> .....	85
<b>Excerto 7</b> .....	85
<b>Excerto 8</b> .....	87
<b>Excerto 9</b> .....	88
<b>Excerto 10</b> .....	89
<b>Excerto 11</b> .....	90

## LISTA DE SIGLAS

- CELG** – Companhia de Eletricidade de Goiás
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CEPI** – Centro de Ensino em Período Integral
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COVID-19** – Doença do Coronavírus 2019
- DINTER** – Departamento de Doutorado Interinstitucional
- DSEI** – Departamento Sanitário Especial Indígena
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FACIT** – Faculdade de Ciências do Tocantins
- FUNAI** – Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PPGLLIT** – Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
- SEDUC-TO** – Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
- SESAI** – Secretaria Especial de Saúde Indígena
- TCL** – Termo Consentimento Livre Esclarecido
- UEG** – Universidade Estadual de Goiás
- UFG** – Universidade Federal de Goiás
- UFNT** – Universidade Federal do Norte do Tocantins
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	19
1.1	Momentâneos dizeres .....	19
1.2	Imergindo olhares no contexto da pesquisa .....	24
1.3	A tese e sua configuração .....	25
2	A tese e sua configuração .....	27
2.1	Objetivos .....	27
2.1.1	Objetivo Geral .....	27
2.1.2	Objetivos específicos .....	27
2.2	Pesquisa qualitativa .....	28
2.3	Pesquisa exploratória .....	30
2.4	Pesquisa na perspectiva etnográfica .....	32
2.5	Procedimentos metodológicos: a dialética dos dados .....	34
2.6	Questionário .....	35
2.7	Entrevistas .....	36
2.8	Os povos originários Krahô: labuta e resistência no norte do Tocantins ....	38
2.8.1	O povo Krahô e os jogos indígenas: corrida da tora .....	39
2.8.2	Aspectos educacionais e linguísticos dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno .....	41
2.9	Situação atual dos Krahô .....	41
2.10	Imersão no ambiente da pesquisa .....	42
3	POR UMA EDUCAÇÃO (INDÍGENA) DE QUALIDADE E GRATUITA PARA TODOS: O QUE PREVÊ A CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....	50
3.1	Educação indígena: o que diz a Constituição de 1988 .....	52
3.2	Por uma educação de qualidade e gratuita .....	53
3.3	O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas .....	54
3.4	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 .....	55
3.5	Desafios de implementação da educação gratuita e de qualidade .....	55
4	INTERCULTURALIDADE (CULTURA) ALFABETIZAÇÃO (EDUCAÇÃO) E LETRAMENTO BILÍNGUE INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR .....	57
4.1	Cultura, interculturalidade e educação intercultural e transdisciplinar ....	57
4.1.1	Cultura .....	58
4.1.2	Educação intercultural .....	60
4.1.3	Educação transdisciplinar .....	63

4.2	Alfabetização e letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar: concepções teóricas .....	67
4.2.1	Alfabetização bilíngue intercultural e transdisciplinar .....	67
4.2.2	Alfabetização bilíngue .....	68
4.2.3	Aspectos sociolinguísticos da Aldeia Manoel Alves Pequeno .....	70
4.3	Letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar .....	72
4.3.1	Letramento bilíngue (indígena) .....	73
4.3.2	Letramento intercultural .....	74
4.3.3	Letramento transdisciplinar .....	74
5	ALFABETIZAÇÃO (EDUCAÇÃO) E LETRAMENTO BILÍNGUE INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL .....	77
5.1	A Escola Estadual Indígena 19 de Abril como espaço de aprendizagem .....	77
5.2	Letramento indígena (bilíngue) intercultural e transdisciplinar: a prática .....	90
5.2.1	Planejando a aula .....	96
5.3	Alfabetização & letramento .....	98
5.4	Sociolinguística e letramento: por uma pedagogia culturalmente sensível .....	110
6	CONCLUSÃO: A TESE .....	113
	REFERÊNCIAS .....	115

## 1 INTRODUÇÃO

A tese “Alfabetização e letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar: um estudo na Escola Estadual Indígena 19 de Abril do Povo Krahô” é resultado de uma pesquisa na perspectiva etnográfica realizada nos domínios indígenas Krahô. O objetivo da pesquisa é compreender as concepções e práticas pedagógicas adotadas pelos professores da escola e, a partir dessas concepções, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, identificando a alfabetização e o letramento das crianças que estudam no ensino fundamental numa perspectiva bilíngue, intercultural e transdisciplinar. Buscamos contribuir com a comunidade no sentido de apresentar um estudo acerca da educação escolar, considerando que a educação indígena faz parte do cotidiano da vida na aldeia, quando os saberes ancestrais são transmitidos pela família e pelos mais velhos, tendo em vista a situação de contato com a sociedade não indígena e a importância de uma educação que envolva as duas culturas.

Começo<sup>1</sup> o texto fazendo uma retrospectiva da minha vida acadêmica, apresentando como se deu a educação básica, a graduação e a pós-graduação, enfatizando minha trajetória cotidiana, ora como aprendiz, ora como professor, o que me leva a me apresentar, mais eloquentemente, a seguir, expondo alguns detalhes da minha história e da construção da minha identidade. Para isso, recorro ao gênero de texto “relato”, dialogando com Bolívar (2002), motivado pela possibilidade de reconstruir as etapas que me levaram a identificar as experiências, os momentos e reencontros que foram significativos tanto para a escolha da minha formação quanto para a consolidação da profissão de professor.

### 1.1 Momentâneos dizeres

Iniciando, remeto-me à Colônia Alemã do Uvã, Goiás, distrito da antiga capital, Cidade de Goiás, onde nasci numa casa muito peculiar. Sou filho de um lavrador negro e de uma lavadeira de roupas que era analfabeta. Tudo naquele lugar era simples e hospitaleiro. Meus pais sempre priorizaram os meus “estudos”, pois em sua ingênua sabedoria resistiam a qualquer prova para que seus filhos fossem à escola.

Comecei a estudar em 1986 na Escola Municipal Pingo de Gente. Naquela época, tudo era muito difícil, não tínhamos material didático nem uniformes, e a

---

<sup>1</sup> Esclareço que durante a escrita desta tese intercalo momentos nos quais utilizo a primeira pessoa do singular e em outros, a primeira pessoa do plural, dependendo da ação realizada.

merenda escolar também não existia. Todos os dias minha mãe preparava uma pequena porção de lanche e colocava num vasilhame de margarina para que eu pudesse comer na escola. Sempre gostei de estudar, e minha vida como estudante sempre foi marcada por muito esforço e uma busca incessante de conhecimento, almejando alcançar novos horizontes, rumo a uma vida digna, que é um direito de todos. Meu pai ainda dizia que “eu deveria estudar para ser alguém na vida”.

Nessa escola infantil fiz o Jardim I e II, e nela havia professoras comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem. Elas eram professoras inspiradoras, e embora não tivessem formação universitária, tinham muito conhecimento de mundo, como percepção do real, experiência e compreensão da vida, corroborando a afirmação de Paulo Freire ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9). Tão logo concluí o Jardim I e o II, fui estudar na Escola Estadual Walter Engel, um lugar imenso – afinal, minha concepção de grande ou pequeno era limitada ao tamanho no qual eu me enquadrava, e ali tudo era muito grande e divertido.

Nessa escola estudei com professoras dedicadas e generosas, que sempre me incentivavam na busca por conhecimento. No transcorrer dos tempos, terminei o Ensino Fundamental I, isto é, havia concluído a 4ª série e estava feliz. Reitero que durante o Ensino Fundamental I tive diversas professoras, todas comprometidas com a aprendizagem dos alunos. No entanto, havia uma professora chamada Maria Aparecida Cláudia Barroso, ou melhor, “tia Aparecida”, que acreditava de verdade em mim, e isso fez toda a diferença na minha vida escolar, com repercussão até os dias atuais. Ela sempre me dizia que um dia eu teria um futuro brilhante, e tive a consciência de que somente a educação poderia promover as transformações de que precisamos para mudar o estado de coisas no qual nos encontramos.

Em 1994 fui matriculado no Ensino Fundamental II na mesma escola e cidade, onde essa modalidade funcionava apenas no período noturno. Ali vivi momentos gloriosos, mas surpreendentemente me sentia cansado, afinal, eu, uma criança de 12 anos, estudando à noite, quando gostaria de estar em casa dormindo. Todavia, minha relação com os estudos era mais forte e, dessa forma, concluí o Ensino Fundamental. Saliento que meus professores vinham da Cidade de Goiás, todos os dias. Eu era apaixonado pelas disciplinas de História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Naquela época não havia oferta do Ensino Médio em Colônia de Uvá, então precisei me deslocar para a Cidade de Goiás. Havia um transporte escolar que todos os dias conduzia os(as) estudantes ao Colégio Estadual Professor Alcides Jubé, cujo trajeto demorava, em média, uma hora, em razão da distância de 37 km entre a minha casa e a escola. Meu ensino médio foi numa perspectiva profissionalizante, fazendo o curso de Técnico em Contabilidade, um curso de que gostei muito, apesar de não me ver nessa profissão.

Dessa forma, transcorreram três anos incríveis, repletos de muito aprendizado e de muitos amigos. Quando eu concluí o primeiro ano do ensino médio, participei de um processo de seleção para ser estagiário na antiga Companhia de Eletricidade de Goiás – CELG. A prova de seleção foi uma produção textual, na qual obtive o primeiro lugar. Por isso, saí da Colônia de Uvá para residir na Cidade de Goiás, onde trabalhei e estudei até terminar o ensino médio.

Nessas idas e vindas desde a Colônia de Uvá até a Cidade de Goiás, meus sonhos foram orientando as minhas vontades, de modo que, ao concluir o nível secundário, fui para Goiânia à procura de emprego. Àquela altura, eu comecei a sentir que o espaço à minha volta estava pequeno. Entretanto, antes de ir embora, fiz vestibular para Direito, mas não fui aprovado, o que resultou numa grande frustração. Todavia, não me vi derrotado, pois aquele menino filho de pai lavrador e mãe lavadeira e passadeira sentia-se cada vez mais fortalecido.

Em 1998 fui morar em Goiânia, ainda na esperança de conseguir um emprego, mas não consegui. Fiquei morando com uma prima, porém sem trabalhar nem estudar. Quando tudo parecia dar errado, retornei à Colônia de Uvá e meu pai conseguiu um contrato para eu trabalhar como auxiliar de secretaria na escola onde eu havia estudado. Dali em diante, eu me via dentro de uma escola, encantado pelo processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2000, fui aprovado no vestibular para Letras – Português/Inglês na primeira turma da recém-criada Universidade Estadual de Goiás. Foram quatro anos de muitos estudos e aprendizagens significativas. Nessa instituição, aprendi o quanto ser professor requer de estudo e dedicação. Meu curso de Letras foi fantástico, eu não tinha conhecimento de quanto essa licenciatura me ajudaria na construção do sujeito que me tornei. Isso me remete aos estudos que enfocam a identidade como a busca de um “sentido de si” (Hall, 2006) ou a compreensão do

sujeito acerca de si, de modo a garantir-lhe um lugar no mundo ou fornecer-lhe um senso de pertencimento social.

Com alguns professores aprendi que a educação é uma construção diária. No decorrer dos meus estudos, me apaixonei pela disciplina de Linguística, aliás, eu não sei se num primeiro momento a paixão foi pela disciplina ou pelo modo como a professora Maria das Graças Simão lecionava a matéria. Ela tanto tornava a aula um encanto, como também encantava seus(suas) alunos(as). Uma mulher negra, empoderada e de muito conhecimento. Eu ficava realmente encantado com suas aulas.

Na academia fui me descobrindo como professor, me dedicava ao máximo, mas enfrentava algumas dificuldades, pois trabalhava o dia todo e à tarde esperava um ônibus, na beira do asfalto que passava fora da Colônia de Uvã, para ir à universidade. Todos os dias, de segunda a sexta-feira, chegava em casa por volta de meia-noite. No curso de Letras, eu assistia às aulas nos sábados, portanto todo sábado eu saía de casa às 6h30 em direção à Cidade de Goiás, percorrendo os 37 km em uma motocicleta. Uma jornada cansativa de fato, mas não o suficiente para tirar o brilho de um tempo de muito conhecimento e de muita aprendizagem.

Quando eu estava no último ano do curso, decidi participar de um concurso público para professor da rede estadual de ensino. Eu me preparei para esse concurso, porque tinha um sonho: ser um professor efetivo. No momento da inscrição, escolhi a cidade de Aruanã-GO, que ficava a 215 km da cidade onde eu morava. Inscrevi-me para professor de Língua Portuguesa, passei no concurso e fui efetivado.

Minha vida como professor em Aruanã-GO foi repleta de surpresas. No meu primeiro ano, deparei-me com uma sala de aula bem heterogênea, ou seja, havia alunos indígenas e não indígenas, o que me deixava pensativo, me desafiando a buscar estratégias didáticas para fazer com que os meus alunos indígenas conseguissem compreender minhas explicações. Isso resultou num longo tempo de inquietações. A situação piorava quando eu lecionava Língua Inglesa, pois meus alunos indígenas que não compreendiam a Língua Portuguesa também apresentavam reais dificuldades na compreensão do inglês.

Com o passar dos anos, fui buscando meios diferenciados para contemplar os alunos indígenas. O enfrentamento desse desafio levou-me a perceber uma lacuna associada à política linguística do sistema de ensino, visto não atender ao povo

Karajá de Aruanã. Essa dificuldade e a inexistência de um planejamento linguístico adequado, eu só pude entender melhor mais adiante, quando ingressei no mestrado.

Como educador no Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Dom Cândido, sinto orgulho da minha trajetória, pois esse trabalho motivou-me a fazer duas especializações, sendo uma em Língua Portuguesa e Literatura e outra em Gênero e Diversidade na Escola. Depois de algum tempo, percebi que poderia ir mais adiante e, em razão disso, tentei adentrar no programa de mestrado na Universidade Federal de Goiás – UFG, Faculdade de Letras. Obtive aprovação e cursei o mestrado na área de Linguística, pesquisando sobre Políticas Linguísticas e Planejamento Educacional na cidade de Aruanã/GO.

O mestrado não foi fácil, e acredito que um dos motivos foi o fato de eu estar há muito tempo fora da academia. Contudo, agregou muito valor à construção do meu perfil de sujeito, de professor e de pesquisador. Em 2015 tive a oportunidade, como parte do programa de mestrado (aluno especial), de fazer uma disciplina, ou melhor, um curso intensivo (disciplina condensada), em Jaraguá do Sul/SC, com o professor Dr. Gilvan Muller, no departamento de Doutorado Interinstitucional da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A disciplina era Políticas Linguísticas e foi ministrada em cinco “incríveis” encontros.

Ao retornar à UFG, cumpri os créditos que faltavam e, em seguida, qualifiquei meu plano de dissertação em novembro de 2016. No dia 27 de abril de 2017, defendi minha dissertação, cujo tema foi “Políticas Linguísticas e Planejamento Educacional em Aruanã”.

Dois anos após a conclusão do mestrado, inscrevi-me no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, a fim de ingressar no programa de doutorado. Decidi não retornar à UFG, motivado pelo desejo de conhecer outra Universidade, outro Programa e, dessa forma, foi muito bom chegar à UFNT, especificamente ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. O curso teve início em 1º de agosto de 2020, com previsão de conclusão em 30 de julho de 2024.

Com a aprovação na UFNT, comecei o doutorado que foi, de certo modo, impactado pela pandemia de Covid-19, de maneira que todas as disciplinas da matriz curricular foram cursadas remotamente, ou seja, *on-line*. Apesar desse formato novo, àquela altura a ministração das disciplinas e as aprendizagens foram perpassadas por muita satisfação e muito conhecimento.

## 1.2 Imergindo olhares no contexto da pesquisa

Nesta seção, teço considerações sobre o início da produção da escrita da tese, na qual são relatados os passos de um processo de imersão e aprendizagens diversas numa realidade desafiadora à primeira vista, surpreendente e significativa na continuidade. Isso reflete a experiência humana definidora da alteridade, conforme Mead (1967), como sendo a convivência cotidiana com as fronteiras entre um e outro(s), mediadas pelas significações das experiências socioculturais apropriadas pelos sujeitos em diferentes domínios da realidade. Nesse sentido, descrevo aqui experiências vividas e vivenciadas num processo no qual me constituo social e culturalmente, buscando apresentar, bem como refletir o que eu acredito e defendo.

Entendo que, ao idealizar um propósito, é preciso pensar nele munindo-se de estratégias para o alcance do intento. Assim, foi idealizado todo o meu trajeto durante a pesquisa, tendo em vista que ser professor e estar atuando em sala de aula muitas vezes dificulta o convívio constante com o ambiente pesquisado, uma vez que não me afastei das atividades para a realização do doutorado. Soma-se a isso o fato de eu estar a quase dois mil quilômetros do *locus* da pesquisa. E para estar e conviver com o povo Krahô, preciso constantemente me instalar na aldeia, o que requereu um método de pesquisa que refletisse tudo isso e, sendo assim, elegi a teoria da etnografia e a pesquisa do tipo etnográfica.

Segundo Angrosino (2009), etnografia é literalmente a descrição de um povo. Diante disso, entendemos o método etnográfico como uma forma de estudar pessoas em seus grupos, chamados de comunidade ou sociedades, o que vai ao encontro da situação etnográfica vivenciada no contexto da presente pesquisa, ou seja, o povo Krahô. Convém destacar que essa busca por conhecimento nos proporcionou momentos singulares e alcance de propósitos que nos contagiaram, nos impulsionando simultaneamente na busca do ideal projetado.

Assim, descrevo a minha primeira visita à Terra Indígena Manoel Alves Pequeno. Foram dias incríveis, com muito aprendizado e apreciação de uma cultura diferente, quando tive a oportunidade de conhecer (aprender) cosmologias, epistemologias, métodos de ensino e muito mais. Tudo o que vivi está eternizado no meu âmago, e a conclusão a que cheguei após uma primeira visita é que estaria me

tornando uma pessoa muito melhor após conviver com o povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

No que diz respeito à etnografia dos Krahô, o antropólogo Júlio César Melatti realizou um trabalho bastante produtivo, que nos elaborou um painel etnográfico desse povo. Nas palavras do autor, na dedicatória do livro “O Messianismo Craô” (Melatti, 1972), ele afirma que sempre foi “recebido e hospedado com muita amizade nas aldeias dos índios Craôs”. Dessa convivência amigável, Melatti nos apresenta registros sobre o contato entre os Krahô e os não indígenas, a localização do território e como é a otimização dos recursos, o modo de organização social, o sistema político adotado pelo povo, o messianismo, além de outros aspectos que situam esse povo originário como patrimônio cultural brasileiro.

Melatti (1972) nos informa que os Krahô fazem parte de um ramo dos Timbira, grupo oriental que, de acordo com os registros do antropólogo, estão localizados em um território de 3.200 quilômetros quadrados, situado entre o rio Manoel Alves Pequeno e o rio Vermelho, sendo este afluente do rio Manoel Alves Grande, pertencente à bacia do Tocantins. À época, Melatti (1972, p. 5) apresentou o registro de que, em “1962/63, havia 519 índios que viviam nas aldeias craôs”; dentre eles, estavam os “apaniecrás, apinajés, xerentes e representantes dos quencateiês (canelas)”. Atualmente a população Krahô é de 3.942 indígenas habitando 51 aldeias (Levoto, 2025).

### **1.3 A tese e sua configuração**

A tese está estruturada em seis capítulos, incluindo Introdução e Conclusão. Este primeiro capítulo, que também é a Introdução, apresenta o trajeto que percorri, com detalhes acerca de minha caminhada, desafios enfrentados, angústias sentidas, mas também alegrias. Descrevo como se deu minha formação acadêmica desde a educação infantil até o doutorado. O Capítulo 2 apresenta a Metodologia e os Procedimentos que permitiram a geração e coleta dos dados, bem como sua discussão e análise. No Capítulo 3 – “Por uma educação (indígena) de qualidade e gratuita para todos: o que prevê a Constituição Federativa de 1988” –, apresento o marco legal da Educação Escolar Indígena no Brasil, fazendo referência a outros documentos: o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (Brasil, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996).

O Capítulo 4 trata da “Alfabetização e do letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar” a partir de uma resenha dos trabalhos mais relevantes acerca da temática, fazendo um recorte de sua ocorrência no contexto indígena krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno. No Capítulo 5, intitulado “Alfabetização (educação) e letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar na Escola Estadual Indígena 19 de Abril”, são descritos, discutidos e analisados os dados da pesquisa, quando discorreremos acerca da ocorrência de uma alfabetização e letramento indígena, simultaneamente intercultural, bilíngue e transdisciplinar, não necessariamente nessa ordem.

O Capítulo 6 – a Conclusão – retoma os objetivos informando como foram alcançados, assim como as asserções, se foram confirmadas ou não. Aqui é defendida a “tese” de que **“As concepções e práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril contribuem para uma alfabetização (educação) e um letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar”**. Portanto, esta tese mostra o quanto a referida escola está articulada com a epistemologia krahô, havendo uma valorização dos espaços de aprendizagens, a valorização da educação escolar indígena. Com isso, esta tese trará um impacto significativo no campo da alfabetização e letramento indígena, contribuindo sobremaneira para uma educação indígena mais contextualizada, que possa enfrentar os desafios da atualidade

Enfim, evidenciar o trabalho dos professores e de todo grupo gestor da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, o quanto a escola é articulada com sua comunidade, enriqueceu ainda mais esta pesquisa.

## **2 METODOLOGIA: A CAMINHADA**

Neste capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa, iniciada em agosto de 2022 na aldeia krahô Manoel Alves Pequeno, município de Goiatins/TO. Aqui apresento os procedimentos para a geração dos dados, os tipos de pesquisa, ao mesmo tempo que compartilho as vozes ressonantes dos participantes indígenas, metodologicamente agrupados em três categorias: 1) professores indígenas Krahô; 2) grupo gestor da Escola 19 de Abril; 3) representantes da aldeia Manoel Alves Pequeno. Explicito também o objetivo geral e os objetivos específicos, apresentando coerência entre eles e os procedimentos metodológicos, uma vez que os objetivos específicos devem atender, sem lacunas, ao propósito final, que é defender a tese proposta.

Ressalto que, embora considere de suma importância, por questões éticas não há vozes dos estudantes indígenas da escola pesquisada, pois o objetivo é interpretar as concepções e práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril e, a partir dessas concepções, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Reitero que a escola pesquisada pertence à Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins e segue suas orientações, o que se reflete em alguns resultados da pesquisa. Inicialmente o foco da investigação era a alfabetização das crianças matriculadas no Ensino Fundamental I e II, porém, ao considerar o engajamento da comunidade indígena na pesquisa, estendemos algumas considerações ao Ensino Médio, mas sem nele nos determos.

### **2.1 Objetivos**

#### **2.1.1 Objetivo geral**

Compreender concepções e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e, a partir dessas concepções, refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, identificando como se efetiva a alfabetização e o letramento das crianças que estudam no Ensino Fundamental.

#### **2.1.2 Objetivos específicos**

- 1) apreender concepções e práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam no Ensino Fundamental I e II;**

- 2) avaliar o letramento das crianças a partir das práticas pedagógicas dos(as) professores(as), identificando-o na perspectiva bilíngue, intercultural e transdisciplinar;
- 3) discutir a Educação Indígena de qualidade e gratuita a partir do que rezam a legislação brasileira: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998);
- 4) assimilar conceitos de alfabetização e letramento no contexto indígena Krahô, percebendo como os(as) professores(as) conduzem esse processo, considerando que a demanda de tempo para uma efetiva alfabetização se estende à segunda fase do Ensino Fundamental;
- 5) conceituar, definir e compreender “alfabetização (educação) e letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar”, identificando se estão presentes nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) indígenas Krahô e observando como se efetivam;
- 6) contribuir com a comunidade e sua escola a partir da realização de um estudo acerca da educação escolar, considerando que a educação indígena promovida na aldeia antecede a educação da escola no âmbito de uma Pedagogia Sensível;
- 7) verificar se os saberes ancestrais transmitidos pela família e pelos mais velhos agregam conhecimento e fortalecem a cultura, tendo em vista a situação de contato com a sociedade não indígena.

Desse modo e para alcançar tais objetivos, recorreremos aos procedimentos das pesquisas qualitativa e exploratória, na perspectiva etnográfica de complexidade do tema, considerando o contexto no qual o trabalho se realizou, um contexto indígena, bilíngue, intercultural e transdisciplinar.

## **2.2 Pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa consiste numa metodologia que busca explicar o “porquê” de resultados das investigações, primando pela qualidade no levantamento dos dados, preocupando-se com o aprofundamento e a compreensão de grupos sociais. Os pesquisadores que adotam uma abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, visto que as ciências sociais têm suas especificidades. Portanto, os pesquisadores

qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, não podendo fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contagiem a pesquisa (Goldenberg, 1997).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é simultaneamente sujeito e objeto de suas investigações. Segundo Deslauriers (1991), essa modalidade de pesquisa é desenvolvida no cotidiano do pesquisador, de modo que o seu conhecimento se apresenta parcial e limitado. Para o autor, o objetivo da pesquisa qualitativa é produzir informações aprofundadas e ilustrativas independentemente de sua abrangência; afinal, o mais importante é que ela produza novos conhecimentos.

A pesquisa qualitativa surgiu nos estudos da antropologia e da sociologia em contraponto à pesquisa quantitativa, que sempre teve muita visibilidade. Conforme Minayo *et al.* (2001), a qualitativa vem sendo muito utilizada nas últimas décadas, ampliado seu campo de atuação, notadamente nas áreas da psicologia e da educação. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa é criticada por muitos pelo seu empirismo, por sua subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. Apresenta algumas características específicas que a diferenciam das demais, quais sejam:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações em descrever, compreender e explicar; precisão nas relações entre o global e o local em que determinado fenômeno ocorre; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Minayo *et al.*, 2001, p. 76).

