

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

MEBÊNGOKRÊ

Interculturalidade, Territorialidade
e Identidades Kayapó



Airton dos Reis Pereira
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Jefferson Vieira Siade | Org.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEBÊNGOKRÊ

**Interculturalidade, Territorialidade
e Identidades Kayapó**



Universidade de Estado do Pará

Reitor

Clay Anderson Nunes Chagas

Vice-Reitora

Ilma Pastana Ferreira

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Jofre Jacob da Silva Freitas

Pró-Reitor de Graduação

Ednalvo Apóstolo

Pró-Reitora de Extensão

Vera Regina da Cunha Menezes Palácios

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento

Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Conselho Editorial

Coordenador e Editor-Chefe

Nilson Bezerra Neta

Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Design

Flávio Araujo

Web-Page e Portal de Periódicos

Bruna Toscano Gibson

Livraria

Arlene Sales

Bibliotecária

Rosilene Rocha

Estagiária

João Lucas Ferreira Lima

Natália Vinagre de Souza Souza

Francisca Regina Oliveira Carneiro

Hebe Morganne Campos Ribeiro

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Josebel Akel Fares

José Alberto Silva de Sá

Juarez Antônio Simões Quaresma

Lia Braga Vieira

Maria das Graças da Silva

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Marília Brasil Xavier

Núbia Suely Silva Santos

Renato da Costa Teixeira (Presidente)

Robson José de Souza Domingues

Pedro Franco de Sá

Tânia Regina Lobato dos Santos

Valéria Marques Ferreira Normando

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

MEBÊNGOKRÊ

Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Curso da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA



Normalização e Revisão

Antonia Zelina Negrão de Oliveira

Bruna Fernanda Soares de Lima

Padovani

Eliete de Jesus Bararuá Solano

Edilene Furtado da Costa

Designer Gráfico

Flávio Araujo

Diagramação

Douglas R. Silva / Hellen V. Pontes

DRServiços Editoriais

Capa

Flávio Araujo

Apoio Técnico

Bruna Toscano Gibson

Arlene Sales Duarte Caldeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Biblioteca da UEPA - SIBIUEPA

F724 Formação de professores Mebêngokrê: interculturalidade, territorialidade e identidades Kayapó / Airton dos Reis Pereira ; Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar ; Jefferson Vieira Siade (Orgs.). – Belém : EDUEPA, 2024.

291 p.: il.

Inclui bibliografias

ISBN: 978-65-88106-67-9

1. Mebêngôkre-Kayapó.
2. Formação de professor.
3. Interculturalidade.
4. Territorialidade.
5. Identidade Kayapó.
6. Integração social.
7. Escola indígena.
- I. Pereira, Airton dos Reis.
- II. Alencar, Joelma Cristina Parente Monteiro.
- III. Siade, Jefferson Vieira.
- IV. Título.

CDD 372.89044098115 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134



Súmario

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL PUKAWATYNHRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAYAPÓ(PA)	13
REMINISCÊNCIAS.....	21

PARTE I CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

APRESENTAÇÃO	31
VIVÊNCIA E TERRITORIALIDADE MEBÊNGÔRE	37
1. Introdução	37
2. Da construção à aplicação e resultados.....	41
3. Considerações Finais.....	53
4. Referências.....	54
MEBÊNGÔKRE, BÀ-Y ME KANHÊTIRE ME ã UJARÊNH HISTÓRIA DO POVO MEBÊNGOKRÊ, DO MILHO E DA ESTRELA	57
1. Introdução	57
2. Os mebêngôkre e os kubẽ.....	58
3. A Aldeia Gorotire e o seu povo mebêngôkre (anhõ kri me, anhõ me).....	61
4. As histórias do milho e da estrela cadente.....	63
5. Narrativas de memória e o ensino de história na escola indígena.....	66
6. Conclusão	70
7. Referências.....	70

O APRENDIZADO DA LÍNGUA COMO
FORMAÇÃO E CONFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

MEBÊNGÔKRE	73
1. Introdução	73
2. Da construção à aplicação e resultados.....	75
3. Considerações Finais.....	86
4. Referências.....	87
MEBÊNGÔKRE NHÕ KWYKRENDJÀ	89
ALIMENTAÇÃO DO POVO MEBÊNGOKRÊ	89
1. Introdução	89
2. O povo Mebêngôkre	90
3. A aldeia Kremajti e o seu povo	91
4. A alimentação tradicional Mebêngrôkre.....	94
5. Alimentação tradicional e o ensino de história na escola indígena.....	97
6. Conclusão	99
7. Referências	100
MENIRE BIÔK: A FESTA DAS MULHERES COMO ESTRUTURA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	103
Introdução	103
1. Da construção à aplicação e resultados.....	105
2. Considerações Finais.....	114
3. Referências.....	115

PARTE II
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO	119
Referências.....	121
ME BA JÔK: A ETNOGEOMETRIA PARA AS ESCOLAS MEBÊNGÔKRE	123

1. Introdução	123
2. Da compreensão de sabedorias	124
3. Da compreensão teórica	125
4. Procedimentos metodológicos.....	126
5. Resultados	129
NA ME MYT AKATI ME MYTYRWYR ME AMEX ME Æ'KRE TANEJA: TEMPO E ESPAÇO NA COSMOLOGIA	
MÊBÊMGÔKRÊ KAYAPÓ	137
Introdução	137
1. O tempo Mebêngôkre	139
2. Em busca do processo de criação intelectual científico	141
3. Procedimentos metodológicos.....	143
4. Na perspectiva de empreender atividades práticas	144
5. Considerações Finais.....	149
6. Referências	150
ME BA BÊNGÔKRE NHÕ NÊKRÊX JÃ NE PI'ÔKJARÊNH DJÀ KADJY A ARTE PLUMÁRIA MEBÊNGÔKRE PARA USO NAS ESCOLAS INDÍGENAS	
1. Introdução	151
2. Referencial Teórico	154
3. Procedimentos Metodológicos	155
4. Resultados	156
5. Considerações Finais.....	162
6. Referências	164
ME BANHÕ KWÿKRÊNDJÁ: ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ	
Introdução	167
1. Revisão da Literatura Sobre a Alimentação Mebêngôkre-Kayapó.....	169
2. Pcedimentos Metodológicos Para o Desenvolvimento do Projeto Sobre a Alimentação Kayapó	177

3. Resultados do Projeto Sobre a Alimentação Tradicional	
Índigena Mebêngôkre-Kayapó.....	179
4. Considerações Finais.....	187
5. Referências.....	188
ME BA NHÕ PIDJÿ: REMÉDIOS TRADICIONAIS	
MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ	191
Introdução	191
1. Revisão da Literatura.....	193
2. Procedimentos Metodológicos	199
3. Resultados	201
4. Considerações Finais.....	207
5. Referências.....	208
ME BA NHÕ KIKRE DJWYJ: CASAS TRADICIONAIS	
MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ	209
Introdução	209
1. Revisão da Literatura.....	211
2. Procedimentos Metodológicos	216
3. Resultados.....	218
4. Considerações Finais.....	225
5. Referências.....	226
PARTE III	
LINGUAGENS E ARTES	
O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA RESISTÊNCIA	
ENTRE OS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ	233
1. Referências.....	235
MEBÊNGÔKRÊ KUTE AMI KABEN MARI NE, AREJ KAM	
NO'ÔK NHIPEJ KADJY: ALFABETIZAÇÃO E	
LETRAMENTO EM LÍNGUA MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ.....	237
Introdução	237

1. A escola, língua e língua escrita mebengôkrê kayapó.....	239
2. A construção do material didático – pedagógico	244
3. Conclusão	246
4. Referências.....	247
O JOGO DA TRADIÇÃO MEBÊNGÔKRE - RÔNKRA	249
Introdução	249
1. Sobre o Jogo.....	251
2. Metodologia	253
3. Resultados e Discussões	254
4. Conclusão	259
5. Referências.....	260
A CASA TRADICIONAL MEBÊNGÔKRE	263
Introdução	263
2. Procedimentos Metodológicos	269
3. Resultados	270
4. Considerações Finais	271
5. Referências.....	271
A PINTURA CORPORAL MEBÊNGÔKRE	273
Introdução	273
1. Revisão da Literatura.....	275
2. Procedimentos Metodológicos	278
3. Resultados	278
4. Considerações Finais	279
5. Referências.....	280
A MÚSICA NA ESCOLA MEBÊNGÔKRE	281
1. Revisão da Literatura.....	282
2. Procedimentos Metodológicos	284
3. Resultados	284
4. Considerações Finais	285
5. Referências.....	286

O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL PUKAWATYNHRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAYAPÓ(PA)

Mëbêngokrê é a palavra que, em tradução extensiva em língua portuguesa, tem o significado de “Povo da morada das águas”. Esta é a forma mais aceita pelos indígenas de nos referirmos aos Kayapó. Segundo eles mesmos, “o nome Kayapó foi dado no passado, por outros povos, de língua Tupi, mas que não se sabe o significado. Esse nome Kayapó se popularizou entre os kubê (não-indígenas) e é como ficamos mais conhecidos” (Floresta Protegida, 2021). Os Mëbêngokrê são falantes de sua língua de origem, identificada como uma língua da família Jê, do tronco linguístico Macro-Jê. Vivem em aldeias com tamanhos variados, reunindo de 50 a 600 pessoas, e habitam uma região de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, assim como a própria floresta (Floresta Protegida, 2021).

Os Mëbêngôkre - Kayapó habitam hoje em mais de 75 aldeias localizadas em seis Terras Indígenas (T.I.s Badjônkore, Baú, Capoto/Jarina, Kayapó, Las Casas e Menkragnoti) que somam uma área de cerca de 11 milhões de hectares no centro-sul do Pará e norte do Mato Grosso. Nossas Terras foram atravessadas e estão resistindo ao que é conhecido como “arco do desmatamento”. Sofremos nas últimas décadas uma enorme pressão com a chegada de estradas, hidrelétricas, com a abertura de grandes fazendas, com o garimpo, a exploração de minérios e madeira. Neste contexto, temos

procurado, junto a nossas organizações, valorizar os conhecimentos indígenas e o uso sustentável da floresta e do cerrado (Floresta Protegida, 2021).

Os estudos de Turner (1992) demonstram que a organização social e a cultura kayapó tal como existem atualmente são o resultado de um longo processo histórico de interação com a sociedade brasileira e interação entre diversos grupos kayapó, indiretamente motivada pelo contato com a sociedade brasileira (como os ataques e enfrentamentos entre as comunidades para a obtenção de armas de fogo). Antes da interação hostil com a sociedade brasileira e a correlata intensificação dos ataques entre as comunidades kayapó assumiram o papel importante que passaram a ter, a organização e cultura kayapó baseava-se num sistema de comunidades grandes que eram totalmente autossuficientes e autônomas.

De acordo com Gomes (2019), a partir de 1500, quando se iniciou o período de colonização do Brasil pelos portugueses e muitas etnias tiveram que adentrar o território para não serem capturadas, os Mëbêngôkre se refugiaram na região do Sudeste do Pará e Norte do Mato Grosso, e assim conseguiram se manter em relativo isolamento em relação às frentes de colonização e os empreendimentos extrativistas. Em se tratando das aldeias Mëbêngôkre/Gorotire no Estado do Pará, hoje existem mais de 20 aldeias, a maioria delas com populações com menos de 100 habitantes, chegando algumas a ter apenas membros diretos de uma família, fato que não era comum antes do contato efetivo, uma vez que as aldeias tinham pelo menos 1.000 habitantes [...] (Gomes, 2019, p. 136).

Em registro do Instituto Socioambiental (2021), no século XIX, os Kayapó estavam divididos em três grandes grupos, os Irããmranh-re (“os que passeiam nas planícies”), os Goroti Kumrenhtx (“os homens do verdadeiro grande grupo”) e os Porekry (“os homens dos pequenos bambus”). Destes, descendem os sete subgrupos kayapó atuais: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkramôrô, Kararaô, Mekrãgnoti, Metyktire e Xikrin. Apesar de pertencerem ao mesmo grupo comum, em algumas situações de organização política, os Kayapó estabelecem como critérios de definição territorial as relações sociais historicamente construídas com o contexto e com a sua própria distribuição socioespacial que se diferencia por vezes dos limites geográficos estabelecidos de estados e municípios. E essa organização nem sempre é resultado de relações conflituosas internas

Em linhas gerais, a política dos Territórios Etnoeducacionais representa um movimento de organização da Educação Escolar Indígena em consonância à territorialidade dos povos indígenas, independente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. No plano das ideias e da sua concretude, tal movimento revigora a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas, pelo viés da educação.

Os Territórios Etnoeducacionais-TEE's foram oficializados pelo Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios Etnoeducacionais, com a participação efetiva dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. O Decreto do TEE's prevê que cada território Etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. Em seu Art. 7º, o Decreto determina ainda que:

Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

- I - um representante do Ministério da Educação;
 - II - um representante da FUNAI;
 - III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e
 - IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.
- § 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

O Art. 8º do Decreto Nº 6.861 estabelece que o planejamento do trabalho a ser desenvolvido pelo etnoterritório seja organizado em um plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Na Ata da primeira reunião da Comissão Gestora do TEE Pykakwatynhre, realizada em 24 de novembro de 2011, no Município de São Félix do Xingu, no Estado do Pará, a formação superior já aparecia como pauta para o diagnóstico da demanda existente. O diagnóstico foi realizado, porém, somente em 2015 os Kayapó encaminharam à Universidade do Estado do Pará-UEPA a demanda para a oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena³. Articulado pelos representantes indígenas⁴ da Comissão Gestora, o curso foi ofertado em parceria com as secretarias de educação dos municípios de São Félix do Xingu (sendo este o município sede das aulas), Ourilândia do Norte e Cumaru do Norte.

3 Em julho de 2012, a Universidade do Estado do Pará ofertou suas primeiras turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para os povos Gavião, Surui Aikewara e Tembê-Guamá, que concluíram o Curso em 19 de abril de 2016. Em julho de 2013, ingressaram no Curso as turmas Wai Wai e Tapajós Arapium-Santarém. Em janeiro de 2015 ingressou na turma Kayapó. Em janeiro de 2016, ingressaram as turmas Asurini do Trocará, Tapajós Arapium-Caruci e Tembê-Gurupi. Em 2017, foram ofertadas as duas turmas Munduruku do Alto Tapajós, que concluíram o Curso em junho de 2022.

4 A atuação de Baykajyr Kayapó, na época Coordenador da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Município de São Félix do Xingu, foi fundamental para que a oferta do Curso acontecesse com êxito.

A Turma Kayapó do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA foi subsidiada financeiramente pelo Programa PARFOR, que é uma ação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. O PARFOR é um Programa do Ministério da Educação – MEC, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Sem dúvidas, a oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os Kayapó, além de representar uma das conquistas alcançadas a partir da Constituição Federal de 1988, possibilitou o fortalecimento dos movimentos de superação de propostas colonialistas da educação escolarizada, e permitiu o acesso à educação com princípios norteadores de uma educação escolar indígena com características intercultural, diferenciada, bi-multilíngue e específica. Também é revelador de como a organização etnoterritorializada, na perspectiva do Plano de Ação de um Território Etnoeducacional, como foi o caso do TEE Pykakwatynhre, contribuiu de maneira exitosa para a qualidade da educação escolar indígena. A oferta desse Curso revela, ainda, que as representações indígenas se mostram cada vez mais conscientes da necessidade e importância da apropriação do papel da escola para o seu povo, pois é na participação efetiva das políticas educacionais, na perspectiva de serem construídas não “para eles”, mas, “com eles”, uma educação que possa atender aos seus interesses e projetos societários, dando respostas às demandas reais, de modo a contribuir para os diferentes processos de autonomia e reconhecimento social.

Uma parcela dos resultados da trajetória de formação da turma Kayapó no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará poderá ser conferida nos textos que serão apresentados nesta obra. São trabalhos elaborados a partir da vivência e das necessidades do cotidiano das aldeias, e que foram desenvolvidos por pesquisadores Kayapó e seus orientadores kubẽ, de forma contextualizada, com sentidos do vivido e de práxis pedagógicas significativas. É justamente os sentidos do vivido que reforçam a necessidade de reportar-se em uma linguagem que não expresse apenas um único dizer, porém, que garanta a expressão

de um *nós*, quando for preciso conjugar os conhecimentos dos indígenas com os dos não indígenas e de um *elas*, quando a linguagem da academia for necessária ao dizer experienciado. Em outras palavras, a aplicação da expressão *nós* representa a construção coletiva de cada produção, ou seja, autoria indígena, o povo ao qual o autor pertence e o orientador do trabalho. Assim, são trabalhos que culminaram de ações pedagógicas, como experimentações, atividades de investigação e situações diversas, demonstrando que a alfabetização científica aconteceu, e que os professores Kayapó estão preparados para compreender conceitos, princípios e teorias da Ciência, bem como utilizar os conhecimentos científicos para entender o mundo que os cerca, de forma reflexiva e crítica, mas sem perder o foco no fortalecimento dos seus saberes ancestrais.

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

**Núcleo de Formação Indígena
Universidade do Estado do Pará-UEPA**

REMINISCÊNCIAS

Em abril de 1998 cheguei à Aldeia Kôkraxmôr, vinda do interior do Rio Grande do Sul. Meus pais haviam trabalhado entre os Kaingang em sua juventude, o que influenciou consideravelmente minha decisão de trabalhar entre os indígenas.

Como Professora e Técnica em Enfermagem, me inseri em uma organização filantrópica que trabalhava há muitas décadas entre os Kayapó. Meu objetivo era prestar serviços voluntários, onde minha formação pudesse ser útil. Formei dupla com uma colega muito experiente, Jozenia de Oliveira, que era conhecida pela maioria das aldeias e era bem quista por todos.

Nos primeiros meses, enquanto ainda estava no primeiro nível de aprendizagem da língua, auxiliei a equipe de saúde. Havia muitos casos de malária na aldeia e minha ajuda era bem-vinda. Nos revezávamos nos atendimentos domiciliares, trocas de soros e administração de medicamentos. Com este contato direto com o povo, tive os melhores professores: os falantes nativos. Me corriam com paciência, riam dos meus erros e me orientavam quando eu não sabia o que fazer ou dizer. Havia uma auxiliar de enfermagem da cidade de Redenção e um Agente Indígena de Saúde. Eu assumi o posto nas folgas da auxiliar e trocava informações com o Agente Indígena de Saúde.

A Escola local tinha dois professores contratados pelo Estado, mas todo o processo de escolarização era em português, seguindo os planejamentos das escolas urbanas. Este fato me incomodava e comecei a conversar com os professores que trabalhavam nas aldeias sobre

a possibilidade de preparar professores indígenas para trabalharem em suas próprias escolas. Embora minha sugestão fosse vista como utópica e até impraticável para alguns, logo soube que havia um projeto de formação de professores indígenas em andamento. Era um curso modular que acontecia na Aldeia Piraçu, no Mato Grosso, e alguns jovens de Kôkraxmôr participaram deste treinamento.

No início de 1999, fui para Brasília para um Curso de Metodologia Linguística, Antropologia e Tradução. Quando retornei, no segundo semestre daquele ano, muita coisa havia mudado. A aldeia havia se dividido, a escola não estava funcionando e o atendimento de saúde vinha de Colíder - MT.

Os caciques solicitaram que Jozenia e eu assumíssemos a escola. Ela dominava a língua kayapó e trabalhava há mais de 20 anos entre eles, desfrutando do maior conceito na comunidade. Explicamos que não tínhamos autonomia para emitir documentação e que havia um processo em andamento para contratação de novos professores. Mesmo assim, diante da insistência da comunidade, nos engajamos neste projeto e formamos as turmas.

Procuramos dar continuidade a partir de onde as aulas haviam sido interrompidas. Quanto aos novos alunos, investimos na alfabetização na língua indígena.

Os Missionários evangélicos que trabalharam durante anos entre o povo, utilizavam uma série de livros de alfabetização, conhecidos como “Cartilhas Kayapó”. A primeira edição foi resultado do Seminário de Educação Indígena, promovido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Summer Institute of Linguistics (SIL), e Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB) na Aldeia Gorotire, em agosto de 1975. Na segunda edição, o nome “Cartilha” foi substituído por “Livro de Apoio”.

O Livro de Apoio 1 começava com as palavras pidjô (fruta) e ngra (paca). A partir destas palavras, outras eram inseridas de forma a construir um texto que falava sobre um guerreiro que saiu para caçar pacas e encontrou uma vara de javalis. Ele correu para a aldeia, chamando os homens para a caçada, que foi bem-sucedida e levaram muita carne para as mulheres prepararem o berarubu.

Os Livros de Apoio 2 e 3 também abordaram temas relevantes para a cultura, como alimentos e artefatos, construção das casas

e relações de parentesco e conseguia atrair a atenção das crianças e dos adultos.

Depois de alfabetizados, os alunos tinham acesso a livretos com histórias escritas e ilustradas por alunos da Aldeia Gorotire. Alguns traziam experiências vivenciadas pelo autor em seu contato com os “kubẽ” (não indígena). Um deles, contava a viagem de Payakã para conhecer a construção da Rodovia Transamazônica. Outros discorreram sobre os hábitos dos animais da floresta. A maioria destes livretos era mimeografada e se perdeu com o tempo, mas alguns deles foram digitados e continuam sendo utilizados.

Também utilizamos o Livro “Me Bakukamãre’ã Ujarênh ne ja” (Lendas Kayapó), esse livro traz a transcrição das principais histórias contadas pelos anciãos das aldeias Porori e Mekrãknõtire.

Eu preparava com afincos o material, praticava a pronúncia das palavras e sempre pedia para um dos alunos do 4º ano me auxiliar nas aulas. Entre meus “auxiliares”, Bebĩ se destacava. Ele já era casado e seu primeiro filho estava a caminho. Mesmo assim, sempre que estava disponível, me auxiliava na sala de aula. Sua esposa era minha mais frequente professora da Língua Mebêngokre. Sempre que eu precisava de uma orientação, corria para ela. Quando ela não entendia bem o que eu estava querendo dizer, o Bebĩ nos socorria.

Com o desenvolvimento de nossa amizade, ele começou a sentir liberdade de dar sugestões e criticar pontos do planejamento. Isto foi fundamental para meu desenvolvimento. Aos poucos, fui delegando mais autonomia para ele, e nos últimos meses de aula nossos papéis se inverteram: Ele desenvolvia o planejamento e eu auxiliava... E aprendia! E como aprendia!

