

EDUCAÇÃO INDÍGENA KRAHÔ: MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

INDIGENOUS EDUCATION KRAHÔ: EDUCATIONAL MATERIAL

Francisco Edviges Albuquerque¹

Ana Beatriz Sena da Silva²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados do projeto de iniciação científica - PIBIC 2014/2016, cujo título é “Educação Escolar Indígena Krahô: Uma contribuição para produção de material didático” sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Esse projeto visa a descrever e analisar o processo de produção de material didático-pedagógico bilíngue e intercultural na escola Krahô 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves. A produção destes materiais se dá tanto em língua materna quanto em língua portuguesa, além de abranger as seguintes áreas do conhecimento: Língua Materna Krahô, Língua Portuguesa, História e Geografia, Literatura, Gramática, Ciências e Matemática. Todos esses materiais estão sendo utilizados nas escolas Krahô, como material didático e que integram os conteúdos ministrados em sala de aulas do Ensino Fundamental e Médio. Os objetivos principais destes materiais didáticos são registrar os aspectos socioculturais e linguísticos dos Krahô, os mesmos são voltados para a educação escolar indígena bilíngue e intercultural, no sentido de revitalizar e manter a língua materna e também cultura.

Palavras-chave: material didático; educação escolar indígena; língua materna; Krahô.

Abstract: This work aims to present results of the research project - PIBIC 2014/2016, entitled "Indigenous Education Krahô: A contribution to the production of teaching material" under the guidance of Prof. Dr. Francisco Hedwig Albuquerque. This project aims to describe and analyze the bilingual and intercultural teaching-learning material production process at school Krahô April 19 Village Manoel Alves. The production of these materials occurs both in native language and in Portuguese and covers the following areas of knowledge: Mother Language Krahô, Portuguese Language, History and Geography, Literature, Grammar, Science and Mathematics. All these materials are being used in Krahô schools as teaching materials and integrate the contents taught in the classroom of elementary and high school. The main objectives of these learning materials are records socio-cultural and linguistic aspects of Krahô, they are facing the indigenous education bilingual and intercultural, to revitalize and maintain the native language as well as culture.

Keywords: courseware; indigenous education; mother tongue; Krahô.

Introdução

Esta pesquisa visa a entender particularidades da educação escolar indígena e tem como objetivo descrever e analisar materiais didáticos bilíngues e interculturais, para isso,

¹ Orientador do Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq e Professor do curso de Letras UFT-Araguaína. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, atuando nos cursos de Doutorado e Mestrado. Professor do Curso de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS-UFT-campus de Araguaína, e-mail: fedviges@uol.com.br.

² Graduanda do Curso de Letras- Licenciatura, da Universidade Federal do Tocantins-campus Araguaína e Bolsista do Programa Iniciação Científica/PIBIC (CNPq), e-mail: anabeatriz_@uft.edu.br

fez-se necessário um estudo desde o período colonial, para que assim desenvolvêssemos uma pesquisa mais ampla sobre a educação escolar indígena, e como era visto o indígena e como o colonizador desenvolvia ações como forma de negar cultura e a língua desse povo, suas origens e a sua forma própria de educação.

Nosso trabalho tem como meta principal descrever o processo de produção dos materiais didáticos bilíngues em língua portuguesa/Krahô, na escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves, na reserva indígena Krahô do estado do Tocantins. Além disso, descrevemos também as ações didático/pedagógicas dos projetos, intitulados: “Projeto de apoio pedagógico à Educação Indígena Krahô” e do projeto de “A educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, projetos nos quais tem o objetivo desenvolver trabalhos com os indígenas Krahô e principalmente promover cursos que aprimorem os professores indígenas Krahô a operarem nas escolas indígenas como professores de língua materna, se adequando nas propostas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI.

O RCNEI é um documento que atende todas as considerações que são instituídas na Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que constitui

“(…) uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. (...) A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades”. (RCNEI, 1998, p. 34).

Partindo desses pressupostos, o RCNEI (1998), objetiva que estes projetos atuam nas aldeias promovendo atender às pretensões e interesse do povo Krahô, que é objetivando a produção e organização de materiais didáticos, além de ter o objetivo documentar feitos culturais e principalmente linguísticos Krahô, contribuindo assim com a manutenção da língua e da cultura indígena da aldeia em que vivem mais também contribuindo para com os professores nas produções de materiais didáticos bilíngues, materiais no quais é voltada a educação bilíngue e intercultural, que tem o sentido de revitalizar e manter a língua e cultura deste povo nas particularidades orais e escritas dos Krahô.