Todavia, é importante ressaltar alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa apontados por Geertz (2015, p. 24):

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, controlando a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

No âmbito dessas argumentações, ao utilizarmos os pressupostos da pesquisa qualitativa, buscamos triangular nossa investigação com a pesquisa

exploratória, que prima por compreender e explorar o espaço de interesse com o objetivo de familiarizar-se com um tema pouco conhecido ou explorado, bem como a pesquisa do tipo etnográfica.

### 2.3 Pesquisa exploratória

É realizada com o objetivo de obter um entendimento mais amplo do tema, podendo envolver revisão de literatura, entrevistas, observações e outros métodos qualitativos de coleta e geração de dados. Com esse tipo de pesquisa é possível compreender melhor o contexto pesquisado.

Segundo Zikmund (2000, p. 89),

Os estudos exploratórios são muitas vezes úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas ou descobrir novas ideias. Este trabalho é feito nas fases iniciais de um processo de investigação mais amplo, destinado a esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser compiladas para a conclusão do estudo.

Assim, a pesquisa exploratória em nosso estudo visa compreender as concepções de ensino da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, séries iniciais e finais do ensino fundamental, explorando, identificando e compreendendo conceitos, fenômenos ou relações ainda pouco conhecidos ou investigados, praticando o respeito às diversidades culturais, linguísticas e epistêmicas do povo Krahô.

Para compreendermos melhor a pesquisa exploratória tal qual a realizamos, segue o Quadro 1 demonstrando as principais características, de acordo com o que nos ensinam Losch, Rambo e Ferreira (2023):

**Quadro 1:** Caminhos da pesquisa exploratória

<b>Objetivo</b>	Obtenção de uma compreensão ampla e inicial do tema pesquisado.
<b>Coleta de dados qualitativos</b>	Normalmente envolve a coleta de dados qualitativos, como revisão da literatura, entrevistas e observações.
<b>Não mensurável</b>	Não busca medir o fenômeno ou problema, mas sim compreendê-lo.
<b>Flexibilidade</b>	É flexível e permite ajustes no decorrer da investigação, o que é importante quando se trata de problemas complexos e dinâmicos.
<b>Preparação para pesquisas futuras</b>	Este é um passo importante na construção de uma base sólida para pesquisas futuras.

**Fonte:** Losch, Rambo e Ferreira (2023, p. 9-10).

O estudo com teor exploratório tem algumas características que definem a forma como a pesquisa deve ser realizada, podendo ser primária ou secundária. De

acordo com Losch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa primária é a informação coletada diretamente do sujeito, que pode ocorrer com um grupo de pessoas ou até mesmo com um único indivíduo. Pode ser realizada diretamente pelo próprio pesquisador ou por terceiro contratado para fazê-lo em seu nome. A pesquisa primária é realizada especificamente para explorar um problema específico que requer um estudo aprofundado. A pesquisa secundária consiste na coleta de informações de pesquisas primárias publicadas anteriormente. Na investigação que realizamos, as informações são pautadas na pesquisa primária (*in loco*) e também na pesquisa secundária.

Na subdivisão realizada por Losch, Rambo e Ferreira (2023), as concepções de pesquisas primária e secundária são ampliadas, informando que o método primário envolve revisão de documento e análise crítica de documentos como fontes de dados. É uma estratégia que complementa outras técnicas de coleta de dados, permitindo uma compreensão mais profunda do tema da pesquisa. É uma técnica usada para coletar informações de um grupo predefinido de entrevistados. Desse modo, é um dos métodos mais importantes, apresentando várias situações que podem ser utilizadas para explorar opiniões e apresentar tendências. São realizadas entrevistas que permitem conhecer, num primeiro momento, as apreciações, opiniões e conhecimentos de pessoas que estudam a temática, ou seja, é realizada uma revisão da literatura.

Ainda de acordo com Losch, Rambo e Ferreira (2023), o método secundário envolve pesquisa *on-line*, que atualmente consiste numa das formas mais rápidas de coletar informações sobre qualquer assunto. Segundo os autores, existem *sites* confiáveis que contam com uma expressiva quantidade de dados que podem ser acessados na internet, de modo que o pesquisador pode baixá-los sempre que necessário. Um aspecto importante a considerar é a autenticidade da fonte em que o pesquisador busca esses dados para obter informações precisas; neste caso, a pesquisa na literatura especializada com acesso a informação literária disponível em bibliotecas digitais. As fontes podem incluir jornais, revistas, livros, *e-books*, documentos de diversas agências, artigos, literatura, relatórios, estatísticas publicadas, artigos científicos, teses, bem como outras fontes.

Para triangularmos nossa pesquisa, acessamos dispositivos legais, como a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), Referencial Curricular para as Escolas

Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998), Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril (Tocantins, 2024) e planos de aula, efetivando o teor exploratório da pesquisa, o que nos permitiu compreender as concepções de ensino da Escola praticadas por seus(suas) professores(as). Segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), todos aqueles que buscam explorar ideias e intuições com o objetivo de se familiarizarem mais com o fenômeno estudado promovem a pesquisa exploratória.

#### **2.4 Pesquisa na perspectiva etnográfica**

A etnografia é uma abordagem qualitativa de pesquisa que visa compreender as práticas culturais, comportamentos e significados de um determinado grupo social. Ela se baseia na observação participante e na geração de dados em contextos naturais, permitindo uma imersão no cotidiano dos sujeitos estudados. Segundo Geertz (2015), a etnografia envolve um processo de imersão no ambiente social do grupo que está sendo estudado, de modo que o pesquisador se torna integrante do contexto, participando das atividades e interações dos sujeitos, o que possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais.

Fazer etnografia requer uma reflexão constante do pesquisador sobre sua própria posição e impacto no campo estudado, considerando que sua presença pode influenciar as interações e os dados gerados (Geertz, 2015). Ademais, esse tipo de pesquisa possibilita a construção de conhecimento coletivo, uma vez que é um processo colaborativo, no qual o pesquisador e os participantes constroem conhecimento juntos, valorizando as vozes e experiências dos sujeitos, promovendo uma compreensão holística.

Nesse sentido, é importante situar a tese de doutorado de Severina Alves de Almeida (2015), na qual são explorados aspectos específicos da etnografia, como a importância da subjetividade e do contexto nas relações sociais. Sua pesquisa enfatiza que a etnografia não é apenas uma técnica, mas uma forma de pensar sobre a pesquisa social que valoriza a complexidade e a diversidade das experiências humanas. A etnografia é vista por Sousa (2006) como uma prática que vai além da mera coleta de dados, assumindo um compromisso ético,êmico e político com os sujeitos estudados, respeitando e valorizando suas narrativas e contextos. Para a autora, a pesquisa etnográfica é entendida como uma forma única de conhecimento que desafia as categorias tradicionais de análise social, promovendo uma compreensão mais profunda das realidades socioculturais. Assim,

Almeida (2015) ressalta a importância de se considerar fatores como etnia, raça, gênero e classe social nas análises etnográficas, reconhecendo que as experiências são moldadas por múltiplas dimensões sociais.

A pesquisa etnográfica é uma abordagem metodológica fundamental quando trata de estudos com povos indígenas, permitindo uma compreensão profunda de suas culturas e práticas sociais. Os trabalhos de Clifford Geertz, especialmente em sua obra "A Interpretação das Culturas" (2015), oferecem uma base teórica crucial para a compreensão da etnografia, enfatizando a importância da interpretação dos significados culturais. Geertz (2015) argumenta que a cultura deve ser entendida como um sistema de significados que os indivíduos criam e compartilham, sendo papel do etnógrafo decifrar esses significados por meio de uma análise detalhada das práticas cotidianas.

Geertz (2015) utiliza a metáfora do "texto" para descrever a cultura, sugerindo que os comportamentos e rituais sociais podem ser lidos e interpretados como se fossem uma obra literária. Essa abordagem interpretativa destaca a necessidade de um envolvimento profundo com o campo de estudo, em que o pesquisador se torna também um observador participante, imergindo na vida social dos indivíduos e buscando compreender suas perspectivas e lógicas internas. Complementando essa visão, Almeida (2015) contribui com a discussão ao abordar a importância da reflexividade e do lugar do pesquisador na pesquisa. A autora enfatiza que a posição social e as experiências pessoais do etnógrafo influenciam a maneira como a pesquisa é conduzida e como os dados são interpretados, defendendo que os etnógrafos devem ser conscientes de suas próprias subjetividades e do impacto que isso pode ter na construção do conhecimento.

A combinação das abordagens de Geertz (2015) e de Almeida (2015) ressalta a materialidade da pesquisa etnográfica como um método que vai além da mera observação, envolvendo uma análise crítica e reflexiva sobre as relações de poder, identidade e cultura. A etnografia, portanto, se torna um espaço de diálogo entre o pesquisador e a comunidade estudada, em que os significados são coconstruídos e reinterpretados.

Seguramente a etnografia, conforme aborda Bortoni-Ricardo (2008), nos guiou na pesquisa com os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Porém, advertimos que nossa pesquisa não se constitui uma "etnografia", pois, segundo Bortoni-Ricardo (2014), para que se efetive

uma etnografia é necessário um tempo prolongado no ambiente pesquisado, que deve ser de, no mínimo, três anos. Quando a convivência com a comunidade é menor do que isso, realiza-se uma “pesquisa na perspectiva etnográfica”, e foi assim que procedemos.

## **2.5 Procedimentos metodológicos: a dialética dos dados**

A pesquisa que realizamos envolve seres humanos e, mais eloquentemente, um povo indígena. Por isso e atendendo às recomendações da CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, antes de iniciar a geração e coleta dos dados, foi necessário o envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências do Tocantins – CEP/FACIT. Após avaliação protocolar, o comitê concedeu parecer favorável à realização da pesquisa. O projeto foi analisado com os seguintes documentos: Termo de Anuência assinado pelo coordenador da instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa; Termo de Compromisso e Termo de Declaração, ambos assinados pelo professor-pesquisador; Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE assinado pelo cacique da aldeia e demais participantes. A decisão favorável à realização da pesquisa se efetivou conforme o Parecer Consubstanciado nº 74905723 – CAAE: 74905723.0.0000.8408.

De posse do Parecer, enviamos para a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI um pedido de autorização para entrarmos e fazermos a pesquisa nas Terras Indígenas do povo Krahô, anexando comprovante de vacinação da febre amarela e da Covid-19; atestado evidenciando que eu não tinha nenhuma doença infectocontagiosa; Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelo cacique da aldeia; carta assinada pela diretora da Escola Indígena 19 de Abril, permitindo minha entrada. Os instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa foram: questionário, entrevistas, observação na sala de aula e fora dela, tudo devidamente registrado num diário de campo.

As visitas à Terra Indígena Manoel Alves Pequeno aconteceram a partir de um planejamento prévio, quando buscamos um olhar mais atento sobre tudo o que estava à nossa volta, conforme nos ensina Geertz (2015). O planejamento cuidadoso e uma compreensão clara de como a pesquisa deve ser conduzida são componentes essenciais para qualquer estudo etnográfico. Como a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, os espaços, as vivências, os contatos na e com a comunidade Krahô foram essenciais para compreendermos melhor sua cultura, seus

modos de ser e de viver. Considerando a flexibilidade da abordagem qualitativa e também da pesquisa exploratória, propusemos algumas etapas relevantes: 1) entrevistas com lideranças e professores indígenas; 2) aplicação de questionários; 3) análise documental. Todas essas etapas buscaram compreender a organização e as concepções do processo de ensino e aprendizado conduzido por professores, professoras e gestores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

## 2.6 Questionário

A escolha do instrumento “questionário” para gerar dados da pesquisa visou a uma melhor compreensão do contexto cultural, social e histórico da Aldeia Indígena Manoel Alves Pequeno, tendo sido também aplicado a um dos líderes da comunidade. O intuito foi compreender a comunidade e sua subjetividade social, identificando seu contexto histórico. Assim, no decorrer da pesquisa aplicamos os questionários aos demais participantes – professores, coordenação pedagógica e diretora. Com o questionário conseguimos entender melhor o espaço escolar e as potencialidades e limites da comunidade local.

Segundo Maia (2020, p. 20):

Para elaborar o questionário é preciso saber bem as características da amostra respondente. Por exemplo, se forem pessoas pouco letradas, não pode ser um questionário muito elaborado. Se forem crianças, o questionário deve ser bem simples, com imagens e lugares bem acessíveis para as respostas.

Considerando que trabalhamos com uma comunidade indígena, foi necessário procedermos conforme o que recomenda Maia (2020), pois os participantes são pessoas que têm o português como segunda língua, e o letramento tanto de adultos como de crianças é um “letramento indígena”. Segundo Almeida (2015), o letramento em comunidades tradicionais se reveste de um teor subjetivo, assumindo *status* de “letramentos”, num cenário em que as práticas sociais do letramento vão além de decodificar um material escrito, se materializando na vida cotidiana dos indígenas. Como exemplo, a autora argumenta que a brisa da manhã anuncia como será o dia, sem precisar de informações meteorológicas. Desse modo, o questionário foi adaptado para a realidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Ademais, o questionário é um recurso valioso e, segundo Rees e Mello (2011, p. 45), é utilizado “para investigar o conhecimento, os hábitos, os interesses, as opiniões, as experiências de vida, entre outras particularidades, dos participantes da

pesquisa”. Os autores asseveram que um questionário pode conter perguntas abertas e fechadas. As abertas são as que o entrevistado tem liberdade para responder da forma como achar melhor, já as fechadas são aquelas para que o pesquisador dá as opções de respostas e o participante apenas escolhe entre essas opções. O questionário elaborado para a pesquisa conteve perguntas abertas e fechadas para, assim, os indígenas poderem se expressar mais eloquentemente e de acordo com sua cultura.

## 2.7 Entrevistas

Seguindo as mesmas recomendações da elaboração do questionário, Maia (2020, p. 27) afirma que “para elaborar a entrevista é preciso saber bem as características de quem vai participar dela [...] se forem pessoas pouco letradas, não podem ser questões muito elaboradas”. Ressaltamos que a expressão “pouco letradas” a que a autora se refere tem a ver com pessoas que não têm um efetivo letramento acadêmico, ou seja, que não dominam efetivamente a leitura e a escrita, mas que sabem se expressar na língua portuguesa, considerando que esta é uma segunda língua falada por um grupo indígena, que também é social.

Ainda nos reportamos a Maia (2020, p. 27) quando afirma que “a entrevista é uma interação social, com troca de diálogo e objetivos definidos” e, não obstante, deve ser “realizada pelo próprio pesquisador, pois é um momento muito rico da coleta de dados”. Embora não haja obrigatoriedade de uma abordagem qualitativa, Duarte (2004) entende que seu uso é muito importante para a triangulação de dados, notadamente em pesquisa exploratória e do tipo etnográfica. O uso da entrevista em qualquer pesquisa deve ser muito bem planejado e direcionado, pois envolve seres humanos. Quando pensamos em pesquisa de campo, devemos estar atentos a todos os trâmites que a execução de uma pesquisa requer. Sendo assim, devemos escolher cuidadosamente os participantes, local e tempo gasto para sua realização, bem como todos os direcionamentos necessários para o bom andamento dos trabalhos (Bicudo, 2006).

Manzini (2004, p. 137) define os três tipos de entrevistas utilizados pelo pesquisador:

[...] estruturada, semiestruturada e não estruturada, e as define argumentando que: estruturada é aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semiestruturadas são direcionadas por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; e, não

estruturadas, aquelas que oferecem ampla possibilidade na formulação de perguntas bem como na intervenção e fala do entrevistado.

Portanto, quando planejamos nossa entrevista, estivemos atentos ao modelo que iríamos definir e optamos pelo mais utilizado nas pesquisas em educação, ou seja, a semiestruturada. Segundo Fujisawa (2000), esse tipo de entrevista é guiado pelo roteiro de questões nas quais sua organização é flexível. Nesse sentido, tivemos uma ampliação das perguntas no transcorrer das entrevistas, levando em consideração fatores que são primordiais, como a literatura sobre o tema em estudo e a vivência do pesquisador no local da pesquisa.

Quando vamos a campo para fazer as entrevistas, devemos estar munidos do que for necessário para a coleta e geração dos dados. Na entrevista é indicado o uso de gravação de voz, seja com celulares ou gravadores, e foi assim que procedemos. A captação dos elementos de comunicação foi essencial na compreensão dos dados, quando permanecemos atentos às pausas de reflexão, dúvidas ou entonação de voz, aprimoramento e compreensão da narrativa, conforme nos ensinam Patton (1990), Schraiber (1995) e Rojas Soriano (1999). Segundo esses autores, a utilização do gravador preserva o conteúdo original e aumenta a legitimidade dos dados coletados ou gerados, pois são apreendidas palavras, pausas e mudanças no tom da voz. Ademais, o papel principal do entrevistador é saber ouvir, não interrompendo o processo de escuta.

Quando adentramos um ambiente de pesquisa, devemos estar atentos a tudo e todos que estão à nossa volta, de modo que, além de ouvir, devemos prestar atenção aos gestos e expressões produzidas pelo participante da pesquisa. Isso porque ele pode simular palavras e conceitos que não são utilizados no seu dia a dia, tentando evidenciar aquilo que ele acha necessário ou que o entrevistador quer ouvir; assim, nem tudo deve ser entendido como verdade (Magnani, 1986). Desse modo, ao término da entrevista que realizamos com os Krahô, buscamos fazer a transcrição na íntegra, ouvindo várias vezes para entendermos melhor o que estava gravado. No caso de entrevista com pessoas indígenas, devemos estar atentos às palavras e seus significados, uma vez que a língua portuguesa é a segunda língua falada pelo povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

## 2.8 Os povos originários Krahô: labuta e resistência no norte do Tocantins

**Figura 1:** Vista panorâmica das terras indígenas Krahô: aldeia no formato circular – característica dos povos Jê



Fonte: Disponível em: <https://ciclovivo.com.br/inovacao/negocios/aldeia-kraho-expressa-ancestralidade-com-producao-artesanal>. Acesso em: 9 fev. 2025.

Reiteramos que os Krahô habitam a região Norte do Brasil, no estado do Tocantins. Dados do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI de 2023 revelam que a população Krahô é de 3.942 pessoas distribuídas por 51 aldeias (Levoto, 2025), em terras demarcadas pela FUNAI mediante o Decreto de nº 102/1944, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás em 10 de agosto de 1944, porém só foi homologado 46 anos depois, no ano de 1990, pelo Decreto-lei nº 99.062/1990 (Brasil, 1990).

Os Krahô são povos Jê que falam uma língua própria, krahô, vinculada ao tronco linguístico Macro-Jê e família linguística Jê, dividindo espaço com a língua portuguesa devido à situação de contato com a sociedade não indígena. Os Krahô vivem em aldeias de formato circular e são conhecidos por manterem preservados costumes e sua língua materna, tendo as corridas de toras como ritual operante, aspecto primordial para sua identidade linguística e cultural.

A cultura krahô é bela e diversificada, marcada por tradições que incluem rituais, festas e uma forte conexão com a natureza. Os Krahô são conhecidos por suas práticas de agricultura, que incluem o cultivo de milho, feijão e mandioca, além da pesca e caça, atividades essenciais para a sua subsistência, porém muito

afetada pelas investidas dos não indígenas. A organização social é matrilinear, pois as mulheres desempenham um papel central tanto nas atividades domésticas, quanto nas decisões comunitárias. Os Krahô também contam com um extenso repertório de mitos e histórias tradicionais que refletem suas crenças e valores.

As expressões artísticas, como a pintura corporal e a confecção de artesanato, são partes importantes de suas identidades étnica e cultural ainda nos dias atuais. A música e a dança são elementos fundamentais nas celebrações dos rituais, fortalecendo os laços comunitários e expressando sensibilidade. Um aspecto cultural presente e que tem uma representatividade no cotidiano dos indígenas é a corrida da tora. Os jogos tradicionais também mobilizam os indígenas, principalmente os jovens, quando têm oportunidade de se conectarem com indígenas de outras etnias, além de uma notável visibilidade, pois ocorrem anualmente e têm cobertura da imprensa, principalmente televisiva, o que confere aos indígenas elevação de sua autoestima.

#### 2.8.1 O povo Krahô e os jogos indígenas: corrida da tora

Os Krahô dão muita importância aos jogos, sendo agregados ao conteúdo curricular na disciplina de Educação Física, incorporando atividades lúdicas tradicionais, assim como as atividades laborativas que fazem parte do cotidiano das aldeias. Segundo Leite, Albuquerque e Almeida (2021, p. 129),

[...] existe um evento esportivo, “Jogos Tradicionais do Povo Krahô” [...] que envolvem danças, ritos e representações que têm movimento corporal como forma de expressão, **a exemplo da tradicional corrida de toras dos povos Timbira**; saberes tradicionais relativos à cultura corporal de movimento sejam em princípios filosóficos, cosmológicos ou científicos, sejam em aspectos práticos ou teóricos, acerca de alimentação, atividade física, saúde e qualidade de vida, higiene, aspectos peculiares presentes nos ritos, nas danças, nos esportes, nas ginásticas, nas lutas, nas ginásticas. (Aspas do texto original, negritos nossos).

De acordo com Macedo (2021, p. 22), a corrida da tora “é uma atividade cultural realizada [...], na aldeia Manoel Alves Pequeno, [...] por homens e mulheres que são divididos em dois grupos, de acordo com as metades *Catãmjê* e *Wakmējê* a que pertencem”, e ocorre nas ruas das aldeias, “passando em frente de todas as casas até a casa de pensão, onde normalmente começa e termina a corrida, e jogam a tora no chão”. Enquanto isso, a comunidade fica acompanhando do pátio, incentivando os corredores a continuar até chegarem à quase exaustão.

Segundo Macedo (2015), além da corrida de tora, as manifestações culturais do povo Krahô inclui cantigas no pátio, nas quais as mulheres são acompanhadas pelo cantador com o maracá, a festa da batata (*Jât Jõh Pĩ*), os ritos funerários, a divisão em metades *Catãmjê* (inverno) e *Wakmẽjê* (verão), corte de cabelo e outras. Ademais,

A festa da batata (*Jât Jõh Pĩ*) é uma das festas culturais dos Krahô, realizada todo ano na aldeia Manoel Alves, para determinar a mudança de estação, do inverno para o verão. Todos da aldeia participam desse ritual, assim como indígenas de outras aldeias Krahô. Normalmente, nessa festa, são feitas muitas brincadeiras e comidas, inclusive paparutos que são partilhados entre as famílias da comunidade. Acontecem nessa festa a corrida de toras e as performances dos *hõxwa*, descritas mais adiante (Macedo, 2015, p. 21, destaque em itálico nosso).

A festa da batata ocorre momentos antes da corrida de tora, quando alguns meninos, na faixa etária entre nove e dez anos, são posicionados próximos às toras, um ao lado do outro, enquanto o *patré*, líder do ritual, abaixa o calção da criança, verificando se o prepúcio já cobre toda a glândula do pênis do menino. “Em seguida, com o antebraço dá um murro em cada coxa da criança e repete o gesto nas demais crianças que estão dispostas lado a lado” (Macedo, 2015, p. 24), conforme mostra a Figura 2.

**Figura 2:** Momento que antecede a corrida de tora e inicia o ritual da festa da batata



Fonte: Macedo (2015, p. 26).

Segundo Melatti (1978), esses gestos são para que a criança cresça forte, desde que seja um futuro corredor com a tora, porém essa é uma ação muito rápida, uma vez que logo se inicia a corrida de tora. Em relação aos nomes pessoais, Melatti (1978) afirma que são duas as formas de os Krahô nomearem as pessoas: uma para aqueles que nascem no grupo e outra para os outros que são incluídos no grupo depois de crescidos, ou aqueles que visitam a aldeia por um maior intervalo de tempo.

### 2.8.2 Aspectos educacionais e linguísticos dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno

No que diz respeito à educação, os Krahô enfrentam desafios significativos, mas lutam obstinadamente para implementar uma educação intercultural e bilíngue que respeite e promova a língua e cultura krahô. Porém, as escolas nas aldeias carecem de recursos adequados para a consecução dessa educação para que seja, além do binômio bilíngue-intercultural, também transdisciplinar a partir da prática pedagógica de professores e professoras<sup>2</sup>. Em relação à sua língua materna, a krahô, os indígenas a consideram crucial, pois, agregada à cultura, promove a identidade linguística e cultural das comunidades. Todavia, apesar da situação de contato com os não indígenas e a imposição da língua portuguesa no currículo escolar, esforços são feitos para que a língua indígena se mantenha atuante nas aldeias, ensinada como disciplina escolar, além de projetos de valorização da língua, em atividades interdisciplinares e transdisciplinares. Por isso, a preservação da língua é vista como uma forma de resistência cultural e de afirmação identitária, promovendo um letramento intercultural.

## 2.9 Situação atual dos Krahô

Atualmente os Krahô enfrentam uma série de desafios relacionados à sua autonomia e direitos territoriais. A pressão de atividades econômicas, como a agricultura extensiva e a exploração de recursos naturais, gera conflitos e ameaças ao seu modo de vida. Além disso, a presença de empresas e a exploração mineral nas proximidades de suas terras têm gerado tensões e impactos ambientais significativos. As relações de contato dos Krahô com a sociedade não indígena são complexas. Segundo Melatti (1973), os Krahô buscam estabelecer um diálogo com os não indígenas na busca da garantia de seus direitos, ao mesmo tempo que se

---

<sup>2</sup> A temática será retomada no Capítulo 5.

esforçam para preservar suas tradições e modos de vida. Segundo Albuquerque (2011), apesar dos desafios, os Krahô têm se mostrado resilientes e abertos ao intercâmbio cultural, utilizando as oportunidades que surgem para manter sua identidade e fortalecer sua autonomia.