Naquela época, turmas mistas não eram aceitas. As meninas estudavam separadas dos meninos. Eu ouvira de muitas pessoas que as meninas Kayapó não conseguiam ser alfabetizadas ou levavam de 3 a 4 anos neste processo. Para minha surpresa, em cerca de 6 meses as meninas da nossa turma estavam lendo e com um pouco mais de tempo escrevendo em sua língua indígena.

Eu também trabalhei com o quarto ano. Enfrentei muita dificuldade com o vocabulário, principalmente nas aulas de Geografia. Muitas vezes, eu só conseguia explicar em português. Então o Bebĩ

se levantava e explicava em Mebêngôkre. Quando ele não estava, Betire tomava a frente. Ele também sentia prazer em ensinar!

Depois de alguns meses, chegaram os novos professores enviados pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Entregamos as turmas. Mas ficamos auxiliando no período de transição. A pedido da professora que assumiu a alfabetização das meninas, fiquei com ela por algumas semanas, até que ela e Bebĩ se integraram e deram continuidade ao trabalho.

Bebĩ e Betire, entre outros alunos, participaram do Projeto de Formação de Professores Indígenas em Piaraçu. Concluíram o curso e foram contratados pela Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu (SEMED), que havia assumido as escolas indígenas naquele meio tempo.

No início de 2006, por solicitação da SEMED, elaboramos um Curso de Kayapó Básico para ministrar aos professores não indígenas que atuavam nas quatro aldeias atendidas pelo município: Kôkraxmôm, Pykarãrãkre, Kikretũm e Môxkàrkô. Inicialmente, focaríamos apenas na Língua Mebêngôkre. Os professores indígenas, contratados como “monitores”, participariam como “consultores” da Língua.

Entretanto, por solicitação dos Professores Mebêngôkre, incluímos aulas de português para que eles tivessem a oportunidade de dirimir dúvidas e melhorar a comunicação na segunda língua.

Nesta época eu trabalhava em colaboração com Selma Azevedo, desenvolvíamos o curso 15 dias por semestre em cada aldeia. Intercalávamos algumas aulas que contavam com a participação de todos, com períodos direcionados às necessidades específicas de cada um. Eu coordenava os professores não indígenas e a Selma os professores Mebêngôkre. E os professores Mebêngôkre, por sua vez, se desdobravam estudando português, auxiliando os professores de suas aldeias em suas atividades e nos assessorando em todo o trabalho.

Selma adaptou e produziu muitos jogos bilíngues a partir dos quais os professores Mebêngôkre produziam seu próprio material.

Muitas vezes, quando precisávamos de ilustrações, procurávamos o auxílio do nosso “artista” Bãti Kayapó. Ele sempre desenhava com detalhes riquíssimos, o que solicitávamos e tinha prazer em nos ajudar nesta área.

Numa certa ocasião, apresentamos um texto sobre os hábitos do bicho-preguiça, elaborado há bastante tempo por um aluno de Gorotire. Já havíamos trabalhado o texto em todas as demais aldeias e estávamos em Kôkraxmôr. Quando o texto foi lido pela primeira vez naquela aldeia, notei que Betire ficou inquieto. Foi até onde Bebĩ estava, apontou algo no texto e ficaram cochichando. Perguntei o que estava errado. Imediatamente, Betire apontou uma forma verbal que não estava empregada adequadamente. E me mostrou a forma correta. Bebĩ citou várias orações com o uso de cada uma das formas e fizeram a correção. Fiquei surpresa por ter trabalhado o texto em três aldeias e nenhum Mebêngôkre ter apontado esta falha. Mas logo Bebĩ e Betire me indicaram uma razão óbvia: os professores das demais aldeias me conheciam há pouco tempo e não tiveram liberdade para corrigir “meu” material.

Isto nos levou a duas iniciativas: programar as próximas etapas do treinamento passando primeiro por Kôkraxmôr, onde eu já possuía um relacionamento de estreita confiança e certamente teria dois colaboradores que não poupariam críticas ao material e indicariam alterações necessárias. Por outro lado, me empenhei em estreitar os laços de amizade e confiança recíproca com os professores Mebêngôkre das demais aldeias para que eles também tivessem a mesma liberdade comigo.

Em Pykarãrãkre, os professores eram meus irmãos Irerwỳk e Bàykajyr. Faziam parte da família que me adotou quando cheguei em Kôkraxmôr.

Em Kikretũm, conheci Bekrôti e Tàkàktỳx e em Môxkàrkô, Bepdjà e Tàkàkma. Os dois anos em que desenvolvemos este projeto foi de grande proveito e aprendizagem para todos nós.

Observar estes homens preparando e desenvolvendo seus conteúdos, sempre despertou em mim a sensação de alegria e realização.

Quando a Universidade do Estado do Pará (UEPA) abriu a turma de Licenciatura Intercultural Indígena em São Félix do Xingu, todos eles se matricularam. O desejo de ampliar seus conhecimentos, para através deles beneficiar o seu povo, foi notório.

Meu esposo e eu, tivemos o privilégio de acompanhar a trajetória percorrida, não apenas por estes oito, mas por todos os demais

alunos. Muitas vezes vinham nos procurar em Tucumã. Outras vezes pediam nosso auxílio por telefone ou e-mail. Em algumas ocasiões nos pediram para ir até a Casa do Professor em São Félix do Xingu. Sempre procuramos atendê-los com a mesma dedicação que nos atribuíram cada vez que precisamos do auxílio de algum deles.

Acompanhamos as suas frustrações por não conseguirem expressar em português aquilo que definiam e descreviam com tantos detalhes em sua Língua Materna.

Os temas versaram sobre o patrimônio material e imaterial do povo Mebêngôkre: objetos, rituais e eventos do cotidiano como a alimentação, construção das casas, jogos tradicionais, festas, músicas, adornos, pintura corporal.

Alguns destes autores contaram com uma fonte inesgotável de pesquisa e informação: seus pais ou avós. Cito como exemplo o trabalho desenvolvido por Tàkàkma Kayapó e seu Orientador Jefferson Siade. Como filho de Mākên Kayapó, cresceu ouvindo os relatos de viagens e incursões pelos territórios Mebêngôkre e Kubẽ (não-indígena). Desde criança, em viagens a pé ou de canoa, Mākên sabe como poucos os nomes dos rios, serras, igarapés e locais onde acontecimentos marcaram o território e a história de seus ancestrais. Indica com precisão acampamentos, roças ou aldeamentos antigos, onde estão sepultados seus avós e o local onde *sua placenta foi enterrada* (que tem importância muito significativa dentro da cultura). Este conhecimento transmitido às gerações seguintes não traz apenas aspectos geográficos, mas está intrinsecamente ligado à cosmologia Mebêngôkre.

Ao apresentar um trabalho sobre os remédios tradicionais, Bebĩ Kayapó apresentou o conhecimento inerente a quem cresceu numa família de pajés. Seu avô paterno, Tàkàkudjy Kayapó (conhecido como Kubêngêt Braj) e seu avô materno Barawỳ Kayapó eram procurados para tratamentos em diferentes áreas da saúde. As informações e práticas recebidas pelo neto foram de inestimável importância para a produção de seu trabalho.

Termos como “territorialidade”, “cosmologia”, etnogeometria entre outros, geraram longas discussões. A primeira questão era assimilar o que os conceitos em português significam para a sociedade nacional. Depois vinha a dúvida: como traduzir um conceito, reduzindo-o a uma palavra ou expressão significativa que mani-

festasse o mesmo sentido na língua Mebêngôkre? Os acadêmicos não poupavam esforços. Seus orientadores trabalharam com muito afinco para superar as dificuldades impostas pela barreira linguística. E o resultado foi maravilhoso! Os artigos foram produzidos em conjunto, marcando a integração de saberes dos alunos-professores e seus orientadores, o conhecimento lapidado aos poucos e o resultado foi maravilhoso!

Não poderia finalizar sem manifestar minha profunda emoção ao assistir a defesa de cada Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O choro das mães, o sorriso radiante dos pais, os aplausos das esposas e filhos me contagiaram! Cada gesto gritava: Você conseguiu! Você venceu! Eu me orgulho de você! Parabéns aos Professores Mebêngôkre! Parabéns a todos os docentes que participaram desta trajetória! Parabéns a UEPA! Parabéns a você que está lendo este material! Desfrute dos saberes apresentados neste livro!

Eunice Ester B. Costa da Silva / Ireprytô
Professora de Kayapó,
Formada em Letras pela Universidade Paulista - UNIP

PARTE I
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem esta primeira parte do livro - Ciências Humanas e Sociais - podem ser vistos como testemunhas do processo de formação de seus autores como professores das escolas indígenas das diversas aldeias da Terra Indígena Kayapó, quando estes alunos tiveram a oportunidade de fazer parte do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foram momentos ricos de discussões e troca de experiências não só entre os próprios alunos-professores indígenas, mas entre estes e os docentes da UEPA.

Os trabalhos aqui apresentados divulgam textos que, a partir das experiências práticas dos autores em suas aldeias, procuram refletir e valorizar a cultura, o território e a identidade povo Mebêngokrê; são textos que têm em comum o reconhecimento da escola como espaço que pode ajudar os povos indígenas a recuperar as suas memórias históricas e valorizar os seus saberes. A escola é entendida como espaço de interculturalidade, ou seja, espaço do encontro de múltiplas culturas, onde o diálogo, a ação comunicativa entre culturas, a interlocução e a reciprocidade devem ser garantidas. Espaço onde todos são iguais e todos têm o mesmo valor social.

No tocante ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, a educação, na perspectiva intercultural, ultrapassa o tempo da formação acadêmica dos autores, pois se coloca como meta e fundamento político-pedagógico no cotidiano da escola. Esta, entendida como parte do conjunto da aldeia, deve, entre outras coisas, preparar os alunos indígenas para os desafios que a sociedade envolvente

impõe, contudo, sem desrespeitar as práticas culturais, as crenças e os modos de vida de cada povo.

Essas características são inerentes à proposta desse curso, dado isto, os artigos deste livro são resultados das reflexões da aplicação dos materiais didáticos interculturais para escola indígena produzidos durante as etapas do curso. Em outras palavras, os trabalhos de conclusão de curso dos alunos-professores indígenas são compostos por materiais didáticos interculturais voltados para escola indígena onde esses alunos-professores estão inseridos e por artigos sobre essa construção e aplicação desses materiais. É assim que se fez seu caráter propositivo, portanto, político-pedagógico que prescinde a sala de aula, a academia e vai para escola, para o cotidiano dos povos indígenas.

Escrito por Takakma Kayapó e Jefferson Vieira Siade, o primeiro texto desta coletânea - **Vivência e territorialidade Mebêngôkre** – nos ajuda perceber que a forma de organização e as atividades dos indígenas na Terra Indígena Kayapó, são marcadas pelas territorialidades e as mantêm. Portanto, nos ajuda compreender o território *Mebêngôkre* como um espaço dinâmico de vida e de cultura. É um texto que trata da forma como os Mebêngôkre se veem e compreendem, produzem e reproduzem seu espaço territorial, tornando-o seu. É uma abordagem que versa sobre a perspectiva corpórea e não alcança a anímica, posto que os Kayapó têm reconhecido em sua cosmogonia e cosmologia essa dupla forma de conquista do espaço pela ação do corpo com alma ou da alma desprendida de um corpo humano.

O estudo de Ykatyx Kayapó e de Airton Pereira, sob o título **Mebêngôkre, bà-y me kanhêtire me ã ujarênh**, além de narrar as histórias do milho e da estrela cadente, do povo Mebêngôkre, discorre sobre o processo de organização desse povo na Aldeia Gorotire. Aponta que essas histórias são essenciais para entender a origem do povo, mas também as representações do passado e do presente dos Mebêngôkre.

O trabalho de Bepgogoti Kayapó e de Jefferson Vieira Siade - **O aprendizado da língua como formação e confirmação da identidade Mebêngôkre** – é uma reflexão da utilização do material didático destinado à escola indígena Kayapó com esse mesmo título. Usando o recurso da História em Quadrinho, o referido material

didático se propõe fazer com que os alunos vejam sua língua como um importante mecanismo de construção e de confirmação de sua identidade. A língua é vista como produtora e reprodutora da identidade do indivíduo em relação a um povo, a uma cultura. Ela é entendida como uma das marcas de maior importância para identidade de um indivíduo ou de um povo.

Irerwyk Kayapó e Airton Pereira a partir do texto **Mebêngôkre nhõ kwykrendjà**, além de narrar sobre a alimentação tradicional dos Mebêngôkre, a partir das experiências práticas desse próprio povo, discorre sobre a história dos Mebêngôkre. Entende-se que é um trabalho que se apresenta como fonte rica para o ensino de história na escola indígena, porque de uma forma geral os livros didáticos de história adotados nas escolas indígenas Mebêngôkre retratam apenas a história dos kubẽ, deixando para a margem as narrativas sobre o povo Mebêngôkre e aspectos importantes da cultura e dos modos de vida desse povo.

Já Takaktyx Kayapó e Jefferson Vieira Siade, em **Menire biôk: a festa das mulheres como estrutura de integração social** procura mostrar como as festas *Mebêngôkre* são estruturas que efetua a integração social desse povo. Ao refletir sobre *Menire Biôk*, os autores enfatizam que, mesmo sendo uma festa das mulheres, todos (mulheres, homens e jovens) participam da festa, entendida como espaço de integração dos membros da comunidade pelo exercício constante de afirmação de seu pertencimento. É na participação - funcionamento e execução do ritual - o aprendizado descontraído de regras aparentemente restritas ao ritual festivo que os Mebêngôkre são formados como membros da comunidade.

Estes artigos foram construídos num contexto de pleno diálogo entre alunos-professores indígenas e os docentes da UEPA, fato que estes figuram como coautores. Isso porque entendemos que todos os alunos-professores indígenas Kayapó ali, a partir de suas experiências práticas, eram portadores de conhecimentos e pesquisadores de sua cultura. Portanto, tínhamos uma situação de sala de aula propícia ao encontro de conhecimentos e de informações riquíssimas pertinentes a cada temática. Além disso, o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena permitiu que os docentes acompanhassem o trabalho de todos os alunos-professores indígenas da área de Ciências Humanas e Sociais e, por vezes, buscando informações e contribuições de alunos-professores indígenas

de outras áreas (Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Artes). Além do mais, a presença dos alunos-professores reunidos em um único espaço favoreceu o acesso às informações e a realização de profícuas discussões destacadas nos artigos dessa coletânea.

Vale ressaltar que alguns artigos partiram da mesma situação problema e da identificação de suas condicionantes, assim como parte de seu referencial teórico se fez comum, pois foram construídos conjuntamente buscando um entendimento e/ou consenso. Isso, como pode se verificar, não prejudica ou elimina o caráter particular de cada temática e o desenvolvimento que segue uma linha específica em cada um dos artigos, posto que cada autor encontrou respostas, soluções e caminhos distintos à situação problema e suas condicionantes. É o caso dos mapas de territorialidade, da história em quadrinhos e do vídeo propostos como forma de *estranhamento* para os conteúdos de Geografia e de Sociologia. Assim também foram com relação a história dos Mebêngokre a partir das reflexões sobre a alimentação tradicional e sobre as narrativas de memória do milho e da estrela cadente.

Outro aspecto relevante a se destacar é que os artigos, de forma explícita ou implícita, trazem uma discussão sobre as formas e conteúdos dos materiais didáticos produzidos. Partiu-se do entendimento que a forma que se processa um determinado conteúdo social é tão importante quanto o próprio conteúdo. O estudo da forma leva também a compreensão da própria cultura em seu momento histórico. Podemos mencionar, a título de exemplo, os dois artigos que, embora distintos, versam sobre alimentação. Eles são postos sob um duplo olhar: a narrativa histórica da alimentação, uma como a narra o *kubên*, (o outro) e a outra como a narra os *Mebêngokre* (o nós). São duas formas distintas de tratar a mesma temática. Num contexto de interação social ou intercultural, o cuidado é não privilegiar uma forma em detrimento da outra. Isso, feito sem o devido cuidado, já implica em privilegiar essa cultura em detrimento de uma outra. É saber distinguir e não discriminar vilipendiando formas de compreensão.

Em consonância a tudo que foi referido, o estudo da forma de processamento do conteúdo pode ser utilizado como estratégia pedagógica dado seu potencial de *estranhamento* ao deslocar um conteúdo de um lugar comum para outro que não é comum. Esse *estranhamento* permite que nos vejamos e vejamos o que fazemos e

como fazemos, posto que ele permite desfamiliarizar e aguçar nossa atenção para coisas antes imperceptíveis.

É com grande satisfação que fazemos aqui a apresentação desses artigos nos quais tivemos o privilégio de compor como coautores dado a nossa participação como orientadores dos alunos-professores. Trata-se, portanto, de um trabalho árduo, visto que o contexto intercultural é ainda um terreno frágil, embora possamos contar hoje com ricas experiências de políticas e de práticas pedagógicas diferenciadas na área da educação escolar indígena, além das fecundas reflexões realizadas por pesquisadores sobre a temática.

Considerando todo o exposto, temos um povo com padrões culturais distintos dos de seus interlocutores. Estamos falando de duas línguas com padrões culturais diferentes que se (dis)põem a construir um entendimento ou diálogo. São questões complexas dadas as múltiplas variáveis que estão em jogo, como os signos e significados das falas que são distintos, assim como a estrutura que preenche e dá sentido a essas falas. Em outras palavras, mesmo usando signos semelhantes, o significado e seu alcance, mesmo em contexto de interlocutores de um mesmo padrão cultural, a comunicação já não se faz de forma efetiva, imagine-se quando esses padrões são distintos. Há um cuidado que por mais alto que seja, nunca será suficiente para dar garantias a uma ação de comunicação efetiva e profícua.

Deixamos os conteúdos para serem apreciados na leitura direta dos artigos. Eles trazem informações importantes, abrem questões e possibilidades, arriscam respostas e tentam nos colocar, minimamente, no universo Mebêngôkre. Desejamos uma ótima e proveitosa leitura.

*Jefferson Vieira Siade
Airton dos Reis Pereira*

VIVÊNCIA E TERRITORIALIDADE MEBÊNGÔRE

*Takakma Kayapó
Jefferson Vieira Siade*

1. Introdução

A Terra Indígena Kayapó corresponde a uma área de 3.284 mil (ha)¹. Essa área incide sobre quatro municípios paraenses: Ban-nach, Cumarú do Norte, Ourilândia do Norte e São Félix do Xingu. Se considerada a Terra Indígena *Badjônkôre*² (incidente em São Félix do Xingú, reivindicada e, atualmente, homologada, por ser parte não incluída, à época da delimitação, à TI Kayapó, tem-se ainda mais 222 mil (ha) com uma população de 230 indígenas, segundo censo FUNASA de 2006 e onde se encontra a, hoje, Aldeia Kayapó *Kranh Apari*.

Segundo dados do Instituto Socioambiental (2018a), a *Terra Indígena Kayapó*, contava com uma população de 4.548 indígenas até o censo de 2014 feito pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (Siasi)/Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai). Esse censo já demonstra um franco crescimento dessa população de 1990 a 2014.

1 Homologada e registrada na Secretaria do Patrimônio da União (SPU) e Cartório de Registro de Imóveis (CRI) por Decreto 316, de 29/10/1991 e publicado em 30/10/1991.

2 O Grupo Técnico de Identificação e Delimitação constituído pela Portaria nº 125/PRES/98, composto por três servidores da FUNAI/DAF, um técnico do INCRA/PA e uma colaboradora do ITERPA, acompanhados pela liderança *Pangrá Kayapó* e por um guia indígena chamado *Tòkòk*, objetivou realizar estudos de identificação das terras reivindicadas pelas lideranças indígenas Kayapó, Kubenkankrêng e Mentuktíre, situadas na região compreendida entre o igarapé Trairão e os rios Xingu e Liberdade, abrangendo tanto a região sul do estado do Pará quanto a região norte do Mato Grosso. (Pequeno, 2004, p. 250).

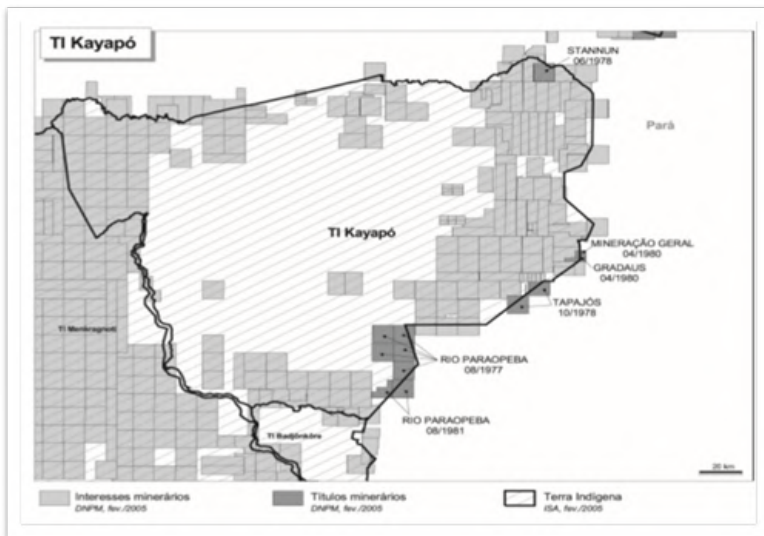
Quadro 1 - Quadro Demográfico Terra Indígena Kayapó 1990-2014

Ano	População	Fonte
2014	4548	Siase / Sesai
2010	4536	Funasa
2006	3096	Funasa
1998	2866	Funasa
1990	1946	4ª Suer / Funai

Fonte: Instituto Socioambiental, 2013.

Em relação à paisagem, segundo o ISA (2018a), a análise do desmatamento feita pelo Projeto Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite (PRODES) pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), tem registrado crescimento importante em relação ao desmatamento, mesmo essa Terra Indígena ainda preservando muito de sua cobertura vegetal. O desmatamento total registrado até o ano 2000, foi de 5.840 hectares, enquanto que esse total registrado em 2017, sobe para 14.195 hectares, ou seja, um crescimento de 243%, se comparado ao ano de 2000.

Figura 1 - Mapa de Incidência de Títulos Minerários na Terra Indígena



Fonte: Instituto Socioambiental, 2013.