Portanto, é na análise e descrição destes materiais bilíngues e interculturais que essa pesquisa irá se firmar. Tendo por objetivo a análise e descrição de materiais didáticos voltados para a educação escolar indígena, materiais no quais garantam o uso da língua materna como mecanismos instrutivos da realidade sociolinguística dos indígenas, tendo o uso do Português como segunda língua, adquirida na modalidade oral e escrita, na organização dos livros

didáticos como mecanismo de uso dos materiais didáticos nas escolas indígenas no estado do Tocantins, onde os projetores foram/são desenvolvidos.

Essa pesquisa também busca sempre fazer referências aos dois projetos que mais contribuíram com a produção de materiais bilíngues no estado do Tocantins que são projetos de: Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e Krahô e o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena - OBEDUC/ UFT/CAPES, e que ao longo das suas execuções está voltado para as práticas pedagógicas que atenda aos anseios do povo Krahô.

1. Uma trajetória escolar indígena: “período colonial”

Durante muito tempo, o modelo de educação indigenista “vinha sendo motivo de reflexão e debate dos professores indígenas, não indígenas e lideranças de cada povo”. É nessa discussão que surgiu o questionamento: “que tipo de escola que temos e que escola queremos?” (GRUPIONI,2001) Essas discussões, por parte de lideranças dos povos indígenas, professores indígenas e não indígenas, são muito recentes.

Se fizermos uma trajetória ao período colonial, percebemos que o processo educacional indigenista não era discutido muito menos havia opinião da comunidade indígena, pois o colonizador europeu, ao invés de valorizar a cultura dos povos indígenas, desqualificava, distorcia as suas identidades e discriminava as suas línguas, fazendo com que toda a sua cultura se isentasse do processo educacional.

Segundo Freire (2004), esses fatos podem ser constatados nos “relatos descritivos dos missionários jesuítas nas visitas as aldeias, relatórios e outros documentos produzidos pela Coroa Portuguesa”.

Antes dos povos indígenas serem dominados, segundo Freire (2004) a educação indígena era feita através de intercâmbio cotidiano, por contatos com pessoas e diretos, por exemplo: fazer uma fogueira, pescar, caçar e entre outros. O fato é que o aprendizado se dava a todo o momento e em qualquer lugar.

Na metade do século XVI, foi instituída em várias escolas nas aldeias do Rio de Janeiro e Bahia o ensino do colonizador, tendo o objetivo principal evangelizar e transformar o indígena em uma pessoa civilizada nisso constatamos o seguinte relato de FREIRE (2002):

“As escolas de ler, escrever e contar, foram fundadas por jesuítas. Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã,

com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto os mais hábeis aprendiam a ler e escrever” (FREIRE, 2002 b, p. 90).

É necessário frisar que a prática docente só era exercida por missionários jesuítas, no período colonial. Uma política que encontram para impor conhecimentos do não indígena, firmar a catequização e principalmente forçar os indígenas a falarem a língua portuguesa.

Ainda naquela época, o princípio educativo indígena mais criticado foi presenciado por um missionário jesuíta, no qual o mesmo registrou surpreso, que pais e mães indígenas “amam os filhos extraordinariamente”, que não havia “nenhum gênero de castigo têm para os filhos, nem há pai nem mãe que em toda a vida castigue nem toque em filho” (CARDIM, 1980, p. 91). Nessa crítica que o missionário faz, podemos observar que há tendências da sociedade europeia onde a mesma dependia da pedagogia tradicional para manter os seus parâmetros de imposição e castigos físicos. Aos olhos do colonizador essa isenção de castigos físicos conceituava como um “retrocesso”.

Já na metade do século XVIII, a língua portuguesa se tornou obrigatória no ensino das escolas indígenas. Dessa forma, “a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas” (FREIRE, 2004). Assim, muitos indígenas se recusavam a usar o Português, e ao fazer o uso da língua materna eram punidas com “palmatórias” essas punições físicas faziam com que houvesse grande evasão escolar.