Outra forma de valorização da cultura tradicional dos Krahô é a pintura corporal, ritual que os indígenas mantêm atuante, demonstrando representatividade não somente cultural, mas também linguística e social, com traços identitários de muita relevância para que os Krahô se individualizem, não somente diante da sociedade dominante, mas também em relação aos demais povos indígenas brasileiros. Almeida (2015, p. 182) observa que os indígenas do Brasil de todas as procedências “são conscientes da importância de preservar aspectos da cultura tradicional do seu povo, acreditando, inclusive, que este é um modo de enfrentar as perdas linguísticas a que as comunidades estão expostas”, de modo que a pintura corporal pode ser definida como uma prática de letramento, uma vez que representa a relação dos indígenas com sua ancestralidade na perspectiva de uma prática social, assim como o letramento.

## **2.10 Imersão no ambiente da pesquisa**

Ir a campo para fazer a pesquisa aqui relatada foi um momento de muito entusiasmo, de modo que me organizei com cuidado para chegar à Aldeia Manoel Alves Pequeno, percorrendo quase 2.000 km até chegar aos domínios Krahô. Aos poucos, o entusiasmo transformou-se em ansiedade, pois tudo ali era novo, inclusive a língua falada pelos indígenas de todas as idades. Assim, fiquei muito atento a tudo e meio admirado com a receptividade que tive, permeada de abrigo e acolhimento. Primeiramente fui à escola retratada na Figura 3.

**Figura 3:** Escola Estadual Indígena 19 de Abril



**Fonte:** Nunes Xavier (2022).

**Quadro 2:** Dados da Escola 19 de Abril

**ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO**  
**Escola Indígena Estadual 19 de Abril**  
**Zona Rural**  
**CEP. 77.770-000 – Goiatins/TO**

**Código INEP: 17029341**  
**Localização: Rural**  
**Dependência Adm.: Estadual**

**ETAPAS**  
**Ensino Fundamental I**  
**Ensino Fundamental II**  
**Ensino Médio**  
**Ensino Regular EJA**

**SITUAÇÃO DA ESCOLA**  
**Matriculas: 208**  
**Reprovações: 0**  
**Abandonos: 0**  
**Professores: 19**

**Fonte:** Censo Escolar INEP (2023).

A Escola Indígena Estadual 19 de Abril oferta Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Regular Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –

INEP, em 2023 o total de alunos matriculados era de 208, recebendo atenção de 19 professores. Na aldeia fui muito recebido pelas lideranças e, de imediato, fui à escola, ali instalando-me para iniciar a pesquisa.

Ao chegar à escola, me apresentei à direção e às coordenadoras pedagógicas, me identifiquei e iniciamos um diálogo repleto de aprendizagem e entusiasmo de novos e valiosos conhecimentos, pois me encontrava diante de um laboratório educacional, linguístico e cultural sem precedentes. Logo, fui apresentado aos professores, tendo um primeiro contato também com os alunos, crianças e jovens muito receptivos. Em seguida, fui levado à sala do professor Yahé Krahô, que leciona no primeiro ano do Ensino Fundamental I, que solícitamente aceitou participar da pesquisa. Muito atencioso, o professor me convidou para assistir à sua aula. Após terminar a aula, iniciamos um momento de agradável conversa e, ao abordarmos o processo de ensino e aprendizagem no âmbito de sua prática pedagógica, ele prontamente respondeu:

#### **Excerto 1:**

“Aqui fazemos de tudo para que a criança aprenda, pois o número de alunos é pouco, tenho como obrigação ensinar estas crianças a língua Krahô e a língua portuguesa; assim, quando elas forem para as séries seguintes, conseguirão aprender as outras disciplinas” (Yahé Krahô, 2022).

O processo de ensino e aprendizagem das crianças Krahô é intenso, pois é um trabalho conduzido nas línguas Krahô e portuguesa. O professor Yahé leciona na língua Krahô. Em seguida, estive com as coordenadoras pedagógicas, buscando compreender melhor a dinâmica da escola. Uma delas me mostrou o Projeto Político Pedagógico da Escola (Tocantins, 2024), informando que prepara cada aluno para a vida, para estar inserido na sociedade não indígena e poder ingressar nas melhores universidades, pontuando que vários alunos já ingressaram na Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

Reitero que a pesquisa de campo é qualitativa, exploratória e na perspectiva etnográfica, possibilitando uma visão mais atenta do ambiente pesquisado. Logo após a conversa com o grupo gestor da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, agendei para a manhã seguinte uma entrevista com Dodanin Krahô, ex-cacique da aldeia e um grande conhecedor da cultura do seu povo, pai e mentor do professor Yahé Krahô. No dia seguinte, ao chegar à casa do ancião Dodanin Krahô, fui

recebido com muita atenção, porém ele não quis que a entrevista fosse dentro de sua residência e nos convidou para fora de sua casa, embaixo de algumas árvores, num momento de notável transdisciplinaridade<sup>3</sup>. Ele nos contou histórias sobre seu povo e evidenciou todo o contexto histórico da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Assim, fizemos perguntas semiestruturadas para melhor compreender o contexto. Vejamos o que ele disse:

### Excerto 2:

“Somos um povo acolhedor, sabemos que o nosso povo precisa entender os espaços dos não indígenas, assim saberemos onde estamos e como estamos (Dodanin Krahô, 2022).

Em sua fala percebemos que Dodanin Krahô é muito preocupado em compreender a língua portuguesa, mas tudo o que diz está repleto da sabedoria de um indígena que não se deixa manipular ou mesmo ser iludido por não compreender nem saber que leis estão criando, se irão ou não favorecer a vida de sua comunidade. Logo após a entrevista, retornamos para a escola, onde fui recebido pela diretora, a professora Taís Krahô, também filha de Dodanin. Na entrevista busquei conhecer a parte física da escola e o corpo docente. A diretora afirmou que a escola possui duas extensões: São Vidal, na Aldeia Pau-Brasil, e Pênõ, na Aldeia Areia Branca. O corpo docente é composto por professores indígenas e não indígenas<sup>4</sup>.

Os dias passados na terra indígena Krahô foram intensos e aproveitei o máximo possível, dividindo-me entre as ações na escola e principalmente fora dela, pois a aldeia, as pessoas mais velhas, as crianças, os jovens e adolescentes sempre estavam ao nosso lado. Tudo ali era anotado como dado precioso que revelaria a interculturalidade, o bilinguismo e a transdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem que não ocorrem somente dentro da escola, mas também fora dela.

Nesse meio tempo, fui convidado por Dodanin Krahô para acompanhar um grupo de indígenas à cidade de Itacajá, cidade mais próxima, que fica aproximadamente a 15 km da aldeia. Nesse dia acontecia a solenidade de posse do Conselho Municipal Indígena, um momento muito importante para os povos originários do Tocantins, garantindo a eles participação e diálogo direto com o poder público sobre o encaminhamento de suas demandas. Vale salientar que Itacajá possui 37 aldeias do povo Krahô, sendo que a Aldeia Manoel Alves Pequeno

<sup>3</sup> O assunto será retomado no Capítulo 5.

<sup>4</sup> Tudo isso será retomado no Capítulo 5.

pertence ao município de Goiatins. Ambos os municípios são separados apenas pela ponte sobre o rio Manoel Alves. A Figura 4 mostra a mencionada ponte.

**Figura 4:** Ponte sobre o rio Manoel Alves



Fonte: Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2024/05/28/bridge-manoel-alves-river-tocantins-brazil>. Acesso em: 8. mar. 2025.

Segundo Dodanin Krahô, a ponte melhorou a mobilidade entre a aldeia e a cidade, pois ajuda, por exemplo, em questões de urgência médica. A cidade de Itacajá seria a primeira da região Norte a ter um Conselho Municipal Indígena. Todo o evento foi realizado na Câmara Municipal da cidade, num momento histórico, aproveitando que ali estavam muitos indígenas, representantes de quase todas as aldeias Krahô. Aproveitei o momento e conversei com indígenas de outras aldeias, que me foram apresentados pelo professor indígena Yahé Krahô, que é vereador na cidade de Itacajá. As conversas foram muito produtivas e ampliaram nossa percepção de quem são os indígenas Krahô atualmente.

Considerando o que nos ensinam Lösch, Rambo e Ferreira (2023) sobre a pesquisa exploratória, compreendemos que ela permitiu, num primeiro momento, recolher as apreciações, obter opiniões para que eu pudesse me apoderar de conhecimentos sobre os Krahô de Manoel Alves Pequeno. Nesse sentido, destaco uma conversa com Raquel Krahô, que é a líder feminina da aldeia e trabalha como professora na Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Em conversa informal na escola, ela ressaltou que:

### Excerto 3

[...] os cupê (não indígenas) falam que na aldeia Manoel Alves Pequeno a cultura do povo Krahô está acabando, mas isso é mentira, pois aqui na aldeia a nossa cultura é forte, tudo que fazemos, nossas comemorações, festas, aulas estão relacionadas à cultura do nosso povo, ela está muito viva (Raquel Krahô, 2022).

Como foi evidenciado na fala da professora Raquel, o povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno resiste ao tempo e persiste em sua labuta. Ademais, na comunidade é nítida a preocupação com a preservação da língua, a valorização da cultura e a transmissão de sua cosmologia para as gerações atual e futuras.

Dando continuidade à coleta e geração dos dados, visitei o senhor Getúlio Krahô, homem de uma sabedoria extraordinária, que nos recebeu com atenção e acolhimento, apesar de estar enfermo, aceitando que gravássemos a entrevista. Lá fiquei por mais de uma hora conversando e tentando compreender alguns aspectos da trajetória do povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, sob o olhar atento e sábio desse ancião. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo primeiro fornecer uma visão geral de um fato dado, até concluirmos que a pesquisa ganhou maior densidade a partir da observação detalhada do ambiente pesquisado.

No dia seguinte, penúltimo dia da minha primeira visita na aldeia, realizei uma entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas da unidade de ensino, quando indaguei acerca do currículo, sua formulação e elaboração. Perguntei também sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP (Tocantins, 2024) da escola. Imediatamente ela me trouxe em mídia e me descreveu como eles elaboram o PPP. Essa foi uma entrevista que me proporcionou grande aprendizado, pois a educação escolar indígena do estado do Tocantins é de responsabilidade da SEDUC-TO, executada de forma diferente do estado de Goiás, local onde realizei minha pesquisa de mestrado.

Findando essa primeira etapa na Aldeia Manoel Alves Pequeno no dia 22 de março de 2022, entrevistei Kemilson de Sousa França, que não é indígena e leciona a disciplina de matemática. Ele relatou as dificuldades enfrentadas de início ao lecionar numa escola indígena. Segundo ele, uma de suas maiores dificuldades é a língua, pois não fala nem entende a língua Krahô, porém afirmou que é muito prazeroso trabalhar nessa unidade escolar, pois aprende mais do que ensina.

A segunda ida à terra indígena Manoel Alves Pequeno aconteceu no segundo semestre de 2022, momento em que havia algumas inquietações que ainda não tinham sido contempladas na primeira visita, voltando para colher mais informações

e compreender melhor o espaço pesquisado. Segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória, tal qual a que realizamos na Aldeia Manoel Alves Pequeno, se materializa como uma pesquisa valiosa para obter uma compreensão inicial e ampla do objeto estudado. Então, ao retornar ao ambiente pesquisado, pude concluir que a pesquisa possibilita refazer caminhos para alcançarmos os objetivos buscados.

Tão logo cheguei, fui imediatamente para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, quando fui recebido pela diretora, que logo me perguntou se gostaria de visitar as salas de aulas, e nos dirigimos à sala de aula do professor Yahé Krahô. A escola estava em reforma, e a sala do professor era embaixo da mangueira, exercendo a transdisciplinaridade. O professor afirmou que todos os espaços da escola são ambientes de aprendizagem, pois estar embaixo de uma mangueira não era visto por ele como inadequado para a aprendizagem. Sua aula era muito dinâmica, trabalhava com poucos alunos e atividades de níveis diferentes.

Para aproveitar o tempo, pois eu ficaria apenas sete dias na aldeia, agendei outras visitas. À tarde visitei a sala do professor Antônio Neto, que leciona no 3º ano. Notamos que a sala era pequena, estava lotada e muito quente, com 19 alunos em situação de muito desconforto. Na turma havia um professor assistente, mas, mesmo assim, estava difícil dar atenção a todos. O professor era muito dinâmico e criativo, a sala estava repleta de materiais pedagógicos, muitos deles confeccionados pelo próprio professor, evidenciando sua preocupação em articular temas que, ao serem estudados, revelavam um teor intercultural e transdisciplinar. Em seguida, sentei-me embaixo dos pés de mangas para conversar com duas auxiliares de secretaria e a diretora da escola, conversa que fluiu ao mesmo tempo em que realizávamos paradas informais, em momento de muito aprendizado.

A escola é bem articulada com a comunidade externa. Naquela semana, houve o evento “setembro amarelo”, quando o município de Itacajá, juntamente com a comunidade indígena se organizaram para falar sobre temas como o suicídio e a violência contra a mulher. Compareceram ao evento a juíza do município de Itacajá, o delegado, uma representante da FUNAI, psicólogas, enfermeiras, médicos e o responsável pela Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI no estado do Tocantins, além de outros. Nesse dia, a escola estava toda ornamentada, recebendo os convidados, tudo foi muito produtivo, e percebi que os indígenas ficaram atentos às falas ali proferidas.

No dia seguinte, fui novamente para a unidade de ensino para conversar com o grupo gestor. Ao chegar à escola, como sempre, fui bem recebido, conversei informalmente e descontraído com as coordenadoras pedagógicas da escola, que atendem nos três turnos. Nesse momento, conversamos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Krahô. A conversa versou acerca das dificuldades que a escola enfrenta para produzir uma educação bilíngue, intercultural e transdisciplinar para as crianças. Segundo a diretora, são muitos os desafios que a escola enfrenta para adquirir os bens materiais, pois a verba é pequena, salientando que os microfones e a caixa de som foram adquiridos através de bazares realizados pela escola. Ela falou que a escola tem um projeto para comprar de um *datashow*, para diversificar e melhorar a metodologia em sala de aula. Em seguida, fomos até uma horta que serve como material de estudo e que estava muito bem cuidada.

A diretora reforçou que o ano de 2022 não foi um ano bom para a participação da escola em concursos feitos pela SEDUC-TO ou externos, pois a escola já havia ganhado muitas premiações. Ela estava desolada, pois nesse ano a escola não havia ganhado nenhuma premiação, afirmando ainda que os professores estão muito sobrecarregados, o que atrapalha o bom andamento dos trabalhos.

Podemos concluir, pensando junto com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), que um dos objetivos da pesquisa exploratória é, portanto, proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou construir asserções que possam ser confirmadas. Assim, ao se inserir no ambiente da pesquisa, o pesquisador deve se permitir conhecer a realidade educacional e sociocultural para melhor realizar seu trabalho.

No dia 23 de setembro de 2022, retornei para Itacajá, em direção a Goiânia, repleto de novos e valiosos conhecimentos adquiridos com um povo acolhedor, solidário e de muita sabedoria. As visitas à Aldeia Manoel Alves Pequeno me proporcionaram aprendizagens múltiplas e o material necessário para a escrita e a defesa desta tese de doutoramento.

### 3 POR UMA EDUCAÇÃO (INDÍGENA) DE QUALIDADE E GRATUITA PARA TODOS: O QUE PREVÊ A CONSTITUIÇÃO DE 1988

*Com o texto constitucional em vigor, “abre-se aos povos indígenas a perspectiva de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças”. O Estado deve não mais avaliar “a existência (transitória) das populações indígenas, e sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas”, garantindo uma educação gratuita e de qualidade (RCNEI, 1998, p. 33, aspas do texto original).*

A Constituição Federal brasileira em vigor (Brasil, 1988) dedica os artigos 205, 206 e 208 à educação, com destaque para a educação escolar gratuita.

Artigo 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

[...]

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- II - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria;
- III - ensino médio, gratuito para os que dele não tiveram acesso na idade própria;
- IV - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Grifos nossos).

A Constituição de 1988 é um marco importante para a educação no Brasil, pois determina que ela é um direito fundamental e dever do Estado. O reconhecimento da educação como um direito universal reflete um compromisso com a inclusão social e a cidadania. A gratuidade do ensino público tem um papel primordial nesse contexto, pois visa garantir que todos, independentemente da condição socioeconômica, tenham acesso à educação.

O princípio da gratuidade do ensino público, conforme mencionado, é essencial para promover a igualdade de oportunidades. A desigualdade social é um dos principais desafios enfrentados no Brasil, e a educação é uma das ferramentas mais efetivas para superá-la. Ao garantir a gratuidade, a Constituição visa não apenas proporcionar acesso, mas também incentivar a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Além disso, a Carta Magna também enfatiza a importância de um ensino de qualidade que respeite a diversidade cultural e promova a liberdade de pensamento. O pluralismo de ideias e a coexistência de instituições públicas e privadas são fundamentais para um sistema educacional dinâmico e inclusivo.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pela Constituição, na prática ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. A qualidade do ensino público, a infraestrutura das escolas, a formação de professores e a desigualdade no acesso à educação de qualidade são questões que precisam ser constantemente abordadas para que os direitos assegurados na Constituição sejam efetivamente cumpridos.

Segundo Duarte (2007, p. 692),

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros.

Não obstante,

Deve-se mencionar, ainda, a inovação trazida pelo artigo 5º, § 1º, da Constituição Federal (CF), que atribui aplicabilidade imediata às normas definidoras de direitos e garantias fundamentais. Apesar da falta de consenso sobre o alcance desse dispositivo, ele, sem dúvida, aponta para um tratamento diferenciado e reforçado a ser dispensado a essa categoria de direitos, abalando a doutrina que atribuía o caráter de normas programáticas aos direitos sociais, como se elas fossem desprovidas de caráter verdadeiramente imperativo, ou seja, como se não fossem capazes de vincular a atuação dos poderes públicos [...] Já o artigo 60, § 4º, da CF/88 estabelece o rol das chamadas “cláusulas pétreas”, disposições constitucionais revestidas de proteção especial contra a ação do poder constituinte derivado. Isso significa que o legislador constituinte reservou um conjunto de matérias cuja relevância impede a sua supressão pelo legislador ordinário, criando limites materiais à reforma constitucional. Na realidade, elegeu-se um conjunto de direitos e garantias que não podem sequer ser objeto de proposta de emenda constitucional

tendente à sua abolição. Contudo, a utilização da expressão “direitos e garantias individuais” no artigo 60, § 4º, inciso IV, da CF/88, veio ensejar uma série de disputas doutrinárias acerca do verdadeiro alcance do dispositivo, discutindo-se se o mesmo seria aplicável aos direitos sociais ou apenas aos direitos civis e políticos (Duarte, 2007, p. 695-696).

Com efeito, a Constituição de 1988 estabelece um sólido fundamento para a educação no Brasil, mas a implementação eficaz desse direito ainda requer esforços contínuos e políticas públicas efetivas.

### **3.1 Educação indígena: o que diz a Constituição de 1988**

A Constituição Federal (Brasil, 1988) é um marco importante na proteção dos direitos dos povos indígenas, incluindo a educação indígena. Os principais artigos que abordam essa temática são o 210 e 215. O artigo 210 estabelece que a educação deve ser promovida com base nos princípios da diversidade cultural e deve respeitar as especificidades dos diferentes grupos sociais, incluindo os povos indígenas. O parágrafo que se refere diretamente à educação indígena diz que:

Art. 210. [...]

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A implementação de uma proposta pedagógica que considere as especificidades dos povos indígenas é fundamental para a preservação de suas línguas, tradições e modos de vida. No entanto, na prática, muitos desafios ainda existem, como a falta de formação de professores adequados e a escassez de materiais didáticos que reflitam a cultura indígena.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Brasil, 1988).

No entanto, a efetivação desse direito muitas vezes é negligenciada, resultando num ensino que desconsidera as culturas locais. A promoção de atividades culturais e a inclusão de conteúdos específicos nas escolas são essenciais para que a educação indígena seja eficaz.

Por fim, o artigo 232 assegura que os povos indígenas têm direitos sobre suas terras e que o Estado deve proteger esses direitos. Isso porque a questão da terra é fundamental para a educação indígena, pois a relação dos povos indígenas com seu território influencia diretamente suas práticas culturais e educacionais. A educação deve, assim, integrar conhecimentos tradicionais e práticas que se relacionem com a terra, o que é muitas vezes desconsiderado nas escolas.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988).

A educação indígena, conforme previsto na Constituição de 1988, é um direito que busca respeitar e valorizar a identidade cultural dos povos indígenas. No entanto, a implementação efetiva desse direito enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a formação inadequada de professores e a resistência de políticas educacionais que não consideram a diversidade cultural. Para que a educação indígena seja verdadeiramente respeitada e promovida, é necessário um compromisso contínuo do Estado e da sociedade civil em garantir que as especificidades culturais dos povos indígenas sejam reconhecidas e valorizadas no sistema educacional.

### **3.2 Por uma educação de qualidade e gratuita**

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reconhecida como a "Constituição Cidadã", estabelece fundamentos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dentre esses fundamentos, a educação ocupa um espaço privilegiado, sendo considerada direito de todos e dever do Estado e da família, conforme reza o art. 205, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A inclusão do termo "cidadania" é muito significativa, pois indica que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento, devendo também formar sujeitos críticos, conscientes e participativos. Nessa esteira, o art. 206 estabelece os princípios que devem nortear a educação no Brasil, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura e a valorização dos profissionais da educação. Esses princípios são essenciais para garantir que a educação seja realmente inclusiva e de qualidade.

O texto constitucional também assegura a gratuidade da educação pública em seus níveis fundamental e médio. O artigo 208 determina que o acesso à educação básica é direito de todos e deve ser garantido pelo Estado, mediante a oferta da educação gratuita. Essa garantia é fundamental para assegurar que todas as crianças e jovens brasileiros tenham acesso à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, étnica ou de qualquer outra natureza.

Todavia, a gratuidade da educação não se limita apenas ao ensino fundamental e médio. O artigo 207 prevê a autonomia das universidades, mas, ao mesmo tempo, estabelece que a educação superior deve ser acessível a todos, preconizando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão no ensino superior, como as cotas e programas de financiamento estudantil.

### **3.3 O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**

Visando orientar as escolas indígenas a partir do que reza o texto constitucional, foi publicado em 1998 pelo Ministério da Educação – MEC o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998), documento que estabelece diretrizes para a educação das populações indígenas no Brasil, buscando reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos povos originários, promovendo uma educação que respeite suas identidades e saberes e que seja gratuita. Uma das principais características do RCNEI é sua ênfase na interculturalidade, que visa promover um diálogo entre a cultura indígena e a cultura não indígena. O documento afirma que "a educação indígena deve ser um espaço de fortalecimento da identidade cultural" (Brasil, 1998, p. 25). Essa afirmação reflete a necessidade de uma educação que não apenas forme o aluno, mas também a emergência de cidadãos conscientes de suas raízes e tradições.

Outro ponto relevante abordado no RCNEI é a relação entre educação e território. A educação indígena deve estar intrinsecamente ligada ao espaço onde os povos vivem. O documento destaca que "o território é um componente central na formação da identidade e na transmissão de saberes" (Brasil, 1998, p. 42). Essa conexão entre educação e território é vital para a valorização dos conhecimentos tradicionais e para a preservação das línguas e culturas indígenas. Ademais, o RCNEI propõe uma visão de educação que transcende o simples ato de ensinar conteúdos. Ele defende uma formação integral que considere as dimensões sociais, emocionais e espirituais do ser humano. "A educação deve promover o

desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas especificidades e potencialidades" (Brasil, 1998, p. 58).

### **3.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), completa-se a legislação educacional originada da Constituição de 1988. A LDB estabelece diretrizes gerais para a educação no Brasil e dedica os artigos 78 e 79 à educação indígena, reconhecendo-a como um direito dos povos indígenas, ressaltando a importância de se respeitar sua cultura, língua e tradições mediante uma educação gratuita e em escolas instaladas nas aldeias.

A LDB determina que a educação indígena deve ser organizada de forma a atender às singularidades dos diferentes grupos indígenas brasileiros, promovendo a valorização de sua identidade cultural e deve ser oferecida em língua materna e em língua portuguesa, respeitando o contexto cultural e social dos estudantes. Além disso, enfatiza a necessidade de colaboração entre as comunidades indígenas e o sistema de ensino, promovendo a participação ativa dos indígenas na elaboração e implementação de suas políticas educacionais. Essa abordagem visa garantir uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também contribua para a preservação e valorização das culturas indígenas, de modo que todos tenham acesso a ela.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 33):

Ao afirmar que "a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa", o artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas (aspas do texto original).

A LDB (Brasil, 1996) reafirma os direitos assegurados na Constituição à educação indígena, bilíngue e intercultural, respeitando e valorizando a diversidade cultural e as especificidades dos povos originários de Brasil.

### **3.5 Desafios de implementação da educação gratuita e de qualidade**

Apesar dos avanços advindos da Constituição Federal (Brasil, 1988) e de outros documentos normativos, o Brasil ainda enfrenta desafios para garantir uma

educação de qualidade e gratuita para todos. A desigualdade social, a falta de recursos e uma infraestrutura deficiente nas escolas públicas são alguns dos obstáculos que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Todavia, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, há uma preocupação diária com o processo de ensino e aprendizagem, e com a frequência dos estudantes. Observamos que diariamente o grupo gestor está alerta com todos os aspectos que envolvem a vida escolar dos estudantes. Na aldeia não há alunos(as) fora da escola.

A pandemia de Covid-19 trouxe à tona a fragilidade do sistema educacional brasileiro, evidenciando a necessidade de investimentos em tecnologia e formação de professores para garantir a continuidade do ensino em tempos de crise. A educação remota, embora tenha sido uma alternativa viável, deixou muitos alunos sem acesso a aulas e materiais, especialmente aqueles em áreas mais vulneráveis.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) representa um avanço significativo na luta por uma educação de qualidade e gratuita para todos os brasileiros. No entanto, para que esses direitos se tornem realidade, é necessário um comprometimento contínuo por parte do Estado, da sociedade civil e das famílias. A promoção de políticas públicas efetivas, a valorização dos profissionais da educação e o investimento em infraestrutura são fundamentais para que a educação cumpra seu papel de transformar vidas e garantir um futuro mais justo e igualitário para todos os brasileiros, incluindo os mais de 1.690.000 indígenas (IBGE, 2023), incluindo os Krahô do norte do Tocantins, município de Itacajá.