Apesar de não apontar as causas do crescimento dos desmatamentos, esse Instituto identifica possíveis pressões e ameaças que se constituem como riscos potenciais a esse povo indígena. Quais são: madeireiros, posseiros, grileiros. Além disso, o ISA (2018a) registra 218 processos minerários na região e informa que está em tramitação na Câmara dos Deputados o PL 1610/96, de autoria do Senador Romero Jucá, que busca regulamentar a exploração de minerais em terras indígenas.

Esse é um dos quadros desse território. Por outro lado, do ponto de vista educacional, as escolas indígenas da terra indígena Kayapó têm sido atendidas por um material didático que tem valorizado uma realidade diferente da realidade dos alunos e isso desprestigia a cultura e a realidade desse povo inserindo o aluno em um espaço e tempo que não lhes é familiar, fazendo-o abandonar seu mundo. Ademais, essa outra realidade ou condição que não é somente física, mas também de estrutura lógica e metodológica, dificulta seu aprendizado.

Ao longo da vida, todos percorrem um longo caminho de experiências. Elas se consolidam em cada um de nós como vivência. Essa vivência em uma aldeia Kayapó³, por exemplo, é enriquecida por visitas a outras aldeias onde se compartilha outras experiências e se reforçam costumes ancestrais. Por outro lado, há também a tradição oral, que, seja através da narração do seu dia-a-dia ou de mitos, é outro meio onde se realizam e se compartilham vivências. A vida *Mebêngôkre* se constitui dentro desse contexto cultural próprio e expressa essa particularidade. Em uma visão mais geral, a riqueza cultural do povo brasileiro pode ser vista como o encontro da expressão dessas várias vivências.

Observando a história do povo Kayapó/*Mebêngôkre*, é possível ver sua movimentação dentro dos limites de seu território. Nessa movimentação há trocas, apropriação e construção da paisagem com uso dos rios, das matas e do solo, há instalação de novas aldeias, há fixação de fronteiras e posicionamento dentro do território e produção da territorialidade. Dessa perspectiva, vivência e territorialidade se imbricam, se produzem e reproduzem. São conceitos congêneres e sua base é a vida. Vida se referindo a movimento, às marcações ou referências, aos encontros, às perdas, à memória individual e coletiva, à paisagem, às emoções.

3 Os Kayapó, como os de fora desse povo o reconhecem, se autodenominam Mebêngôkre. Por isso o uso indistinto ao longo do artigo de um ou de outro.

Foi dentro do escopo que envolve a disciplina de Geografia, contexto cultural da escola e o tema com seus conceitos específicos, que a construção do material didático foi gestada. Para isso foi preciso entender o desafio. Neste sentido, vislumbrou-se a situação problema. Ela foi proposta, analiticamente, atendendo a três condições:

1. *Condição de formação e da escola indígena*: percebendo a ausência de um material didático voltado para o contexto cultural em que a escola indígena está inserida e atendendo ao requisito de formação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vimos a necessidade e sentimos o desafio de produzir um material específico para essa escola.
2. *Condição de pertencimento a uma disciplina e de interculturalidade*: ao observar a disciplina de Geografia, viu-se a necessidade de elaborar um material didático para o currículo escolar que traga aos alunos da escola indígena *Mebêngôkre* temas, dentre outros, que façam referência a sua realidade territorial e a sua vivência. Desta forma, esse tema teria o caráter intercultural que lhe falta.
3. *Condição didática*: apresentar o território *Mebêngôkre* delimitado pelo limite territorial da Terra Indígena Kayapó e suas marcas, como um espaço habitado, construído, conquistado, de vida, de produção e reprodução próprios de um povo -com as marcas desse povo e para esse povo. Para isso, fazia-se necessário que o material didático pudesse causar o *estranhamento*, ou seja, que rompesse o automatismo receptivo do que nos é habitual e permitisse mostrar aos alunos um modo vida dentro de um espaço geográfico e suas relações internas e externas que moldam esse espaço. Assim, seria necessário que o material didático pudesse causar o *estranhamento* pela forma e pelo trato do conteúdo para que os alunos possam ver outros aspectos de seu território.

Para atender o que foi posto pela situação-problema, era necessário um material didático que alcançasse todas essas condições ao mesmo tempo. Portanto, estabeleceu-se que o objetivo amplo seria construir um material didático intercultural para a disciplina de Geografia aplicável ao 5º ano do Ensino Fundamental. Mas, especificamente, que, através desse material, o aluno venha a compreender o território *Mebêngôkre* como um espaço dinâmico de vida e de cultura - como o espaço de sua vivência. Seria preciso, com esse material didático, levar o aluno a entender que a forma de organização ou a atividade do povo *Mebêngôkre* dentro do território determina a territorialidade. Mais precisamente, fazer com que esse aluno possa visualizar a experiência de vida de seu povo inserida dentro de seu território e de sua cultura.

Do encontro entre situação-problema e objetivos, resultou o tema-problema do material didático: "*Vivência E Territorialidade Mebêngôkre*". Tratar dessa temática dentro da disciplina de Geografia, para o 5º ano do ensino fundamental não poderia prescindir do uso de mapas e demais imagens do território Kayapó. Para tanto, recorreu-se a colaboração dos colegas de turma de Licenciatura Intercultural Indígena e das imagens disponíveis na internet (especificamente do Google Maps®, Instituto de Terras do Pará, Instituto Socioambiental) e outras informações, assim como o mapa da Aldeia Mõxkârakô com marcações de territorialidade feitas pelos próprios moradores dessa aldeia.

2. Da construção à aplicação e resultados

2.1 Construção referenciada: teoria

Partiu-se do entendimento, buscado através do uso de diversos materiais didáticos e das orientações dos *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Brasil, 2002), que

Existem também os materiais em língua portuguesa, produzidos a partir de estudos e pesquisas em livros e outros documentos que abordam o conhecimento local, nacional e universal. Mediante um filtro crítico e criativo, os professores selecionam imagens e textos organizando-os para aproximá-los de sua realidade e

atender aos conceitos e as ideias que compõem o currículo da escola. (Brasil, 2002, p. 60)

Por esse entendimento entre os colegas de turma, mediados pelo orientador, o material didático deveria seguir a seguinte estrutura básica: disciplina, ano escolar, tema/conteúdo, forma do tema, objetivo, estratégias de compreensão e fixação. Vale ressaltar que desde o momento de construção desse entendimento, a forma do tema/conteúdo já foi vista como uma importante estratégia de produção, compreensão e fixação do tema/conteúdo.

O tratamento dessa estrutura é resultado de um estudo coletivo que envolveu os três alunos da Área de Ciências Humanas e Sociais⁴. Estes, mesmo com temas distintos, vislumbraram preocupação com a forma do material. Além disso, como eles tinham definido o 5º ano do ensino fundamental para destinar o material didático, também compartilharam a discussão sobre as características desse material pra alunos desse ano escolar.

No processo de construção do material didático, dentro do tema-problema, tinha-se já o tema, a disciplina, os objetivos e o ano escolar a que se destinaria, o 5º ano do ensino fundamental. A intenção foi dirigir os esforços do grupo da Área de Ciências Humanas e Sociais para um ano específico para abranger um maior campo de formação dentro desse ano escolar. Definido, tratou-se de compreender que tipo de material didático a ele se adequava. Então, tomou-se a orientação de Freitas (2007) que, ao se referir a *Equipamentos didáticos nas classes de 1ª a 5ª séries*, informa que:

Nessa fase, os alunos estão em um estágio operatório-concreto, no qual a comparação entre o que se sabe e o modelo dado (pelos colegas ou pelo adulto: pai, mãe, professor) assume papel de extrema importância. A partir dessa fase e das experiências de comparação, dentre outras, a criança vai assimilando os saberes, que passam a ter significado, tornando-se autônoma e desenvolvendo senso crítico. Elas precisam ver, tocar, sentir, cheirar, manipular os objetos, para que por meio de suas percepções possam fazer

4 Fizeram parte desse coletivo os alunos Bepgogoti Kayapó, Takakma Kayapó e Takaktyx Kayapó com seus projetos de material didático. Esse estudo coletivo foi também parte da estratégia de otimização do tempo limitado dos encontros de orientação uma vez que esses alunos pertencem a uma realidade onde o acesso à internet e bibliotecas ou a uma bibliografia específica é impossível. O acesso é sempre quando se encontram na cidade.

representações mentais e pensar sobre eles. (Freitas, 2007, p. 91)

Assim, a interatividade do material foi levada em conta como característica básica. Por outro lado, a discussão conceitual ficou fora de questão. O material didático não poderia levar aos alunos do 5º ano do ensino fundamental o estudo dos conceitos de *vivência* e *territorialidade*. Na realidade, já se tinha essa compreensão antes mesmo de se buscar Freitas, pois partia-se do pressuposto de que a produção e crítica do conhecimento são competências da academia, para estudantes universitários.

Além do caráter interativo do material, Freitas (idem) faz uma observação importante

Embora o livro seja um excelente recurso didático, se usado de maneira inadequada ou como único instrumento de mediação da aprendizagem, o “feitiço pode virar contra o feiticeiro”, isto é, o livro pode trabalhar contra a aprendizagem, contra o ensino. (Freitas, 2007, p. 89)

Seguindo essa observação, compreendeu-se a necessidade de um material que ultrapassasse o livro didático propriamente dito, com características e atividades que extrapolassem o campo meramente informativo e se restringisse a sala de aula. Era preciso um material interessante para o aluno desse ano escolar. Para isso, esse material teria que retirar o aluno da sala de aula fisicamente ou pela imaginação.

2.1.1 A forma do conteúdo

Além desses critérios acima, tinha-se, *a priori*, a necessidade de chamar a atenção do aluno para aspectos ou detalhes do conteúdo. Produzir uma visão no aluno dando ênfase aos aspectos selecionados seria a tarefa primordial ao preparar o material didático. Isso constituiria um mecanismo que rompesse esse automatismo da percepção da imagem. A fundamentação dessa técnica foi encontrada no *formalismo russo* de Chklovski através de seu conceito de *estranhamento* – do russo *ostranenie* (остранение) – ou *singularização* em algumas traduções.

Chklovski apresenta a arte em geral como objeto estético. Ele diz (1999, p. 41) que “Chamaremos objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para estes objetos uma percepção estética.” Embora, neste artigo ele esteja tratando da poesia e da obra literária em sua literariedade (querendo saber o que dá à obra literária seu caráter literário), a definição alcança toda obra de arte, todo objeto estético. Todavia, qual o propósito de se executar determinados procedimentos para dá a objetos uma percepção estética? Chklovski, responde:

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento... O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado (Chklovski, 1999, p. 45).

Portanto, a arte é para produzir o *estranhamento*, a *singularização* do objeto permitindo vê-lo, dando vida ao mesmo. É, em suma, ter uma visão por *estranhar* ou desconhecer; o que é contrário do reconhecimento do objeto que o faz imperceptível. Assim, Tezza (2013), fazendo a leitura de Schklovski, realça esse entendimento:

...chegamos a outra das categorias fundamentais da teoria formal: “A arte é um meio de destruir o automatismo receptivo”. Sente-se claramente nessa profissão de fé os ecos poderosos do movimento futurista. O “automatismo receptivo” é a marca central da linguagem comum: na chamada vida real, segundo esse ponto de vista, nós não percebemos nossa própria comunicação – pelo uso, as palavras são ditas e ouvidas automaticamente. A função da arte seria então quebrar esse automatismo, chamar a atenção para o próprio meio, para a própria palavra...: a “desautomatização”, o “estranhamento” (Tezza, 2013, p. 26).

Por essa referência, entendeu-se a necessidade do *estranhamento*, sua produção e seu objetivo. Assim, chegou-se ao formato de *mapas ilustrados* com desenhos e fotos para o 5º ano. Esse foi um recurso didático para chamar a atenção dos alunos e fixar o conteúdo e possibilitando o máximo de compreensão do mesmo.

2.1.2 Construção conceitual

Quanto aos conceitos de *Vivência* e *Territorialidade*, na ausência de um termo com significado correspondente em *Mebêngôkre*, optou-se pela construção da noção de ambos nessa língua⁵. Assim, na primeira tentativa, *Vivência* ficou como *abên mã tîpdjiri ari ba*⁶. Mas a noção de vivência trazida por essa expressão levava a uma confusão com a ideia de *compartilhar*. Foi preciso, então, buscar outra construção adequada à teoria. Era preciso buscar a teoria.

E buscou-se. Vivência seria o produto significativo de uma ligação imediata com a vida. Imediata na perspectiva de estar em contato direto, efetivo com ela (vida) – sem a intermediação de “filtros” do entendimento ou racionalidade. O referencial teórico revelava no conceito de *vivência* (em alemão, *Erlebnis*)⁷ três condições: *immediatez, significabilidade e esteticidade*.

O uso geral da palavra *Erlebnis* originalmente possui três aspectos principais: 1) vivência tem o caráter de ligação imediata com a vida (*Unmittelbarkeit*), de modo que não se vivencia algo através do legado de uma tradição e nem através de algo de que “se ouviu falar”, mas sim *Erlebnis* “é sempre vivenciada por um Si” efetivamente, “cujo conteúdo não se deve a nenhuma construção”, por isso o caráter de “*immediatez*” da vivência com a vida. 2) Além disso, o que é vivenciado deve ter uma intensidade de tal modo significativa, cujo re-

5 Para tratar de conceitos exógenos a cultura Mebêngôkre, usou-se a estratégia de criar com o grupo de alunos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais, expressões que permitissem a noção/significante dos conceitos não-Mebêngôkre trabalhados por eles. Assim, mesmo não tendo uma palavra em Mebêngôkre correspondente à territorialidade, identidade, vivência, integração, ao escrever ou falar um desses termos, ele levaria à expressão construída em Mebêngôkre que daria a noção de sua definição (de acordo com a teoria adotada). Trata-se de um construto que tem a intenção de dar concretude ao significado do conceito compondo-o com elementos concretos da língua Mebêngôkre. Teria, portanto, a função de significante (Saoussure, 199, p. 80-82). Com isso, ao produzir o material didático o professor teria melhores condições de construir a explicação, os materiais para exercício e fixação e a avaliação, além de poder encontrar e fornecer informações e referências importantes sobre esse conceito ou tema.

6 A expressão *Abên mã tîpdjiri ari ba* foi traduzida como “vivem todos juntos uns com os outros”.

7 Segundo Viesenteiner (2013, p. 142) “A ocorrência da palavra vivência, *Erlebnis*, aparece no vocabulário alemão pela primeira vez a partir da primeira metade do século XIX, e ganha estatuto filosófico só em meados do mesmo século. Substantivado a partir do verbo *erleben*, *Erlebnis* significa “estar ainda presente na vida quando algo acontece”, e seu uso linguístico geral remonta à literatura de caráter biográfico que surge inicialmente com o texto de Dilthey sobre a vida de Schleiermacher.”

sultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência: “Ao mesmo tempo, a forma ‘o que se vivenciou’ ” classifica o que, no curso da vivência imediata, ganhou duração e *significabilidade* para o todo de um contexto de vida, enquanto seu produto mediato”...

O terceiro significado do uso do vocábulo *Erlebnis* se refere ainda precisamente ao conteúdo daquilo que se vivencia. Trata-se da impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, de modo que a noção de *Erlebnis* deve sempre ser pensada do ponto de vista estético... “A cunhagem da palavra ‘*Erlebnis*’ evoca abertamente a crítica ao racionalismo da Aufklärung [...]. Em oposição à abstração do entendimento e igualmente contra a particularidade da sensação ou representação, o conceito implica uma ligação com a Totalidade, com a Infinitude”... (Viesenteiner, 2013, p. 142-3).

Dadas as condições (*imediatez, significabilidade e esteticidade*) atribuídas ao conceito de *vivência* pela teoria, confrontadas com o momento de construção do entendimento do conceito e produção da noção, tinha-se um problema. O modo de vida e a tradição oral *Mebêngôkre* impunham uma outra abordagem sobre duas das condições do conceito de *vivência*: a *imediatez* e a *esteticidade*.

Embora a *vivência*, nesse universo cultural, se faça na forma de ligação *imediatez* com a vida, para este povo não há distinção entre legado cultural e vida. O viver é executar a tradição – as vivências se fazem, então, mediadas? Para o *Mebêngôkre*, não. O espaço do *efetivo* é encontrado e experienciado pelas individualidades na presentificação do conteúdo das narrativas, das festas e demais manifestações culturais desse povo. Por exemplo, as diversas festas, com seus personagens, rituais, procedimentos, enfim, toda uma estrutura, podem ser vistas de fora como construtos perpetuados pela repetição, mas de uma perspectiva êmica⁸, são sempre uma “novidade”, uma experiência nova, um universo de significados inalcançáveis pela racionalidade. Então, vivência no universo *Mebêngôkre*, tem uma *imediatez* singular, dada pela singularidade da vida para esse povo.

8 Ver Possey (1992, p. 21) sobre a interpretação e utilização da “realidade” dos conceitos Indígenas e sua questão: o que é preciso aprender dos nativos?

No caso da condição de *esteticidade*, para os *Mebêngôkre* não há distinção entre *saber* e *sentir*. Os sentidos são a fonte do conhecimento *Mebêngôkre*. O mundo se faz pelos sentidos. Por isso, não há distinção entre *ética* e *estética*. O *bem* e o *bom* são oriundos deste mesmo universo cultural que porta essa *imediatez* singular. Luke-sh (1976, p. 265), corrobora com essa noção quando, ao tratar da *ética Kayapó*, diz que “*Para julgar um ato como bonito, bondoso, ou respectivamente, feio, condenável, na maioria das vezes basta a afirmação kumreit*”. Isso, tendo dito antes que:

Na linguagem Caiapó, *meit*, que se pronuncia também *met*, tanto exprime os conceitos estéticos de bonito e muito bonito, como os conceitos éticos de bom e muito bom; outrossim, *punure*, tanto significa feio como ruim. *Atyuere* vem sendo empregado em sentido ético para “muito ruim, altamente pecaminoso”. A infração de leis definida pelo termo *moia punure* = coisa ruim (Lukesh, 1976, p. 265).

Então, como já se sabe que o conteúdo da vivência é o “produto” da cultura, a intuição primordial da vivência dada pelos sentidos de forma plena e imediata encontra seu limite nos limites do universo cultural desse povo. E é essa limitação que interessa e torna possível uma Sociologia da *vivência* e, por outro lado, permite tratar desse conceito como assunto de disciplina para o ensino fundamental de uma escola indígena *Mebêngôkre*.

A construção da noção do conceito de *vivência* na cultura *Mebêngôkre* trouxe outras nuances. Já se tinha a primeira tentativa, que levou a uma expressão muito próxima a *compartilhar*. Na segunda tentativa, a noção de *vivência* recebeu a expressão *Ba nê ba kuma myjdja Mebêngôkre kam amiri nê*. Já a de *territorialidade* recebeu a expressão *Mebêngôkre ba djã*⁹. Adotou-se de pronto a expressão apresentada para noção de *territorialidade*, mas chamou atenção novamente essa nova expressão para *vivência*, pois, novamente, embora sutil, o *espírito coletivo Mebêngôkre*, levava à ideia de *compartilhar*. Por essa segunda expressão, deu-se a entender que *vivência* se aplica melhor como *convivência* (*Gwaj ba kuni nê gwaj kuma myjdja mirin*)¹⁰, em se

9 Essa expressão informa sobre o “Lugar Mebêngôkre”.

10 Essas incursões não têm como ultrapassar o campo hipotético por falta de estudo direcionado para os temas da posição do eu e do conhecimento no universo Mebêngôkre. No entanto, a ausência de dados conclusivos a esse respeito não prejudica a coerência com que se adotou esse ou aquele critério para definir o conceito de vivência com o qual se iria construir

tratando da cultura *Mebêngôkre*. Assim, pode-se usar com construto de entendimento, tanto uma quanto outra.

O modo de vida desse povo realiza suas experiências de forma coletivizada e assim as expressa. O *nós* é a presença, a efetividade da experiência, a idiosincrasia do universo plural – no *nós* se realiza o *eu*. O *eu* é sempre *eu-Mebêngôkre*¹¹, pois essa é sua forma de expressão, de vida, de vivência. Consequentemente, não se encontrará passividade (*pathos*) na percepção *Mebêngôkre*, se não se considerar que o universo cultural desse povo é sua própria vida e que o que é representação para o *não-Mebêngôkre* é vida pro *Mebêngôkre*. Sendo assim, a escola não pode abrir mão da perspectiva de sua comunidade e tem que cumpri-la em seus materiais.

A noção do conceito de *territorialidade em Mebêngôkre* ficou dada na expressão *Mebêngôkre ba djã*. Essa expressão afirma o lugar pelo uso como fundamental. O lugar é produto da ação de um povo sobre ele, pois o uso tem uma forma, a forma desse povo. Assim o espaço, o lugar é construído a imagem e semelhança *Mebêngôkre*. O território (com a expressão *Mebêngôkre nhõ pyka*¹²) com as marcas de habitado, com as marcas da vida que ali se encontra. Como as pegadas deixadas que marcam um caminho na terra de forma rasa ou profunda.

2.2 Prática e procedimentos

Depois de fechada a parte teórica para construção do material didático, organizada as informações prévias extraídas dos encontros com os colegas de turma e confrontado com as próprias memórias, partiu-se para construção propriamente dita e aplicação do material. Com esse aporte teórico foram construídos os mapas como ilustração e com ilustrações. Foram feitos também quadros e organogramas focando nas dinâmicas de tempo e espaço: nas mudanças e nas marcas que elas produziam. Tais mudanças foram realizadas pela presença Kayapó no território.