Nos séculos: XIX e XX ainda e se perpetuava a visão de “civilizar” o índio, uma convicção herdada da coroa portuguesa, e que se estendeu tanto no império quanto na república se firmando e executando políticas destinadas a descriminalizar a identidade dos indígenas.

A prática de negação da cultura indígena e de preconceitos se perpetuou ao longo de cinco séculos no Brasil, e que só veio se formular na Constituição de 1988 que firma os direitos dos indígenas permanecerem índios, assegurando suas línguas (como processos próprios de aprendizagem), protegendo as suas manifestações culturais, resguardando e fazendo respeitar todas as suas propriedades. Foi então a partir da Constituinte que houve leis subsequentes voltadas a uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciadas

2. A educação e a produção de matérias didáticos do Summer

Segundo o relatório da FUNAI–Fundação Nacional do Índio (1956-1977), foi feita uma descrição de como se dava o processo de educação com o Summer Institute of Linguistics (SIL), pioneiro em produções de materiais didáticos, e que defendia a educação escolar bilíngue. Esta ONG se instalou no Brasil 1956, sob convite do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Instituiu-se legalmente somente em oito de setembro de 1958, com sede no Rio de Janeiro. Somente em 1970, o estatuto se formulou para que a sede mudasse para Capital Brasília, onde foi consolidado e firmando como uma sociedade de fins filantrópicos. E em conformidade com o seu estatuto o SIL tem objetivo de:

“Realizar estudos comparativos e descritivos de línguas indígenas e reduzi-las à forma escrita; traduzir para essas línguas livros de valor moral e cívico, assim como porções da Bíblia; promover o interesse pela ciência linguística e por estudos de investigação científica de outros aspectos da vida “dos povos” indígenas; editar livros, revista ou outro tipo de publicação que se relacione com os fins da entidade; desenvolver um programa de educação e assistência social, em cooperação com instituições governamentais ou científicas, com propósito de proporcionar ao indígena melhores condições de vida, tudo sem fins lucrativos.” (ESTATUTO DO SIL, cap. I, art.39).

Naquela época, era por meio de convênio consolidado com a FUNAI, que o Instituto agia. Carecendo de autorização para adentrar nas terras indígenas, tendo também que manter a FUNAI informada de todas as suas atividades. Relatórios anuais eram produzidos, com o objetivo manter a quem tiver interesse a respeito das atividades desenvolvidas pelo SIL. As atividades desenvolvidas nas aldeias eram: Pesquisas Linguísticas, Educação, Assistência comunitária, Serviços Gráficos, Tradução de Porções Bíblicas.

As pesquisas linguísticas se formulavam a partir de dados linguísticos, onde o linguista analisava informações para averiguar o vocabulário, os sons e a estrutura da língua de um povo indígena. A partir desses dados, o linguista formulava um alfabeto para aquela língua, não esquecendo que o alfabeto passava pela aprovação da FUNAI e posteriormente seria utilizada para a produção de cartilhas de alfabetização para a própria aldeia. A educação era inteiramente baseada nas pesquisas linguísticas, e a partir delas é que se iniciava a produção das cartilhas e as práticas de programas de educação. O grande feito do Instituto foi ter sido o pioneiro a colaborar com o Governo, com programas de Educação Bilíngue no País. Programas nos quais foram criados conforme a portaria Nº 75 de seis de julho de 1972 na Fundação Nacional do Índio.

Em 1956-1977, o programa de Educação Bilíngue-bicultural, não se resumia apenas a “educação bilíngue” muito menos ao simples “Português”, mas sim um programa educacional voltado a duas línguas: A língua Materna (LM) que é a língua indígena e a língua portuguesa

(LP); também envolvia o ensino de duas culturas: a indígena e a não-indígena, que buscava expor e comparar, a fim de instruir e integrar o indígena no conhecimento mais amplo.

Havia treinamentos para monitores bilíngues e que eram nativos das aldeias para atuarem nesses programas. Depois de terem uma formação específica atuavam nas suas aldeias, levando a alfabetização e a educação nas escolas. Proporcionando ao indígena, um melhor aprendizado da língua materna e da língua portuguesa.