## **4 INTERCULTURALIDADE (CULTURA) ALFABETIZAÇÃO (EDUCAÇÃO) E LETRAMENTO BILÍNGUE INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR**

Neste capítulo apresentamos conceitos e debatemos objetivamente a interculturalidade, a alfabetização e o letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar com o aporte da pesquisa realizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno e sua Escola Indígena Estadual 19 de Abril. O intuito é discutir teoricamente as categorias de análise da pesquisa à luz dos autores que dão sustentação às nossas argumentações, para assim conseguirmos a coerência necessária para apresentar um resultado que permita a compreensão da nossa tese: de que **“as concepções e práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril permitem a efetivação de uma alfabetização e um letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar”**.

### **4.1 Cultura, interculturalidade e educação intercultural e transdisciplinar**

Conceituando interculturalidade, Candau (2008) apresenta como principal característica a emergência da inter-relação entre grupos diferentes e culturas distintas, presentes numa determinada sociedade em confronto com outras visões diferenciadas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades étnicas e contextos culturais específicos. Considera também as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a eminência da riqueza presente nas diferentes culturas. A interculturalidade na visão de Candau (2008) é uma categoria em ação que rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Ademais, a autora concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, de modo que cada uma tem suas raízes históricas e dinâmicas não fixadas num determinado padrão cultural engessado.

Outro aspecto identificado por Candau (2008) está no vínculo de questões importantes da modernidade, como diferença e desigualdade, com forte teor conflitivo, presente tanto no plano mundial quanto na esfera de cada sociedade, independentemente da posição geográfica ou *status* econômico. Almeida (2015) contribui com a discussão argumentando que a relação entre diferença e desigualdade, além de ser complexa, está afirmada nas díspares configurações de cada realidade, porém sem reduzir um polo ao outro, afastando qualquer conotação etnocêntrica, favorecendo a interculturalidade na educação. Portanto, esta é a interculturalidade defendida por Candau (2008), uma interculturalidade promotora de

uma educação para o reconhecimento do outro, favorecendo o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Trata-se de

[...] uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os distintos grupos socioculturais, e que seja capaz de possibilitar a construção de um projeto educacional no qual as diferenças sejam dialeticamente construídas” (Almeida, 2015, p. 197).

Segundo Fleuri (2003), a interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática que se movimenta dialeticamente no âmbito de diferentes povos e suas culturas, visando à integração entre estas, atento às diversidades, tornando-se um potencial vital e criativo, força resultante dos contatos interétnicos, rompendo com outras visões que se diferenciam. Ademais, favorece processos mais complexos de afirmação de identidades étnicas e contextos culturais específicos, contrapondo-se à concepção assimilacionista que não valoriza a eminência da riqueza presente nas diferentes culturas.

#### 4.1.1 Cultura

No que diz respeito à cultura e sua relação com a interculturalidade, é importante situarmos ambas no contexto daquilo que entendemos por cultura a partir dos teóricos estudados e de definições não livres de divergências conceituais. Santos e Nunes (2003, p. 3) atribuem à cultura “um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas”.

Segundo Santos e Nunes (2003, p. 3),

A ideia de cultura, num dos seus usos mais comuns, está associada a um dos domínios do saber institucionalizados no Ocidente, as humanidades. Definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, assenta em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objectos que classificam. O cânone é a expressão por excelência desta concepção de cultura, estabelecendo os critérios de selecção e as listas de objectos especialmente valorizados como património cultural universal, em domínios como a literatura, as artes, a música, a filosofia, a religião ou as ciências.

Em sintonia com tais afirmações, Santos e Nunes (2003, p. 3) apresentam uma outra concepção “que reconhece a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo

caracterizar modos de vida assentes em condições materiais e simbólicas”. Tal definição considera as distinções entre culturas que podem ser analisadas, quer como diferentes e incomensuráveis, quer julgadas segundo padrões relativistas, ou mesmo “como exemplares de estádios numa escala evolutiva que conduz do ‘elementar’ ou ‘simples’ ao ‘complexo’ e do ‘primitivo’ ao ‘civilizado’”. A antropologia, como disciplina, adoptou, até meados do século XX, diferentes variantes desta concepção” (Santos e Nunes, 2003, p. 16).

É nessa perspectiva que delimitamos nossas discussões e argumentos, compreendendo a interculturalidade na esteira dos conceitos de cultura que hierarquizam e relativizam formas de ser e viver. Segundo Cuhe (1999 *apud* Almeida, 2015), a cultura é hierarquicamente concebida e só é real porque é produzida por pessoas ou grupos que assumem posições assimétricas no campo social, econômico e político, ocupando espaços onde outras culturas se encontram em maior ou menor grau de força (ou fraqueza) em relação umas às outras. Para Geertz (2002), a expressão cultura é a coleção, seja sob a forma da etnografia, seja sob a forma do espólio museológico, permitindo reunir, classificar, nomear e hierarquizar uma cultura, garantindo autenticidade de instituições culturais ocidentais ou instituições organizadas nos países do Sul ou do Oriente, como os guardiões da cultura segundo concepções eurocêntricas.

Santos e Nunes (2003, p. 4) contribuem com a discussão afirmando que esses diferentes conceitos de cultura:

[...] permitiam estabelecer uma distinção entre as sociedades modernas, as sociedades coincidentes com espaços nacionais e com os territórios sob a autoridade de um Estado, estruturalmente diferenciadas que “têm” cultura e as “outras” sociedades “pré-modernas” ou “orientais” que “são” culturas. Eles foram consagrados e reproduzidos através de instituições típicas da modernidade ocidental como as universidades, o ensino obrigatório, os museus e outras organizações, e exportados para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade.

Nesse sentido, podemos argumentar com esses autores que cultura se tornou um conceito estratégico para a definição de identidades e de alteridades numa sociedade globalizada e etnocêntrica, firmando-se como um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento num campo de lutas e de contradições.

#### 4.1.2 Educação intercultural

A partir dos conceitos de cultura e interculturalidade, passamos a discutir educação intercultural, percebendo-a primeiramente como processo de construção de um ensino que considera as diferenças e a pluralidade dos diversos grupos socioculturais que compõem a sociedade, os quais têm ganhado cada vez mais visibilidade na modernidade tardia (Almeida, 2015). Em sentido mais amplo, uma educação intercultural tem como propósito a valorização das origens de cada um, suas perspectivas e cada característica que faz com que uma pessoa, um grupo seja quem realmente é.

Desse modo, fazemos um elo com os dados da pesquisa, considerando que na escola indígena ocorrem encontros de dois tipos de “educação” – “educação indígena” e “educação escolar” –, sendo esta última própria da escola e compreendida como espaço de socialização da comunidade. É preciso considerar também que, embora nunca tenha deixado de ser um espaço ocupado por agentes de fora das comunidades indígenas, alguns elementos da escola instalada nas aldeias revelam traços de apropriações. Assim, a “educação escolar”, que também é uma “educação intercultural”, emerge envolta por valores e símbolos que inevitavelmente passam a fazer parte também da vida desse lugar. Assim, compartilhamos do pensamento de que a escola é uma instituição carregada de poder, que participa da vida da comunidade numa sociedade dominante, sendo compreendida aqui como um espaço de fronteira, espaço de traduções múltiplas (Tassinari, 2001; Nascimento *et al.*, 2004).

Segundo esses autores, a escola se encontra num ambiente de interseção entre dois mundos, duas formas de saber, colocando-se como porta de entrada para o espaço de diálogo ou de trânsito que deveria ser compreendido como espaço privilegiado de troca de conhecimentos, assim como de incompreensão e de redefinição que são incorporados, usados e compreendidos de formas variadas, conforme as necessidades de cada povo indígena.

Quando nos remetemos aos diferentes momentos da história da educação intercultural, a vemos sob a perspectiva de Ferreira (2001), D’Angelis (2008) e Knapp (2011). Conforme esses autores, somente nos últimos anos a interculturalidade foi apresentada como uma alternativa para garantir o respeito à diversidade cultural, respeito este negado, negligenciado e combatido por meio dos

diversos modelos de educação propostos até então, que eram de caráter integracionista e autoritário, nocivos às sociedades indígenas.

No entanto, para além dos discursos sobre a educação intercultural, é preciso tomar a interculturalidade base para a construção de uma “Educação Escolar Indígena”. E isso só será possível se compreendermos a interculturalidade como opção política, ao passo que como retórica ela pode significar muitas coisas, inclusive o seu contrário (Tubino, 2004).

Quando nos reportamos à interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas, estamos falando em romper com um modelo de racionalidade colonialista que, conforme Paula (1990), ainda predomina nos currículos de muitas escolas indígenas. Assim, é fundamental defender que “outros” conhecimentos, principalmente “os conhecimentos indígenas”, possam ser escolarizados e sejam apropriados para uma efetiva “Educação Escolar Indígena”. Porém, é importante ressaltar que a modernidade vive o paradoxo de um momento paradigmático das suas científicas, sendo primordial que os conhecimentos indígenas sejam também considerados para resolver os problemas da modernidade (Santos, 2010).

Desse modo, a educação intercultural deve ser vista como uma proposta que melhore as relações entre pessoas diferentes, oriundas de diversos lugares e costumes também diferentes. Nessa proposta, um dos principais pontos é a necessidade de se trabalhar com cooperação, respeito e acolhimento. Segundo Candau (2008) e Bergamaschi (2010), na contemporaneidade colocar a educação intercultural no centro da discussão é lançar um olhar que vai muito além das singularidades, o que vai ao encontro do que argumentam Silva (2015), ou seja, a partir do momento em que percebermos o quanto é importante que as sociedades diversas conheçam as expressões socioculturais pertinentes a essas, possamos respeitá-las e valorizá-las.

Quanto à proposta de nossa pesquisa, especificamente nos ancoramos na legislação do Brasil, que considera a educação como direito fundamental e garantia de cidadania, estendendo-se à população indígena na oferta de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Ao discutirmos sobre educação bilíngue e intercultural, significa que estamos tratando de uma abordagem humanística e democrática, na qual percebemos o sujeito (aluno, criança, professor, homem, mulher) em suas singularidades, que se torna referência

para o crescimento intelectual, social e deve ser ofertada de forma democrática e respeitosa, valorizando todos os seus espaços de aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado é que, por razões históricas, desde a colonização do Brasil no século XVI, os povos indígenas sofrem desigualdades relacionadas a aspectos como distribuição de renda, direito a um território, acesso ao conhecimento, saúde e educação de qualidade. Trata-se, portanto, de problemas que persistem há muito tempo. Porém, com o passar dos anos, houve a necessidade de repensar formas de valorização dos indígenas e seu espaço escolar, surgindo a educação intercultural pautada no diálogo entre diversos saberes. Segundo Pimentel da Silva e Rocha (2006), tratando-se de educação bilíngue entre os povos indígenas brasileiros, a interculturalidade se apresenta como um processo de diálogo efetivo entre teoria e prática, de significações, de “cultura”, de hábitos e modos de vida, que coloca os estudantes no centro dos diálogos e representativos na troca de saberes.

Com efeito,

[...] a interculturalidade é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo. Isso significa, sempre que possível, criar circunstâncias e mecanismos que favoreçam a compreensão dos próprios fenômenos, promovendo o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho, de diálogo entre os diferentes (Pimentel da Silva; Rocha 2006, p. 103).

Nessa perspectiva, entendemos que a educação intercultural está firmada numa visão crítica em que são colocados em prática diálogos e troca de conhecimentos interculturais e intraculturais. Nesse diálogo, atenta-se para os meios de acesso e de troca de conhecimentos e de políticas linguísticas que visam ao fortalecimento das línguas-culturas indígenas por meio de uma educação que vai também além do enfoque intercultural rumo à sustentabilidade linguística, cultural, identitária e econômica praticadas de forma transdisciplinar no interior das escolas indígenas (Pimentel da Silva; Rocha, 2006).

Assim, numa educação intercultural a revelação de estruturas de dominação étnica, econômica, social, política, cultural e linguística caminham lado a lado com as propostas de sustentabilidade também étnica, econômica, linguística e educacional por meio de uma atitude pedagógica, dialógica, intercultural dos professores indígenas e suas práticas pedagógicas. Discutir interculturalidade

significa, portanto, discutir sustentabilidade, territorialidade, diversidade e democratização dos espaços públicos (Pimentel da Silva, 2009).

No ensino intercultural em escolas indígenas, é preciso repensar práticas educativas, elaborar material didático que preencha lacunas interculturais e linguísticas, questionar práticas de poder, discutir políticas linguísticas, dialogar com sujeitos. Também é preciso pensar noções de igualdade, diferença, identidade e pautar-se no intercâmbio de conhecimentos entre grupos socioculturais distintos. Nesse sentido, corroboramos Pimentel da Silva (2009) ao aduzir que em processo de ensino firmado em preceitos interculturais, é importante lidar com ideias que transgridam discursos na tentativa de revelar novos significados, criar novos saberes e novas formas de conhecimento e entendimento da realidade, de modo a propor práticas sustentáveis, agindo de forma transdisciplinar.

Conforme Macedo (2015, p. 41), “a Escola Estadual Indígena 19 de Abril promove interculturalidade ao possibilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos tanto da cultura local como ao da cultura ocidental”. Porém, conforme destaca essa pesquisadora, é preciso que sejam criadas possibilidades de maior intercâmbio entre os alunos não indígenas e os alunos indígenas, para que, de fato, possa haver o respeito e o diálogo a partir do conhecimento do modo de ver e de viver do outro. É preciso, pois, que haja a promoção do diálogo intercultural, ainda que realizá-lo seja um desafio, tendo em vista a ideia que ainda prevalece de hierarquização de culturas e uma forte crença na possibilidade da homogeneização cultural. Isso deve ser combatido pela escola para que se estabeleçam relações mais simétricas entre culturas, línguas, saberes e tudo o que constitui o universo do “Ser” (indígena e não indígena).

#### 4.1.3 Educação transdisciplinar

A educação formal tem um papel essencial na formação do sujeito, por fazer parte da vida das pessoas desde os três anos de idade na sociedade não indígena, e dos seis anos de idade nas aldeias indígenas. Por conseguinte, as práticas educacionais estão sempre em discussão, o que, de certo modo, tem feito com que a transdisciplinaridade esteja ganhando cada vez mais espaço como proposta de ação. Falar de transdisciplinaridade significa propor a abordagem de um novo modo de pensar e de se relacionar com o conhecimento (Nicolescu, 1990).

Convém destacar que em 1994 aconteceu o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocasião em que foi criada a Carta da Transdisciplinaridade (CIRET, 1994), cujo objetivo foi definir o conceito transdisciplinar, como podemos ver em dois dos seus artigos:

Artigo 3º. A Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa.

[...]

Artigo 7º. A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Abreu e Albuquerque (2012, p. 286) recorrem à Carta de Transdisciplinaridade (CIRET, 1994) para enfatizar que:

Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar. Este pensamento nos leva a refletir sobre o dever que temos de compreender e respeitar a visão do indígena sobre o mundo, sem esperar que eles ajam ou pensem de acordo com nossas normas de conduta (Abreu; Albuquerque, 2012, p. 286).

Para reforçar tal percepção, os autores dão destaque à compreensão de que cada povo indígena tem seus mitos, ritos, conhecimento empírico, conhecimento técnico, pensamento racional e saberes ancestrais que lhes são peculiares. Diante disso, D'Ambrósio (1997, p. 80) afirma que:

[...] a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. [...] o essencial na transdisciplinaridade e na educação indígena reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos (D'Ambrósio, 1997, p. 80).

Abreu e Albuquerque (2012) estudaram a temática da transdisciplinaridade da educação indígena krahô. Pautados nisso, afirmam que os povos indígenas rejeitam a ideia de uma educação que não contribua com a sua sobrevivência, valores, princípios e cultura, tampouco uma educação que catequize, inferiorize, segregue e dizime as diferenças sociais e culturais.

Para os pesquisadores, a transdisciplinaridade contempla a expectativa dos povos indígenas, pois trata de uma abordagem científica comprometida com a promoção e integração dos conhecimentos, encontrando-se atravessada pela visão

de valorização “[d]a arte, como forma de expressar o conhecimento e sabedoria indígena [...] garantir a valorização da cultura e promover a interação entre as atividades de ensino” (Abreu; Albuquerque, 2012, p. 289).

Sob a ótica de Almeida (2012, p. 171), a “transdisciplinaridade está presente nos domínios socioculturais indígenas” e fortalece as relações interculturais e transdisciplinares, pois abrange a singular prática pedagógica presente na educação. A autora, pautada em Morin (2002), Damas (2009), afirma que a transdisciplinaridade se situa em “espaços de diálogos multirreferenciais com as diversas culturas, com a vida de cada grupo humano, abrindo possibilidades de visões plurais a respeito de um fenômeno ou conceito, ou a respeito da complexidade da própria vida” (Almeida, 2012, p. 173).

Segundo Morin (1990) e Sommerman (1999), pensar a transdisciplinaridade requer pensar em modelos de construção e conhecimentos que emergem dessa característica com o intuito de “contrapor-se à redução cada vez maior do real e do sujeito [e] à fragmentação cada vez maior do saber [reencontrando] a unidade do conhecimento” (Abreu; Albuquerque, 2012, p. 280). Com isso, entendemos que o modelo de ensino transdisciplinar procura estabelecer relações entre as áreas de conhecimento (as disciplinas, as matérias) em conjunto, para ajustar a aprendizagem. Isso aplicado à educação escolar indígena pode experimentar a diversidade e contextualizar o conhecimento por meio das áreas de conhecimento, indo além deles, perpassando-os para ousar e transformar a realidade que se apresenta diante dos povos indígenas.

Esse ideal da transformação da realidade por meio da educação transdisciplinar leva o sujeito a se conscientizar do mundo de forma mais sistêmica e coordenada, auxiliando-o na compreensão de como se dão os processos interativos que ajudam a explicar e oferecer respostas adequadas à estrutura e à dinâmica da realidade vivida, em sua relação com outras realidades e com o mundo. Numa educação transdisciplinar que visa à plenitude do ser humano, é possível ampliar o ato cognitivo e promover uma sabedoria que esclarece o indivíduo (Almeida, 2012). Se voltamos nosso olhar à educação indígena, pensamos na construção do sujeito autônomo e sensível pela autoconsciência.

Compreender a transdisciplinaridade na Escola Estadual Indígena 19 de Abril é evidenciar o trabalho bilíngue e intercultural que essa unidade de ensino executa, pois todos os ambientes escolares são espaços de aprendizagem. Um dos fatores

fortes e primordiais que evidenciam essa transdisciplinaridade está na valorização de seus saberes tradicionais, suas epistemologias, cosmologias, sua língua como marca preponderante na unidade de ensino. Portanto, podemos afirmar que a transdisciplinaridade está muito bem alicerçada nesse ambiente de aprendizagem.

Assim, como evidenciamos em nossa pesquisa<sup>5</sup>, a transdisciplinaridade surge a partir das práticas pedagógicas no dia a dia da escola. Quando entrevistei José Neto, professor da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, ele relatou o seguinte:

#### **Excerto 4:**

“[...] aqui tudo que fazemos no processo de ensino aprendizagem envolve a escola, e muitas vezes a aldeia, pois nossas aulas não se restringem apenas ao quadro e o giz.”

Percebemos, assim, que a cultura tradicional e os costumes são ensinados e apreendidos por todos os estudantes. Nesse sentido, é válido afirmar que a Escola Estadual Indígena 19 de Abril pauta-se na singularidade em seu processo de ensino, garantindo ao povo Krahô a preservação de sua cultura, garantindo aos estudantes um aprendizado intercultural e transdisciplinar. A realidade apresentada pelo entrevistado está evidenciada nesta afirmação: “a natureza e seus elementos, notadamente plantas, rios, animais e peixes são conteúdos trabalhados durante os estudos (Sousa, Almeida e Albuquerque, 2012, p. 254).

Um dos pontos fortes da escola é a valorização da língua krahô, pois todos os moradores da aldeia têm a língua materna como primeira língua, que é falada no contexto micro (aldeia). Visto assim, podemos pontuar que a língua krahô é minoritária, pois nos espaços fora das aldeias os indígenas usam a língua portuguesa, uma segunda língua em situação de uso.

Ao conhecer os espaços de aprendizagem do povo Krahô de Manoel Alves Pequeno, podemos afirmar que a transdisciplinaridade se faz presente no cotidiano escolar da aldeia, pois muitos ensinamentos vêm dos mais velhos. Os professores indígenas também incorporam em seu cotidiano práticas pedagógicas que valorizam todo o espaço escolar, pautado na transdisciplinaridade que está evidente nas metodologias adotadas para abordar os conteúdos. Abreu e Albuquerque (2012) afirmam que a transdisciplinaridade na escola propicia ao aluno uma visão mais ampla dos temas estudados, permitindo que ele não tenha acesso somente a

---

<sup>5</sup> Ver o Capítulo 5 desta tese.

frações de um determinado conhecimento, mas ao conhecimento em sua totalidade, sempre que possível.

Assim, ao conhecermos a realidade da comunidade Krahô de Manoel Alves Pequeno, podemos concluir que a educação escolar indígena desse povo é pautada no respeito, na afetividade, nos gestos de reciprocidade e de muita dedicação de uns para com os outros. Ademais, isso constitui um marco transdisciplinar, uma vez que a transdisciplinaridade é caracterizada pelo envolvimento de todos no processo de ensino, da aprendizagem, bem como nas relações intergrupo, no envolvimento que mostra as particularidades do espaço escolar evidenciando que todos os envolvidos são protagonistas.

Assim, podemos concluir que a transdisciplinaridade é uma realidade gratificante da educação escolar indígena krahô, pautada na construção do conhecimento como aspecto coletivo e alicerçada no cotidiano da aldeia/escola.

#### **4.2 Alfabetização e letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar: concepções teóricas**

Aqui as argumentações se firmam nas categorias “alfabetização e letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar”. Isso porque para colocarmos nossa tese no âmbito das teorias que a individualizam é necessário discutir cada uma dessas categorias para adquirirmos o repertório necessário que permita a análise dos dados coletados e gerados na Escola Estadual Indígena 19 de Abril do povo Krahô, Aldeia Manoel Alves Pequeno.

##### **4.2.1 Alfabetização bilíngue intercultural e transdisciplinar**

Até meados dos anos 1980 a aprendizagem inicial da leitura e da escrita limitava-se à alfabetização com decodificação dos signos linguísticos. O objetivo era levar às crianças a aprendizagem do sistema convencional da escrita e à apropriação do sistema linguístico para só depois fazer uso dele. Entretanto, os métodos de alfabetização sofreram modificação com o decorrer do tempo, mas seguindo alguns critérios, a saber: o princípio da síntese (alfabetizar a partir das unidades menores da língua em direção às unidades maiores) e o princípio da análise (alfabetizar a partir das unidades maiores e portadoras de sentido em direção às unidades menores). Assim, a alfabetização, assim como o letramento, podem ocorrer simultaneamente, porém, conforme Soares (2003), a alfabetização é um estado e o letramento, um processo. Enquanto a alfabetização requer métodos,

o letramento ocorre como uma prática social a partir do contato das crianças com o material escrito (Street, 2010; Almeida, 2015).

Os métodos usados na alfabetização foram evoluindo no decorrer do tempo, todavia, quando se trata de alfabetizar crianças indígenas, é necessário repensar como isso ocorre, uma vez que antes de chegar à escola as crianças são “alfabetizadas” pela família e no cotidiano da vida nas aldeias, quando os mais velhos são também professores. Dessa forma, a alfabetização escolar ocorre a partir dos seis anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Aqui os desafios são múltiplos, e a alfabetização se efetiva já bilíngue e intercultural, promovendo um letramento também bilíngue e intercultural, pois o ensino se dá na língua indígena (primeira língua) e na língua portuguesa (segunda língua) como uma necessidade, não como opção. É fundamental refletirmos sobre o valor da língua indígena na escola, mas lembrando desde o início que nenhuma língua se mantém viva e em movimento sem os seus falantes, mesmo que esteja documentada. Nenhuma língua indígena sobreviverá sem suas práticas culturais, econômicas, cotidianas, religiosas e educativas do povo que a fala. Daí a importância que assume a educação escolar indígena.

#### 4.2.2 Alfabetização bilíngue

O bilinguismo numa perspectiva sociopolítica consiste num fenômeno relacionado a línguas em situação de contato, considerando que esse contato não se refere somente às línguas, mas também aos sujeitos que fazem uso dessas línguas. Se na ótica de Weinrich (1953 *apud* Calvet, 2002, p. 36) o bilinguismo é um fenômeno individual, Ferguson (1959 *apud* Calvet, 2007, p. 38) considera o bilinguismo – “bi (dois)” – um fenômeno linguístico simultaneamente individual e social. Nessa perspectiva, é importante destacar que bilinguismo e educação bilíngue são categorias diferentes. Enquanto o bilinguismo é um fenômeno linguístico, a alfabetização é uma habilidade de leitura e escrita em duas línguas, de modo que o letramento indígena assume diferentes tipos e modalidades (Almeida; Sousa, 2025).