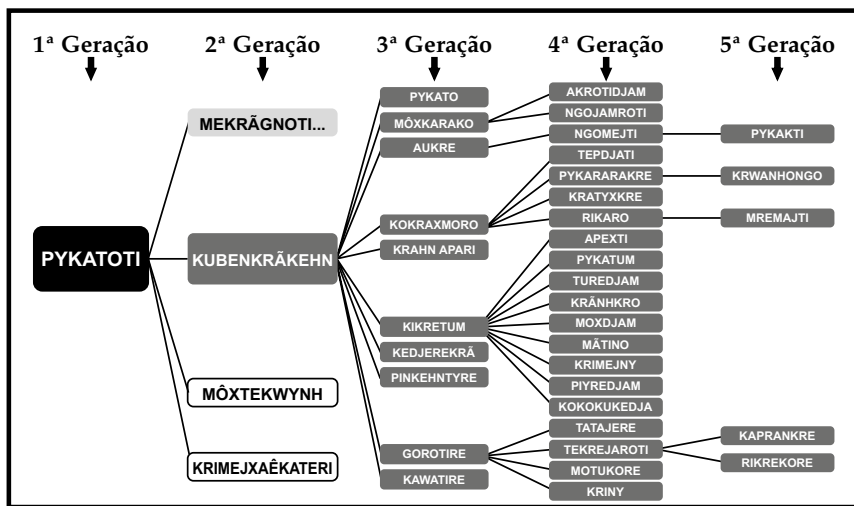
o material didático. Pois mesmo que não haja essa submissão do eu ao nós e vida e tradição sejam coisas distintas, as definições foram dadas com base no diálogo entre membros da cultura Mebêngôkre embora que mediada por um Kubên.

11 Quando esse nós (eu-Mebêngôkre) se formou é uma questão interessante a se descobrir. Como, em que circunstâncias se fez esse amálgama das individualidades nessa identidade? Vale ressaltar que está se falando de vários grupos nômades que de comum tinham somente o ambiente e a língua.

12 Literalmente, Terra Mebêngôkre.

Como se tinha pouco tempo e tinha-se à disposição os alunos do curso, todos *Mebêngôkrê*, foi feito o aproveitamento desse grupo e espaço para a realização da pesquisa exploratória durante o primeiro encontro de orientação de TCC, para tirar dúvidas e trocar informações. Foram retiradas dúvidas e feita troca de informações e lembranças sobre questões relacionadas às aldeias e seus surgimentos.

Figura 2 – A territorialidade pela Dinâmica temporal das aldeias Mebêngôkrê



Fonte: Turma Kayapó UEPA, 2014

Obeve-se como resultado, por exemplo, o quadro de surgimento das aldeias que foi transformado em um organograma para produzir uma visão temporal da dinâmica delas. Isso sem explorar datas exatas, mas somente quem veio antes e quem veio depois; quem veio de quem. Trata-se de um organograma que identifica cinco (5) gerações de aldeias Mebêngôkrê. Tudo montado por processos de lembrança dos alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena¹³. Isso por si só já demonstra quão conscientes estão os Kayapó sobre sua trajetória, sobre sua história.

Ressalte-se que embora haja informações referenciadas em bibliografia informando composições diferentes desta, como por

13 Inclui-se no organograma a entrevista com o ancião Bepngrati Kayapó, da aldeia Kubenkrâkenh, que pela coincidência de informação remorativa corrobora com a solidez desse quadro mnemônico apresentado antes pelos alunos.

exemplo, *Krimet-ti*¹⁴ ou *Gorotire*¹⁵ como aldeia mãe e não *Pykatoti* como consta no organograma da figura 4, o processo de construção mnemônica das posições das aldeias feita com os colegas Kayapó, foi bem consensual e coincidente. Isso traz certa segurança, mesmo que haja algum ajuste a ser feito não deve destoar, significativamente, do resultado aqui apresentado.

Com essas informações também se produziu os mapas da TI Kayapó com ou sem as ilustrações das aldeias apontando suas localizações:

Figura 3 – Mapa TI Kayapó e Badjônkôre pela Dinâmica espacial das aldeias Mebêngôkre



Fonte: Os Autores, 2014.

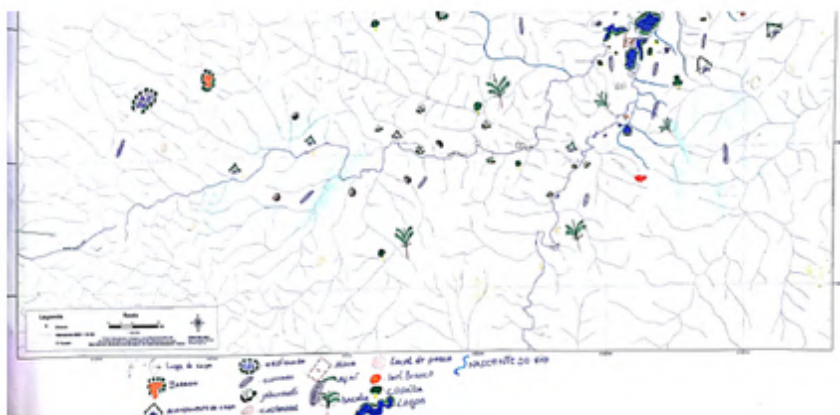
14 Ver Lukesh (1976, p. XVIII). Embora ele tenha identificado Krimet-ti (krimejti em português aldeia organizada), surgiram duas hipóteses. Na primeira, krimejti seria apenas uma referência a Pykatoti. Ou seja, como antes os Mebengokre não se fixavam em um lugar e suas aldeias não tinham essa forma de organização circular das casas e uma sem paredes ao centro, Pykatoti foi a primeira aldeia fixa com essa organização (Krimejti Pykatoti). A segunda hipótese, se refere a informação dada pelo Ancião de Kubenkrâkehñ Bepngрати Kayapó de que existiram outras duas aldeias além de Kubenkrâkehñ e Mekrângoti que foram Mõx-tekwynh e Krimejxaëkateryti. Neste sentido, a aldeia "Krimet-ti" teria existido e seria Krimejxaëkateryti com uma redução do nome (podendo ser que Lukesh estivesse indicando essa supressão de "xaëkatery" com o "-" entre os tês). A distância de aproximadamente 60km de Kubenkrâkehñ, coincide com a da localização de Pykatoti das memórias dos alunos.

15 Ver Lukesh (Op. cit) que compreende que "Provavelmente, o nome Gorotire foi dado aos nossos índios pelos Caiapós de Pau-d' Arco...". Lukesh, nessa mesma obra, também confirma a precedência e origem de Kubenkrâkehñ sobre Kokraxmoro.

No processo de preparação do material didático, foi integrado um mapa da Aldeia *Mõxkarakô* adaptado, com informações de apropriação do território, de uso, configurando *territorialidade*. Esse material foi um achado importante, pois traz um elemento concreto para falar de uma abstração que é todo conceito. Esse mapa adaptado já é um exercício de construção da visualização de territorialidade. Esse exercício pode ser reproduzido em menor alcance espacial com os alunos. Então, foi pensando a atividade de identificação das coisas usadas e produzidas pelos habitantes da aldeia, como rios, plantas, roças, área de caça nas proximidades, frutas comestíveis e medicinais ou de uso ritualísticos, de caça e pesca, artístico e de construção. Tudo isso, no entorno da aldeia ou onde os caminhos indicam proximidade.

Construíram-se ainda, vários mapas dos contornos da TI Kayapó com seus rios principais para atividade complementar. Esses mapas foram feitos para serem usados como exercício de identificação e localização das aldeias por geração. Daí também se propôs um quebra-cabeça e um jogo da trilha. Este último usando os rios como trilha a ser percorrida passando por pontos com informações sobre geografia, aldeias, manifestações culturais, mitos e lendas etc.

Figura 4 - Mapa da territorialidade na área de *Mõxkarakô*



Fonte: Takakma Kayapó (extraído do mapa de territorialidade de *Mõxkarakô*)

Uma outra atividade complementar interessante, foi deixar como tarefa de casa a atividade de perguntar aos pais ou avós que

aldeias ele ou eles já tinham visitado, qual a localização delas, quem era o cacique à época, em torno de quantas famílias havia lá nesse período, quando ela foi criada e se ela era Posto de Vigilância Indígena (PVI) que cresceu ou que recebeu parentes como moradores ou se foi feita em lugar novo. Com tudo anotado, em sala de aula, seriam reunidas as anotações de todos os alunos, classificadas por aldeia e essas informações comporiam um mapa desenhado pelos alunos ou previamente construído em tamanho grande de forma que todos participassem dessa construção e compartilhassem suas informações. Com isso o caráter intercultural, interativo e que faz a atividade escolar ir para fora da sala seriam cumpridos.

2.3 Aplicação, registro, ajustes e resultados

Tendo em mãos o material didático, era preciso então efetuar sua aplicação conforme critérios estabelecidos já na construção teórica do material. Este foi o momento de maior dificuldade, pois não foram encontradas as condições necessárias para essa aplicação, dada uma série de fatores que fugiam à responsabilidade do professor/aplicador.

Dentre as principais dificuldades encontradas estão a ausência de uma escola com o ano definido para aplicação e falta de recursos que permitissem a aplicação em outra aldeia *Mebêngôkre*. Havia sido programada uma ida à Aldeia *Kokraxmoro*, pois esta reunia as condições ideais de aplicação: turmas suficientes e do ensino básico fundamental e médio, além de ser próxima da Sede de São Félix do Xingu, de acesso relativamente fácil. Todavia, há alguns dias da viagem, teve-se a informação de que a escola dessa aldeia estaria fechada por esse período em virtude de uma programação com professores e alunos. Só foi possível a aplicação em uma escola na cidade de São Félix do Xingu/PA onde do total de alunos, somente dois eram *Kayapó/Mebêngôkre*. A escola de aplicação foi Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Bárbara de Alencar, que tinha a turma de 5ºano que funcionava pela manhã.

Em suma, a aplicação foi em uma escola não-indígena; foi em apenas um momento e somente nessa turma de 5º ano; só houve aplicação do mapa ilustrado e do organograma; só haviam dois alunos indígenas na turma. Estas as limitações da aplicação e, consequentemente, para os resultados.

Dadas as limitações, passamos aos resultados, já com as condicionantes também dadas. O material de aplicação foi o mapa da TI Kayapó ilustrado com foto das aldeias e o Organograma mostrando a dinâmica temporal das aldeias. Foram também usados, nos exercícios de fixação e compreensão, os vários mapas mostrando as gerações de aldeias e suas localizações.

Os alunos ficaram atentos durante toda a apresentação feita pelo professor/aplicador. Quiseram olhar de perto para ver as fotos e os lugares das aldeias no mapa. Como não eram indígenas, brincaram com dificuldade dos nomes e pediram para repetir.

As atividades dos alunos com a família ficaram inviabilizadas por causa do contexto escolar de aplicação. Também o tempo do encontro não permitia retorno para a aula seguinte. Outro impeditivo era que as atividades se referiam à terra indígena e aldeias de acesso restrito, o que dificultava em muito a obtenção da informação pedida por pais e avós não-*Mebêngôkre*.

3. Considerações Finais

O material didático produzido poderá servir como instrumento de busca e compreensão da territorialidade *Mebêngôkre* e fonte de informação sobre aspectos da paisagem, do modo de vida, da forma de sobrevivência, de sua história, da geografia e da cultura desse povo de forma geral. Além disso, a forma de mapas ilustrados com desenhos e fotos pode ser utilizada em outras temáticas ou mesmo disciplinas do currículo da escola indígena.

Não se logrou pleno êxito na produção das atividades complementares de compreensão e fixação. Os mapas ilustrados com desenhos e fotos facilitam processos como compreensão e fixação, pois carregam consigo uma atração que segura a atenção e o envolvimento dos alunos. Além disso, é um material de fácil manuseio e aproveitamento, pois aflora a própria criatividade do docente. Essa ausência, portanto, não se configura como um empecilho à conclusão sobre a qualidade, aplicabilidade e êxito desse material.

Como já foi dito, houve aplicação parcial do material didático em uma escola não indígena. Nela havia somente dois alunos indígenas *Mebêngôkre*. Isso impossibilitou a aplicação adequada do material didático e o alcance pleno dos resultados. Entretanto, con-

siderou-se viável a aplicabilidade dele pelo interesse e participação que ele suscitou em toda turma. Vale ressaltar que, mesmo sendo distintas a realidade dessa escola em relação a das escolas indígenas, a impressão que ficou é que o que foi bom nessa escola será muito melhor na escola para qual o material foi pensado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002. 84 p.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. **Teoria da Literatura I: Textos dos Formalistas Russos**. Lisboa. Edições 70, 1999.

DANTAS, Eugênia Maria e MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Território e territorialidade: abordagens conceituais (parte 1)**. Rio Grande do Norte: UFRN/UEPB, 2008.

DANTAS, Eugênia Maria e MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Território e territorialidade: abordagens conceituais (parte II)**. Rio Grande do Norte: UFRN /UEPB, 2008.

INSTITUTO Socioambiental. **Terra Indígena Kayapó**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4122>. Acesso em 08 de março 2018.

INSTITUTO Socioambiental. **Terra Indígena Badjônkôre**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4122>. Acesso em 08 de março de 2018.

LUKESCH, Anton. **Mito e Vida dos Índios Caiapós**. São Paulo: Pioneira, 1976. 312p.

MACHADO, Sandra Maria. **Medicina tradicional Kayapó**. Belém. Museu Paraense Emílio Goeldi. 1992. 20p.

PEQUENO, Eliane da Silva Souza. Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a Terra Indígena Badjônkôre. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**. Brasília: FUNAI, v.1, n.2 p. 250-288, dez. 2004.

POSEY, Darrell Addison. Interpreting and Applying the “Reality” of Indigenous Concepts: what is necessary to learn from the natives? In: REDFORD, K.H. & PADOCH, C. (eds.). **Conservation of Neotropical Forests: working from traditional resource use**. New York: Columbia University Press, 1992, p. 21-34.

RICARDO, Fany; ROLLA, Alicia (Orgs.). **Mineração em Terras Indígenas na Amazônia Brasileira**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O Conceito De Vivência (Erlebnis) Em Nietzsche: Gênese, Significado E Recepção. In: **Kriterion**. Belo Horizonte, n. 127, p. 141-155, jun. 2013.

MEBÊNGÔKRE, BÀ-Y ME KANHÊTIRE ME ã UJARÊNH HISTÓRIA DO POVO MEBÊNGOKRÊ, DO MILHO E DA ESTRELA

*Ykatyx Kayapó
Airton dos Reis Pereira*

1. Introdução

De uma forma geral, a disciplina de história ensinada nas escolas indígenas, tem sido a partir da perspectiva dos não indígenas, sobretudo fundamentada na concepção eurocêntrica do mundo. Quando os povos indígenas aparecem na escrita histórica, muitas vezes são vistos como aqueles que fazem parte de uma cultura primitiva e atrasada a qual deve se evoluir e se integrar à sociedade nacional. É uma modalidade de ensino que, em vez de apresentar e discutir a realidade e os anseios dos indígenas, às vezes, dissemina o preconceito e a discriminação a esses povos.

Nesse sentido, apresentar e discutir as narrativas de memória sobre o milho e a estrela cadente (bà-y me, kanhêtire me, ã ujarênh) como histórias que ajudam compreender a organização social dos Mebêngôkre no passado e no presente poderão contribuir, efetivamente, no ensino de história na escola indígena do povo Mebêngôkre ao mesmo tempo em que poderá ajudar na valorização e na preservação da cultura e das narrativas indígenas sobre o passado.

Para a construção desse texto, além das fontes bibliográficas (livros, artigos, etc.), foram de grande importância as informações

propiciadas por meio das conversas com pessoas mais velhas da Aldeia Gorotire: homens e mulheres, verdadeiros guardiões da memória coletiva da comunidade. Foram também importantes as observações diretas na aldeia: as experiências práticas de homens, mulheres, crianças, jovens e idosos como reuniões na Casa dos Homens, as festas, a fabricação de utensílios, de enfeites, de farinha, mas também coletas de frutas e caçadas na floresta, plantio e colheita das roças, etc.

Foram imprescindíveis ainda as informações a partir das atividades desenvolvidas com a aplicação do material didático (cartilha) sob o título *Mebêngôkre, bà-y me kanhêtire me ã ujarênh* junto aos alunos da 5ª série do ensino fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhõk, e junto aos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, anexo Gorotire.

2. Os mebêngôkre e os kubẽ

Antigamente não existia o branco (kubẽ). Só existiam indígenas Mebêngôkre. Um guerreiro que tinha muitos filhos não gostava de trabalhar, era muito preguiçoso. Não caçava, não pescava, não fazia roça. Certo dia, o seu filho mais novo, com fome, desejou comer uma caça e chorou muito. A sua esposa ficou brava porque o guerreiro só ficava fabricando arcos e flechas e não saía para as caçadas com os outros guerreiros. Todos os dias ela o avistava fazendo flechas e arcos. Certa manhã ela viu o guerreiro novamente fazendo flechas e arcos e ficou com muita raiva ao ponto de desejar a sua morte. Então chamou os guerreiros da aldeia para matá-lo. Os guerreiros prontamente atenderam o seu pedido levando-o para dentro da floresta. Ali tentaram matá-lo por três vezes, mas não conseguiram. Em todas as vezes, ele voltava para casa. Na última vez que ele voltou para casa, a sua esposa gritou para a Casa dos Homens para que os guerreiros o matassem. Mas seu esposo, tranquilamente disse para ela: “cala a sua boca. Eu vou buscar os meus negócios (arco, flechas, cesto e um cachorro)”. No outro dia ele pegou o seu arco, flechas e o cachorro e outras coisas que tinha e foi para um outro lugar no meio da floresta. Nunca mais voltou para a sua esposa.

Depois de dez anos, um compadre seu saiu para caçar a fim de procurá-lo muito longe da aldeia. Foi caçar passarinho conheci-

do como xexéu ou João-Congo (*Cacicus cela*). Assim que encontrou um pássaro jogou uma flecha nele, mas a flecha ficou fincada no galho de uma árvore onde estava o pássaro. Então ele subiu para tentar pegar de volta aquela flecha. Lá de cima escutou um barulho de uma pessoa trabalhando na roça. Então, muito curioso, foi ao encontro daquele barulho. Chegando lá viu o seu compadre capinando a roça, aquele guerreiro preguiçoso que tinha ido embora da aldeia. Ele chamou: “oi compadre”. Ele respondeu: “Quem é você? Eu não te conheço”. Ele respondeu: “eu sou o seu compadre de quando éramos crianças. Os guerreiros tentaram matar você. Agora eu e seu filho somos adultos”. O guerreiro então mandou ele esperar para conversar sobre a família.

Na hora do almoço, depois de ter terminado de comer, ele falou: “olha compadre eu tenho todos os tipos de armas. Eu tenho arcos, flechas, mas também tenho armas de fogo. Agora você vai escolher pelo menos uma para você”. Então o rapaz escolheu um arco e flechas. Quando chegou de volta à aldeia chamou os filhos do guerreiro que tinha ido embora e disse: “olha compadres, eu descobri o pai de vocês. Ele já virou kubê. Nós vamos até lá se vocês quiserem. Eles então combinaram. Mas a comunidade inteira desejou ir também. Quando chegaram lá, o guerreiro prendeu as moças numa casa e os rapazes numa outra casa. Ele disse: “primeiro eu vou atender os adultos. Só depois que vou atender os jovens”. Quando o guerreiro começou a entregar as mercadorias que ele tinha para as pessoas, a sua ex-esposa apareceu e falou: “por que você atende primeiro os outros e não eu?”. Ele falou: “vire as costas mulher!”. Ela virou. Então ele tirou o seu facão da cintura e cortou o pescoço dela. Todos que estavam lá correram com medo. Então ele fechou as casas onde estavam os jovens para que ninguém pudesse sair, pegou uma de suas armas de fogo e deu um tiro para cima. Os pais dos jovens que estavam presos correram com medo e se esconderam no meio da floresta.

No outro dia, ele levou os jovens para o outro lado do rio. Lá ele tinha casas de alvenaria, barco, motor de luz e outras coisas também. Lá era outro mundo (Europa, Ásia, África). Os pais e as mães daqueles jovens foram atrás. Choraram ao ver tudo aquilo do outro lado do rio. Eles viram os seus filhos do outro lado, mas já haviam se transformado em outros povos, falavam outras línguas, deixaram de ser Mebêngokre, viraram kubê. Os que ficaram, briga-

ram entre si e se dividiram formando outras aldeias, outros povos, outras etnias. Foi assim que surgiram os kubẽ e etnias diferentes.

Vale explicar também que os Mebêngôkre, há muito tempo, viviam em quase todo o território entre os rios Araguaia e Tocantins. Devido à presença cada vez maior dos kubẽ ocupando as margens dos rios e formando fazendas nos campos naturais, eles atravessaram o rio Araguaia e passaram a habitar o sul do Pará. A primeira aldeia que temos conhecimento é a de nome Pykatôti. Nesse tempo era só Mebêngôkre. Ainda não existia kubẽ na região. Os Mebêngôkre era um único grupo, com guerreiros corajosos e bravos. Eles não possuíam lugares fixo como agora. O povo se deslocava para bem onde queria. Onde chegava fazia a sua roça, caçava, pescava. Depois poderia ir para outros lugares sem se preocupar. As roças, uma vez abandonadas, voltavam a ser floresta densa. Certo que entre os rios Araguaia e Xingu existiam outros povos indígenas como os Ira'a Mrayre e os Porekrô. Os Ira'a Mrayre viviam próximo do rio Pau D'Arco, eram valentes e hábeis corredores. Mas os territórios acima e abaixo da confluência dos rios Araguaia e Tocantins até a cabeceira do rio Itacaiunas eram habitados pelos Xikrin, *Aikewara*, Parakanã, Asurini, Parkatêjê, Akrâtikatêjê, Kýikatêjê e Karajá que, às vezes, disputavam os espaços com os Mebêngôkre.

Por volta da década de 1940 apareceu um kubẽ chamado Coriolano Milhomem. Esse homem tornou-se amigo de um dos caciques, mas ao mesmo tempo ele matava índios para que as terras fossem desocupadas para fazendeiros que queriam criar gado bovino. Coriolano tinha muitos cachorros. Certo dia, um índio que tinha subido numa árvore viu o que Coriolano Milhomem estava fazendo: ele matava os índios, tirava as suas vísceras e dava para os seus cachorros comer. Então os guerreiros se juntaram e mataram Coriolano. Os índios amigos de Coriolano não gostaram. Então os Mebêngôkre brigaram entre si. Foi assim que os primeiros Mebêngôkre se dividiram e formaram outras aldeias como Kekrâknotire, Baú, Karara-ô, Kubênkrakênh, Gorotire.

Nesse tempo vários padres de Conceição do Araguaia fizeram contatos com Mebêngôkre. Foi nessa época também que apareceram muitos kubẽ invadindo as terras dos indígenas à procura do látex do caucho, fazendo estradas, formando fazendas e procurando ouro. Muitos índios foram submetidos ao trabalho forçado na coleta e no transporte da borracha, contraíram doenças como o sa-

rampo e a gripe. Muitos morreram exaustos do trabalho ou doentes. Os que fugiram rumo ao Xingu conseguiram sobreviver e preservar a sua língua e sua cultura.