Com o projeto de educação bilíngue-intercultural desenvolvido pelo SIL, podemos perceber que a educação bilíngue é o melhor meio de ensinar o aluno. Ser instruído por meio da sua língua (LM) dentro da sala de aula faz-se necessário para que a criança receba todos os conhecimentos sem interrupção, dando-o um avanço mais imediato na sua formação educacional. O papel mais importante da educação bilíngue seria as aulas ministradas em Língua Materna, para que a criança possa entender e diferir conhecimentos.

O Relatório da FUNAI (1956-1977) traz esquemas, além de toda a descrição de como o Instituto definia as metas de educação indígena, estabelecendo a alfabetização como valor comunitário, era organizado em etapas de um programa de educação indígena. Segundo o relatório da FUNAI, essas metas se contextualizam da seguinte forma:

1. “Análise linguística e estudos socioculturais”, onde são feitas análises fonológicas, gramaticais e semânticas da língua indígena.
2. “Formulação e verificação de uma ortografia”, ortografia na qual é formulada para cada língua, a partir dos estudos linguísticos e socioculturais.
3. “Elaboração de materiais didáticos provisórios” são cartilhas de alfabetização que preparam o aluno para leitura e escrita, inclui a transcrição de lendas e histórias do povo indígena.
4. “Programa piloto de alfabetização” tem dois objetivos específicos o primeiro é alfabetizar um número pequeno de pessoas, e o segundo torná-las aptas a ler e escrever. O segundo é as decisões finais que ficam sob responsabilidade da comunidade.
5. “Treinamento de alfabetizadores” das pessoas escolhidas pela comunidade e alfabetizadas pelo programa piloto, algumas se mostram aptas para dividir seus conhecimentos com outros indígenas. É forma, que a educação se torna mais indígena e os alfabetizadores se organizam para modificar ou até mesmo refazer os materiais provisórios.

6. “Treinamento de escritores indígenas” as pessoas que gosta de escrever e contar histórias são treinados na aldeia através de seminários para escritores indígenas, essa ação faz com que o indígena esteja habilitado para a produção de literatura.
7. “Produção de literatura indígena”, treinados os escritores a produção de materiais se inicia com a produção de narrativas ou breves histórias e ficando assim como material didático.
8. “Elaboração de material didático indígena”, os treinamentos de autores escolhidos pela comunidade dão mais características indígenas na produção das matérias.
9. “Programa de alfabetização na língua indígena”, esse programa é voltado para a alfabetização em língua materna para adultos e crianças da aldeia, podem se incluir outras disciplinas ou conhecimentos que a comunidade tenha interesse.
10. “Treinamento de monitores bilíngues-bicultural”, nesses treinamentos jovens e adultos são habilitados na língua portuguesa e cultura nacional. As ações desses treinamentos tornam os indígenas mais aptos para viverem em duas culturas e bilíngues.
11. “Elaboração de material de transição à língua e cultura nacionais”, o monitor desenvolve o conteúdo exclusivo para a comunidade indígena. Os materiais utilizados incluem: Curso verbal de Português; textos especiais de leitura em português e outras matérias ministradas nas duas línguas.
12. “Programa de educação bilíngue-bicultural”, o programa deve atender as necessidades da aldeia visando aspectos linguísticos, social e econômico. A comunidade e líderes devem está pronto para cooperarem com órgãos não-indígenas, no intuito de decidirem a respeito do programa de educação, formular um quadro docente e calendário letivo e principalmente construir uma escola.

Para Albuquerque (2011), em conformidade com o princípio de reconhecimento da diversidade cultural, o PCN (2005, p. 46) preconiza que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, estabelece como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo as escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue. De acordo com o artigo 78, a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de sua identidade, a recuperação de suas memórias históricas, a

valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Para o autor, o material didático em língua portuguesa, adotado nas escolas do Tocantins após os três primeiros anos, e completamente dissociado da realidade sociolinguística dos alunos indígenas. Muitos desses alunos ainda estão em fase do processo de aquisição da língua portuguesa oral e, ao se defrontarem com esse tipo de material didático, ficam desmotivados e sem vontade de estudar, o que vem contribuindo para a evasão escolar, como acontece, por exemplo, em algumas escolas Krahô.

Por outro lado, segundo Albuquerque (2012), os materiais didáticos, em língua materna, utilizados nas escolas indígenas são os mesmos da década de 1950, produzidos pelo Summer Institute of Linguistics, que também não refletem os aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais das comunidades indígenas do Estado do Tocantins, visto que é um material artificial, constituindo para as crianças um mero reconhecimento das letras, das sílabas ou de palavras em frases descontextualizadas.