Nessa perspectiva e considerando que os indígenas Krahô são bilíngues (Krahô/Português), conforme Muniz (2022), optamos por destacar noções próprias das línguas em contato por meio de uma breve discussão teórica pertinente ao referido fenômeno, diferenciando bilinguismo individual e bilinguismo social, mas

fazendo uma conexão com as teorias de letramento. O primeiro se refere a um mesmo indivíduo e sua relação com duas línguas, enquanto o segundo descarta o bilinguismo de modo individual, visto que inclui grande parte de uma comunidade que se expressa em duas línguas (Muniz, 2022). Segundo a autora, na realidade indígena Krahô ocorre tanto o bilinguismo individual quanto o social, pois esse povo tem habilidades linguísticas em ambas as línguas, diferenciando-se quanto ao nível dessas habilidades, uma vez que coexistem a língua materna e o português. Ademais, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril existe a tendência para um bilinguismo simétrico, que se caracteriza pela atribuição da mesma carga horária à língua indígena e à língua portuguesa<sup>6</sup>.

Olhar para uma língua é olhar também para os sujeitos que a utilizam e considerar os contextos étnico, histórico, cultural, político e econômico em que as interações ocorrem. Além disso, produzir conhecimento sobre uma língua é necessariamente volver o olhar para o que está além dela. Isso porque a língua é o próprio lugar de interação, é a prática social, é o modo como os sujeitos são e como agem no mundo. Ela representa modos de interpretar a realidade e de se movimentar num grupo social e seu entorno. Dessa forma, as línguas em contato tanto podem sofrer interferências como podem aproximar-se ou misturar-se por meio de alternâncias ou outras estratégias. De acordo com os estudos etnológicos de Calvet (2002, p. 35), “o lugar dos contatos pode ser o indivíduo ou a comunidade. E o resultado dos contatos é um dos primeiros objetos de estudo da sociolinguística”, ou seja, das línguas em situação de uso.

Nesse sentido, na terra indígena Krahô, contexto da pesquisa, a forma de apropriação e uso das línguas cumpre objetivos próprios, num contato com – e vai além de – uma história centrada em relações verticais entre colonizadores e povos tradicionais. Assim, compreendemos o ambiente linguístico da Aldeia Manoel Alves Pequeno como um local onde se entrecruzam as subjetividades (Almeida, 2015), hábitat de uma mesma comunidade indígena que usa a língua materna em suas interações comuns, cotidianas, e a língua portuguesa nas relações que estabelecem com os não indígenas, quando os espaços se misturam, podendo haver, além

---

<sup>6</sup> O bilinguismo assimétrico ocorre quando uma pessoa tem níveis diferentes de proficiência em duas línguas, sendo mais fluente numa do que na outra. Isso é comum e natural, pois diferentes contextos e experiências podem levar a um maior domínio em um idioma específico. Fonte: <https://destinotop.com/glossario/bilinguismo>. Acesso em: 17 jul. 2025.

dessas duas, outras línguas, como ao interagirem com indígenas de outras etnias e até mesmo pesquisadores estrangeiros, o que é recorrente.

Conforme evidenciado por nós e por outros pesquisadores, por exemplo, Albuquerque (2007), a criança Krahô é monolíngue até os seis anos de idade, quando é inserida na escola, expondo-se ao bilinguismo, pois o material didático de apoio pedagógico é simultaneamente monolíngue na língua indígena (L1), bilíngue em Krahô-Português, ou mesmo monolíngue na língua portuguesa (L2). Segundo Albuquerque (2007, p. 125), os Krahô realizam vários tipos de atividades fazendo uso apenas da L1. “[...] todas as crianças chegam à escola em torno dos seis anos de idade falando apenas em Krahô”. Para os autores, as crianças desenvolvem sua competência linguística e comunicativa na língua materna devido às intensas interações comunicativas com os pais e a comunidade. Albuquerque (2007, p. 125) observaram também “que as músicas ouvidas pelo rádio, as interações comunicativas intergrupais entre indígenas adultos e os não indígenas são alvo da observação atenta das crianças que repetem inicialmente palavras soltas”. Perceberam ainda que “uma criança, após pegar o lanche na cantina da escola, repetiu em voz alta: **CAFÉ**. Juntamente com ela, as demais crianças riram muito” (Albuquerque, 2007, p. 125, grifos nossos).

#### 4.2.3 Aspectos sociolinguísticos da Aldeia Manoel Alves Pequeno

Muito embora a sociolinguística não seja objetivo desta pesquisa, consideramos pertinente fazer alusão aos aspectos sociolinguísticos dos indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno, pois ao discutirmos a educação bilíngue é importante mencionar, mesmo que brevemente, esses aspectos do ambiente em que a pesquisa se realizou. Além disso, o letramento dialoga com a sociolinguística (Almeida, 2015), o que justifica a inserção dessa categoria linguística em nossas discussões. Para isso, recorreremos aos estudos de Abreu (2012), que realizou um trabalho precioso sobre a língua em situação de uso dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, alcançando toda a população que foi estratificada nas faixas etárias de 8 a 12, 13 a 18, 19 a 39 e de 40 anos ou mais, de ambos os gêneros.

Segundo Abreu (2012), em relação à língua materna os indígenas Krahô,

[...] independente de faixa etária ou de gênero, entendem e falam fluentemente sua língua materna, tanto nas interações intragrupo, como no processo de leitura e escrita em sala de aula. Nos relatos dos indígenas entrevistados pudemos observar uma forte política

linguística de incentivo à manutenção da língua e da cultura indígenas nos diversos domínios sociais Krahô (Abreu, 2012, p. 68).

Além da fluência na língua materna na modalidade oral, a autora também estudou a facilidade de leitura e escrita nessa língua. Em relação à leitura, ela afirma:

[...] 96% dentre os homens entrevistados na aldeia Manoel Alves, afirmam que têm facilidade de ler na Língua Krahô, e 4% dizem ter um pouco de facilidade de ler na língua materna. O número de mulheres que tem facilidade na leitura em língua materna é representado por 84%, já as que não têm facilidade representam 8% e as que têm um pouco de facilidade também são 8% (Abreu, 2012, p. 73-74).

Ainda de acordo com a autora, isso “ocorre, principalmente, porque na escola dessa aldeia, os professores ministram as aulas de língua e cultura em língua materna krahô, o que ocasiona um contato direto da leitura nessa língua” (Abreu, 2012, p. 73-74).

No que diz respeito à facilidade de escrever em língua krahô, Abreu (2012) identificou que:

[...] a maioria dos homens (87%) da aldeia Manoel Alves afirmou não ter dificuldade de escrever nessa língua. O restante dos entrevistados (13%) afirma ter um pouco de facilidade na escrita em Língua Materna. Entre as mulheres dessa aldeia não foi diferente, a grande parte (84%) considera que não apresenta dificuldade em escrever na Língua Krahô. As que afirmam ter um pouco de dificuldade representam 8%, e as que dizem ter dificuldade também aparecem com a mesma porcentagem (8%) (Abreu, 2012, p. 75).

Ainda dialogando com Abreu (2012, p. 76), é possível argumentar que essa situação demonstra que a comunidade dessa aldeia consegue escrever em sua língua materna e que o “uso da escrita é dinâmico, funcional e significativo. Podemos observar que a escrita em língua Krahô se configura como uma forma de motivar e estimular o aprendizado e a valorização da língua materna”. Assim, o fato de os indígenas falarem, lerem e escreverem na língua Krahô demonstra que também o letramento ocorre, um letramento indígena intercultural e bilíngue.

Em sua pesquisa, Abreu (2012) alcançou todos os domínios sociais da aldeia, incluindo o Posto de Saúde, constatando que nesse contexto a língua portuguesa é usada com frequência como primeira língua, pois é um local onde predominam pessoas não indígenas, porém a língua indígena também é usada. Nesse sentido, a autora afirma:

No que diz respeito à língua usada quando vai ao posto de saúde, dentre os homens entrevistados da aldeia Manoel Alves, 18% relataram que é a Língua Krahô, 18% disseram que é a Língua Portuguesa. A maior parte do grupo (64%) disse que fala nas duas línguas quando vão ao posto de saúde. Uma parte das mulheres dessa aldeia (34%) afirmaram que quando vão ao posto de saúde usam a língua materna e a outra parte (66%) disse que usa as duas línguas (Abreu, 2012, p. 129).

Segundo Muniz (2022), na Aldeia Manoel Alves Pequeno o bilinguismo prevalece em alguns domínios sociais, como o posto de saúde, pois é um local onde os servidores são majoritariamente não indígenas que atendem aos indígenas que são bilíngues, efetivando a comunicação. Para a autora, a educação escolar bilíngue favorece tal ocorrência, promovendo uma interação não somente social, mas linguística, na efetivação de um letramento bilíngue e intercultural. Afinal, são duas línguas e duas culturas diferentes em ação, envolvendo a oralidade e a escrita.

### **4.3 Letramento bilíngue intercultural e transdisciplinar**

O conceito de letramento evoluiu ao longo dos anos, passando a ser compreendido não apenas como a simples capacidade de ler e escrever, mas como um processo que envolve a interação entre diversas habilidades e diferentes contextos sociais. Brian Street (2014) propõe a ideia de letramento baseada em práticas sociais, destacando que deve ser entendida dentro de um contexto cultural e social específicos. Segundo o autor, o letramento é uma prática social que varia conforme as diferentes comunidades e circunstâncias em que as relações se manifestam. Almeida (2015), por conseguinte, complementa essa visão ao enfatizar que o letramento é um ato de mediação entre o indivíduo e a cultura, abrangendo aspectos críticos e reflexivos sobre a utilização da leitura e da escrita na vida cotidiana.

Dessa maneira,

[...] novos relatos de práticas letradas são produzidos para suplementar e, em alguns casos, suplantam aqueles provenientes de métodos experimentais. Mas afinal, o que é letramento? Podemos afirmar que letramento é a tradução da palavra inglesa literacy para o Português Brasileiro e significa literalmente “a condição de uma pessoa letrada”, atributo daqueles que não somente dominam as habilidades de leitura e escrita, mas que delas fazem uso nas mais diversas situações sociocomunicativas para as quais são requeridas (Almeida, 2015, p. 176).

Nesse entendimento mais amplo, surgem três vertentes importantes do letramento: o letramento bilíngue, o letramento intercultural e o letramento

transdisciplinar. Cada uma dessas modalidades reflete a complexidade do mundo contemporâneo e a necessidade de uma educação que prepare as pessoas para viver em um ambiente intercultural, notadamente nos contextos indígenas, como é o caso dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

#### 4.3.1 Letramento bilíngue (indígena)

O letramento bilíngue refere-se à capacidade de ler e escrever em mais de uma língua, promovendo uma comunicação eficaz em contextos multiculturais. Essa modalidade não se restringe à mera tradução de palavras, antes envolve a compreensão das nuances linguísticas e culturais que permeiam cada idioma, incluindo a leitura não verbal. A prática do letramento bilíngue é fundamental num mundo onde as fronteiras linguísticas são cada vez mais difusas, permitindo que as pessoas se conectem, colaborem e compartilhem experiências diversas. Além disso, o letramento bilíngue contribui para o desenvolvimento cognitivo, ampliando a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico.

Expandindo o conceito de letramento bilíngue para o letramento bilíngue indígena, Almeida (2015) entende que o termo se reveste de um teor multidimensional quando se amplia para o complexo universo interétnico, bilíngue e intercultural de mais de 300 povos tradicionais brasileiros. A autora apresenta diferentes tipos de letramento: transcultural, multissemiótico, situado, escolar e digital<sup>7</sup>, argumentando que esses letramentos ocorrem no contexto bilíngue, o que leva a autora a afirmar que são letramentos bilíngues.

Fazendo um contraponto com o contexto krahô da Escola Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno, podemos afirmar que se trata de um ambiente bilíngue (Muniz, 2022), pois as práticas sociais da comunidade ocorrem por interações em que as línguas indígena e portuguesa são faladas e também escritas, considerando as atividades escolares e também sociais. Quando os estudantes realizam suas tarefas acadêmicas, praticam leitura a partir do contato com um material escrito, revelando atividade de letramento bilíngue indígena, que também é intercultural.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão dos tipos, modelos, eventos, práticas e agências de letramento, consultar a tese de doutoramento de Severina Alves de Almeida: "Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé" (2015). Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>.

#### 4.3.2 Letramento intercultural

O letramento intercultural se efetiva a partir da compreensão e do respeito às diversas culturas que compõem uma sociedade em toda a sua diversidade. Assim, o letramento intercultural vai além da fala e da escrita, incluindo a habilidade de interagir de forma sensível e eficaz em contextos onde diferentes povos habitam, falando diferentes línguas e manifestando culturas também diferentes. Essa modalidade de letramento promove o acolhimento com a valorização das diferenças, preparando as pessoas para atuarem como cidadãs que são, conscientes e respeitadas. Com isso, dialoga com a educação intercultural, tornando-se essencial para quebrar barreiras e preconceitos, fomentando um ambiente de diálogo e cooperação.

Street (2006) discute a importância de entender o letramento não apenas como um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também como um fenômeno social e cultural. O autor critica a visão tradicional do letramento, que muitas vezes ignora as variáveis culturais e contextuais que influenciam como as pessoas interagem com a linguagem escrita. O autor propõe uma abordagem intercultural do letramento, que reconhece que diferentes culturas têm suas próprias práticas, significados e funções atribuídas à convivência com outras comunidades. Ele enfatiza que o letramento deve ser entendido em relação ao contexto social em que ocorre, incluindo fatores como identidade, poder e acesso à informação.

Além disso, Street (2006) argumenta que o letramento é um processo dinâmico e que as práticas letradas variam amplamente entre diferentes grupos sociais. Assim, é fundamental promover uma compreensão mais abrangente do letramento incluindo as experiências e as vozes de diversas culturas, permitindo uma educação mais inclusiva e relevante. O letramento intercultural parte de uma abordagem que leva em conta as complexidades sociais e culturais, reconhecendo-o como um fenômeno multifacetado que vai além das meras habilidades técnicas. Essa visão é muito importante para a formação de pessoas que ajam com senso crítico e conscientes da necessidade de criar um ambiente em que as diferenças sejam elo para a emergência de uma sociedade mais fraterna.

#### 4.3.3 Letramento transdisciplinar

O letramento transdisciplinar propõe uma abordagem integradora do conhecimento, rompendo com as fronteiras tradicionais entre pessoas e disciplinas

escolares. Esse tipo de letramento permite que os estudantes desenvolvam uma visão holística dos problemas, conectando saberes de diferentes áreas e aplicando-os em situações práticas. Num mundo cada vez mais complexo, a capacidade de pensar de forma transdisciplinar é de fundamental importância para a inovação e a resolução de desafios contemporâneos, como as questões ambientais, sociais e tecnológicas.

Ainda numa concepção transdisciplinar, podemos afirmar que há semelhança com o letramento transcultural, termo que Almeida (2015) credits a Roxane Rojo (2009) para nomear o letramento nos domínios interculturais indígenas, considerando as teorias da transdisciplinaridade propostas por Basarab Nicolescu (1999).

Portanto, o letramento transdisciplinar seria

[...] um letramento sistêmico que perpassa os diferentes letramentos, e o prefixo “trans” indica um tipo de letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento. Sua finalidade é a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal, para a qual um dos imperativos é a não fragmentação do conhecimento (Almeida, 2015, p. 181).

Ainda de acordo com a autora, o letramento transcultural é um letramento situado e vernacular (modelo/tipo) que, apresentando como “evento a ‘Corrida da Tora’; como prática a ‘Pintura Corporal’; e como agência a ‘aldeia’” (Almeida, 2015, p. 181), o que nos leva a compreender o letramento transdisciplinar sob essa perspectiva.

O letramento, conforme abordado por Street (2010) e Almeida (2015), é considerado uma prática social multifacetada que se desdobra em diversas modalidades, como o letramento bilíngue, o intercultural e o transdisciplinar. Essas vertentes são essenciais para formar indivíduos críticos e aptos a navegar num mundo dinâmico e diversificado, promovendo a inclusão e a colaboração em diferentes contextos sociais e culturais. Nessa perspectiva, a educação deve atuar para o desenvolvimento dessas competências, preparando os alunos não apenas para a leitura e a escrita, mas para a construção de um futuro mais integrado e sustentável.

Todavia, é importante situar o pensamento de Soares (2003), que compreende o letramento diferente da alfabetização, uma vez que esta seria um estado, e o letramento, um processo. Nesse sentido, “o letramento não é uma simples prática social, mas um tratado, uma convenção ou mesmo um acordo que

se estabelece entre as partes de um todo, pessoas e contexto, na dialética das intersubjetividades” (Almeida, 2015, p. 177), agregando aspectos da transdisciplinaridade.

Neste capítulo, discutimos teoricamente os conceitos de interculturalidade, alfabetização e letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar. No próximo capítulo, analisaremos a Educação Escolar Indígena Krahô, enfatizando o espaço escolar e sua importância na consecução da Alfabetização e de um Letramento Bilíngue (Indígena) Intercultural e Transdisciplinar, materializando a pesquisa realizada na Escola Estadual Indígena 19 de Abril do Povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

## **5 ALFABETIZAÇÃO (EDUCAÇÃO) E LETRAMENTO BILÍNGUE INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa descrevendo, discutindo e analisando dados coletados e gerados *in loco*, considerando o que determina a teoria da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Segundo Campos (2004, p. 611), a “análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos”, o que atende à nossa metodologia qualitativa.

### **5.1. A Escola Estadual Indígena 19 de Abril como espaço de aprendizagem**

Esta seção descreve, discute e analisa os resultados da pesquisa, identificando que na Escola 19 de Abril não somente as salas de aula, mas a aldeia e seu entorno são espaços de aprendizagem, uma vez que já não podemos pensar uma educação escolar acontecendo de forma passiva, que Paulo Freire (2007) nomeia de educação bancária. De acordo com Sapelli (2004), é necessário que vejamos a escola sob o olhar do materialismo histórico para atentar aos detalhes históricos de sujeitos que normalmente não são ouvidos, haja vista que a sociedade burguesa hegemônica pode fazê-los calar. Isso implica necessariamente em compreender que as categorias totalidade, contradição, mediação e alienação são construídas historicamente. Sendo assim, é necessária uma mudança também qualitativa da percepção do mundo, o que leva a uma apreensão crítica da realidade (Silva; Souza, 2014).

Essas autoras recorrem a Brandão (2003) e afirmam que:

[...] a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos. A rigor, ela é o gesto de formar pessoas 'na inteireza do seu ser' e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana. Veja-se ainda que, para Brandão (2003), a educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há nelas de instrumental e utilitário é apenas a sua dimensão mais elementar: ela cria o alicerce para se construir toda a casa do saber, dos sentidos e de significados (Silva e Souza, 2014, p. 611).

Em referência a outro trabalho de Brandão (1982), as autoras compreendem a educação como uma fração do modo de vida dos grupos sociais, suas complexidades e contradições que criam e recriam formas de aprender no âmbito das culturas que os individualizam. A esse respeito, devemos considerar que no contexto indígena Krahô

tudo é educação numa concepção transdisciplinar e, portanto, a aprendizagem ocorre não somente na escola, mas na aldeia e seu entorno.

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, é resultado da luta de toda a comunidade e da obstinação do Cacique Dodanin Piikên Krahô. Instalada em 1987, inicialmente foi denominada “Escola Rural Indígena” e iniciou suas atividades no período noturno, ofertadas somente para os homens, numa casa improvisada. Em 1990 a Funai construiu duas salas, contratou um monitor bilíngue, o Cacique Dodanin Piikên Krahô, e dois professores, que iniciaram a oferta do Ensino Fundamental I, funcionando nos turnos matutino e vespertino, para jovens e crianças. O período noturno continuava na casa provisória. A partir de 28 de maio de 2001 a escola teve seu reconhecimento e recebeu o nome de Escola Indígena 19 de Abril, atendendo ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio.

Em 2003, sob a responsabilidade do Governo do Estado, a escola passou a ser chamada Escola Estadual Indígena 19 de Abril, quando foi ampliada com a construção de mais duas salas de aula, cozinha e secretaria. Atualmente a unidade de ensino vem aumentando o quantitativo de alunos ano a ano, e com isso houve a necessidade de construir mais duas salas de aulas. Em 2022, no primeiro semestre, o Governo do Estado autorizou a construção de sala da coordenação e ampliação da sala dos professores, cuja obra se encontra paralisada no momento.

**Figura 5:** Visão geral da Escola Estadual Indígena 19 de Abril



Fonte: Nunes Xavier (2022).

O corpo docente da escola é composto por professores qualificados nas áreas da pedagogia, licenciatura normal, licenciatura intercultural e/ou magistério indígena. Três são concursados, sendo que um deles tem Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura PPGLIT da UFNT. Assim, a escola busca com notoriedade uma educação de qualidade para todos, com um corpo docente se aperfeiçoando, com cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e muitos outros, com recursos próprios. Percebemos que os docentes estão sempre buscando ampliar seu repertório de conhecimento para melhor atender aos alunos, aprimorando metodologias e agregando valores que favoreçam o ensino bilíngue, contribuindo para a preservação e manutenção dos valores adquiridos no convívio familiar que devem estar presentes também na escola.

No Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano, os professores são todos indígenas, pois nessa fase prioriza-se a língua materna, como é evidenciado no Projeto Político Pedagógico (Tocantins, 2024) da escola.

**Quadro 3:** Corpo docente do Ensino Fundamental I (Escola sede)

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Roberto Krahô</b>	Cursando Licenciatura Intercultural
<b>Antônio Neto Purcuxy Krahô</b>	Cursando Licenciatura Intercultural
<b>Ariel Pêthá Krahô</b>	Cursando Licenciatura Intercultural
<b>Darlene Acakwyj Krahô</b>	Licenciatura Intercultural
<b>Renato Yahé Krahô</b>	Licenciatura Intercultural e Mestrado em Linguística e Literatura
<b>Maria Helena Paxen Krahô</b>	Magistério Indígena
<b>Yasmim Ihkyp Krahô</b>	Magistério Indígena
<b>Sayonara Cutap Krahô</b>	Magistério Indígena
<b>Roberto Krahô</b> <b>Íris Ihkoka Krahô</b>	Cursando Licenciatura Intercultural Ensino Médio

Fonte: Nunes Xavier (2022).

No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, as disciplinas são ministradas por professores indígenas e não indígenas, cada qual com sua formação específica, conforme podemos ver no Quadro 2.

**Quadro 4:** Corpo docente Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Escola-Sede)

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Adalberto Silva Barbosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas
<b>Juliana Terkwyj Krahô</b>	Licenciatura Intercultural Ciências da Linguagem
<b>João Paulo de Souza Ribeiro</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas

<b>José Dilson Krahô</b>	Cursando Licenciatura Intercultural
<b>José Fernandes de Oliveira</b>	Licenciatura em Pedagogia
<b>Rosane da Costa Ferreira</b>	Licenciatura em Pedagogia e Matemática
<b>Simone Crowkwyj Krahô</b>	Magistério Indígena
<b>Leonardo Tupen Krahô</b>	Licenciatura Intercultural em Ciências da Natureza
<b>Claúdia Bonfim de Carvalho</b>	Licenciatura em História

Fonte: Nunes Xavier (2022).

**Quadro 5:** Extensão São Vidal do 1º ao quinto ano do Ensino Fundamental, Aldeia Pau-Brasil

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Claudio Wacme Krahô</b>	Ensino Médio
<b>Krok Krahô</b>	Licenciatura Intercultural Ciências da Linguagem
<b>Solange Souza Pires</b>	Licenciaturas em Pedagogia e Matemática
<b>Leidiane Barbosa da Silva</b>	Licenciatura em pedagogia
<b>Tiago Caperkô Krahô</b>	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Nunes Xavier (2022).

Na extensão do Quadro 3, os professores do 1º ao 5º ano são indígenas e regentes de turma. Nas modalidades de Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio, as disciplinas são ministradas por professores não indígenas e indígenas com formação de nível superior.

**Quadro 6:** Extensão PÊNÕ do 1º ao quinto ano do Ensino Fundamental, Aldeia Areia Branca

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Helio Hajyt Krahô</b>	Ensino Médio
<b>Pedro Paulo Tuhho Krahô</b>	Ensino Médio
<b>Gregório Huhte Krahô</b>	Licenciatura Intercultural Indígena
<b>Gyuvan Silva Mariano Sobrinho</b>	Licenciatura em Letras
<b>Ezequiel Martins</b>	Licenciatura em Matemática

Fonte: Nunes Xavier (2022).

**Quadro 7:** Sala de Recursos Multifuncional

<b>PROFESSOR</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Iris Ihkoka Krahô</b>	Ensino Médio

Fonte: Nunes Xavier (2022).

Na sua ampla extensão de ensino, a escola atende ao quantitativo de 212 alunos distribuídos nas modalidades de Ensino Fundamental I, Atendimento Educacional Especializado, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O período de funcionamento matutino e vespertino nas Extensões e na escola-sede funciona nos três turnos. Diante do quantitativo descrito, 157 alunos são atendidos na escola-sede, 17 alunos na Extensão São Vidal e 38 alunos na Extensão Pênõ, totalizando 212 alunos matriculados em 2022.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Tocantins, 2024), os alunos do 1º ao 5º ano estão na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, no Ensino Fundamental II, de 11 a 15 anos, com somente 3,3% dos alunos em distorção idade/série. Quanto ao Ensino Médio, o público atendido está na faixa etária de 16 a 60 anos, sendo 25% dos alunos em distorção idade/série. Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais têm deficiências física, intelectual e auditiva. A seguir, apresentamos a Tabela 1, em que podemos visualizar os horários de atendimento e a quantidade de alunos por turno e escola.

**Tabela 1:** Funcionamento da Escola Estadual Indígena 19 de Abril

<b>Período de Funcionamento</b>	<b>Horário de Atendimento</b>	<b>Número de Turmas</b>	<b>Alunos por Turno</b>	<b>Total Geral</b>
Matutino	7h30 às 11h55	06	59	<b>179</b>
Vespertino	13h00 às 17h25	06	59	
Noturno	18h00 às 22h10 Obs.: na terça-feira a saída é às 22h00	02	43	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Tocantins, 2024).

**Tabela 2:** Extensão São Vidal

<b>Período de Funcionamento</b>	<b>Horário de Atendimento</b>	<b>Número de Turmas</b>	<b>Alunos por Turno</b>	<b>Total Geral</b>
<b>Matutino</b>	7h30 às 11h55	02	14	<b>17</b>
<b>Vespertino</b>	13h às 17h25	01	03	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Tocantins, 2024).