Depois dessa época, os Mebêngôkrê passaram a ter contato com os kubẽ, sobretudo quando os agentes do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) montaram um posto na Aldeia Gorotire. A partir de então os Mebêngôkrê passaram a usar utensílios que os kubẽ utilizavam como machados para fazer as suas roças, espingardas para caçar, roupas para se vestir, remédios para curar algumas doenças. Passaram também, a aprender a língua portuguesa. Hoje, os Mebêngôkrê compram e usam inúmeras coisas dos kubẽ como televisão, rádio de comunicação, carros, motor de luz elétrica, etc.

Se por um lado essa relação com os kubẽ tem trazido vários benefícios às comunidades dos Mebêngôkrê, por outro tem trazido alguns problemas à sua cultura e à sua identidade. Mas as lideranças indígenas têm procurado usar tudo o que tem aprendido com os kubẽ para defender os territórios, a sua identidade e a sua cultura. Por isso foi muito forte a luta para se ter leis que garantam os direitos indígenas, ter as terras demarcadas, atendimentos de serviços na área da saúde, mas também escolas e educação específicas de acordo com a realidade dos povos indígenas.

3. A Aldeia Gorotire e o seu povo mebêngôkrê (anhõ kri me, anhõ me)

Os indígenas quase sempre criam novas aldeias porque são obrigados a se separarem devido aos conflitos, muitas vezes, entre as suas próprias famílias. Por isso a divisão interna de uma aldeia acontece para que todos fiquem em paz. Na Aldeia Gorotire todos têm conhecimentos Mebêngôkrê. Ninguém esquece a tradição de seu povo, as crenças, os rituais e as histórias repassadas pelos seus ancestrais. Tudo é por meio da oralidade. O cacique e as lideranças explicam o que acontece no mundo, porque a aldeia tem regras e tantas outras coisas relacionadas à vida do povo.

Antigamente os Mebêngôkrê não tinham regras como agora. Os indígenas não precisavam de leis, mas devido aos contatos com os kubẽ, as lideranças foram obrigadas a pressionar as autoridades brasileiras pelos direitos indígenas. Foi devido a pressão e luta

dos povos indígenas que o Estado brasileiro foi obrigado a criar leis para proteger todos os povos indígenas do Brasil. As lideranças indígenas orientam, explicam: “olha, vocês são jovens, tem que estudar para o futuro de vocês. O futuro é de quem tem estudo. Quem estuda consegue emprego para trabalhar como o homem branco. Vocês precisam estudar para defender os nossos direitos, o direito de nosso povo”, nos relatou um ancião da Aldeia Gorotire.

As primeiras casas da Aldeia Gorotire eram de palha de injá. Tudo era fornecido pela floresta: as palhas, as madeiras e as embiras. Hoje está bem diferente. As casas são de alvenaria e coberta com telhas de barro. Hoje a aldeia conta com uma escola muito bonita para os Mebêngôkre aprenderem os conhecimentos sobre o mundo e sobre o seu povo. Muita coisa hoje é por meio da escrita e não da oralidade como era no tempo da Aldeia Pykatôti. Essa escola chama-se *Escola Municipal do Ensino Fundamental Kanhök*. Nessa escola funciona também o Ensino Médio, como anexo da Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, da cidade de Cumaru do Norte. Na aldeia tem também um Posto de Saúde que possibilita assistência à população na parte da saúde. Tem também um campo de futebol de nome *Estádio Bâridjô*. Ali é onde os adultos, os jovens e as crianças brincam de bola.

Em 2017, a Aldeia Gorotire completou 100 anos, foi fundada no dia 15 de agosto de 1917. Hoje essa aldeia conta com 2.400 pessoas. Algum tempo atrás os Mebêngôkre da Aldeia Gorotire criaram outras aldeias: Kikretum, Tekrejanotire, Las Casas, Kôkôkuêdjá e Kriny. Criaram também a aldeia vizinha chamada Ladeira Motukô-re, a Aldeia Tatajê-re e a Aldeia Momokre. Tudo isso faz parte da história do povo Mebêngôkre da aldeia Gorotire.

Sobre a alimentação na Aldeia Gorotire acreditamos que seja bom deixar também registrado aqui. Todos os indígenas gostam muito de castanha. Ela serve para ser comercializada e para a alimentação. Os indígenas vendem a castanha para arrumar dinheiro para comprar ferramentas de trabalho, roupas, calçados e outros objetos para a sua subsistência. O leite de castanha é muito bom com carne de caça, com peixe ou com arroz. Homens e mulheres vão para a floresta buscar castanha. As crianças vão também para aprender com os seus pais. Lá passam vários dias colhendo os ouriços e se alimentando de caças e de frutas da mata.

Na beira do rio Fresco tem um grande castanhal. Os indígenas buscam castanha nos barcos que possuem. Da aldeia ao castanhal se gasta normalmente seis horas de viagem num barco a motor. Já no motor HP15, com casco de 6 metros se gasta apenas duas horas. É uma grande diferença entre um motor e outro.

Mas os Mebêngôkre da aldeia Gorotire também cultivam as suas roças. Planta arroz, feijão, batata doce, mamão, abacaxi, melancia, abóbora, banana, milho, laranja, abacate e outros tipos de plantas.

Na colheita do arroz os parentes ajudam uns aos outros. Homens, mulheres e crianças trabalham. As crianças nesse momento aprendem a colher arroz com os mais velhos. Mas as crianças aprendem também a fazer farinha e polvilhos de mandioca. Já a alimentação com produtos industrializados comprados em supermercados da cidade é também uma realidade de algumas famílias na aldeia, principalmente aquelas que têm recursos provenientes de aposentadorias, bolsa família ou são servidores públicos.

4. As histórias do milho e da estrela cadente

4.1 A história do milho

Há muito tempo atrás o povo Mebêngôkre não conhecia o milho. Mas certo dia uma índia idosa levou os seus netos para tomar banho num lago. Quando ela estava dentro da água com os seus netos apareceu um rato e pulou no seu ombro. Ela então o jogou para longe, mas o rato, insistentemente, pulou novamente no ombro daquela senhora. Isso ocorreu três vezes. Em todas as vezes aquela índia idosa tentou matá-lo. Então ele falou para ela: “olha minha avó não me jogue mais para longe. Eu preciso falar e mostrar uma coisa boa para a senhora”. Ela respondeu: “sim, pode falar e me mostrar”. Imediatamente o rato disse: “você está tomando banho debaixo de um pé de milho, um alimento muito bom e saboroso”. Ela respondeu: “então não vou fazer nada contra você, mas me ensina como comer esse milho”. Então o rato explicou tudo para ela: “olha vovozinha, você recolhe os grãos de milho e soca no pilão. Soque bem, pegue folhas de bananas bravas e faça beijus. É muito gostoso. Acredite em mim, isso é chamado de berarubu”.

Então ela fez como o rato tinha orientado. No outro dia iniciou-se uma festa dos Mebêngôkre. Os meninos estavam comendo alguns pedaços daquela comida de milho e brincando onde estava acontecendo a festa dos homens. Os homens mais velhos da comunidade viram os meninos com pedaços de beijus e os chamaram para saber o que estavam comendo. Alguns achavam que aquela comida era ruim e poderia fazer mal ou até matar uma pessoa. Então, um dos meninos levou para um índio velho, metade de seu beiju. Ele comeu e achou gostoso, depois perguntou ao menino: “onde você conseguiu essa comida?” O menino respondeu: “foi a minha avó que fez, ela é quem sabe”. O guerreiro então pediu ao menino para chamar a sua avó. Ela veio. Então ele disse para ela explicar para todos, na Casa dos Homens, onde tinha conseguido milhos e aprendido a fazer beijus. Ela explicou que era um rato que tinha mostrado o milho e lhe ensinado fazer aquela comida.

No outro dia, homens, mulheres e crianças foram apanhar espigas que estavam no chão, debaixo da árvore grande que era o pé de milho. Depois resolveram comer as espigas verdes, mas ninguém conseguia subir naquela alta e grossa árvore. Então decidiram cortá-la, mas não tinham machados para derrubá-la. Então as lideranças designaram dois rapazes para buscar alguns machados. Foram. Na volta encontraram uma mucura (*Didelphis Linnaeus*). Eles a mataram, comeram a sua carne e continuaram andando, mas rapidamente envelheceram. Quando chegaram, as pessoas que estavam junto ao pé de milho não os reconheceram devido ao envelhecimento. Um guerreiro perguntou: “por que vocês ficaram desse jeito?” Eles disseram que era porque tinha comido uma mucura no caminho. Mas os guerreiros não acreditaram. Naquele tempo ninguém envelhecia.

Os guerreiros pegaram os machados e começaram a cortar aquele grande e grosso pé de milho. Ficaram o dia inteiro cortando aquela árvore. A noite foram dormir. No outro dia perceberam que o pé de milho estava inteiro, sem nenhum corte. Então, novamente passaram o dia cortando a árvore. A noite foram dormir. No outro dia viram que o pé de milho estava novamente inteiro. Então resolveram passar o dia e a noite cortando aquele pé de milho até derubá-lo. Todos ficaram alegres e cantaram vários tipos de músicas. Os homens se reuniram. Depois de uma longa discussão, decidiram dividir as espigas de milho entre eles para que fossem levadas para as suas famílias. Isso ocorreu na beira do rio Araguaia (Kokati).

À medida que o milho foi sendo dividido entre os grupos familiares, cada grupo passou a falar uma língua diferente e se espalhar pela região: os Irá'à Mrare, os Funhi-ô, os Purekrô, os Xikrin, os Krikati, os Guajajara, os Apinajé, os Mebêngôkre, entre outros.

Os Mebêngôkre atravessaram o rio Araguaia e viajaram até escolher um lugar muito bonito, com muita caça e com muitos peixes para fazer a sua aldeia: a Pykatoti.

4.2 Nhàkpôkti mebêngôkre: a estrela cadente

À noite os jovens indígenas Mebêngôkre se colocavam do lado de fora de suas casas para olhar para estrelas. Um deles, todas as noites, contava uma por uma. Certo dia um dos jovens disse que se as estrelas fossem humanas iria se casar com elas. No verão apareceu uma lua muito bonita. Apareceu também uma estrela muito bonita, brilhante. O jovem guerreiro ficava na porta de sua casa admirando-a.

Certa noite, na frente da casa de sua mãe, o jovem olhou para o céu e viu novamente aquela linda estrela. Ela então desceu à terra para encontrá-lo. Ele continuou contando as estrelas. Ela perguntou: *“você está contando as estrelas?”* Ele respondeu: *“sim, contando estrelas”*. Ela disse: *“eu sou a estrela cadente que você vê todas as noites no céu. Eu vi você. Por isso eu vim pessoalmente para te conhecer melhor”*. Ele respondeu para ela: *“você está mentindo, me enganando!”* Ela disse: *“sou eu sim. Eu sou a estrela que você vê todas as noites. Eu sou uma índia estrela. Me chamo Nhàkpôkti Mebêngôkre”*.

Então os dois ficaram juntos naquela noite, até amanhecer o dia. Ela não voltou para o céu. Então o rapaz colocou ela dentro de um grande maracá para que ninguém a conhecesse e foi com os guerreiros da aldeia para uma caçada na floresta. Mas a sua mãe vendo aquele maracá, pediu a sua filha para abri-lo para ver o que tinha lá dentro. Quando a menina abriu viu que lá dentro encontrava-se uma linda moça. Então a mãe do rapaz mandou pintar aquela jovem como os Mebêngôkre. Ela ficou mais linda. Quando o seu filho chegou da caçada achou muito ruim o que a sua mãe tinha feito.

Passados alguns dias a moça ficou grávida e deu à luz a um menino. Ela então conversou com ele para que fizesse uma roça ten-

do em vista um futuro pela frente. Ele confiou nela. Derrubou a mata, tocou fogo, fez coivara, queimou a coivara e plantou a roça.

Certo dia, ela levou ele para buscar mantimentos na roça. Chegou a um pé de Ipê, subiu nele porque queria voltar para o céu. O jovem guerreiro e seu filho ficaram debaixo daquele pé do Ipê até a tarde esperando ela descer. Como ela não descia, ele puxou os galhos daquela árvore para ver se ela descia. Acontece que quando o seu esposo soltou os galhos, em vez dela descer, foi jogada para longe. Ela subiu, subiu! Foi embora para o céu. A criança chorou com vontade de mamar. Ele chorou também com saudade dela.

Nhàkpôkti vendo que os dois estavam chorando, voltou para a terra com a sua família trazendo sementes e mudas de várias espécies de plantas, frutas e legumes como banana, batata doce, feijão, arroz, abóbora, melancia, mamão, maniva de mandioca. A partir desse dia ela passou a morar definitivamente com aquele guerreiro. O pai, a mãe, irmãos e irmãs dela voltaram para o céu, mas ela ficou com ele.

A partir daí os Mebêngôkre passaram a ter muita fartura na terra. Antes eles comiam poucas coisas como lagartixas, cobras, sapos, lagartos e folhas. Nhàkpôkti trouxe vida nova para os Mebêngôkre.

5. Narrativas de memória e o ensino de história na escola indígena

A escola indígena, além de ser um espaço de socialização de conhecimentos sistematizados, deve ser vista como lugar de produção de conhecimentos, considerando as experiências cotidianas marcadas, sobretudo na relação passado-presente, que ali devem ser debatidas. Nessa perspectiva, o ensino de história pode ter um papel importante se entendemos que ele, efetivamente, pode ajudar a refletir as problemáticas em torno do conhecimento histórico da sociedade ocidental, mas também e, sobretudo, ajudar a debater os valores, os anseios, os costumes, as práticas cotidianas dos povos indígenas onde está assentada a escola.

Nesse sentido, o ensino de história não pode ser descolado das experiências práticas, cotidianas, que se efetivam na aldeia. As

crianças aprendem, sobretudo, por meio da participação na vida, observando o que os mais velhos fazem e passam a agir junto com eles. Desse modo, pode-se entender que o ensino de história ocorre tanto na escola quanto em outros espaços da aldeia, se colocando como estratégia importante na afirmação da identidade étnica, indígena, ao mesmo tempo em que pode contribuir na formação de uma consciência crítica potencializadora das lutas por direitos.

Como parte das experiências práticas da aldeia, são as narrativas que se fundamentam na memória coletiva, constantemente atualizadas nas palavras dos mais velhos como as *histórias do milho e da estrela cadente*. A explicação do surgimento das diversas etnias, do aparecimento dos não indígenas e de inúmeros alimentos na vida dos Mebêngôkrê são fontes ricas para serem trabalhadas no ensino de história na escola indígena. Segundo Lima & Carie (2013),

Narrativas de memória indígena são aquelas que tratam da relação passado-presente, que dão explicações sobre as origens de um povo e aspectos da cultura a partir da memória coletiva de uma comunidade [...]. Essas narrativas de memória são tentativas de se entender o mundo em que se vive, elas dizem muito sobre a perspectiva por meio da qual os povos indígenas interpretam a sua própria realidade (p.47).

Por meio desse fragmento é possível perceber que as narrativas de memória ao estabelecer a relação passado-presente, ajudam interpretar a realidade em que os povos indígenas vivem e, de certa forma, a estabelecer perspectivas para o futuro. Essas narrativas, sem dúvida, “podem ser consideradas fontes ricas para o ensino de História, desde que trabalhadas de forma adequada, ou seja, respeitando a alteridade cultural, os diferentes conjuntos de valores, crenças e organização social desses povos” (Lima & Carie, 2013, p. 43).

Quer dizer, as narrativas indígenas são fontes importantes para se trabalhar o ensino de história nas escolas indígenas, porque retratam não só a cultura, as crenças, a visão de mundo etc., mas também a organização social dos povos indígenas tanto no passado quanto no presente. Trabalhadas de forma adequada essas narrativas podem ajudar os alunos compreenderem melhor a sua cultura, incluindo como os povos indígenas interpretam o mundo.

Acreditamos que as narrativas sobre Mebêngôkre e, como parte desse processo, o aparecimento dos kubẽ na vida desse povo, bem como as histórias sobre *o milho* e sobre *a estrela cadente*, apresentadas em páginas anteriores deste texto, podem ser consideradas como *narrativas de memória* conforme as perspectivas expostas por Lima & Carie (2013), uma vez que nos oferecem explicações sobre as origens do povo Mebêngôkre, dos kubẽ e da alimentação, entre outros aspectos da cultura indígena, a partir da memória coletiva da comunidade.

Essas histórias, organizadas em um texto enquanto material didático, foram trabalhadas em sala de aula pelo professor indígena Ykatyx Kayapó, aluno do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A utilização desse material ocorreu em dois momentos, como parte da disciplina de História, sendo junto aos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhôk, da Aldeia Gorotire, em abril de 2018, e junto aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, anexo Gorotire, na aldeia Gorotire, em setembro de 2018.

Nas aulas de história junto ao 5º ano do ensino fundamental, da Escola Kanhôk, durante cinco dias, a opção foi trabalhar com as histórias do milho e da estrela cadente. Para ajudá-lo, o professor Ykatyx Kayapó convidou o seu avô, o sr. Benkati Kayapó. Primeiramente, ele contou a história da *Estrela Cadente*, que em Mebêngôkre se chama *Nhákpôkti*. Em seguida, Benkati contou a história da *origem do milho*, que em Mebêngôkre se diz *Bá-ý*. Ao final, ele cantou uma música sobre o milho, que segundo ele, tem muito significado para o povo Mebêngôkre. Os alunos o ouviram atentamente. Foi perguntado a ele se tudo aquilo era realmente verdade. Ele respondeu: “Sim. Estas são as nossas histórias, histórias do povo Mebêngôkre”. Em seguida, o professor Ykatyx entregou os textos escritos em Mebêngôkre e em Português sobre as histórias do milho e da estrela cadente para que os alunos pudessem ler, confrontando com as histórias narradas pelo ancião Benkati.

Já as aulas junto aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, anexo Gorotire, durante dez dias, foi trabalhado os textos sobre o povo Mebêngôkre, a Aldeia Gorotire e as histórias do milho e da estrela cadente. Os alunos dessas duas séries ficaram juntos numa mesma sala para

o desenvolvimento das aulas. Ali então foram formados sete grupos de cinco alunos para ler e discutir os conteúdos dos textos.

Depois da leitura e das discussões sobre o que entenderam dos textos, os alunos disseram que foi uma experiência interessante ter tido acesso, por meio da escrita, de histórias que são difundidas por meio da oralidade. Para eles, as narrativas de memória de seu povo devem fazer parte também da história que é ensinada nas escolas. Contudo, entendemos que não no sentido de substituir a memória constantemente acionada por meio das falas dos anciões das aldeias, mas como contribuição e valorização da cultura e da identidade étnica por meio do ensino de história, onde escrita e oralidade possam conviver com as suas especificidades.

Com relação a essa questão, acreditamos que seja pertinente citar aqui as sugestões do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (Brasil, 1998). Segundo esse referencial curricular,

Quando os relatos orais forem registrados por escrito ou gravados em fitas e utilizados como material didático, os estudantes precisam aprender também a reconhecer que, apesar de existir a possibilidade dessa versão ser registrada, lida e relida, isto não significa que ela deve ser usada para fixar definitivamente uma memória. O registro de relatos não deve servir para interromper o processo de permanente reconstrução de seus significados (p.203).

As narrativas de memória trabalhadas nas escolas indígenas, como parte do ensino de história, podem ajudar a compreender que os povos indígenas também fazem história, à sua maneira, diferente e distinta das perspectivas assentadas no conhecimento ocidental tido como único e válido na atualidade. Aqui, acreditamos que vale a pena mencionar também as observações que o RCNEI tem feito sobre o ensino de história nas escolas indígenas. Para esse referencial curricular:

[...] no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos alunos refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial (Brasil, 1998, p.197).

Quer dizer, o ensino de história nas escolas indígenas pode ter um papel muito importante se levarmos em consideração que as aulas e todo o conjunto de práticas pedagógicas do professor de história podem ajudar os alunos a registrar e refletir as histórias de seu povo. Nessa perspectiva, o professor indígena de história não deve ser um mero transmissor de conteúdo, mas um professor-pesquisador à medida que envolverá a comunidade, possibilitando que as suas aulas sejam recheadas das mais diversas narrativas e de conhecimentos tradicionais de seus antepassados ao passo que pode relacioná-los aos conhecimentos ocidentais.

6. Conclusão

Procuramos ao longo deste texto trazer algumas reflexões sobre a história do povo Mebêngôkre, procurando mostrar não só aspectos das práticas cotidianas desse povo, mas também como os kubẽ apareceram na vida desse povo. Procuramos ainda, narrar as histórias *do milho* e *da estrela cadente* contadas pelos antepassados. Histórias essas que ajudam a entender a origem do povo, mas também as representações do passado e do presente dos Mebêngôkre.

Entendemos que o ensino de história na escola indígena pode contribuir de forma efetiva no processo de afirmação e reafirmação da identidade étnica dos povos indígenas. Nesse sentido, os conhecimentos e saberes não indígenas devem ajudar os povos indígenas a lutarem, de forma mais assimétrica, pelos seus direitos e afirmar seus modos próprios de educação em suas aldeias.

7. Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília, 1988. p. 195-222.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indí-

gena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n. 3, p.41-62, set. 2013.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012. p. 81-102.

RIKPARTI, Karini Goreth; PEREIRA, Airton dos Reis Pereira. Pyt mē Kaxêre e o ensino de história na escola indígena. In: ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro; SILVA, Claudio Emídio; SOLANO, Eliete de Jesus Bararuá. **A produção do conhecimento em contextos indígenas: diálogos interculturais para o ensino de ciências humanas e sociais**. Belém: EDUEPA, 2018, p. 43-67.

TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: História e Mudança Social. De comunidades autônomas para a coexistência interétnica. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O APRENDIZADO DA LÍNGUA COMO FORMAÇÃO E CONFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE MEBÊNGÔKRE

*Bepgogoti Kayapó
Jefferson Vieira Siade*

1. Introdução

Os *Mebêngôkre/Kayapó* são um povo que tem se mantido como falante de sua língua materna, tomada como uma marca e um meio fundamental para a construção e confirmação de sua identidade, apesar das escolas indígenas da terra indígena *Kayapó* serem atendidas por um material didático que tem valorizado uma realidade diferente daquela vivida pelos alunos indígenas, o que desprestigia a cultura desse povo inserindo o aluno em uma realidade distante, dificultando seu aprendizado e o alienando de sua cultura.