Albuquerque (1999, p. 59) identifica neste material didático aspecto de uma prática pedagógica que não toma como ponto de referência o conhecimento anterior do aluno. Logo, não há sistematização do conhecimento sociocultural e histórico das crianças. Assim, o professor não precisa ter formação, já que seu papel se limita ao de repassador do material didático previamente elaborado.

Portanto, para esse autor, entendemos que a criança indígena se alfabetiza e adquire sua língua oral e escrita em razão de outros recursos utilizados pelos professores indígenas, bem como pelo seu desejo e interesse de aprender a ler e a escrever. Segundo Monserrat (2001, p. 137), o Estado Brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. “Ele tem, sim, no nível de discurso, uma política de educação escolar indígena qualificada como ‘bilíngue’, intercultural, específica e diferenciada” (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente nos índios, por não se entender bem o que querem). Para a autora (2001, p. 137), e dentro desse contexto restrito que se trata das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na alfabetização “bilíngue” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngues” a serem utilizados na escola.

3. Educação Indígena do Estado do Tocantins

A partir da promulgação da constituição federal de 1988, o índio começou a ser reconhecido como um cidadão de direito, começou a valorizar-se a sua identidade cultural e dando a eles uma liberdade nas políticas educacionais da escola. Sendo assim, mais valorizado o instrumento das suas línguas, saberes culturais e tradições indígenas. É necessário destacar que a partir de 1988 a educação indígena foi retirada da responsabilidade da FUNAI, passando assim para o Ministério da Educação-MEC.

No Tocantins, somente no ano de 1986, é que no estado realizou um levantamento sociolinguístico que foi coordenado pela linguista Silvia Braggio. Esse levantamento foi de suma contribuição para a implementação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, que foi pioneiro nas conceituações e informações a respeito das políticas educacionais indigenistas. A partir da realização do projeto do estado do Tocantins é que foi desenvolvida uma prática pedagógica mais concisa nas escolas indígenas e as políticas educacionais do estado foram definidas com mais precisão aos povos indígenas, presando uma educação que atendesse os desejos e anseios dos povos indígenas, surgindo assim, uma educação que valoriza a língua e a cultura de cada dos povos indígenas do estado do Tocantins.

O estado tomou medidas legais proclamando uma Lei Estadual nº 1.038 de 22 de dezembro de 1998, que dispõe do sistema de estadual de educação para o Estado do Tocantins, e é especificamente na Seção VII que trata da educação indígena, sendo prescrita a educação bilíngue e intercultural que atenta às necessidades das comunidades e povos indígenas do estado do Tocantins.

Para Braggio (1992, p.6) a educação indígena deve refletir os anseios e necessidades das suas comunidades, que estejam inseridas no contexto cultural, linguístico, social, político e econômico e outros aspectos, o conhecimento e a análise da realidade sociolinguística das comunidades se faz necessário. Pois, o conhecimento fornecerá elementos que possam ajudar a produzir um programa educacional que se adeque a cada comunidade indígena do estado do Tocantins.

Observando e analisando esse contexto dos povos indígenas, segundo Braggio (1992, p.6) o povos pesquisados são altamente favoráveis à educação e à educação bilíngue em particular, havendo mesmo o desejo de revitalização e manutenção da língua indígena.

Pensando nestes pressupostos é que surgiu o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e Krahô na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, através do Programa do

Observatório da Educação Escolar Indígena UFT/CAPES/ Edital 001/ 2009- Projeto 014. É um projeto que tem a parceria com UFT/ Araguaína, através do Laboratório de Línguas Indígenas, pela coordenação de Educação da secretaria de Educação do Estado do Tocantins, FUNAI de Araguaína e pela coordenação geral de educação indígena da FUNAI/Brasília. E tinham o objetivo atender as aldeias Apinayé de Mariazinha e São José, esse projeto surgiu baseado em uma proposta conjunta com o professor coordenador e membros da comunidade Apinayé, que teve a finalidade de elaborar materiais didáticos que dão apoio à educação indígena e dar cursos de “formação” aos professores indígenas dando-os uma contribuição de aperfeiçoamento.