**Tabela 3:** Extensão Pênõ

<b>Período de Funcionamento</b>	<b>Horário de Atendimento</b>	<b>Número de Turmas</b>	<b>Alunos por Turno</b>	<b>Total geral</b>
Matutino	7h30 às 11h55	02	19	37
Vespertino	13h00 às 17h25	02	18	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Tocantins, 2024).

As extensões são integradas à Escola Estadual Indígena 19 de Abril, que também é a escola-sede, levando o mesmo nome, pois todos os dados sobre a escola, no que se refere a índices, as extensões são contabilizadas como um todo pertencentes à escola-sede. A matriz curricular da escola segue a matriz da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins para a Educação Escolar Indígena. Portanto, são duas extensões: Escola Estadual Indígena 19 de Abril, Extensão São Vidal na Aldeia Pau-Brasil e Escola Estadual Indígena 19 de Abril, Extensão Pênõ na Aldeia Areia Branca.

As disciplinas que compõem o núcleo comum para o Ensino Fundamental I e II são: Língua Portuguesa (200h), Matemática (200h), Geografia (40h), História (40h), Ensino Religioso (40h), Ciências (80h), Arte (40h), Educação Física (40h) e Língua Inglesa (80). Na parte diversificada, temos: Língua Indígena Krahô (200h) e Saberes Indígenas (80h).

Já a matriz curricular para o Ensino Médio, quando se refere ao núcleo diversificado, é diferente: Língua Portuguesa (120h), Matemática (120h), Geografia (40h), História (40h), Arte (40h), Educação Física (40h), Língua Inglesa (80), Língua Indígena (120h), Sociologia (40h), Filosofia (40h), Física (40h), Química (40h) e Biologia (80). Os alunos têm ainda os Itinerários Formativos: Projeto de Vida (40h), Trilhas de Aprofundamento em Língua Portuguesa (120) e Matemática (280h), Eletivas I (80h) e Eletivas II (80h).

Assim, a escola destaca-se por um processo de ensino e aprendizagem que privilegia os conhecimentos da base comum, os ensinamentos direcionados aos saberes tradicionais e a língua indígena. Em relação à língua portuguesa, o Senhor Dodanin Krahô afirma que:

**Excerto 5:**

“[...] temos que aprender a língua dos não indígenas para saber que leis estão criando, o que estão pensando sobre nosso povo”.

O que apreendemos na fala desse ancião é que o povo Krahô tem consciência da importância de aprender também a língua não indígena, pois, desse modo, pode ter uma relação mais igualitária com a sociedade dominante, uma vez que precisam trabalhar no contexto onde predomina a língua portuguesa.

A seguir, discorreremos acerca da concepção pedagógica da Escola Indígena 19 de Abril a partir do seu Projeto Político Pedagógico, onde consta que:

Em promoção ao atendimento educacional em todas as esferas da Educação Escolar Indígena, no processo bilíngue intercultural e diferenciado, a escola em um todo, busca junto às normas e Diretrizes da Educação Básica promover ensino qualitativo para os alunos com base em todos os referenciais teóricos legais, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Tocantins que abrange em um todo, para desenvolverá habilidades necessárias para um bom aprendizado. Diante disso, a escola busca aprimorar junto a Educação Escolar tradicional os saberes culturais do povo krahô como metas essenciais para fazer o protagonismo acontecer (Tocantins, 2024, p. 44).

Como evidenciado na citação, há uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, pois se busca uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, mas há também o empenho em cumprir as normativas da educação básica, primando pela qualidade do ensino. Assim, o educando indígena pode desenvolver habilidades imperativas para a conclusão da educação básica, adquirindo alto índice de aprendizagem. Ademais, é preciso compreender a relevância de se organizar os espaços escolares de modo que as crianças possam explorá-los, manipulá-los e neles interagir, desenvolvendo sua criatividade, bem como construindo as bases das suas estruturas sensoriais, motoras e cognitivas, aspectos primordiais para seu desenvolvimento acadêmico e intelectual. Segundo Dias e Ramos (2022), a educação é um processo social que leva o ser humano a conhecer, reconhecer, buscar, instaurar e hierarquizar os valores apreendidos na escola, de modo a aprimorar-se como sujeito de direitos, conquistando um *status* elevado na sociedade em que vive.

Nesse quadro mais amplo, é importante trazer o pensamento de Saviani (1987), que trata das características que fomentam a necessária permanência do vínculo existente entre educação e sociedade, apresentando cinco passos que devem basear o processo educativo.

Primeiramente temos a prática social, na qual professores e alunos se posicionam de maneiras diferentes, haja vista que são agentes com identidades e

subjetividades únicas, que devem ser não somente respeitadas, mas consideradas nos eventos de ensino. O segundo passo é o que busca a detecção das questões que precisam ser resolvidas no âmbito das práticas sociais. O terceiro passo trata da apreensão de elementos teóricos e práticos que permitam o equacionamento dos problemas percebidos nas práticas sociais. O quarto passo, segundo Saviani (1987), é o momento em que se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais e que são evidenciados como elementos efetivos da transformação social. Por fim, a própria prática social, fazendo com que os alunos atinjam o nível sintético no momento inicial, contribuindo para que a compreensão e apreensão dos conteúdos se tornem mais orgânicas (Saviani, 1987).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, no cotidiano da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, as atividades de ensino refletem o que está no entorno da escola, produzindo diferentes aprendizagens por meio da prática de um ensino transdisciplinar, quando os professores convocam a classe para deixar a sala de aula e ir aprender com a aldeia e seus diversos conteúdos. Aqui plantas, flores, frutas, o rio e suas margens, pássaros e animais próprios do bioma cerrado, o vento, o sol, a chuva, dentre outros fenômenos, se constituem em valorosos temas de aprendizagem, numa evidente sincronização entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O espaço escolar fora das paredes do prédio permite estudar e apreender aspectos linguísticos quando o professor nomeia o que encontra pela frente, além de favorecer o ensino de ciências da natureza, considerando que nada ali é estranho aos alunos. As aulas de matemática também ocorrem sincronizadas com os demais temas envolvidos durante as aulas em campo aberto, além de momentos de lazer, quando encontram um córrego com seu hábitat peculiar. Quando está fazendo muito calor, ficam embaixo das mangueiras, onde simultaneamente aproveita-se o tempo para aprender e fazer um lanche *in loco*. Dessa forma, podemos afirmar que todos os espaços que envolvem os estudantes são espaços de aprendizagem, proporcionando ao sujeito um conhecimento que não está nos livros didáticos, mas que com estes dialogam.

Reiteramos que tudo o que professores e alunos encontram fora das quatro paredes da escola, na aldeia e seus arredores, é compreendido como conteúdo escolar, ou seja, valorosos materiais de apoio pedagógico e até mesmo didáticos. “Depois da realização [dessas atividades], o conteúdo é levado para sala de aula, a

fim de ser usado como tema de estudo e, quase sempre, são feitas atividades de matemática ou produção textual”<sup>8</sup>. À vista disso, entendemos que na visão indígena não há sentido em separar vida e escola. Desse modo, o espaço escolar precisa estar em conformidade com o espaço indígena e com as práticas sociais para que os povos indígenas tenham políticas de educação escolar condizentes com suas necessidades (Saviani, 1987; Bergamaschi, 2010).

Para melhor apropriação do que estamos discutindo, é importante apresentarmos um diálogo que ocorreu em entrevista com a Diretora Professora “Taís Pôcuhtô Krahô Silva”, as Coordenadoras Pedagógicas “Elma Alves da Silva” e “Éria Alves da Silva Krahô” e o Professor de língua Krahô “Renato Yahè Krahô”<sup>9</sup>, que atuam na escola-sede. Inicialmente perguntei: “A escola produz algum material didático?” A diretora Taís Pôcuhtô Krahô Silva, respondeu que:

#### Excerto 6:

“O único material que tem são os livros que o professor Francisco, em parceria com a UFNT, fez. Eles são ótimos, pois nos auxiliam na alfabetização e letramento. O professor Antônio Neto produz muito material para lecionar no terceiro ano, ele cria material para dinamizar suas aulas no dia a dia. Aqui os professores indígenas que lecionam na primeira fase do ensino fundamental gostam muito de produzir alguns materiais, isso enriquece suas aulas”.

Aqui é possível perceber a complexidade da escolha de um material didático e pedagógico que atenda aos anseios dos indígenas, material esse que é limitado às produções do Professor Francisco Edviges Albuquerque, segundo informamos a seguir.

#### Excerto 7:

##### **LIVROS DIDÁTICOS EM LÍNGUA KRAHÔ**

Livro de alfabetização Krahô

Alfabeto Krahô: Krahô Jõ Ihkàhhôc xa kat nã Carõ

Alfabetização Krahô: Krahô jõ ihkàhhôc kryjre mẽ cati

Literatura Krahô: Krahô jujarên xà kwỳ

<sup>8</sup> Relato de uma professora indígena alfabetizadora em estudo desenvolvido numa escola da capital paulista, com cerca de 300 alunos do povo Guarini Mbya, distribuídos pelas 14 aldeias do território Tenondé. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21632/educacao-escolar-indigena-identidades>. Acesso em: 26 jan. 2024.

<sup>9</sup> Em acordo com os participantes da pesquisa ficou decidido que na escrita da Tese poderíamos referenciar, nas citações, o nome completo, conforme consta nos Termos de Conhecimento Livre e Esclarecidos TCLE.

**LIVROS DIDÁTICOS BILÍNGUES KRAHÔ/PORTUGUÊS**

Arte e Cultura do Povo Krahô  
Geografia Krahô  
História Krahô  
Português Krahô  
Ciências Krahô  
Gramática Pedagógica Krahô  
Matemática Krahô

**LIVROS DIDÁTICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Português Intercultural  
Texto e Leitura: uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô  
Do Texto ao Texto: Leitura e Redação

O excerto 6 detalha o material disponível na Escola Estadual Indígena 19 de Abril e suas extensões, que é usado por professores e professoras, sendo 4 monolíngues em Krahô, 7 bilíngues Krahô-Português e 3 monolíngues em português, totalizando 14 livros. É importante situar que todo o material, exceto os que são em língua portuguesa, foram confeccionados com a participação dos professores indígenas, incluindo valorosos desenhos que atestam a cultura e a identidade dos indígenas, o que contribui para que a alfabetização intercultural, bilíngue e transdisciplinar ocorra. Acrescente-se a isso uma produção dos professores que serve como aporte para melhorar a qualidade do ensino e, portanto, da aprendizagem, uma vez que traz o olhar dos indígenas, contextualizado a sua realidade, conforme Almeida (2012).

**Figura 6:** Livro de alfabetização Krahô



Fonte: Muniz (2022, p. 179).

Segundo Muniz (2022, p. 209-210), este material “foi produzido em língua materna para alfabetização, no sentido de contribuir para uma prática pedagógica voltada para o processo de aquisição do letramento pelas crianças Krahô” para incentivar os alunos que chegam à escola um pouco deslocados, buscando inseri-los em seu próprio universo linguístico. “O livro traz a descrição das vogais e consoantes da língua krahô (a e i o u) (c g h j k m n p q r t w y x), que é a melhor forma de alfabetizar as crianças indígenas” (Yahé Krahô, 2017, p. 210). Ademais, produzir material monolíngue na língua indígena é importante, sobretudo “para professores e alunos indígenas das séries iniciais, que têm a língua indígena como primeira língua, não apenas como matéria de atualização do saber sobre a língua indígena e as políticas de ensino/aprendizagem” (Muniz, 2022, p. 210).

Perguntamos também: “Como você vê os espaços de aprendizagem?” A coordenadora Éria Alves da Silva Krahô assim se manifestou:

**Excerto 8:**

“Aqui na Escola Estadual 19 de Abril, todos espaços na aldeia são espaços de aprendizagens, nossas aulas acontecem com frequência fora da sala, embaixo das árvores, pois os alunos indígenas gostam muito de estar aprendendo na prática, e estas práticas acontecem no cotidiano escolar”.

A resposta da coordenadora corrobora tudo o que estamos discutindo desde a introdução, ou seja, que a transdisciplinaridade está presente nas práticas pedagógicas dos professores indígenas a partir da contribuição do ambiente natural que fortalece os vínculos entre escola e o hábitat natural de estudantes e professores. Segundo Sousa, Almeida e Almeida (2014, p. 167), a transdisciplinaridade na alfabetização indígena se constitui a partir de uma “prática pedagógica que valoriza os saberes tradicionais do grupo e se inserem nos pressupostos da transdisciplinaridade. E que a aldeia e seu entorno oferecem as ferramentas que possibilitam uma aprendizagem contextualizada”.

Em vista disso e ainda em diálogo com a coordenadora Éria Alves da Silva Krahô, perguntamos: “Como você vê a transdisciplinaridade na Escola 19 de Abril”? A resposta vem a seguir:

#### **Excerto 9:**

“Aqui na nossa escola a transdisciplinaridade está presente nos pequenos detalhes do processo de ensino e aprendizagem, porque aqui, como já falei para você, há alguns professores que fabricam seus materiais didáticos, coisas pequenas como: um joguinho para alfabetizar, uma tabuada diferente para os meninos aprenderem. Você viu ontem, o professor Yahê estava embaixo da mangueira, ele estava alfabetizando seus alunos num espaço de ensino fora da sala de aula, isso é muito importante, pois todos os espaços da escola, da aldeia são espaços de aprendizagem”.

É importante situar a fala da coordenadora num contexto mais amplo da educação transdisciplinar a partir do que nos trazem Almeida, Albuquerque e Pinho (2013) em pesquisa realizada com os Apinayé, como podemos conferir no que diz uma professora de alfabetização na citação a seguir:

[...] aprendi muita coisa sobre trans...transdisciplina...transdisciplinaridade. É até difícil de falar, mas é fácil de entender. É só fazer com que a aula saia da sala da escola prá fora. No pátio da aldeia, na beira do ribeirão, debaixo do pé de babaçu, em qualquer lugar da aldeia posso fazer essa aula. A natureza, as folha, as formiga, as abelha, os coco, tudo é conteúdo. O vento que bate na gente serve como aula de ciência. Os coco de babaçu ajuda na aula de matemática. Os bicho que aparece na hora ajuda a entender a ecologia, a entender e a preservar o meio ambiente. Esse jeito de ensinar é bem melhor. As criança gosta de estudar assim. E nós gosta de ensinar porque ver que as crianças aprende (Graça, Professora Apinayé, 2010 *apud* Almeida, Albuquerque e Pinho, 2013, p. 818).

Como podemos perceber, a pedagogia transdisciplinar que ocorre na escola Khahô se assemelha à prática da professora Apinayé, na medida em que a sequência didática se efetiva a partir de artefatos que não estão prontos, antes

materializam-se na subjetividade da aldeia e seu imenso leque de opções, transformando a aprendizagem agradável, ou seja, em momentos de total relaxamento emocional, o que favorece uma apreensão dos “conteúdos” da forma mais simples possível. Segundo Freire (1997), o educando aprende mais e melhor quando o ensino provoca sua sensibilidade, pois ele esquece o que o professor falou durante a aula, mas não esquece as sensações provocadas durante aquele instante.

Além disso, uma educação transdisciplinar favorece o ensino interdisciplinar, quando um professor de língua, por exemplo, expande sua aula para o campo da ciência, da matemática ou da geografia, contribuindo para uma formação acadêmica holística para os estudantes. Porém, não somente dos estudantes, pois essas aulas “livres” são, por vezes, acompanhadas por outros indígenas mais velhos, os quais podem interferir com a sabedoria adquirida de seus ancestrais, fazendo valer o letramento indígena e, assim, “ensinando” também (Almeida, 2015).

Outra intervenção deu-se pela coordenadora pedagógica Elma Alves da Silva respondendo à seguinte pergunta: “Como coordenadora pedagógica você vê a educação escolar indígena contemplada de forma transdisciplinar nesta unidade de ensino?”

#### **Excerto 10:**

“Sim, pois quando eu vejo a escola toda se movimentando fazendo atividades diferenciadas, os alunos gostando de tudo que estão fazendo, como: sair das quatro paredes da sala de aula, ir para debaixo das mangueiras, plantar e organizar a horta, valorizar sua cultura dentro do espaço escolar. Assim, nosso espaço escolar transforma, é transformado à medida que nossos educandos aprendem”.

Mais uma vez a fala dessa educadora dialoga com o que pensam Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), ou seja, que a escola indígena, ao se instituir dentro de uma aldeia onde circulam saberes que transpassam a linha tênue da aprendizagem, o ensino torna-se efetivo e a aprendizagem também. Nesse sentido, o letramento transdisciplinar é efetivado a partir de uma pedagogia também transdisciplinar. Aqui é importante discorrer sobre a verdadeira obstinação dos professores indígenas que,

[...] apesar de viverem numa comunidade indígena, terem um currículo imposto por técnicos insensíveis às suas realidades, “não terem plano de carreira, progressão funcional e salário justo” (Pinho, 2007, p. 144), identificamos em suas práxis pedagógicas características transdisciplinares. Esses professores, com atitudes simples, rompem com os ditames do Paradigma Educacional Tradicional visto por Moraes (2004, p. 6), como aquele que se baseia no conhecimento “objetivo” adquirido pelo experimento e na

observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). Em contrapartida, na ação dos professores Apinayé identifica-se um novo paradigma, que nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes (Almeida; Albuquerque; Pinho, 2013, p. 817).

A realidade indígena identificada por esses autores, muito embora seja do povo Apinayé, pode ser aplicada à realidade Krahô, considerando que as teorias da transdisciplinaridade se movimentam em diferentes contextos, contemplando os sujeitos e suas subjetividades na busca de uma unidade em meio à diversidade.

Visando compreender como se processa um “ensino diferenciado”, perguntamos ao professor José Neto: “Como você dinamiza suas aulas, há estratégias de ensino diferenciadas?” A resposta está no excerto a seguir.

#### **Excerto 11:**

“Assim... eu tento fazer uma aula diferente, mas sempre esbarro nas condições da escola, pois faltam materiais de tecnologia, como computadores, retroprojetores, TVs e outros, por isso que busco fazer aulas diferentes, levo meus alunos para aula de campo, ensino sobre a nossa cultura (Krahô), nossa língua, aqui na aldeia temos tudo que precisamos para estar interligado com nossa cultura, nossa língua e nossa escola”.

Nesse contexto, é notável a argumentação de Sousa, Almeida e Almeida (2014, p. 176), quando afirmam que:

[...] educar numa concepção transdisciplinar perpassa o campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade, ultrapassando o território científico, criando espaços de diálogos multirreferenciais com as diversas culturas, com a vida de cada grupo humano, abrindo possibilidades de visões plurais a respeito de um fenômeno ou conceito, ou a respeito da complexidade da própria vida.

A complexidade da própria vida: eis o conceito que esses autores apresentam, o que nos leva a analisar mais profundamente questões de práticas transdisciplinares numa escola indígena, fazendo uma conexão com a realidade Krahô e sua Escola na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Aqui discorreremos sobre o letramento transdisciplinar a partir dos estudos de Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), Sousa, Almeida e Almeida (2014) e Almeida (2015).

## **5.2. Letramento indígena (bilíngue) intercultural e transdisciplinar: a prática**

Para além do que já apresentamos no Capítulo 4, retomamos as teorias de letramento indígena e transdisciplinar, buscando compreender como ocorre na

prática da pedagogia indígena dos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Ressaltamos que promovemos um diálogo com a prática de um professor relatada no artigo de Sousa, Almeida e Almeida (2014), intitulado “O Professor de Ciências das Escolas Indígenas da Reserva Karajá-Xambioá no Tocantins e sua Prática Pedagógica: Uma Experiência Transdisciplinar”. Mais uma vez, assim como ocorreu com a pesquisa com os Apinayé realizada por Almeida, Albuquerque e Pinho (2013) e Almeida (2015), faremos uma transposição da teoria para a prática e vice-versa. O intuito é situar a realidade Krahô no âmbito desses outros dois povos, considerando aspectos em comum em relação a um letramento indígena (bilíngue) intercultural e transdisciplinar.

**Figura 7:** Sala do professor embaixo da mangueira



Fonte: Nunes Xavier (2022).

**Figura 8:** Sala de aula embaixo da mangueira



Fonte: Nunes Xavier (2022).

As Figuras 7 e 8 apresentam momentos de aprendizagem que traduzem o letramento transdisciplinar. Na Figura 7, os professores aproveitam a sombra de uma frondosa mangueira para discutirem o andamento das aulas extraclasse, quando decidem temas em comum que podem ser abordados por um ou por outro, notadamente os conteúdos disponibilizados pela natureza, quando é possível discorrer sobre aspectos em comum de diferentes disciplinas. A Figura 8 mostra as crianças numa animada aula embaixo da mangueira, algumas concentradas na escrita, outras discutindo sobre o que estão estudando, enquanto o professor pacientemente deixa todos à vontade.

O letramento indígena dialoga com a psicologia cognitiva, pois, segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), o desenvolvimento cognitivo do aluno se efetiva mediante as relações sociais, ou seja, em sua interação com outros ao seu redor e com o meio. Para esses autores, o professor é figura central do saber por

representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente, de preferência seu ambiente natural.

**Figura 9:** Sala de aula no pátio da aldeia



Fonte: Nunes (2022).

Como podemos observar, num primeiro momento, pode surgir uma dúvida, mas, afinal, como uma imagem com um agrupamento de pessoas pode caracterizar um evento de letramento transdisciplinar? Segundo Almeida (2015),

Se a cultura do índio não for estudada na escola, a cultura do branco vai sempre ser mais importante, pois é isso que é ensinado na escola, quando os livros didáticos na língua não tem, e muitas vezes os professores que não são índios só sabem ensinar a cultura do branco, na língua do branco, o que é muito ruim para nossa cultura que deve ser ensinada junto com a cultura do branco (D.W.C.A. Professor da Escola Mãtyk da Aldeia São José *apud* Almeida, 2015, p. 202).

Trabalhar uma pedagogia que considere a cultura do povo original é um imperativo da escola indígena que, de acordo com Almeida (2015, p. 202), “é um domínio social alheio à vida nas aldeias”, uma vez que impõe a hegemonia da cultura não indígena, ao mesmo tempo que desconsidera cada povo em sua originalidade. Daí a importância de uma educação e de um letramento intercultural que eleva o *status* indígena à condição de protagonista de sua própria historicidade. Desse modo, os indígenas promovem “um direito constitucional, que reza uma

educação escolar indígena bilíngue e diferenciada, bem como a integração dos saberes e da cultura de cada povo no currículo que direciona as atividades didático-pedagógicas nas escolas das aldeias” (Almeida, 2015, p. 202).

O letramento transdisciplinar, que também é transcultural (Almeida, 2015), pode ser percebido no ritual da Corrida da Tora, que ocorre regularmente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, refletido na pintura dos indígenas que participam, conforme a Figura 10.

**Figura 10:** Corrida de Tora da etnia Krahô nos jogos indígenas



Fonte: Disponível em: <https://www.to.gov.br/pge/noticias/etnia-kraho-se-classifica-para-a-etapa-final-da-corrida-de-tora-dos-jogos-indigenas>. Acesso em: 6 fev. 2025

A pintura é praticada para ressaltar a identidade do grupo, evidenciando um letramento transcultural que, segundo Almeida (2015, p. 181),

É, portanto, um letramento sistêmico que perpassa os diferentes letramentos, e o prefixo “trans” indica um tipo de letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento. Sua finalidade é a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal, para a qual um dos imperativos é a não fragmentação do conhecimento.

Almeida (2015, p. 101) apresenta “o letramento transcultural como um letramento situado e vernacular (modelo/tipo) que, por conseguinte, tem como evento a ‘Corrida da Tora’; como prática a ‘Pintura Corporal’; e como agência a

“aldeia”. Wamimen Chavito Apinajé *et al.* (2010 *apud* Almeida, 2015, p. 101-182) apresenta os “múltiplos significados da pintura corporal” afirmando que “essas pinturas já não são praticadas todos os dias e, às vezes, nem todos se pintam nos dias das festas tradicionais. Segundo esse autor indígena, as “pinturas estão sendo esquecidas, cada vez que o tempo passa” (p. 182).

**Figura 11:** Pintura corporal em pessoa não indígena



Fonte: Macedo (2015, p. 28).

A pintura corporal é um ritual praticado por todos os povos indígenas brasileiros, cada qual com seus significados, determinando também suas identidades como grupos étnicos tradicionais, quando os indígenas se expressam artística e culturalmente, demonstrando também amor-próprio. Assim, sempre que recebem visitantes não indígenas, os Krahô se sentem orgulhosos em realizar a pintura corporal como forma de se autoafirmarem como grupo social que mantém suas especificidades, demonstrando que existem também como agentes antropológicos, com alteridade e capazes do exercício do acolhimento

O letramento transdisciplinar (intercultural e bilíngue) se efetiva também mediante atividades sistematizadas que ocorrem a partir da criatividade do professor em selecionar temas que possam ser estudados na caminhada pelos arredores da aldeia, por exemplo, pela área que contém lixo, quando é possível estudar educação ambiental, matemática, geografia, história, língua materna, língua portuguesa, ciências e outras. É, pois, um momento de aprendizagem que discute a relevância do tema para a comunidade indígena e também para os não indígenas, isso porque a utilização do rio, das matas, dos velhos e suas histórias, a mudança de hábitos de geração em geração e o uso da língua materna tornam-se material didático expressivo (Sousa, Almeida e Almeida, 2014), ao mesmo tempo que preparam crianças e jovens para o exercício seguro da cidadania, agindo com ética e responsabilidade.

Ressaltamos que as atividades na sala de aula fora das quatro paredes são previamente planejadas e ocorrem dialogicamente numa ação que envolve alunos e professor.

#### 5.2.1. Planejando a aula

A seguir, delineamos, passo a passo, os procedimentos para uma aula na concepção transdisciplinar.