Ademais, considerando essa marca tão notável que é a língua desse povo, viu-se a necessidade de elaborar um material didático que mostrasse aos alunos da escola indígena *Mebêngôkre* a importância dela, como condição de confirmação e formação da identidade desse povo. Viu-se, também, na construção e uso desse material didático como cumpridor do papel de abordar com os alunos indígenas *mebêngôkre* temas, problemas, situações, eventos, etc. de sua realidade, de seu cotidiano.

A situação-problema surgiu abrangendo três condições:

a. *Condição de formação e a condição da escola indígena: aten-*

dendo ao requisito de formação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e percebendo a ausência de um material didático voltado para o contexto cultural em que a escola indígena está inserida, verificou-se a necessidade e sentiu-se o desafio de produzir um material específico para essa escola.

- b. *Condição de pertencimento a uma disciplina e de interculturalidade:* como os *Mebêngokre/Kayapó* são um povo que têm se mantido como falante de sua língua materna e essa língua lhes dá e lhes confirma a identidade cultural, e a disciplina de Sociologia, trata dessa temática, precisaria então dar a ela um caráter intercultural e aplicá-la como material didático de disciplina nesse novo formato.
- c. *Condição didática:* por se tratar de algo tão familiar como a língua, seria, fundamentalmente, necessário que o material didático pudesse causar o *estranhamento*, ou seja, que rompesse o automatismo receptivo do que nos é habitual de forma suficiente para que os alunos visualizassem a língua como mecanismo cultural e de acesso e apreensão das coisas e do mundo.

Para atender o que foi posto pela situação-problema, foi necessário pensar um material didático que alcançasse todas aquelas condições ao mesmo tempo. Portanto, estabeleceu-se como objetivo amplo, construir um material didático intercultural para a disciplina de Sociologia aplicável ao 5º ano do Ensino Fundamental; e, especificamente, construir um material didático intercultural para a disciplina de Sociologia sobre a língua e sua relação com a identidade do indivíduo e do grupo *Mebêngokre* e, por fim, causar o *estranhamento* dos alunos quanto ao conteúdo e à forma do material; de tal maneira que eles percebessem a língua como foco cultural e como processo e mecanismo de acesso e apreensão das coisas e do mundo e como algo próprio de seu povo.

Do encontro entre situação-problema e objetivos, resultou o tema-problema do material didático: “*O Aprendizado Da Língua Como Formação E Confirmação Da Identidade Mebêngokre*”. Ora, ter a língua como processo, é buscá-la em seu momento de aprendizagem. Esse momento profícuo para essa compreensão é o do encontro entre ela e aquele que ainda não a tem: quando uma criança

nasce e aprende a língua. A língua que ele encontra pertence a um contexto cultural específico e assim essa criança se forma e assim se põe no mundo. No momento inicial do aprendizado da língua Mebêngokre, esse pareceu ser o contexto histórico que deveria ser reproduzido e apresentado aos alunos no material didático proposto.

2. Da construção à aplicação e resultados

2.1 Construção referenciada: teoria

Quando se pensou na construção do material didático, partiu-se do entendimento buscado através do uso de diversos materiais didáticos e das orientações dos *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Brasil, 2002)

Existem também os materiais em língua portuguesa, produzidos a partir de estudos e pesquisas em livros e outros documentos que abordam o conhecimento local, nacional e universal. Mediante um filtro crítico e criativo, os professores selecionam imagens e textos organizando-os para aproximá-los de sua realidade e atender aos conceitos e as ideias que compõem o currículo da escola. (Brasil, 2002, p. 60)

Por esse entendimento entre os colegas de turma, mediados pelo orientador, o material didático deveria seguir a seguinte estrutura básica: disciplina, ano escolar, tema/conteúdo, forma do tema, objetivo, estratégias de compreensão e fixação. Vale ressaltar que, desde o primeiro momento, a forma do tema/conteúdo já foi vista como uma importante estratégia de produção, compreensão e fixação do tema/conteúdo.

O tratamento dessa estrutura é resultado de um estudo coletivo que envolveu os três alunos da Área de Ciências Humanas e Sociais¹. Estes, mesmo com temas distintos, expressaram preocupação com a forma do material. Além disso, como tinham definido o 5º ano do ensino fundamental para destinar o material didático,

1 Fizeram parte desse coletivo os alunos Bepgogoti Kayapó, Takakma Kayapó e Takaktyx Kayapó com seus projetos de material didático. Esse estudo coletivo foi também parte da estratégia de otimização do tempo limitado dos encontros de orientação, uma vez que esses alunos pertencem a uma realidade onde o acesso à internet e a bibliotecas ou a uma bibliografia específica é impossível. O acesso só é possível quando se encontram na cidade.

também compartilharam a discussão sobre as características desse material para alunos desse ano escolar.

No processo de construção do material didático dentro do tema-problema, tinha-se já o tema, a disciplina, os objetivos e o ano escolar a que se destinaria. Esse seria o 5º ano do ensino fundamental. Definido o ano escolar, era preciso compreender que tipo de material didático a ele se adequava. Então, tomou-se a orientação de Freitas (2007) que, ao se referir a *Equipamentos didáticos nas classes de 1ª a 5ª séries* informa que:

Nessa fase, os alunos estão em um estágio operatório-concreto, no qual a comparação entre o que se sabe e o modelo dado (pelos colegas ou pelo adulto: pai, mãe, professor) assume papel de extrema importância. A partir dessa fase e das experiências de comparação, dentre outras, a criança vai assimilando os saberes, que passam a ter significado, tornando-se autônoma e desenvolvendo senso crítico. Elas precisam ver, tocar, sentir, cheirar, manipular os objetos, para que por meio de suas percepções possam fazer representações mentais e pensar sobre eles, (Freitas, 2007, p. 91).

Assim, a interatividade do material foi levada em conta como característica básica. Por outro lado, a discussão conceitual ficou fora de questão. O material didático para o 5º ano do ensino fundamental não poderia ter a preocupação de estudo dos conceitos de *língua e identidade*. Na realidade, já se tinha essa compreensão antes mesmo de se buscar Freitas, pois partia-se do pressuposto de que a produção e crítica do conhecimento são competências da academia, para estudantes universitários.

Além do caráter interativo do material, Freitas (*idem*) faz uma observação importante

Embora o livro seja um excelente recurso didático, se usado de maneira inadequada ou como único instrumento de mediação da aprendizagem, o “feitiço pode virar contra o feitiçeiro”, isto é, o livro pode trabalhar contra a aprendizagem, contra o ensino, (Freitas, 2007, p. 89).

Seguindo essa observação, também se teve em conta a necessidade de um material, que ultrapassasse o livro didático propriamente dito, com características e atividades que extrapolassem o campo meramente informativo e não se restringissem à sala de aula. Era preciso um material interessante para o aluno desse ano escolar. Para isso, esse material teria que retirar o aluno da sala de aula fisicamente ou pela imaginação.

Além desses critérios acima, tinha-se, *a priori*, a noção do caráter familiar, habitual da língua, algo tão próprio que dificulta a percepção e o distanciamento do próprio falante. Assim, era também preciso um mecanismo, que rompesse esse automatismo da percepção da língua. Foi-se, então, ao encontro dos *formalistas russo*, em especial ao encontro do conceito de *estranhamento* – do russo *ostranenie* (остранение) – ou *singularização* em algumas traduções. Diz Chklovski (1999)

Repito contudo aqui que o importante no paralelismo é a sensação de não coincidência de uma semelhança. O objetivo do paralelismo, como em geral o objeto da imagem, representa a transferência de um objeto de sua percepção habitual para uma esfera de nova percepção; há portanto uma mudança semântica específica, (Chklovski, 1999, p. 54).

Chklovski (1999) apresenta a arte como objeto estético e Schklovski (1999, p 41) diz: “chamaremos objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para estes objetos uma percepção estética”. Embora, nesse artigo ele esteja tratando da poesia e da obra literária em sua literariedade (querendo saber o que dá à obra literária seu caráter literário), a definição alcança toda obra de arte, todo objeto estético. Todavia, qual o propósito de se executar determinados procedimentos para dá a objetos uma percepção estética? Chklovski responde:

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento... O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado, (Chklovski, 1999, p. 45).

Portanto, a arte é para produzir o *estranhamento*, a *singularização* do objeto permitindo vê-lo, dando vida ao mesmo. É, em suma, ter uma visão por *estranhar* ou desconhecer; o que é contrário do reconhecimento do objeto que o faz imperceptível. Mais uma vez, considerando que a leitura produz imagens para o leitor, diz Chklovski,

Em outras palavras ... a imagem não é um predicado constante para sujeitos variáveis. O objetivo da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento, (Chklovski, 1999, p. 50).

E Tezza (2013), fazendo a leitura de Schklovski, realça esse entendimento:

... chegamos a outra das categorias fundamentais da teoria formal: “A arte é um meio de destruir o automatismo receptivo”. Sente-se claramente nessa profissão de fé os ecos poderosos do movimento futurista. O “automatismo receptivo” é a marca central da linguagem comum: na chamada vida real, segundo esse ponto de vista, nós não percebemos nossa própria comunicação – pelo uso, as palavras são ditas e ouvidas automaticamente. A função da arte seria então quebrar esse automatismo, chamar a atenção para o próprio meio, para a própria palavra...: a “desautomatização”, o “estranhamento”, (Tezza, 2013, p. 26).

Por essa referência, entendeu-se a necessidade do *estranhamento*, sua produção e seu objetivo. Neste sentido, chegou-se ao formato de História em Quadrinhos (HQ) ou história ilustrada². O formato de História em Quadrinhos (HQ) para o 5º ano foi um recurso didático para chamar a atenção e também produzir o *estranhamento* ou *desfamiliarização* dos alunos e fixar o conteúdo. Por outro lado, é também um meio de aproximar o material didático da condição de oralidade, que marca a tradição do povo *Mebêngôkre*.

Agora era preciso entender esse tipo de material. A despeito das obras clássicas sobre HQs de Will Eisner (1989) e Scott Mc-

² Will Eisner usa o termo arte sequencial.

Cloud, referenciou-se esse formato com as informações que o autor Rogério Faria disponibilizou em seu site dedicado a esse tipo de obra. Nesse site, Faria (2011a) apresenta de maneira simples e objetiva os seguintes elementos básicos de uma HQ:

O argumento é a história em si, com suas consequências e impressões. É o primeiro estágio de organização da história. É o que se quer contar. O roteiro é uma descrição técnica detalhada do argumento. É uma ferramenta. Ele deve deixar claro aos demais envolvidos no processo, o desenhista, especialmente, como será, o que conterà, de que ponto de vista, cada página, cada quadrinho, (Faria, 2011a).

Eisner (1989), mesmo sendo o clássico desse gênero, destoava teoricamente da compreensão de obra de arte como mecanismo de desfamiliarização, dizia ele:

No caso de quadrinhos puramente de instrução ... os elementos específicos da informação são frequentemente enfeitados com humor (exagero) para atrair a atenção do leitor, dar destaques, estabelecer analogias visuais e situações reconhecíveis. Assim insere-se o entretenimento numa obra “técnica”, (Eisner, 1989, p. 137).

Embora, a ideia de arte como distração ou mesmo como “veículo para transmitir informação numa maneira de fácil absorção” (EISNER, 2005, p. 5) não seja algo incompatível e/ou inexistente na obra de arte, essa compreensão ainda está muito aquém do valor que já sabemos que ela tem e se pretende buscar.

Completada a tarefa de dar suporte teórico e compreender a forma do material, restava os próprios conceitos constituintes da temática do material didático: língua e identidade.

A língua já havia surgido como tema, pois era preciso atender à condição de interculturalidade de forma mais direta e ela estava ali, como uma marca notável dos *Mebêngôkre*. Entretanto, faltava atender a condição de pertencer à disciplina escolar Sociologia. Veio então o conceito de *identidade*. Este também um tema recorrente no dia-dia desse povo dada, principalmente, pela imersão de alguns de seus membros nos espaços citadinos. Ao deixarem a aldeia, rom-

pendo os laços dados pelo convívio cotidiano, eles não eram mais reconhecidos pelos seus parentes como *Mebêngôkre*. Essa questão surgia também, quando esses indígenas eram questionados pelos não-indígenas sobre o uso de elementos pertencente a culturas não-*Mebêngôkre* (chamada por eles *kubên*).

Considerando esses conceitos, fez-se a opção pela leitura de Saussure, que entende a *língua* como produto social da linguagem e como convenções sociais adotadas para o próprio exercício da linguagem nos indivíduos, ou seja, a *língua* seria esse instrumento produzido e compartilhado pelo grupo social ou comunidade linguística.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos, (Saussure, 1999, p. 17).

Para tratar dos conceitos do tema-problema com um só aporte teórico, também adotou-se George Herbert Mead, *apud* Souza (2011), que traz a linguagem como meio de confirmação e construção da identidade. Assim, a linguagem vista como elemento basilar na constituição social do indivíduo para si (*self*), também seria esse *meio/medium/mecanismo* que imbrica indivíduo e sociedade.

Diz Souza (2011, p. 375) que “a importância dada à função da linguagem foi descrita por George Mead (1903), ao considerá-la como o *medium* fundamental que possibilita a formação do *self* no processo de interação entre o indivíduo e a sociedade”. E continua complementando a contribuição de Mead, citando Habermas (2011, p. 376), que diz “a identidade de indivíduos socializados forma-se simultaneamente no meio do entendimento linguístico com outros e no meio do entendimento intra-subjetivo-histórico-vital consigo mesmo”. Dessa compreensão nos interessava o caráter social da língua e da identidade.

A última providência foi procurar um termo que pudessem expressar em *Mebêngôkre* a ideia de *identidade* ou que ao menos se aproximasse dela. Não houve êxito nesta tarefa, pois o termo que mais se aproximou foi *Ovamîrîtdja* (identificação ou marca).

A opção foi partir em busca de uma noção do conceito, que se referisse ao termo nessa língua³. Assim, em conversa com os colegas de turma, chegou-se ao consenso que *Wa nê kute abên pyrak*⁴ era a expressão que definia a noção do conceito de *identidade*.

2.2 Prática e procedimentos

O material didático com os *argumentos para uma HQ* foi elaborado para ser aplicado em sala de aula com ou sem as ilustrações. Esta última condição é para que os próprios alunos façam as ilustrações em grupo, explorando e compartilhando suas imaginações e confirmando suas imersões culturais. Serve, além disso, como exemplo a outros professores (que por ventura) queiram trabalhar com esse formato, mas não saibam desenhar ou não tenham quem desenehe todo o material previamente.

3 Para tratar de conceitos exógenos na cultura Mebêngôkrê, usou-se a estratégia de criar com o grupo de alunos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais, expressões que permitissem a noção/significante dos conceitos não-Mebêngôkrê trabalhados por eles. Assim, mesmo não tendo uma palavra em Mebêngôkrê correspondente à territorialidade, identidade, vivência, integração, ao escrever ou falar um desses termos, ele levaria à expressão construída em Mebêngôkrê que daria a noção de sua definição (de acordo com a teoria adotada). Trata-se de um construto que tem a intenção de dar concretude ao significado do conceito compondo-o com elementos concretos da língua Mebêngôkrê. Teria, portanto, a função de significante (SAUSSURE, 199, p. 80-82). Com isso, ao produzir o material didático o professor teria melhores condições de construir a explicação, os materiais para exercício e fixação e a avaliação, além de poder encontrar e fornecer informações e referenciais importantes sobre esse conceito ou tema.

4 *Wa nê kute abên pyrak* diz respeito ao que, comparativamente, é semelhante, parecido ou o mesmo. É o resultado de um olhar perspectivo de si e do outro. Importante que se ressalte que os Mebêngôkrê têm uma visão de mundo muito particular que, sendo buscada, pode revelar a profundidade dessa perspectiva em relação a identidade. Isso implica que seu sentido último está muito além do que os kubên (os não-Mebêngôkrê) possam, por aqui, alcançar. Para os Mebêngôkrê, por exemplo, segundo um de seus mitos ('ã ujarênh), o kubên surgiu de um Mebêngôkrê que deixou a aldeia, portanto, perdeu sua identidade ou sua semelhança, ou deixou de ser o mesmo por está longe apartado.

Figura 1 – Roteiro de HQ

Página 1				
Quadro	Descrição/Cena	Balão	Legenda	Diálogo
01	Imagem de uma aldeia Kayapó onde se vê um igarapé no fundo.	X	O menino <i>Beprax</i> Kayapó nasceu em casa na grande aldeia <i>Pykatotí</i> que é banhada pelo igarapé <i>Krwyntikangy</i> .	Beprax: Buáááááá
02	Imagem de uma Kayapó velha segurando uma criança.		Ele veio ao mundo pelas mãos de sua avó <i>Kókótum</i> .	
Página 2				
Quadro	Descrição/Cena	Balão	Legenda	Diálogo
01	Uma Kayapó velha colocando um fio com miçanga pelo furo do beço de uma criança Kayapó com espinho no fundo. Uma cena de foco no fio e nos furos do beço e da orelha.		Duas semanas depois de nascer, <i>Kókótum</i> furou as orelhas e sob o beço de <i>Beprax</i> com espinho de tucum e passou um fio para não fechar o furo.	
02				
03				
Página 2				
Quadro	Descrição/Cena	Balão	Legenda	Diálogo
01	Uma mulher kayapó com uma criança no colo e colocando um dos seios para a criança mamá.	X	A primeira palavra que o menino aprendeu foi <i>kàka'òromã</i> (mamã) ao ouvir várias vezes, quando chora com fome, sua mãe lhe perguntar: <i>djam aje kàka'òromã?</i> (você quer mamar?)	Bekwynhtokri: <i>djam aje kàka'òromã?</i> Beprax: <i>kàka'òromã</i>
02	Som de choro vindo de uma rede no centro de uma casa Kayapó e uma mulher kayapó cozinhando alguma coisa e percebendo o choro.	X	A segunda palavra que ele aprendeu foi <i>nhiruwa</i> (mamãe), ao ouvir sua mãe dizer: <i>dja ary wãm nhiruwa tẽ - "mamãe já vai!"</i>	Beprax: Buáááááá Bekwynhtokri: <i>dja ary wãm nhiruwa tẽ.</i>

Fonte: Autores, 2014.

Esse material também é um material com o argumento sem um conflito ou urdidura, conseqüentemente, sem um desfecho. Isso para permitir que o professor, em sala de aula, possa promover a interatividade dos alunos. Desta forma, tendo como referência as informações iniciais e o tema da disciplina, os alunos podem sugerir um conflito e desenvolver uma trama ou um enredo e dá-lhe um desfecho. Como material intercultural, essa condição é importante para aproveitar a perspectiva cultural dos alunos, quando se trata de situação-problema ou trama. Por outro lado, abandonou-se o roteiro por ele impedir a criatividade uma vez que já vem com a descrição da cena.

Como havia pouco tempo, aproveitou-se a disposição dos alunos do curso, todos *Mebêngôkre*, para a realização da pesquisa exploratória durante o primeiro encontro de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para tirar dúvidas e trocar informa-

ções. Foram retiradas dúvidas e feita troca de informações e lembranças sobre questões relacionadas à criança *Mebêngôkrê*, quanto aos seus hábitos, costumes, práticas em geral e o dia a dia da aldeia e de uma família.

Também foi com os próprios colegas de classe, que se realizou o tratamento do conceito de *identidade*, pois, como foi visto acima, não há um termo correlato para identidade em *Mebêngôkrê*.

Obteve-se como resultado uma História em Quadrinhos (HQ) e Argumento para uma História em Quadrinhos:

Figura 2 – História em Quadrinhos (HQ) – *Mebêngôkrê Bôktire*



Fonte: Autores com desenho de Mauro Brito, 2014.

Figura 3 – Argumento para (HQ) – *Mebêngôkre Bôktire*

Narrador: O menino *Beprax Kayapó*, nasceu em casa na grande aldeia *Pykatoti* que é banhada pelo igarapé *Krwytikangy*.

Narrador: Ele veio ao mundo pelas mãos de sua avó *Kôkôtum*.

Narrador: Duas semanas depois de nascer. *Kôkôtum* furou o beijo de *Beprax* com espinho de tucum e passou um fio pra não fechar o furo.

Narrador: A primeira palavra que o menino aprendeu foi *kàka'ôromã* (você quer mamã?)

Narrador: A segunda palavra que ele aprendeu foi *nhiruwa* (mamãe), ao ouvir sua mãe dizer: *dja ary wam nhiruwa te* - “mamãe já vai!”

Narrador: E sua irmã chamar “*nhiruwa*”, quando precisava de alguma coisa.

Fonte: Os autores, 2014.

2.3 Aplicação, registro, ajustes e resultados

Depois de concluída a parte teórica para construção do material didático e organizadas as informações prévias extraídas dos encontros com os colegas de turma e confrontado com as próprias memórias, partiu-se para construção propriamente dita e aplicação do material.

Tendo em mãos o material didático, era preciso efetuar sua aplicação conforme critérios estabelecidos já na construção teórica do material. Este foi o momento de maior dificuldade, pois não foram encontradas as condições necessárias para essa aplicação dada uma série de fatores que fugiam à responsabilidade do aluno/professor indígena. Além disso, o material didático não ficou completo na época da aplicação faltando algumas atividades de compreensão e fixação. Também faltou o material com todas as ilustrações, pois até a época só havia ainda algumas ilustrações iniciais da HQ. Assim, como fazia parte metodologia aplicar o material didático como HQ e como argumento para HQ, ficou faltando a primeira parte.

Dentre as principais dificuldades encontradas estão a ausência de uma escola com o ano definido para aplicação e falta de recursos, que permitissem a aplicação em outra aldeia *Mebêngôkre*. Só foi possível a aplicação em uma escola na cidade de São Félix do Xingu/PA onde do total de alunos, somente dois eram *Kayapó/Mebêngôkre*. A escola de aplicação foi Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Bárbara de Alencar, que possuía turma de 5º ano, no horário da manhã.