A proposta deste projeto surgiu dos próprios Professores Apinayé, que preocupados com as dificuldades que os alunos e os próprios professores viam enfrentando com a escrita ortográfica, assim como a elaboração do material didático que conta com a colaboração dos professores e alunos, tendo como principais objetivos: a revitalização e manutenção da língua Apinayé, na educação bilíngue e intercultural, sendo sempre levando em consideração as questões sociolinguísticas, históricas e antropológicas de cada aldeia.

4. Considerações finais

Os trabalhos foram efetivados durante 03 (três) anos nas escolas Apinayé, resultou em diversas publicações de livros: Alfabetização Apinayé; Gramática Pedagógica Apinayé; Livro didático de alfabetização Apinayé, História e Geografia Apinayé, Matemática e Ciências Apinayé, Narrativas e Cantigas Apinayé, Receitas da Medicina Tradicional Apinayé, Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa (de A a X) e Português Intercultural.

Outro projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e Krahô é o Programa do Observatório da Educação CAPES/ INEP/ EDITAL 049/2012/OBEDUC PROJETO 11395, ao longo das suas execuções visou e ainda visa contribuir com as práticas pedagógicas que atendam aos anseios dos povos indígenas do Estado do Tocantins.

É preciso destacar, que as ações dos dois projetos têm como resultados as elaborações de livros, artigos, dissertações e teses que falam a respeito da educação escolar Indígena Krahô, e que depois essas mesmas produções farão parte dos conteúdos das aulas que são ministradas na escola, nas séries do ensino fundamental e ensino médio. As organizações desses materiais contam com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígenas, e principalmente da comunidade em geral, há também com a colaboração dos bolsistas de

graduação (UFT), de mestrado e doutorado da Universidade Federal do Tocantins, além dos bolsistas da Educação Básica. Os dois projetos estiveram e estão sob coordenação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque e que já resultaram em diversas publicações dos livros: *Krahô Jô Ikhàhhôc Xakat na Carõ* (2013); *Krahô Jujarên xà kwỳ* (2013) *Krahô Jô Ikhàhhôc Kryjre mẽ Cati* (2013), *Arte e Cultura do Povo krahô* (2012), *Texto e Leitura: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô* (2012), *Do Texto ao Texto: leitura e redação* (2012), *Dicionário Escolar Apinayé* (2012), *A educação Escolar Apinayé na perspectiva Bilíngue e Intercultural* (2011), *Gramática Pedagógica Apinayé* (2011), *Livro de Alfabetização Apinayé* (2011), *História Krahô* (2014), *Geografia Krahô* (2014), *Português Krahô* (2014).

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges,(Org.), *Krahô Jô Ikhàhhôc Xakat na Carõ*. Campinas-SP: Pontes,2013. 129p.

_____. (Org). *Português*. Campinas/SP: Pontes Editores, 166p, 2014.

_____. (Org). *Geografia Krahô*. Campinas/SP: Pontes Editores, 201p. 2014.

_____.(Org). *Krahô Jujarên xà kwỳ*. Campinas-SP:Pontes, 119p, 2013.

_____.(Org). *Krahô Jô Ikhàhhôc Kryjre mẽ Cati*. Campinas-SP: Pontes, 2013. 140p.

_____. (Org). *Arte e Cultura do Povo Krahô*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 247p.

_____. (Org). *Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé e Krahô*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012, 144p.

_____. (Org). *Do Texto ao Texto: leitura e redação*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 174p.

_____. (Org). *Dicionário Escolar Apinayé*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012. 79p.

_____. (Org). *A Educação Escolar Apinayé na perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2011, 144p.

_____. (Org). *Gramática Pedagógica Apinayé*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2011, 141p.

_____. (Org). *Livro de Alfabetização Apinayé*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2011.

_____. (Org). *História*. Campinas/SP: Pontes Editores, 231p. 2014.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.) A aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: *A educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva*

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.); ALMEIDA, Severina Alves de (Org.). *Bilíngue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás. 2012, 369p.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de Gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRAGGIO, S.L.B. *Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins*. Palmas: SEDUC/CEEI, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

FREIRE, José R. Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Altântico, 2004.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics*. Brasília: Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. 1956-1977.

_____. Relatório: *Dados Gerais sobre o Summer Institute of Linguistics*, Brasília, 1956-1977.

_____. Relatório: *Educação Indígena*, Brasília, 1956-1977.