**1º Momento:** o tema. Consiste necessariamente na escolha do tema que será abordado, devendo ser de relevância para toda a comunidade. É importante situar que o diálogo entre as disciplinas e a inclusão da cultura local no tema a ser estudado permite a apropriação do conhecimento de forma ampla e sólida, de modo que faça real sentido para os alunos e a comunidade. Assim, os professores indígenas descrevem o que deve ser destacado dentro de sua área de formação, utilizando a língua materna para explicar as atividades culturais, quando participam pessoas da comunidade que não estão matriculadas na escola.

Planejando uma “Aula de Ciências”. Tema: A água. A escolha dessa temática é muito relevante em razão da relação histórica, geográfica, ambiental e cultural que o povo indígena tem com os rios e córregos. O objetivo é construir um conhecimento amplo sobre a água que seja de fato relevante para todos.

**2º Momento:** a metodologia. A princípio, cria-se um diálogo pouco formal com os alunos buscando integrá-los coletivamente. Busca-se inicialmente o domínio do significado das palavras que compõem o título, que é a água e seus estados físicos.

Conceituando Água: O que é? Para que serve? Onde encontramos? Quem precisa? Por que se precisa? Algumas respostas obtidas: “É aquilo que corre no rio”. “É o que bebemos para matar a sede”. “Serve para tomar banho”. “Serve para os peixes morarem”. “Encontramos no rio”. “Encontramos na chuva”. “Na lagoa”. “No suor”. “Nós precisamos”. “Os peixes precisam”. “As plantas precisam”. E por aí vai. Após a exposição oral dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor faz a seguinte exposição: “Então, podemos dizer que a água é um elemento muito importante no surgimento e na manutenção da vida no planeta Terra”. E convoca todos a irem a campo para vivenciar uma prática contextualizada. Na caminhada, o professor pratica o bilinguismo, nomeando plantas e todos os seres vivos que encontram nas línguas materna e portuguesa, contribuindo para que o letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar ocorra (Sousa, Almeida e Almeida, 2014; Almeida, 2015).

Numa aula um pouco mais sistematizada, agora na sala de aula, o professor retoma o que foi apreendido na aula extraclasse, envolvendo os alunos em outra discussão. Conceituando físico: O que é? Como se percebe? Algumas respostas calorosas: “É quando o cara é forte”. “É quando a gente faz física, ginástica”. O professor considera corretas as respostas, mas argumenta que existe outro conceito de físico, por exemplo, a forma material como um corpo se encontra, perceptivo na visão (olhar), no olfato (cheiro), no tato (pegar). “Vou citar um exemplo e vocês me ajudarão na elaboração do entendimento, porém, antes, teremos que compreender outro termo”.

Como nessa aldeia já tem energia elétrica e, com isso, eletrodomésticos como geladeira, vai ficar um pouco fácil compreender o conceito de físico que estamos trabalhando. Penso que todos aqui sabem o que é gelo, certo? Então, o gelo é a água em estado sólido, é consistente, duro, mas é água, enquanto a água corrente no rio, a água que colocamos no copo para beber está em estado líquido. Ao cozinhar nossos alimentos, sobe uma “fumaça” que molha a tampa da panela. Bom, aquilo é água no estado gasoso. Então, a água “dura” está em estado sólido, a água corrente “mole” está no estado líquido e a água em forma de “fumaça” está no estado gasoso”, entenderam?

A classe, visivelmente satisfeita, acena que sim. Segundo Sousa, Almeida e Almeida (2014), é notável a abertura que o tema escolhido proporciona para o estudo interdisciplinar, pois, ao abordar questões relacionadas à água, o professor está falando de algo que diz respeito não somente à realidade indígena, mas que é

um tema universal. Para esses autores, utilizando a matemática para contar os animais e vegetais que se relacionam direta e indiretamente com a água, o professor age interdisciplinarmente, quando usa a língua portuguesa na escrita e produção de textos relacionados à temática estudada e a língua materna na identificação e nomenclatura de tudo que for objeto de estudo, buscando contribuir para que a língua e a cultura indígenas assumam seu lugar (Sousa, Albuquerque e Almeida, 2014). Além disso, estudam a relação histórica que os Krahô têm com a sociedade não indígena, com sua língua e cultura hegemônicas, contribuindo para ampliar o leque de opções para que se trabalhe a escola indígena como representativa na consecução do letramento interdisciplinar, bilíngue e intercultural.

### 5.3. Alfabetização & letramento

*No quadro das atuais concepções de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.*

Magda Soares (2003)

Retomamos aqui a discussão envolvendo alfabetização e letramento iniciada no Capítulo 4, expandindo nossas argumentações para a realidade da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Ao nomearmos a seção com o símbolo “&”, logograma que significa “e”, unindo as duas categorias (alfabetização, letramento), estamos lançando um olhar mais atento sobre ambas, considerando a realidade das crianças Krahô e como elas podem ser contempladas com o material escolar disponível criado.

Nesse contexto, o “&” é usado metaforicamente, unindo duas categorias conceitualmente diferentes, uma vez que, segundo Soares (2002), a alfabetização é um estado no qual a criança se encontra após um período exposta aos signos linguísticos conseguindo ler e escrever a partir de uma metodologia de ensino ocorrendo dentro de um tempo determinado. Porém, o letramento consiste numa fase processual na vida da criança e, mesmo sem ela ter ido à escola, já pode ter algum letramento a partir das relações estabelecidas com a oralidade e a escrita não verbal, no cotidiano das interações sociais e familiares. Isso ocorre porque existem diferentes estágios de letramentos, sendo o acadêmico um deles.

Corroboramos as argumentações de Kleiman (2005) ao compreendermos que o letramento não é um método, pois não existe um instrumental para a sua

aquisição. Segundo a autora, o letramento envolve a imersão da criança no mundo da escrita e, para conseguir essa imersão, o professor alfabetizador precisa adotar práticas diárias de leitura de diferentes artefatos que podem incluir livros infantis e gibis em sala de aula, pois é importante que a leitura possa atrair a atenção da criança, contemplando sua cognição. Pode também decorar paredes, chão e mobília da sala de aula com textos e ilustrações, com o alfabeto colorido, retrato de animais e plantas, de modo que façam sentido na vida do aluno-leitor em formação. “Fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro” (Kleiman, 2005, p. 9) também é muito produtivo.

Fazendo um contraponto da fala de Kleiman com as práticas pedagógicas dos professores Krahô participantes de nossa pesquisa, é possível compreender que existe um letramento na fase da alfabetização das crianças. Afinal, o “passeio-leitura” proposto pela autora se efetiva a cada aula de campo que acontece pelos espaços da aldeia e não precisa do retrato de animais e plantas, pois elas têm contato direto com tudo isso na sala de aula embaixo de uma árvore, ou mesmo na caminhada que realizam como complemento das aulas. Quanto ao alfabeto colorido e outras ilustrações, esta é uma prática recorrente em todas as turmas do ensino fundamental. O alfabeto é transcrito em krahô e em português, com letras coloridas e pedaços de papel ou de cartolina, quando possível, favorecendo a alfabetização bilíngue e intercultural. Aqui o professor trabalha também a matemática, aspecto primordial de uma alfabetização que contempla a criança, que pode ocorrer em forma de atividade lúdica.

Quando o ensino se efetiva a partir dos elementos da natureza, o letramento das crianças Krahô se aproxima daquilo que Lima (2022, p. 239) nomeia de “ecossocioletramento”, o qual transcorre num contexto ecológico, em que o professor aproveita para ensinar não somente ciência, matemática, história, geografia e a cultura tradicional, mas também o vocabulário da língua materna e em que contexto as palavras são utilizadas, num diálogo entre língua e cultura e num ambiente ecolinguístico.

Nesse sentido, o professor pratica a interdisciplinaridade, uma vez que na mesma aula ele ensina a língua indígena, a história dos seus ancestrais e a ecologia. “Para o professor indígena, utilizar-se dessas experiências ecológicas do dia a dia [...] propicia ao aluno um aprendizado mais significativo e próximo da realidade do contexto em que esse estudante está inserido” (Lima 2022, p. 239).

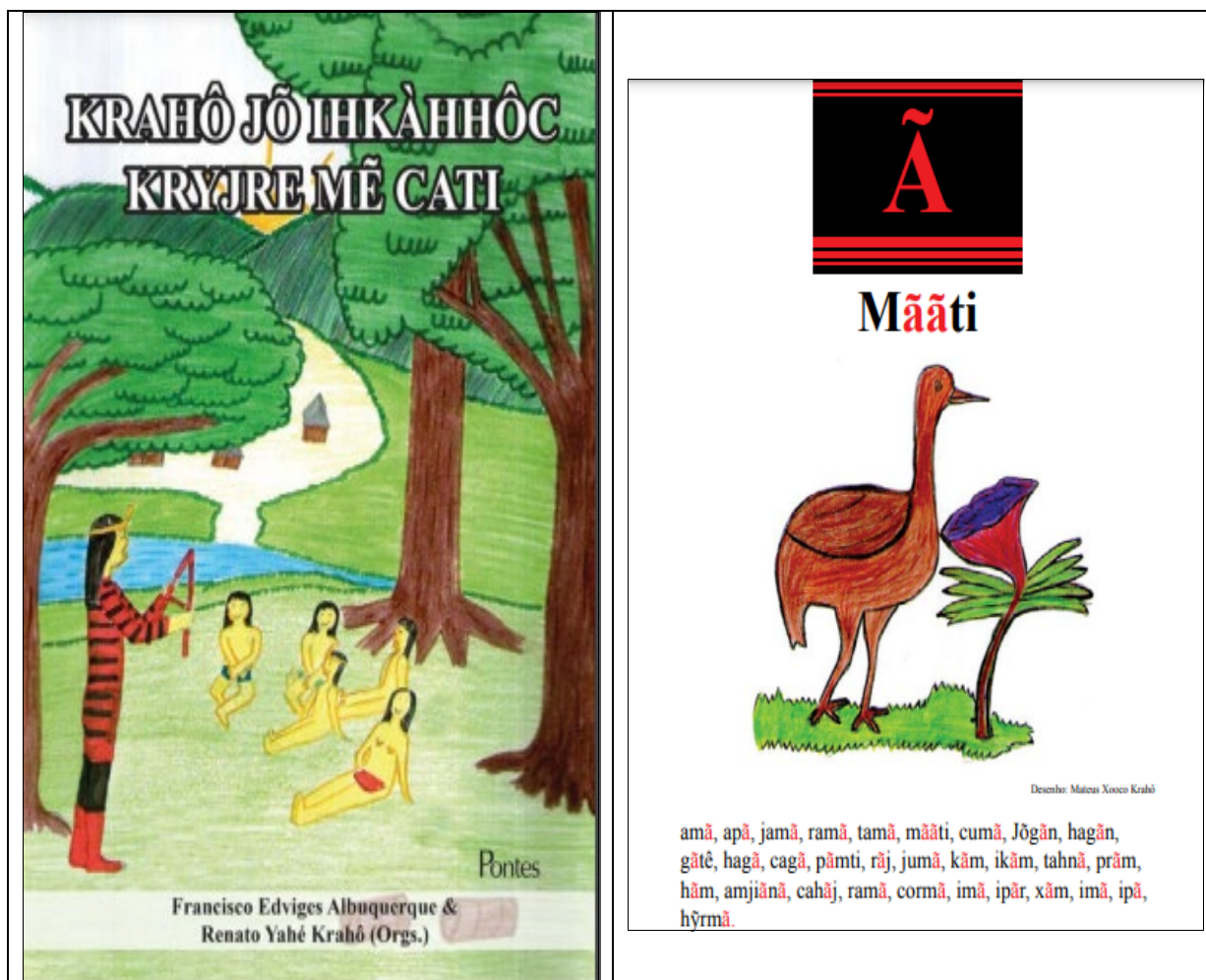
Esse é o contexto ecológico do cerrado, onde os indígenas Krahô praticam seus rituais perpetuando sua cultura tradicional num movimento socioecológico que permite a emergência de um letramento indígena. Nas figuras a seguir, podemos verificar um material pedagógico realizado pelos próprios professores indígenas, alguns com a participação de estudantes, evidenciando que ocorrem, sim, práticas de letramento junto com a alfabetização.

**Figura 12:** Livro Alfabeto Krahô - Krahô Jô Ikhâhhôc xa kat nã Carô



Fonte: Muniz (2022, p. 214).

Figura 13: Livro Krahô jô ihkàhhôc kryjre mẽ cati



Fonte: Muniz (2022, p. 219).

“Krahô jô ihkàhhôc kryjre mẽ cati” (Figura 13) é um livro de alfabetização Krahô monolíngue na língua materna. O intuito é contribuir efetivamente para uma prática pedagógica que permita a aquisição do letramento pelas crianças Krahô, visando incentivá-las para a apreensão, valorização e manutenção da língua indígena a partir da alfabetização (Muniz, 2022). É também um material de autoria dos professores, realizado por deles e para eles com o apoio da equipe de pesquisadores de mestrado e doutorado do LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da UFNT, sob a orientação do professor e pesquisador Francisco Edviges Albuquerque.

O livro “Krahô Jô Ihkàhhôc xa kat nã carõ” (Figura 12) apresenta o alfabeto na língua Krahô e foi produzido por estudantes indígenas da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, turma de 2012, com a contribuição de professores indígenas e não indígenas (Muniz, 2022). Por ser um livro de

alfabetização para as crianças em suas primeiras experiências com um material escrito em sua língua materna, os autores cuidaram para que tivesse cores fortes que chamassem a atenção das crianças.

Existe também um material bilíngue, conforme já informamos (Excerto 7), dentre os quais destacamos os livros de Geografia (Figura 14) e de História (Figura 15).

**Figura 14:** Livro de Geografia Krahô



Fonte: Muniz (2022, p. 216).

O livro “Geografia Krahô” é um material confeccionado com muito esmero em bilíngue krahô-português e se reveste de uma linguagem quase coloquial e de fácil assimilação, o que faz com que os estudantes indígenas queiram manuseá-lo.

Segundo Muniz (2022, p. 216),

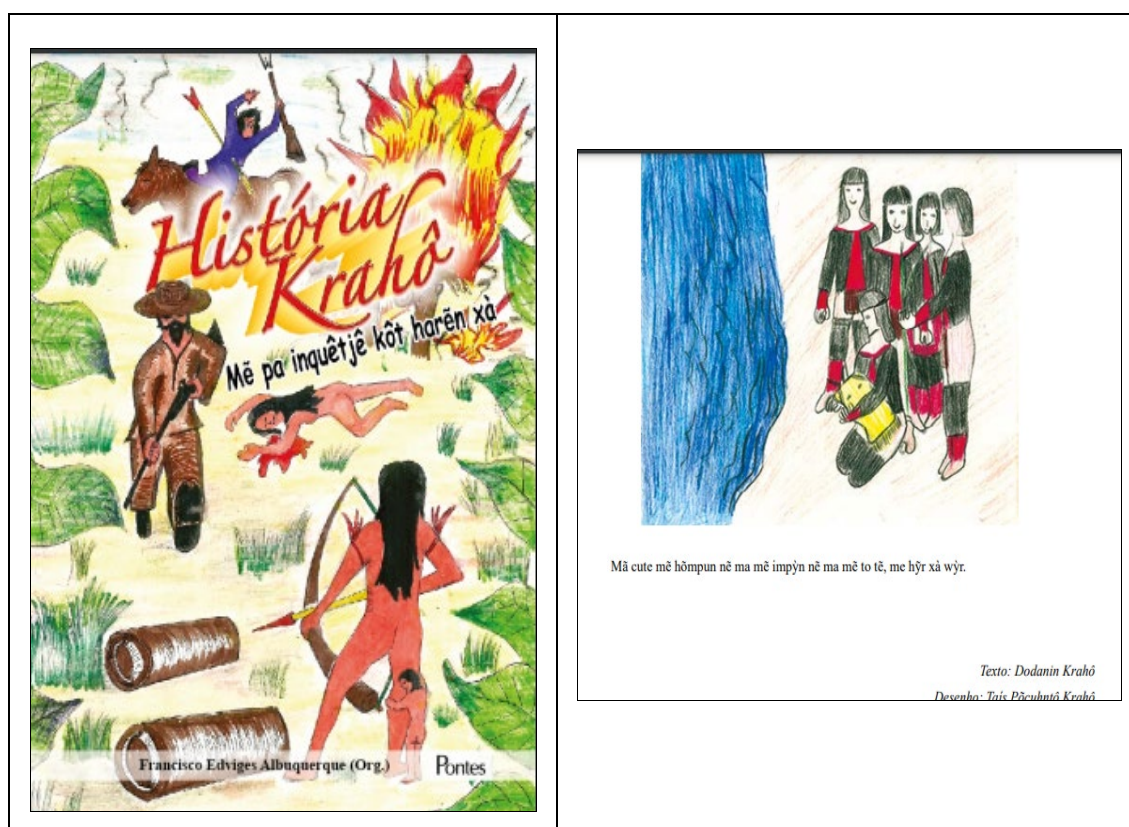
O livro traz uma contribuição ímpar no cenário intercultural dos professores indígenas das Comunidades Indígenas Krahô”. [...] a “importância se amplia na medida em que se percebe o teor colaborativo e participativo do livro, pois foi uma realização conjunta e interdisciplinar entre o organizador do mesmo e os indígenas”. [...] os “textos que compõem o livro são de autoria dos indígenas, sob a supervisão do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e por estarem escritos na língua materna, a Língua Krahô, e em Português, assume uma relevância ainda maior.

Além desse, apresentamos o “Livro História Krahô”, material de extrema importância para a imersão dos estudantes na história de seu povo, contribuindo sobremaneira para o letramento. Escrito nas línguas krahô e portuguesa, o livro

[...] privilegia o universo indígena em sua complexidade, formulando considerações sérias acerca da história dos Krahô e sua incessante luta por sobrevivência e autoafirmação, em um cenário marcado por disputas, conflitos, resistência e obstinação (Muniz, 2022, p. 18).

Nessa perspectiva, para o povo Krahô, é relevante a presença da história como disciplina escolar, implantando a identificação cultural sem perder as peculiaridades desse povo.

**Figura 15:** Livro História Krahô



Fonte: Muniz (2022, p. 217).

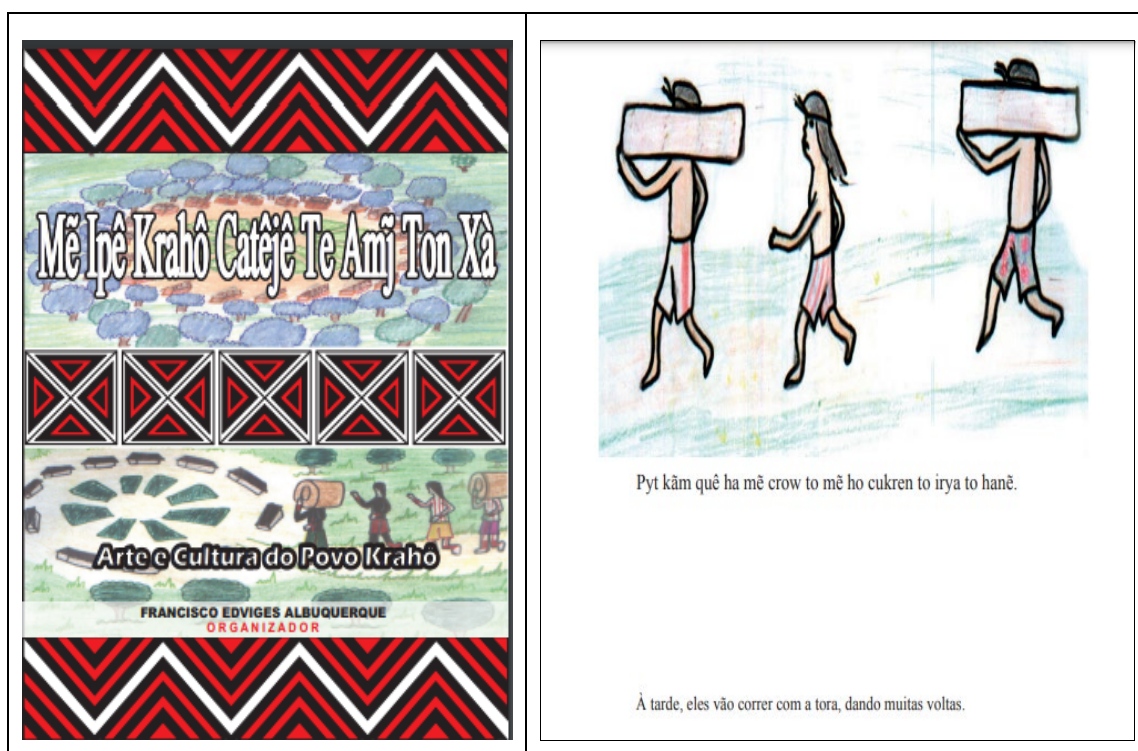
Segundo Muniz (2022, p. 218), trata-se de um material de apoio pedagógico que pode mesmo ser considerando “um marco no ensino de História num contexto intercultural, não somente para alunos e professores envolvidos na dinâmica da Educação Escolar Indígena, mas para sensibilizar toda comunidade”, num momento complexo em que culturas se antagonizam, enveredando para um etnocentrismo

preocupante, “mas que pode também dialogar positivamente, levando e elevando as relações interculturais a um patamar de dialogicidade”.

Existe também o livro “Arte e Cultura do Povo Krahô” que, segundo Muniz (2022, p. 213),

[...] tem contribuindo significativamente para a educação escolar bilíngue e intercultural nas escolas, considerando seus saberes, culturas e línguas próprias, e acordo com realidade sociolinguística Krahô, uma vez que durante a elaboração das aulas, os professores indígenas sentiam a necessidade de apoio bibliográfico para prepararem suas aulas e conduzirem suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

**Figura 16:** Livro Arte e Cultura do Povo Krahô



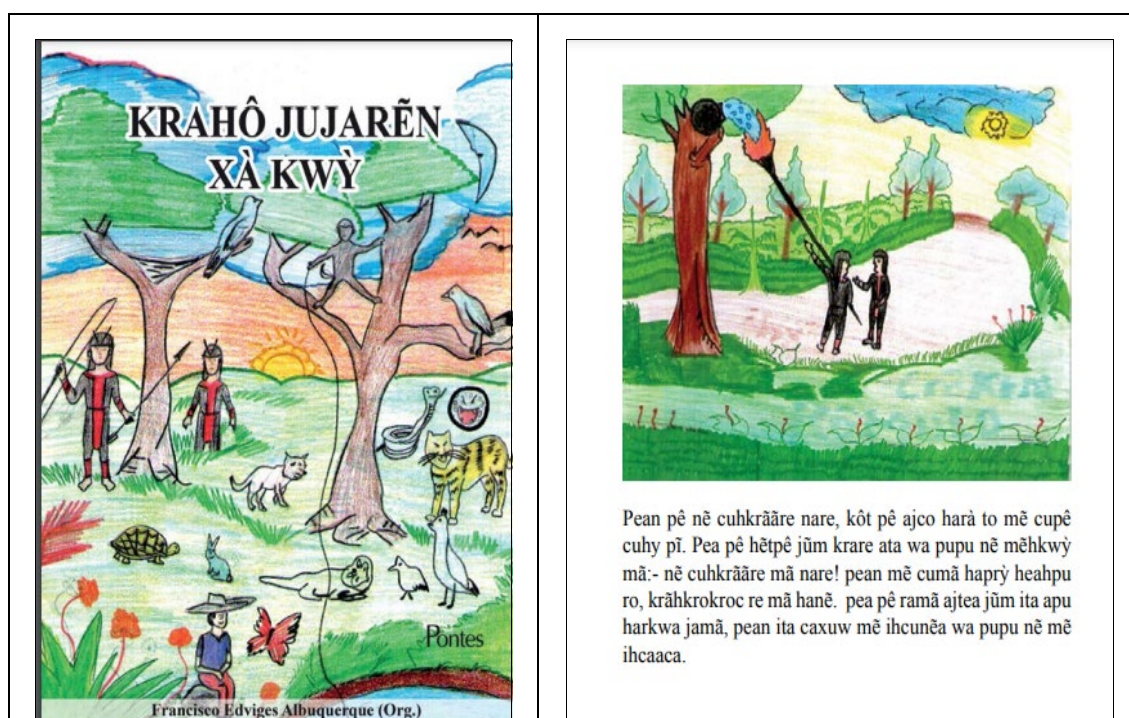
Fonte: Muniz (2022, p. 213).

O conteúdo desse livro, escrito em português e krahô, é muito bem diagramado com figuras e textos redigidos pelos professores indígenas. Inicialmente apresenta os festejos tradicionais do grupo abordando com clareza os aspectos sócio-históricos e as festas que ainda são realizadas nas mais de cinquenta aldeias. Outro tema de suma importância e que faz parte da identidade dos Krahô é o dos mitos e narrativas que foram catalogados pelos alunos e professores indígenas na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Segundo Muniz (2022, p. 213), “todos os Mitos e

Narrativas contados pelos mais velhos se, ainda, preservadas e mantidas as histórias na cultura desses indígenas”.

O artesanato krahô, arte de muita relevância para esse povo, também faz parte do livro, que apresenta a relação dos principais artigos confeccionados, pois “professores e alunos indígenas fizeram uma pesquisa junto à comunidade e aos índios mais velhos, catalogando os artesanatos ainda preservados na cultura dessa comunidade” (Muniz, 2022, p. 213). No livro constam ainda informações sobre a pintura krahô, realizada por alunos e professores, apresentando didaticamente “os dois partidos do Inverno e do Verão”.