Em suma, a aplicação foi em uma escola não-indígena, em apenas um momento e somente nessa turma de 5º ano. Assim, só houve a aplicação do material em forma de argumento para HQ, pois só haviam dois alunos indígenas na turma. Estas foram as limitações da aplicação e, conseqüentemente, dos resultados.

Dadas as limitações, passamos aos resultados, já com as condicionantes também dadas.

O material de aplicação foi o *argumento para HQ* com algumas ilustrações em preto e branco e texto em língua portuguesa, à exceção das falas das personagens e suas canções. A partir das 10 cópias entregues aos alunos, iniciou-se o trabalho, os alunos se organizaram ao lado dos que não tinham e formaram pequenos grupos em média de três.

Na aplicação do material didático na forma de *argumento para HQ*, os alunos ficaram atentos durante toda a contação da história. Essa contação foi feita por um dos alunos da turma. A intenção era interromper, chamando a atenção para alguma passagem ou termo em *Mebêngôkre* ou por demanda dos próprios alunos. Entretanto, a turma ficou muito atenta a tudo que era contado e a interrupção só foi realizada quando se chegou nas canções de ninar em *Mebêngôkre*, que fazem parte da narrativa.

Nesse momento, o professor/aplicador cantou as canções e em seguida foi ao quadro e as escreveu em *Mebêngôkre*. Fez uma tradução oral do que a canção tratava e as cantou com todos os alunos. Na sequência, pediu para que os alunos dissessem que canções de ninar em português eles conheciam. Eles citaram algumas e cantaram juntas duas delas. E o professor/aplicador concluiu essa parte reforçando que os *Mebêngôkre* têm coisas parecidas com os *Kubên*. E que, se não fosse a língua, seria difícil dizer qual canção era indígena e qual não era. E os alunos concordaram.

Em seguida, voltou-se para o restante da narrativa. Houve um momento de inquietação dos alunos, pois tocou o intervalo do recreio. A professora da turma, que se encontrava em sala, preferiu continuar a aula, sem intervalo naquele momento. Ainda ficou um certo burburinho, mas tão logo iniciou a contação da *história do milho*⁵, que também faz parte do enredo dessa narrativa, eles voltaram a se acalmar e ficar atentos.

Ao final, concluída a contação da história através dos *argumentos para HQ*, os alunos fizeram bastante perguntas. Não foi possível a realização da atividade de desenho dos quadrinhos, pois a turma era de não-indígenas, eles estavam sem merendar e já se tinha um bom resultado logo com as canções de ninar.

Interessante notar que antes de serem liberados para o recreio, alguns deles, por iniciativa própria, pediram para cantar novamente as músicas de ninar, tanto em português quanto em *Mebêngôkre*. Outro dado interessante, é que eles quiseram ficar com o material impresso. Ambos gestos de interesse e gosto pelo material na forma que foi feito, significaram que era algo interessante e ele cumpria o critério desprendimento do aluno em relação a língua como algo familiar e o de levar o aluno para fora da sala de aula.

3. Considerações Finais

O material didático produzido poderá servir como instrumento de fortalecimento da identidade *Mebêngôkre* e fonte de informação sobre aspectos da cultura desse povo. Além disso, a forma de história em quadrinhos pode ser utilizada em outras temáticas ou mesmo disciplinas do currículo da escola indígena.

Não se logrou pleno êxito na produção das atividades complementares de compreensão e fixação. A história em quadrinhos com ou sem ilustração facilita processos como compreensão e fixação, pois carrega consigo uma atração que segura a atenção e o envolvimento dos alunos. Além disso, é um material de fácil manuseio e aproveitamento, pois aflora a própria criatividade do docente. Essa ausência, portanto, não se configura como um empecilho à conclusão sobre a qualidade, aplicabilidade e êxito desse material.

5 *Bàyyry Djà kam nē mē ikaben apynh djari amiri* (que se traduz como “A história do milho a origem das línguas”)

As limitações que impossibilitaram a aplicação adequada do material didático e o alcance pleno dos resultados, mostrados no momento da aplicação, não parecem ter prejudicado a visualização da viabilidade e a aplicabilidade dele, pelo interesse e participação que ele suscitou em toda turma, inclusive nos dois alunos indígenas.

Obviamente, a escolha da forma do material didático deve ser feita com base no critério de exequibilidade, considerando o contexto da escola indígena e as condições do próprio docente, sob pena de perda de tempo e energia. Na verdade, é fundamental, como se trata de material intercultural, priorizar os recursos desse contexto escolar.

Outro aspecto importante a se considerar, é quanto ao acesso ao universo cultural da escola indígena, quanto mais autonomia técnica do docente indígena, maior esse alcance. Autonomia técnica aqui é em relação à produção, identificação, aproveitamento, uso etc. de conteúdos e formas e de estratégias de compreensão e fixação desse conteúdo dentro das disciplinas escolares. Isso porque o docente indígena carrega consigo o mesmo universo cultural do aluno e, com essa autonomia técnica, pode adequar com muito mais competência a tarefa de produção de um material didático plenamente intercultural. Neste sentido, é certo e perfeitamente justificável investimentos cada vez maiores na qualificação e formação de professores indígenas para suas escolas.

4. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002. 84 p.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. **Teoria da Literatura I: Textos dos Formalistas Russos**. Edições 70, Lisboa, 1999.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FFARIA, Rogério. **Criando HQ: teoria e prática de roteiro de história em quadrinhos**. Disponível em: <site>. Acesso em: 26 set. 2018.

FARIA, Rogério. **Criando HQ: Etapas de um história em quadrinhos**. Disponível em: <http://criandohqs.blogspot.com/2011/11/roteiro-de-historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 26 de set. de 2018.

FARIA, Rogério. **Criando HQ: Balões nos quadrinhos**. Disponível em: <http://criandohqs.blogspot.com/2011/11/roteiro-de-historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 26 de set. de 2018.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132p.

IDENTIDADE (sociologia) in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$identidade-\(sociologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$identidade-(sociologia)). Acesso em: 08 de março de 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Che- lini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SOUZA, Renato Ferreira de. (2011). **George Herbert Mead: Contribuições para a História da Psicologia Social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a18v23n2.pdf>. Acesso em 08 de março de 2018

TEZZA, Cristovão. **Entre prosa e poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.

MEBÊNGÔKRE NHÕ KWYKRENDJÀ ALIMENTAÇÃO DO POVO MEBÊNGOKRÊ

*Irerwyk Kayapó
Airton dos Reis Pereira*

1. Introdução

É muito importante que as crianças e os jovens Mebêngôkre aprendam a história de seu povo, sobretudo a valorizar as narrativas do passado, trazidas até nós pelos anciões. São narrativas que nos ajudam a entender o presente, mas também nos ajudam a pensar as perspectivas de futuro. Os mais velhos falam de coisas que aconteceram há muito tempo. São histórias sobre a criação do mundo, sobre a origem do povo Mebêngôkre, mas também sobre os rios, a floresta, os bichos e sobre a alimentação.

Nas escolas indígenas, as crianças e os jovens Mebêngôkre vêm aprendendo a cultura dos *kubê* (não indígenas). Eles aprendem a falar e escrever em português. Aprendem a matemática, a geografia, as ciências e a história dos *kubê*. Tudo isso é muito importante porque o povo Mebêngôkre para viver precisa se relacionar com o mundo dos *kubê*. Mas o ensino de história da escola indígena Mebêngôkre precisa apresentar e discutir, sobretudo, a história dos Mebêngôkre, porque esse povo precisa preservar a sua cultura, os seus modos de vida. Em vista disso, é imprescindível que seja ensinado sobre a alimentação tradicional Mebêngôkre nas escolas indígenas porque faz parte da história do povo. Ela é base da formação

da pessoa e da família na aldeia. A alimentação tradicional faz parte da cultura do povo Mebêngôkrê.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo, analisar a alimentação tradicional como meio importante de valorização da cultura e da identidade do povo Mebêngôkrê, como fonte rica para o ensino de história na escola indígena. Ele está dividido em três partes. A primeira narra a história do povo Mebêngôkrê e como tem sido o contato com os *kubê*. Na segunda parte, relata como está organizada a Aldeia Kremajti. Já na terceira e última parte, procura-se explicar sobre alguns tipos de alimentos tradicionais do povo Mebêngôkrê.

2. O povo Mebêngôkrê

Antigamente o povo Mebêngôkrê Kayapó andava por todos os lugares. A terra não era limitada. As pessoas se deslocavam livremente para onde queriam. Na cabeceira do Riozinho, afluente do Rio Fresco, numa região de cerrado, ficava a Aldeia Pykatôti, onde os antepassados moravam. Era uma aldeia grande, possuía dois caciques e duas casas dos homens (*ngà*). Hoje, só alguns dos anciãos que estão vivos, nasceram em Pykatôti.

Depois que os *kubê* apareceram, os territórios dos Mebêngôkrê passaram a ser restritos e a liberdade cerceada. Mais tarde, depois de muita luta esses territórios foram demarcados como *Terra Indígena Kayapó*. Alguns afirmam que o povo Kayapó perdeu a área onde ficava a Aldeia Pykatôti. Lá, hoje, provavelmente pertence a uma grande fazenda que cria gado bovino. É terra de fazendeiro. Então os Kayapó tiveram de se fixar em aldeias, porque acabou toda a liberdade que se tinha. Para assegurar os seus territórios, o povo Kayapó passou a criar aldeias em vários lugares na Terra Indígena. Mas mesmo assim os *kubê* quase sempre querem invadir as terras para formar fazendas para criar gado e explorar madeiras de lei. Muitas têm sido as ameaças de *kubê* aos rios, igarapé e a floresta da terra indígena.

Nas aldeias, os Mebêngôkrê fazem as suas roças para tirar o seu alimento. Eles cuidam da terra para não deixar os *kubê* fazerem garimpos, tirar madeiras, derrubar a floresta para criar gado. A floresta tem muitas plantas medicinais, que são usadas para curar vários tipos de doenças. Mas a floresta tem também muitos tipos de caças e frutas, que servem para alimentar as famílias.

Na Terra Indígena Kayapó existem cerca de 38 aldeias, como Krêmajti, Gorotire, Kubênkrākênh, Aùkre, Kikretum, Kôkrajmôrô, Apêjti, Kêndjêrêkrã, Mômkràkô, Ngômajti, Pykarârâkre, Pykatô, Pykatum, Rikaro e Tepdjat, entre outras. Gorotire, Kubênkrākênh e Kokraxmôrô são aldeias mais velhas. Delas surgiram as outras.

Vale dizer que as atividades econômicas dos *kubê* na região acabaram envolvendo o povo Kayapó, como foi a exploração da borracha, depois a coleta de castanha e a comercialização de peles de animais como do gato jaguatirica, da onça, etc.

Antigamente, quando uma família ia visitar outras famílias nas aldeias tinha que ir a pé ou de barco, que levava, às vezes, até dois meses para chegar. Hoje ainda se desloca de barcos, mas já tem estradas, já tem carros.

3. A aldeia Kremajti e o seu povo

No ano de 1999, os Pykarârâkre deixaram a aldeia Kôkrajmôrô onde moraram por onze anos, para fundar, na beira do rio Xingu, a Aldeia Pykarârâkre. Mais tarde, em 2011, algumas famílias deixaram Pykarârâkre para fundar a Aldeia Kremajti, na beira do rio Vermelho (ngô kamrêkre). Isso ocorreu no dia 10 de setembro de 2011. Hoje, essa aldeia, com 8 anos, conta com nove famílias (cerca de 50 pessoas entre adultos e crianças), possui um poço artesiano, construído, em 2014, pelo Governo Federal, através do atendimento de saúde indígena.

Já a escola de Ensino Fundamental Kôtyktere foi construída pelo governo municipal no ano de 2015, por meio da Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu (PA). Embora ali estejam matriculados 20 alunos, de 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental, essa escola conta com apenas um professor da aldeia contratado pela Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, esse professor, que é indígena da Aldeia Kremajti, é o responsável por todas as aulas das disciplinas das cinco séries do ensino fundamental na escola.

Na Aldeia Kremajti o povo vive do trabalho da castanha, mas também do cultivo de roças onde se planta mandiocas, batatas, abóboras, inhames entre outros legumes para o sustento das famílias. Pelos costumes dos Mebêngokre, os homens ajudam as mulheres a escolherem onde fazer as roças, derrubam a mata, queimam e de-

sencovaram. Mas cabe às mulheres grande parte das atividades agrícolas como o plantio de sementes, ramas, mudas e tubérculos, bem como a capina e a colheita das roças. Nem todo lugar é bom para se fazer uma roça. Depende da qualidade do solo e da proximidade dos cursos d'água, pois além de água para beber, necessita-se também para fazer a farinha.

O plantio da roça, conforme cada espécie do que será plantada, tem o seu tempo que pode ser observando a flora de determinadas árvores, o início das chuvas e das estações da lua. Bananas e tubérculos (inhame, batata doce, cará) são plantados no meio das árvores já derrubadas, mas antes da queima (terra crua). Já a melancia, arroz, milho, mandioca, macaxeira, amendoim são plantados logo após a queima. Na roça velha, além de uma certa variedade de espécies frutíferas (abacate, manga, cacau, etc.), é onde está o cultivo de bananas, mamão, etc.

A Aldeia Kremajiti tem oito casas, está localizada na linha seca, na divisa com um fazendeiro *kubê*. As casas foram construídas pela Associação Floresta Protegida, uma organização não governamental (ONG), também responsável pelo território indígena Mebêngôkre. Essa ONG faz duas fiscalizações por ano no território Mebêngôkre.

A Associação Floresta Protegida ajuda na fiscalização do território Mebêngôkre, pois preservar a floresta não é só para a vida no presente, mas também para o futuro indígena Mebêngôkre, porque é lá que está a matéria prima dos principais alimentos tradicionais do povo Mebêngôkre. Os indígenas preservam a mata para sustentar as comunidades. Os indígenas não dividem a terra. Todos podem utilizar o que tiver no território para sobreviver em suas comunidades. O povo Mebêngôkre tem ficado muito atento para não deixar os *kubê* entrarem nos limites da Terra Indígena para garimpar, tirar madeira ou formar pastagens para criar gado.

Localizada na beira do rio Xingu, a Aldeia Kôkraxmôro é uma das aldeias mais velhas, com maior população na região do rio Xingu, no território do povo Kayapó. Ela tem dois caciques e muitas crianças. Nessa aldeia tem uma escola e um posto de saúde grande construído com recurso vindo do Governo Federal e uma pista de pouso de avião. Foi devido aos problemas internos na Kôkraxmôro, que algumas pessoas criaram a Aldeia Pykarãrãkre, como mencionado acima. Essa aldeia está também localizada na beira do rio

Xingu. Ali as pessoas podem pescar e tomar banho tranquilamente. Como já mencionado, foi dessa aldeia que surgiu a Aldeia Kremajti.

Conforme os indígenas Mebêngôkre, foi perto de onde está localizada hoje a Aldeia Kremajti, bem no limite da Terra Indígena Kayapó, que apareceram *kubê*. Isso foi no ano de 2004. Lá fizeram duas grandes derrubadas para fazer pastagem para criar gado, dentro da terra indígena. Foi preciso que o povo se organizasse e exigisse providências da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Ministério Público Federal (MPF) e da Polícia Federal para que a terra fosse desocupada. Sete anos depois, isto é, em 2011, algumas famílias chegaram ali para fundar a Aldeia Kremajti.

Nessa parte da Terra Indígena Kayapó tem muita caça como porção, caititu, anta, capivara, mutum, mas é um lugar também de muita castanha que serve para a alimentação da comunidade e para vender no comércio, porque os Mebêngôkre precisam de dinheiro para comprar roupa, calçado, remédios, ferramentas de trabalho, anzóis e outras coisas. Da castanha é tirado o leite que é muito bom para cozinhar com carne de caça. A carne fica muito gostosa. O leite de castanha é muito bom também para fazer uma sopa muito gostosa de batata doce.

É na floresta que estão os principais alimentos e enfeites para as festas Mebêngôkre. No território onde está a Aldeia Kremajti tem muitos açazais. Todos os anos, no mês de julho, os açais começam a amadurecer. É um ótimo alimento para todos. As crianças gostam muito. Na floresta tem também o uxi que é uma fruta saborosa, muito utilizada pelo povo da comunidade Kremajti. O Ingá é outra fruta muito gostosa também, muito apreciada pelo povo da comunidade. Na mata da Aldeia Kremajti tem vários tipos de abelhas que fazem mel. No início do mês de agosto, os guerreiros vão para a floresta tirar o mel que é muito bom também como alimento.

É também da floresta que os Mebêngôkre tiram a madeira e as palhas para fazerem as suas casas. As primeiras casas da Aldeia Kremajti foram feitas de madeira e de palha de inajá. Hoje quase todas as casas são feitas de tábuas e de telhas, mas ainda há casas feitas de palha de inajá e de madeira. Os homens tiram as madeiras e as palhas, fazem buracos para colocar os esteios. Depois da estrutura da casa pronta, batem as palhas para cobrir. Os homens sobem

nas travessas e nos caibros e tampam com as palhas. Uma casa desse tipo tem a duração, de mais ou menos, seis a sete anos.

Vale dizer que é proibido *kubê* entrar na terra indígena para apanhar castanha, caçar ou pescar, fazer roça, fazer pasto e outras coisas. É proibido também a entrada de bebida alcoólica na aldeia. É na aldeia, que povo Mebêngôkre dedica a sua vida. As casas de cada família foram construídas em forma de círculo. No meio do círculo está a Casa dos Guerreiros, também conhecida por Casa dos Homens. É ali que o cacique, as lideranças e toda a comunidade tomam as decisões. É ali também que os homens fazem as suas flechas, os arcos, os cocares, colares, pulseiras e outros enfeites para colocar no braço, na cabeça, na perna.

4. A alimentação tradicional Mebêngôkre

A. De onde vem a alimentação dos Mebêngôkre

A alimentação do povo Mebêngôkre, como já mencionado, é retirada da floresta, dos rios e das roças. Da floresta se retira o pequi, a bacaba, a castanha, o oiti, o ingá, o açaí e muitas outras frutas. Da floresta se retira diversos tipos de carnes, que compõem a base alimentar dos Mebêngôkre. Há vários tipos de caças: jabuti da mata (*kà ngrã ngrã ti*), jabuti do campo (*kaprã kà tyk-re*), anta (*kukryt*), caititu (*angrô-re*), veado (*ngjadjy*), porcão queixada (*angrô*), tatu canastra (*apjêti*), etc. Da floresta também se retira o mel de abelha muito apreciado por crianças, jovens, adultos e idosos. É também na floresta o lugar de inúmeras plantas medicinais, que servem para curar diversas doenças, por isso o povo Mebêngôkre luta pela floresta.

Dos rios e igarapés se retiram peixes de diversas espécies como o tucunaré, a piranha, o pintado, a traíra, o piau, a corvina, o cará, o lambari, a pacu, a matrinchã, a arraia, etc. Ou seja, os peixes também fazem parte da base alimentar dos Mebêngôkre, são apreciados cozidos, fritos, assados e no *berarubu*.

Os indígenas Mebêngôkre também fazem as suas roças, é de lá que retiram grande parte de seus alimentos. É muito comum encontrar uma variedade grande de alimentos das roças das diver-

nas aldeias como banana, mandioca, abóbora, inhame, batata doce, amendoim, macaxeira, mamão, abacaxi, arroz, milho, feijão. Embora se tenha a alimentação industrializada, muitas vezes consumida nas aldeias em razão das influências dos *kubê*, os principais alimentos do povo Mebêngokre vem da floresta, das roças e dos rios e igarapés

Castanha do Pará



Fotos: Irerwyk Kayapó

Banana



Fotos: Irerwyk Kayapó

Mandioca



Fotos: Irerwyk Kayapó

Peixe



Fotos: Irerwyk Kayapó

Milho



Fotos: Irerwyk Kayapó

B. Pirão de açaí

As mulheres indígenas fazem o pirão de açaí, o pirão de carne e o pirão de inhame para alimentar a sua família (avô, irmãos, pai, filhos), porém, o mais consumido é o pirão de açaí. Ele é feito de açaí com farinha.

O açaí é amolecido na água morna. Depois de amolecido, escorre a água dele e o coloca no pilão onde é pilado. Depois, separa o líquido dos bagaços e adiciona farinha de mandioca, formando assim um pirão delicioso. Ele pode ser consumido na tigela ou em forma de bolas. Esse pirão é um alimento tradicional do povo Mebêngokre. As crianças e os jovens precisam aprender não só a fazer esse pirão, mas refletir sobre a sua importância para o povo Mebêngokre.

Açaí no pé



Fotos: Irerwyk Kayapó

Pirão de Açaí



Fotos: Irerwyk Kayapó

C. Berarubu

As mulheres trazem mandiocas das roças, descascam, lavam e ralam formando uma massa branca. É com essa massa de mandioca que se faz o berarubu, embora possa ser feito também com banana ralada, milho pilado ou semente de banana brava pilada. Para fazer o berarubu, prensa-se a massa de mandioca na peneira com a mão ou rala-se a banana verde, ou pila-se o milho ou banana brava no pilão. Pega essa massa e coloca nas folhas de bananas bravas e cobre com pedra quente para ser assada no forno. O berarubu pode ser feito com massa de mandioca com carne, milho ralado com peixe, banana verde ralada com carne de porção etc. O povo Mebêngokre aprecia muito o berarubu.

Fazendo Berarubu



Fotos: Irerwyk Kayapó

Fazendo Berarubu



Fotos: Irerwyk Kayapó

Fazendo Berarubu



Fotos: Irerwyk Kayapó

D. Beiju

O beiju é uma das principais comidas do povo Mebêngokre. Ele pode ser feito da massa da mandioca, da macaxeira ou do milho. Somente as mulheres fazem beiju na aldeia. A massa de mandioca, de macaxeira ou de milho é torcida num saco de pano para que todo o líquido seja escorrido. Essa massa escorrida é peneirada e levada ao fogo numa frigideira ou num forno de fazer farinha. Em poucos

minutos o beiju está pronto para o consumo. O beiju é comido junto com o café, ou com a carne frita, ou com o peixe frito, ou com o açaí etc.