**Figura 17:** Livro de Literatura Krahô: Krahô jujarên xà kwý



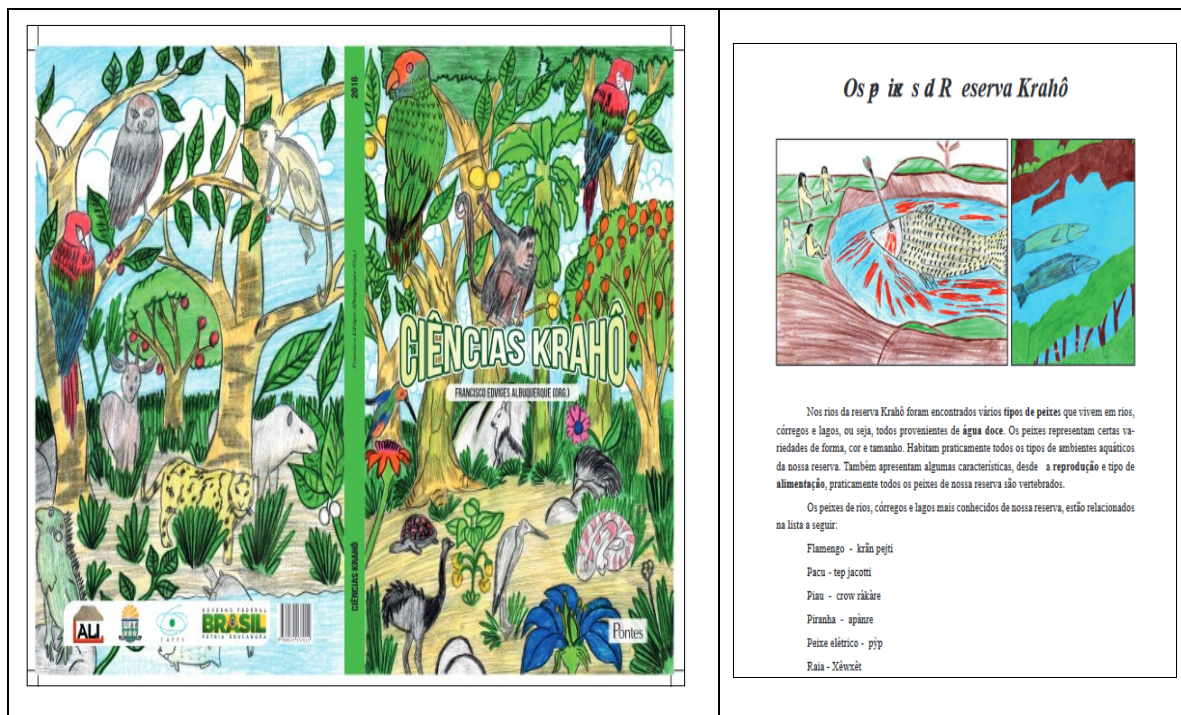
Fonte: Muniz (2022, p. 215).

O livro de literatura “Krahô jujarên xà kwý” foi escrito na língua materna, e os textos foram produzidos por professores com narrativas orais krahô, constituindo um repertório belíssimo. O livro descreve ocorrências do cotidiano nas aldeias, que são repassadas para os mais novos, contadas pelos indígenas mais velhos e que servem como temas de aulas em disciplinas como língua krahô, literatura e história, ampliando o repertório dos estudantes. O livro também traz poesias escritas pelos alunos, expressando sentimentos e emoções pessoais, mas também envolvendo a natureza no contexto exuberante do cerrado. Segundo Muniz (2022, p. 2016), “a prática pedagógica dos textos [...] tomou por base as interações do cotidiano krahô,

nos diversos domínios sociais da comunidade, bem como da realidade didáticopedagógica e histórica vivenciada pelos professores indígenas em sala de aula”, contribuindo para a divulgação dos aspectos sócio-históricos e culturais dos indígenas, em meio à supremacia do contato com a sociedade não indígena.

Para que os alunos possam se interessar por temas das ciências humanas e da natureza, foi escrito o livro “Ciências Krahô”, que discute assuntos relativos aos animais da reserva, à classificação das espécies no campo da zoologia, da botânica, a apresentação e descrição das plantas medicinais, além das referências e discussões por meio de orientações sobre preservação ambiental, incluindo alertas sobre os efeitos das queimadas, da poluição dos rios e córregos. O conteúdo do livro reúne informações do mundo krahô, que apontam a relação entre as espécies e os elementos da natureza em convivência com as ações humanas, quase sempre realizadas de forma predadora.

**Figura 18:** Livro “Ciências Krahô”



Fonte: Muniz (2022, p. 219).

Com esse material em mãos, as crianças são convocadas a refletir à luz das disciplinas que envolvem as ciências, compreendendo que parte de tudo o que existe na mata, nos lares, nos alimentos produzidos e consumidos pelas famílias e nos elementos da flora que utilizam como remédio são importantes. Assim, a



língua krahô, apresentando-se mesmo como um material escrito nas duas línguas, permitindo que os professores o utilizem de forma interdisciplinar, mediando a interdisciplinaridade na comunidade escolar.

Ainda existe o livro “Matemática Krahô”, bilíngue em krahô e português, apresentando conhecimentos matemáticos no campo da álgebra, geometria e demais conteúdos que envolvem noções de espaço, dimensão e quantificadores.

**Figura 20:** Livro Matemática Krahô



Fonte: Portal da Amazônia Legal (2016). Disponível em: <https://www.portaldaamazonialegal.com.br>. Acesso em: 21 mar. 2025.

Nesse livro são priorizados os conteúdos de matemática inseridos no cotidiano dos estudantes indígenas, possibilitando a interação com as percepções de quantidade e demais valores na cultura krahô. Segundo Muniz (2022, p. 222), a “correlação de saberes tradicionais e de conhecimento de mundo em um processo de interpretação frente ao desempenho desses conhecimentos nas duas línguas em contato: o português e o krahô”. Ademais, a etnomatemática também faz parte do

repertório do livro, contribuindo para o ensino dessa disciplina, auxiliando os professores para uma boa ação na sala de aula.

A partir da exposição de todo esse acervo didático-pedagógico, podemos afirmar que “alfabetização & letramento” ocorrem de forma complementar na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, não ocorrendo somente o ensino de língua materna indígena e práticas de leitura, mas também outras aprendizagens, que Lima (2022) nomeia de “ecossocioletramento” presente num contexto socioecológico onde habitam comunidades tradicionais. Assim, “o professor indígena busca ensinar aos seus alunos os conhecimentos que eles aprenderam com os mais velhos ao longo de suas experiências e práticas socioculturais no contexto da comunidade indígena” (Lima, 2022, p. 239), vivenciando experiências e práticas que se efetivam tanto fora da escola quanto no contexto de sala de aula, numa prática de “ecossocioletramento”.

O ecossocioletramento considera não somente a língua indígena, mas tudo o que é produzido por um povo em suas singularidades étnicas e culturais, estendendo-se aos espaços da aldeia compreendidos como ambiente ecológico, que são utilizados como artefatos suplementares pedagógicos de ensino (Lima, 2022). Dessa forma, os professores Krahô exploram a fauna e a flora da ecologia do cerrado para ensinar aos alunos questões socioculturais que efetivam práticas de letramento, de modo que diferentes formas de ensinar, em consonância com o ambiente natural, tornam-se recursos pedagógicos para o ensino de diferentes disciplinas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Nessa unidade escolar indígena, pudemos identificar práticas de alfabetização e letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar a partir da prática pedagógica de professores que buscam a valorização dos saberes tradicionais, da oralidade e da escrita, da apropriação da língua indígena e da língua portuguesa em atividades que despertam o interesse das crianças em aprender e ler e escrever, mas também a compreender o ambiente ao seu redor como parte da aprendizagem, que ocorre de modo bilíngue, intercultural e transdisciplinar. Nesse sentido, os dados se expandem no âmbito da sociolinguística qualitativa, quando letramento e linguagem estabelecem um liame que fortalece nossas pretensões na pesquisa que descrevemos.

#### 5.4. Sociolinguística e letramento: por uma pedagogia culturalmente sensível

Para nossas argumentações na esfera da sociolinguística e do letramento, recorreremos a Moura (2015), e no âmbito da pedagogia culturalmente sensível, recorreremos a Bortoni-Ricardo (2003).

Nosso intuito é o de situar os resultados da pesquisa na discursividade realizada por essas pesquisadoras, considerando que letramento, sociolinguística e pedagogia assumem aspectos conceituais no que diz respeito à interação que ocorre na sala de aula, quando se inserem em contextos socioculturalmente diversos, como é o caso da Escola Estadual Indígena 19 de Abril do povo Krahô.

Segundo Moura (2015, p. 21), existe um aumento significativo de estudos que apresentam a sociolinguística

[...] voltados ao ensino, consolidando, assim, o papel social dessa área de pesquisa, engajada na compreensão dos fenômenos linguísticos e sociais que chegam à escola. [...] tais estudos atuam para uma redução dos índices de desigualdade social, que afetam os processos e as práticas socioculturais representados no espaço escola/universidade.

Moura (2015, p. 21) segue afirmando que “esta é uma ocorrência presente, tanto no aspecto da concepção da linguagem, quanto na compreensão sistematizada dos estudos linguísticos”.

Por conseguinte, estes estudos

[...] precisam se manifestar no fazer pedagógico de quem trabalha diretamente com o ensino da Língua Materna ou, de modo mais abrangente, com o ensino da linguagem. Em outras palavras, uma das principais contribuições da Sociolinguística é “servir de ponte” para o acesso aos estudos linguísticos produzidos nos contextos de investigação nas universidades (Bortoni-Ricardo, 2004; 2013). A Sociolinguística vê a linguagem na sua relação com a sociedade, levando em consideração os papéis desempenhados pelos sujeitos na prática comunicativa (Moura, 2015, p. 21).

Nessa perspectiva, a sociolinguística assume a postura de uma ciência autônoma e interdisciplinar, estabelecendo uma interface com os novos estudos sobre letramentos (Moura, 2021). Dito isso, podemos compreender que a sociolinguística, assim como o letramento, consiste numa prática social transformadora que ressignifica o processo educativo de sujeitos envolvidos em contextos em que as práticas culturais de letramentos, além das atitudes linguísticas, se entrelaçam, tal qual pudemos observar nas salas de aulas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Esses entrelaçamentos levam à compreensão de uma pedagogia culturalmente sensível que, segundo Bortoni-Ricardo (2003), é uma abordagem educacional que não somente reconhece como também valoriza a diversidade cultural dos estudantes, visando adaptar o ensino para que possamos atender às suas experiências individuais, considerando os conhecimentos prévios e contextos culturais nos quais se inserem. Para a autora, tal abordagem busca criar um ambiente de estudo mais inclusivo e eficaz, no qual todos os alunos se sintam representados e parte integrante do processo do ensino e da aprendizagem.

Ainda elucidando o conceito de pedagogia culturalmente sensível, Bortoni-Ricardo (2003, p. 131) afirma que o termo original em inglês é *A culturally responsive pedagogy* e foi proposto por Frederick Erickson (1987) na tradição dos estudos etnográficos interpretativos que “focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças”. Segundo Bortoni-Ricardo (2003, p. 26), a proposta pedagógica de Erickson “consiste num tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos”, o que possibilita desenvolver a confiança e prevenir desordens num ambiente que tende a ser conflituoso devido às diferenças, notadamente quando se trata da execução de um currículo alheio à cultura e tradição das crianças indígenas.

A sociabilização das crianças, segundo o professor Yahé Krahô, é efetivada primordialmente quando, para enfrentar a carência de conteúdos que atendam às demandas exigidas para complementar uma alfabetização intercultural, bilíngue e transdisciplinar, ele desloca a sala de aula para debaixo da mangueira ou, então, para a participação em eventos tradicionais que ocorrem na aldeia, uma vez que esses espaços contribuem para a realização da pedagogia culturalmente sensível.

Portanto, não somente a prática do professor Yahé Krahô, mas também dos demais professores indígenas que agem assim representam um discurso que pode muito bem sublinhar o âmbito da pedagogia culturalmente sensível proposta por Erickson (1987) e Bortoni-Ricardo (2003). Assim, é pertinente retomarmos a fala de Yahé Krahô, que se manifestou afirmando que faz tudo para que a criança aprenda, uma vez que tem a obrigação de ensinar tanto na língua indígena, quanto na língua portuguesa, numa interação que permitirá sua inserção nas séries seguintes, facilitando a aprendizagem de novas disciplinas, a aquisição da alfabetização e o processo de letramento intercultural.

A experiência de presenciar uma pedagogia culturalmente sensível nos liberta de preconceitos linguísticos, culturais, epistemológicos e nos permite agregar valores que redirecionam nosso olhar, desconstruindo estereótipos produzidos pela sociedade não indígena no decorrer dos séculos.

Neste capítulo discutimos e analisamos dados gerados na Aldeia Manoel Alves Pequeno e em sua unidade escolar, numa dinâmica em que teoria e prática dimensionaram a importância da pesquisa e as contribuições não somente para dar visibilidade a essa sociedade, que podem ser estendidas a outros povos que, assim como os Krahô e seus professores comprometidos com uma educação indígena que favoreça as crianças e efetivamente sejam alfabetizadas e letradas. No capítulo seguinte apresentamos nossas conclusões e a tese aqui defendida.

## 6 CONCLUSÃO: A TESE

*O desânimo e a desesperança estão associados ao sentimento de inferioridade que marcam, ambos, a estrutura profunda da personalidade dos oprimidos, dos colonizados, dos violentados. Por isso mesmo, este sentimento de inferioridade precisa ser substituído pelo da autoconfiança, ao tempo em que os esquemas e modelos antes importados devem ser substituídos por projetos e planos resultantes de estudos sérios e autônomos sobre a realidade. É desse modo que as sociedades dependentes, periféricas, neocolonizadas vão construindo mais confiança em si mesmas.*

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos a tese que defendemos, cujo objetivo geral foi compreender as concepções e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas Krahô no processo do ensino e da aprendizagem, com foco na alfabetização e letramento das crianças que estudam no Ensino Fundamental. A partir da análise das concepções e práticas pedagógicas dos professores, foi possível refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças Krahô e identificar como se efetiva a alfabetização e o letramento de forma Bilíngue, Intercultural e Transdisciplinar.

Nessa perspectiva, assimilamos conceitos de alfabetização e letramento no contexto indígena do povo Krahô, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno, percebendo como professores(as) conduzem o processo de ensino, considerando os desafios de um currículo não indígena que deve ter seus conteúdos adaptados à realidade dos alunos. O intuito é o de contribuir com a comunidade e sua escola, compreendendo que a “educação indígena promovida na aldeia” antecede a educação da escola no âmbito de uma “Pedagogia Sensível”.

Ademais, certificamos que essa educação advém dos saberes ancestrais transmitidos pela família e pelos mais velhos, agregando conhecimento e fortalecendo a cultura tradicional, levando em consideração a situação de contato com a sociedade não indígena. Os procedimentos envolveram pesquisa de campo na perspectiva etnográfica, possibilitando a compreensão das práticas pedagógicas de professores e professoras, quando foi possível defender e comprovar a tese de que **“as concepções e práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril contribuem para uma alfabetização (educação) e**

**um letramento bilíngue, intercultural e transdisciplinar”**, conforme consta, com mais detalhes, no Capítulo 5, bem como ao longo de todo o trabalho.

Com efeito, foi a partir do nosso envolvimento intelectual e acadêmico com os indígenas Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, sua comunidade não somente escolar, mas também os mais velhos, que conseguimos realizar a pesquisa, alcançando nossos objetivos e validando nossas asserções. A partir dos procedimentos das pesquisas qualitativa, descritiva, documental e etnográfica, conseguimos um relacionamento efetivo com os indígenas, notadamente professores(as) do Ensino Fundamental I e II, coletamos e geramos dados *in loco*.

Os resultados da pesquisa mostram que as concepções e práticas pedagógicas dos(as) professores(as) indígenas Krahô são influenciadas pela sua cultura e tradição, e que a educação escolar indígena é um processo complexo que envolve a transmissão de saberes ancestrais e a aquisição de conhecimentos da sociedade não indígena. A alfabetização e o letramento são processos que se estendem além da primeira fase do Ensino Fundamental, e que a demanda de tempo para uma efetiva alfabetização é maior do que o previsto.

A pesquisa também mostrou que a Educação Indígena de qualidade e gratuita é um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, a implementação dessa educação ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à elaboração de materiais didáticos que atendam às necessidades específicas das comunidades indígenas.

A partir dos resultados aqui apresentados, é possível concluir que a alfabetização e o letramento Bilíngue, Intercultural e Transdisciplinar são fundamentais para a Educação Indígena de qualidade. A Pedagogia Sensível, que valoriza os saberes ancestrais e a cultura indígena, é uma abordagem promissora para a educação escolar indígena.

Com efeito, esta tese contribui para a compreensão das concepções e práticas pedagógicas dos professores indígenas Krahô e para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Indígena. Concluimos, assim, que esses resultados podem ser úteis para a elaboração de políticas públicas e para a formação de professores que atuam nas mais de 300 etnias indígenas e suas populações.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. A. B. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca**: uma contribuição para educação escolar. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2012.

ABREU, M. V. A. B.; ALBUQUERQUE, F. A. Educação escolar indígena e diversidade cultural. *In*: ALBUQUERQUE, F. A.; ALMEIDA, S. A. **A educação escolar indígena**: um paradigma educacional emergente e transdisciplinaridade. Goiânia: Ed. América, 2012. p. 272-292.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinajé**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ALBUQUERQUE, F. E. Educação escolar Apinayé bilíngue e intercultural. *In*: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. S.; PINHO, M. J. (org.). **Ensino de língua e literatura**: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. (org.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. Goiânia: Ed. América, 2012.

ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. Letramento e alfabetização das crianças indígenas Apinayé: a leitura e a escrita em perspectiva. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 31, p. 78-101, 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1265/832>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ALMEIDA, S. A. **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**: um estudo sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2011.

ALMEIDA, S. A. **A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALMEIDA, S. A.; ALBUQUERQUE, F. E.; PINHO, M. J. Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 8, n. 4, p. 804-825, 2013. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202542>.

ALMEIDA, S. A. **Etnossociolinguística e letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ALMEIDA, S. A.; SOUSA, R. M. **Letramento transcultural e multissemiótico**: por uma etnografia dos letramentos indígenas. [Estudo em andamento enviado pelas autoras via e-mail em 13 de março de 2025].

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e o ensino de história: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, V. L. M. *et al.* (org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre, EST/Exclamação/ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BICUDO, F. A entrevista-testemunho: quando o diálogo é possível. **Observatório da Imprensa**, Edição 333, 13 jun. 2005. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-entrevistatestemunho-quando-o-dialogo-e-possivel/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 101-113. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, M. A. *et al.* (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 95-104.

BORTONI-RICARDO, S. M. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia Cuiabá EDUFMT**, n. 7, p. 119-136, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Col. Primeiros Passos).

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 119-134.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 99.062, de 7 de março de 1990**. Homologa a demarcação da Área Indígena Kraolândia, Estado do Tocantins. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99062-7-marco-1990-328521-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Brasília, 1996. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00004.pdf>.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57. n. 5. p. 611-614, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CIRET – Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. **Carta da Transdisciplinaridade**. Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu. Convento da Arrábida, Portugal, 6 de novembro de 1994. Disponível em: <https://www.iconos.edu.mx/congre3/css/documentoshistoricos/cartatransd/Portugues.pdf>.

CURUNZI, A. A.; ZILLI, L. G. Pedagogia culturalmente sensível e observação em sala de aula. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/39993/27684>. Acesso em: 16 jul. 2025.

DAMAS, L. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade. *In*: SANTOS, J. S. (org.). **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'ANGELIS, W. R. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2008.

Disponível: [chrome-](#)

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf](#).

DESLAURIERS, J.-P. Recherche qualitative: guide pratique. Montréal: McGraw-Hill, 1991.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, 2022. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399573187001>. Acesso em: 26 jan. 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social.

**Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 691-713, 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 fev. 2025.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M.. A pedagogia da escravidão nos Sermões do Padre Antonio Vieira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206-208, p. 43-53, 2003.

FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, 1969.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **A la sombra de este árbol**. Barcelona: El Roure, 1997.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do

fisioterapeuta. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRUPIONI, L. D. B. Experiência e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p.13-18, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. Rio de Janeiro, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KNAPP, C. **Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

LADEIRA, M. E. Sobre a língua da alfabetização indígena. *In*: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 170-173.

LEITE, F. F.; ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. Saberes tradicionais Krahô: contribuições para educação física indígena bilíngue e intercultural. **JNT - Facit Business and Technology Journal**. Dossiê Temático Educação Indígena, ed. 32. v. 1, p. 96-169, 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/viewFile/1372/914>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LEVOTO, D. M. **Divisão interna Apinayé e Krahô: relações entre línguas, territórios e culturas**. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, TO, 2025.

LIMA, A. S. **A situação sociolinguística e de letramento em língua nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 18, e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12).

MACEDO, A. S. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril**. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2015.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. *In*: CARDOSO, R. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. Disponível: <https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/manual-didaticoebook-1.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília, SP: Unesp, 2004.

MEAD, G. H. **Mind, self, and society: from the standpoint and a social behaviorist**. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

MELATTI, J. C. **O messianismo Krahó**. São Paulo: Herder, 1972. (Coleção Antropologia e Sociologia).

MELATTI, J. C. **O sistema de parentesco dos índios Krahô**. Série Antropologia. Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

MELATTI, J. C. **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

MINAYO, M. C. *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. **EduTec - Blog da Professora Paloma**. 1998.

MORIN, E. **O método IV – As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

MOURA, A. A. V. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MUNIZ, S. S. **Bilinguismo indígena: as línguas em situação de uso nos domínios sociais Apinayé e Krahô**. Tese (Doutorado em Línguas e Literatura) – Universidade

Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, TO, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5490/1/SIMARA%20DE%20SOUSA%20MUNIZ%20-%20TESE.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

NASCIMENTO, A. *et al.* Espécies de palmeiras utilizadas pelos Krahòs, uma comunidade indígena do Brasil. *In: SIRGEALC – SIMPÓSIO RECURSOS GENÉTICOS PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE*, 3., 2004, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, PR, p. 715-716, 2004.

NETTO, M. L. C. *et al.* As contribuições da Escola Indígena Maurehi para o fortalecimento sociocultural do povo Karajá de Aruanã/Goiás. **Revista Territorial**, Cidade de Goiás, GO, v. 10, n. 1, p. 77-93, 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990.

PAULA, E. D. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, p. 76-91, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4ZqgRf3s8hStdZjh65mXqNg/?format=pdf&lang=pt>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Formação de professores: formação inicial e continuada**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; ROCHA, L. M. Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros. **Revista da UFG**, Goiânia, ano VIII, n. 2, p. 100-105, 2006.

REES, D. K; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26003>.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. *In: MARTINELLI, M. L.* (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.

ROJAS SORIANO, R. **Métodos para la investigación social: una proposición dialéctica**. México: Plaza y Valdéz, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SANTOS, S. L. O. Alfabetização e letramento bilíngue na educação infantil: benefícios e limitações. *In: EIPG – ENCONTRO INTERNACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO*. 10., 2021, São José dos Campos, SP. **Anais [...]**. São José dos Campos, SP: Periódicos Unisanta, v. 5, n. 1, 2021.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68. (Série: Reinventar a emancipação social: para novos manifestos).

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAPELLI, M. L. S. **Escola**: espaço de adestramento ou contradição? Cascavel, PR: Ed. Coluna do Saber, 2004.

SAVIANI, D. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/DkjmsVpcjKtHYdQm9qxPnwd/?format=pdf&lang=pt>.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, E. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *In*: FERREIRA, G. G.; SILVA, E. H.; BARBALHO, J. I. S. (org.). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na educação básica**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 161-180.

SILVA, N. X. **Políticas linguísticas e planejamento educacional em Aruanã-GO**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, P. K. F. **Educação escolar indígena**: uma análise a partir da perspectiva da sexualidade e gênero no município indígena de Baía da Traição/PB. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVA, V. A.; Rebolo, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18 n. 1, p. 179-190, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, A. A.; SOUZA, K. R. Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão. Artigos. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 519-539, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/DtD3HjflbbM7hhhJsMkc6fm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 mar. 2025.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>.

SOARES, M. B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 9-17, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SOMMERMAN, A. Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UNEFAB, 1999.

SOUSA, R. M. **Gênero discursivo mediacional** da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3540/1/2006\\_Rosineide%20Magalhães%20Ode%20Sousa.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3540/1/2006_Rosineide%20Magalhães%20Ode%20Sousa.pdf). Acesso em: 5 set. 2015.

SOUSA, L. G.; ALMEIDA, S. A.; ALBUQUERQUE, F. E. As práticas pedagógicas do professor de ciências e biologia das escolas Karajá-Xambioá: perspectivas transdisciplinares. *In*: ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. (org.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. Goiânia: Ed. América, 2012.

SOUSA, L. G.; ALMEIDA, S. A.; ALMEIDA, J. A. O professor de ciências das escolas indígenas da reserva Karajáxambioá no Tocantins e sua prática pedagógica: uma experiência transdisciplinar. **Revista Querubim**, ano 10, n. 22, p. 167-181, 2014. Disponível em: [http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zquerubim\\_22\\_v\\_1.pdf](http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zquerubim_22_v_1.pdf). Acesso em: 14 mar. 2025.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 5 set. 2015.

STREET, B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TASSINARI, A. M. I. **Da civilização à tradição**: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São

Paulo: Global, 2001. Disponível em:

<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto38/FO-CX38-2370-97.PDF>.

TOCANTINS. Secretaria da Educação do Estado do Tocantins. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. 2024. Disponível em:

[https://docs.google.com/document/d/1Oz8eY8z53iNFG\\_jzcb14qA5hvog2z2yB/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1Oz8eY8z53iNFG_jzcb14qA5hvog2z2yB/edit?pli=1).

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Lima, Peru: Red PUCP, 2004. Disponível em: [https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf). Acesso em: 1 out. 2014.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WERNECK, C. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo para mídia e profissionais de comunicação**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

YAHÉ KRAHÔ, R. **Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2017.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5. ed. Fort Worth, TX: Dryden Press, 2000.