Beiju



Fotos: Irerwyk Kayapó

a) - Batata e abóbora assadas

Batata doce e abóbora são outros dois tipos de alimentos bem apreciados pelos Mebêngôkrê. A batata ou abóbora é normalmente assada no forno feito de pedra. Ou podem ser cozidas. As abóboras são geralmente guardadas em paióis para serem consumidas durante três ou quatro meses. As sementes da abóbora são guardadas para serem plantadas nas roças novas, no ano seguinte. Normalmente, são as mulheres que fazem o plantio das roças. Três dias depois da roça queimada se pode plantar as sementes de abóboras. Já a batata doce, se planta em ramas, e cinco meses depois já pode ser colhida.

Aboborá



Fotos: Irerwyk Kayapó

Batata Doce



Fotos: Irerwyk Kayapó

5. Alimentação tradicional e o ensino de história na escola indígena

É certo que nos últimos anos os discursos sobre os povos indígenas no Brasil têm mudado muito em razão da visibilidade

sociopolítica que esses próprios povos têm conquistado, fruto de intensas lutas por direitos (demarcação e preservação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.). Parte desse processo têm sido os excelentes debates sobre o papel do ensino de história na escola indígena. Contudo, os manuais de história e as práticas de professores de história, de grande parte das escolas indígenas, têm conferido pouca significação à construção da identidade cultural dos alunos, relacionando ao sentimento da pátria, os quais precisavam se integrar à civilização branca.

Nessa perspectiva, o ensino de história nas escolas indígenas tem sido muito mais pautado pelos valores da sociedade ocidental não indígena, do que como um ensino que pode contribuir na valorização da cultura e da identidade indígena.

No sentido de superar essa problemática, acreditamos que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) pode nos ajudar a refletir o papel que o ensino de história pode ter na escola indígena. Segundo esse referencial curricular,

[...] no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos alunos refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial (Brasil, 1998, p.197).

Por meio do fragmento acima, podemos compreender que é imprescindível que a história do povo Mebêngôkre seja ensinada na escola para além dos conteúdos que estão nos livros didáticos de história. Ou seja, as narrativas de memória e as experiências cotidianas devem fazer parte do ensino de história da escola indígena do povo Mebêngôkre. As aulas deverão ser momentos importantes para ajudar os alunos a aprender sobre o que aconteceu e acontece no mundo, de uma forma geral, mas também sobre o seu próprio povo, privilegiando as histórias contadas pelos antepassados, mas também os modos de vida de seu povo.

A cartilha sob o título “Membêngôkre nhô kwykrendjà” levou essas questões em consideração ao trabalhar em sala de aula a temática proposta. As aulas junto aos 15 alunos da turma de 5ª série, do ensino fundamental, da Escola Municipal Kôtyktere, da Aldeia Kremajti trataram da história do povo Membêngôkre e da Aldeia

Kremajti e, sobretudo, de algumas reflexões a respeito da alimentação Membêngôkre. Esse material didático foi trabalhado durante duas semanas. Os alunos tiveram a oportunidade de ler e discutir o texto escrito, algumas fotografias do material didático e outras que foram projetadas durante as aulas.

Embora o texto escrito fosse na língua portuguesa, todas as discussões e as respostas das atividades trabalhadas em sala de aula foram feitas em Membêngôkre. Alunos e algumas mães, que ao longo da semana também participaram das aulas, refletiram que foi de grande importância as análises sobre o povo Membêngôkre e sobre Aldeia Kremajti, mas principalmente sobre a alimentação tradicional.

Segundo eles, embora na prática cotidiana as crianças se deparem com o trabalho na roça, com as caçadas e com a alimentação proveniente da floresta, das roças e dos rios e igarapés, discutir essas questões na escola, durante as aulas de história, foi uma demonstração clara, que o ensino de história não deva retratar somente a história dos *kubê*. Os professores de história das escolas indígenas precisam se esforçar para que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas possam não só serem discutidos, mas, na medida do possível, serem relacionados aos conhecimentos ocidentais, que estão nos livros didáticos.

Os alunos e algumas mães, como mencionado, foram, de certa forma, unânimes em afirmar que o livro didático de história da 5ª série adotado na Escola Municipal Kôtyktere não retrata absolutamente nada sobre a vida e os costumes dos Membêngôkre. Nesse sentido, podemos então dizer que o professor indígena de história, da escola indígena, não deve ser um mero transmissor de conteúdo. Ele, necessariamente, deve não só produzir materiais didáticos sobre o seu povo, mas envolver a comunidade em suas aulas visando aprimorar os conhecimentos de seus alunos.

6. Conclusão

Procuramos ao longo deste texto discutir a problemática em torno da alimentação tradicional, mas também alguns aspectos da história do povo Membêngôkre entendendo que é um assunto importante a ser retratado nas aulas de história.

Entendemos que os professores da escola indígena, principalmente do ensino de história, devem se esforçar para que pelo menos parte dos conteúdos de história trabalhados em sala de aula sejam aqueles que procuram valorizar, reforçar e preservar a cultura e a identidade do povo Mebêngôkre.

Por essa razão, as discussões em torno da alimentação tradicional são imprescindíveis porque fazem parte da prática cotidiana do povo Mebêngôkre. Nesse sentido, pode ser um conteúdo imprescindível na valorização da cultura e da identidade do povo Mebêngôkre, sendo, portanto, fonte rica para o ensino de história na escola indígena.

Portanto, os professores precisam contribuir para que as crianças e os jovens indígenas matriculados, desde cedo, possam refletir as suas próprias histórias. Para tanto, é preciso que o professor de história valorize os conhecimentos, que os mais velhos da comunidade têm, inclusive possibilitando as suas presenças físicas em certas aulas para conversar com os alunos, mas dê ênfase também nas reflexões sobre as práticas cotidianas de homens, mulheres e crianças da aldeia.

7. Referências

AIROMPOKRE, Adilene Aikrepeiti Ribeiro; PEREIRA, Airton dos Reis. **A história do povo gavião Parkatêjê: do contato com os kupê aos dias atuais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena), Marabá (PA): Universidade do Estado do Pará, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.29, n.03, p.41-62, set. 2013.

MACHADO, Sanda Maria. **Agricultura Kayapó**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.

MACHADO, Sanda Maria. **Caça e alimentação Kayapó**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012, p. 81-102.

TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: História e Mudança Social. De comunidades autônomas para a coexistência interétnica. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENIRE BIÔK: A FESTA DAS MULHERES COMO ESTRUTURA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

*Takaktyx Kayapó
Jefferson Vieira Siade*

Introdução

No início do verão, as mulheres indígenas *Mebêngôkre* dançam para alegrar a aldeia. É verão e está iniciada uma grande festa. Não há dia certo para começar. Cada aldeia inicia de forma independente. Essa festa se chama *Menire Biôk* (festa das mulheres). Nela, só as mulheres se apresentam. No período da festa, as mulheres levantam por volta das 3h ou 4h da madrugada e dançam até as primeiras horas do amanhecer. Elas levantam, anunciam a chegada e se reúnem no centro da aldeia para decidirem antes quais serão as danças daquela madrugada. Elas vão fazer isso todos os dias, até se anunciar o inverno.

O término da Festa das Mulheres é feito em três dias. Sendo que são dois dias de preparação, onde é feito o ensaio, pinturas e enfeites e o último dia quando ocorre a festa final. No primeiro dia ocorre um ensaio de apresentação de rituais, música e danças. Esse ensaio é fora da aldeia. As pessoas não se enfeitam e nem se pintam. No segundo dia, continua o ensaio e já inicia a pintura corporal, preparação dos enfeites. No terceiro dia, já pintados, raspam as cabeças logo pela manhã, cuidam da família e depois do meio dia, começam colocando os enfeites e esperam a hora da festa que ocorre por volta das 16h.

Os *Mebêngôkre/Kayapó* são um povo que tem nas festas uma de suas tradições mais marcantes. É pela realização dessa atividade cultural que eles têm se apresentado ao mundo, e é assim, que mostram um dos aspectos mais fortes de sua cultura. A festa das mulheres (*Menire Biök*) é uma dessas festas.

A despeito desse universo cultural prodigioso e de uma realidade muito própria, as escolas indígenas da terra indígena Kayapó, infelizmente, têm sido atendidas por um material didático, que tem desvalorizado a realidade dos alunos indígenas e isso desprestigia a cultura desse povo inserindo o aluno em uma realidade distante, o que dificulta seu aprendizado e o aliena de sua cultura.

É nesse sentido que se viu a necessidade de elaborar um material didático que mostre aos alunos da escola indígena *Mebêngôkre* a festa das mulheres como um meio de integração de seu povo, dando ênfase no processo de construção e das formas de participação nessa festa. Um material que fale sobre essa festa e revele um dos muitos significados que ela apresenta para esse povo. Lukesch (1976, p. 283) diz que “Toda festa caiapó é, ao mesmo tempo, um culto; diferentes são apenas os meios de expressão, a dança, os cantos e a representação dramática.” E aqui se acrescenta: toda festa Kayapó é festa, é culto e é integração social, ao mesmo tempo. É um dos elementos, se não o mais importante, para consolidação da identidade *Mebêngôkre*, desse sujeito coletivo, desse *eu-Mebêngôkre*, desse apresentar-se e viver enquanto grupo.

Por outro lado, ao se falar de conteúdo de um material didático é preciso discutir sobre a forma de apresentação desse conteúdo. Assim, feita tal discussão com o referencial teórico, viu-se que o formato de vídeo para o 5º ano, seria o recurso didático para chamar a atenção dos alunos e fixar esse conteúdo. Além disso, é também um meio de se aproximar da condição de oralidade, que marca a tradição do povo *Mebêngôkre*.

O que se tinha como condicionante era a situação problema. Esta foi proposta atendendo três condições:

a. Condição de formação e da escola indígena

Percebendo a ausência de um material didático voltado para o contexto cultural em que a escola indígena está inserida e atendendo ao requisito de formação acadêmica do curso de Licenciatura

Intercultural Indígena, vimos a necessidade e sentimos o desafio de produzir um material específico para essa escola.

b. Condição de pertencimento a uma disciplina e de interculturalidade

Os *Mebêngôkre/kayapó* são um povo festivo e suas festas envolvem, dentro de sua estrutura, todos da aldeia e até de fora dela. Por outro lado, a disciplina Sociologia discute o tema da integração social, e neste sentido, seria preciso, dar a esse tema um caráter intercultural e aplicá-lo como material didático da disciplina nesse novo formato.

c. Condição didática

Por se tratar de algo tão familiar como a festa de seu povo, seria necessário que o material didático pudesse causar o *estranhamento* pela forma e pelo trato do conteúdo para que os alunos vejam outros aspectos de suas festas.

Portanto, esse material didático deveria alcançar como objetivo, construir um material didático intercultural para a disciplina de Sociologia aplicável ao 5º ano do Ensino Fundamental, sobre o tema da integração social *Mebêngôkre*. E especificamente fazer com que os alunos entendessem a *Menire Biôk* como parte de uma estrutura em funcionamento. No mesmo sentido, teriam que compreender a festa das mulheres como parte da estrutura de organização social desse povo.

1. Da construção à aplicação e resultados

1.1 Construção referenciada: teoria

Os Referenciais para a formação de professores indígenas (Brasil, 2002) foram os entendimentos, inicialmente buscados para se pensar as orientações e uso de diversos materiais didáticos, posto que:

Existem também os materiais em língua portuguesa, produzidos a partir de estudos e pesquisas em livros e outros documentos que abordam o conhecimento local, nacional e universal. Mediante um filtro crítico e criativo, os professores selecionam imagens e textos

organizando-os para aproximá-los de sua realidade e atender aos conceitos e as ideias que compõem o currículo da escola, (Brasil, 2002, p. 60).

Por esse entendimento entre os colegas de turma, mediados pelo orientador e amparado nas orientações prévias do curso, o material didático deveria seguir a seguinte estrutura básica: disciplina, ano escolar, tema/conteúdo, forma do tema, objetivo, estratégias de compreensão e fixação. Vale ressaltar que desde o momento de construção desse entendimento, a forma do tema/conteúdo já foi vista como uma importante estratégia de produção, compreensão e fixação do tema/conteúdo.

O tratamento dessa estrutura é resultado de um estudo coletivo, que envolveu os três alunos da Área de Ciências Humanas e Sociais¹. Estes, mesmo com temas distintos, vislumbraram preocupação com a forma do material. Além disso, como tinham definido o 5º ano do ensino fundamental para destinar o material didático, também compartilharam a discussão sobre as características desse material para alunos desse ano escolar.

No processo de construção do material didático, dentro do tema-problema, tinha-se já o tema, a disciplina, os objetivos e o ano escolar a que se destinaria. Esse seria o 5º ano do ensino fundamental. A intenção foi dirigir os esforços do grupo da Área de Ciências Humanas e Sociais para um ano específico, a fim de abranger um maior campo de formação dentro desse ano escolar. Definido, tratou-se de compreender que tipo de material didático a ele se adequava. Então, tomou-se a orientação de Freitas (2007) que, ao se referir a *Equipamentos didáticos nas classes de 1ª a 5ª séries* informa que:

Nessa fase, os alunos estão em um estágio operatório-concreto, no qual a comparação entre o que se sabe e o modelo dado (pelos colegas ou pelo adulto: pai, mãe, professor) assume papel de extrema importância. A partir dessa fase e das experiências de comparação,

1 Fizeram parte desse coletivo os alunos Bepgogoti Kayapó, Takakma Kayapó e Takaktyx Kayapó com seus projetos de material didático. Esse estudo coletivo foi também parte da estratégia de otimização do tempo limitado dos encontros de orientação, uma vez que esses alunos pertencem a uma realidade onde o acesso a internet e bibliotecas ou a uma bibliografia específica é impossível. O acesso é sempre quando se encontram na cidade

dentre outras, a criança vai assimilando os saberes, que passam a ter significado, tornando-se autônoma e desenvolvendo senso crítico. Elas precisam ver, tocar, sentir, cheirar, manipular os objetos, para que por meio de suas percepções possam fazer representações mentais e pensar sobre eles, (Freitas, 2007, p. 91).

Assim, a interatividade do material foi levada em conta como característica básica. Por outro lado, a discussão conceitual ficou fora de questão. O material didático para o 5º ano do ensino fundamental não poderia ter a preocupação de estudo dos conceitos de *integração social*. Na realidade, já se tinha essa compreensão antes mesmo de se buscar Freitas, pois partia-se do pressuposto de que a produção e crítica do conhecimento são competências da academia, para estudantes universitários.

Além do caráter interativo do material, Freitas (*idem*) faz uma observação importante:

Embora o livro seja um excelente recurso didático, se usado de maneira inadequada ou como único instrumento de mediação da aprendizagem, o “feitiço pode virar contra o feitiçeiro”, isto é, o livro pode trabalhar contra a aprendizagem, contra o ensino, (Freitas, 2007, p. 89).

E, seguindo essa observação, também se teve em conta a necessidade de um material que ultrapassasse o livro didático propriamente dito, com características e atividades, que extrapolassem o campo meramente informativo e se restringissem à sala de aula. Era preciso um material interessante para o aluno desse ano escolar. Para isso, esse material teria que retirar o aluno da sala de aula fisicamente ou pela imaginação.

Além desses critérios acima, tinha-se, *a priori*, a necessidade de chamar a atenção do aluno para aspectos ou detalhes do conteúdo. Produzir uma visão no aluno dando ênfase aos aspectos selecionados, seria a tarefa primordial ao preparar o material didático. Isso constituiria um mecanismo que rompesse esse automatismo da percepção da imagem. A fundamentação dessa técnica foi encontrada no *formalismo russo* de Chklovski através de seu conceito de *estranhamento* – do russo *ostranenie* (остранение) – ou *singularização* em algumas traduções. Diz ele:

Repito contudo aqui que o importante no paralelismo é a sensação de não coincidência de uma semelhança. O objetivo do paralelismo, como em geral o objeto da imagem, representa a transferência de um objeto de sua percepção habitual para uma esfera de nova percepção; há portanto uma mudança semântica específica, (Chklovski, 1999, p. 54).

E Chklovski apresenta a arte como *objeto estético*. Schklovski (1999, p. 41) diz: “chamaremos objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para estes objetos uma percepção estética”. Embora, nesse artigo ele esteja tratando da poesia e da obra literária em sua literariedade (querendo saber o que dá à obra literária seu caráter literário), a definição alcança toda obra de arte, todo objeto estético. Todavia, qual o propósito de se executar determinados procedimentos para dar a objetos uma percepção estética? Chklovski, responde:

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento... O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado, (Chklovski, 1999, p. 45)

Portanto, a arte é para produzir o *estranhamento*, a *singularização* do objeto permitindo vê-lo, dando vida ao mesmo. É, em suma, ter uma visão por *estranhar* ou desconhecer; o que é contrário do reconhecimento do objeto que o faz imperceptível. Mais uma vez, considerando que a leitura produz imagens para o leitor, diz Chklovski,

Em outras palavras ... a imagem não é um predicado constante para sujeitos variáveis. O objetivo da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento, (Chklovski, 1999, p. 50)

E Tezza (2013), fazendo a leitura de Schklovski, realça esse entendimento:

... chegamos a outra das categorias fundamentais da teoria formal: “A arte é um meio de destruir o auto-

matismo receptivo”. Sente-se claramente nessa profissão de fé os ecos poderosos do movimento futurista. O “automatismo receptivo” é a marca central da linguagem comum: na chamada vida real, segundo esse ponto de vista, nós não percebemos nossa própria comunicação – pelo uso, as palavras são ditas e ouvidas automaticamente. A função da arte seria então quebrar esse automatismo, chamar a atenção para o próprio meio, para a própria palavra...: a “desautomatização”, o “estranhamento”. (Tezza, 2013, p. 26)

A partir destas referências, entendeu-se a necessidade do *estranhamento*, sua produção e seu objetivo. Neste sentido, chegou-se ao formato de Vídeo. Esse formato de vídeo para o 5º ano foi um recurso didático para chamar a atenção e também produzir o *estranhamento* ou *desfamiliarização* dos alunos e fixar o conteúdo. Por outro lado, é também um meio de aproximar o material didático da condição de oralidade, que marca a tradição do povo *Mebêngôkre*.

Esse formato para processamento do conteúdo do material foi aventado pelo autor do material didático tendo como consideração, que seria fácil a produção desse tipo de material já que havia disponibilidade de mecanismos de filmagem e quem pudesse fazê-la. Além disso, era início da *Menire biôk* na aldeia *Turedjam*, que é aldeia do autor.

1.1.1 Construção conceitual

Quanto ao conceito de *integração*, na ausência de um termo com significado correspondente em *Mebêngôkre*, optou-se pela construção da noção desse termo na língua². Assim, *integração social* ficou com a expressão *abên kadjy owatop nê owakà*³, que reforça as ideias de participação, envolvimento e pertencimento.

2 Para tratar de conceitos exógenos a cultura *Mebêngôkre*, usou-se a estratégia de criar com o grupo de alunos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais, expressões que permitissem a noção/significante dos conceitos *não-Mebêngôkre* trabalhados por eles. Assim, mesmo não havendo uma palavra em *Mebêngôkre* correspondente à *territorialidade*, *identidade*, *vivência*, *integração*, ao escrever ou falar um desses termos, ele levaria à expressão construída em *Mebêngôkre* que daria a noção de sua definição (de acordo com a teoria adotada). Trata-se de um construto que tem a intenção de dar concretude ao significado do conceito compondo-o com elementos concretos da língua *Mebêngôkre*. Teria, portanto, a função de *significante* (SAUSSURE, 199, p. 80-82). Com isso, ao produzir o material didático o professor teria melhores condições de construir a explicação, os materiais para exercício e fixação e a avaliação, além de poder encontrar e fornecer informações e referências importantes sobre esse conceito ou tema.

3 Literalmente, “cada um junto e misturado”.

De forma geral, a integração social que interessa tratar aqui é do indivíduo ou grupo a um todo mais amplo. A teoria disponível ultimamente tem dado relevância às questões relacionadas aos fluxos migratórios de estrangeiros e à acessibilidade – no sentido da presença ou falta de integração. É vasta a bibliografia sobre essas abordagens. Todavia, trata-se aqui de uma integração muito particular: é do vínculo social e seu fortalecimento e manutenção entre indivíduos que, aparentemente, por ter uma língua em comum e um espaço e uma religião e cultura e ser consanguíneo, estão integrados. Trata-se de pensar a integração através de seus mecanismos de manutenção e fortalecimento.

Buscando a teoria sobre *integração social*, segundo Silva (2005), considerando as sociedades caracterizadas por *solidariedade mecânica*, na perspectiva de Emile Durkheim, a integração era algo dado.

Ali, onde os homens se encontram agrupados em clãs e fratrias apenas por laços de consangüinidade e não pela dependência gerada por uma divisão do trabalho que não existe, os membros da coletividade, devido a processos educacionais espontâneos, tendem a ter a mesma consciência acerca do mundo em que vivem, (Silva, 2005, p. 9).

Se ao se referir a processos educacionais espontâneos Durkheim está afirmando que somente a reorientação de determinadas práticas e usos e a apresentação de modelos consagrados pelo coletivo são suficientes para manutenção e garantia da solidariedade entre indivíduos para saúde do grupo, se for isso, ele ignora que, nas palavras de Almeida (1993),

Importa salientar, em todo o caso, que nas nossas sociedades a integração não é pensável como uma homogeneidade restritivamente decretada, como uma autodefinição grupal. Nem mesmo, já num sentido mais amplo, como o conjunto de representações, valores e comportamentos que uma dada cultura avalia de forma positiva, (Almeida, 1993, p. 830-1).

O que se quer mostrar é que há uma prática, um rol de atividades, ações propriamente ditas sem as quais simples representações, valorações e meros comportamentos seriam insuficientes para coesão

e manutenção da integração entre indivíduos e grupos de indivíduos. Isso significa que tanto nas sociedades clônicas, tribais ou ditas “simples”, quanto nas sociedades “complexas” ou de solidariedade orgânica, o fundamento da solidariedade e portanto da integração são um complexo de práticas e ações que movimentam essa engrenagem de envolvimento entre sujeitos mantendo constante a colaboração e o compartilhamento entre os mesmo. A integração, portanto, depende desse exercício diário dado pela execução da tradição ou pela execução de atividades especializadas necessárias à sociedade.

Portanto, nas palavras de Silva (*op. cit.*),

Durkheim não percebeu que os próprios educadores são portadores de distintas visões de mundo e que, portanto, os processos educacionais tanto podem enfatizar a moral objetiva, como podem enfatizar a moral subjetiva; que a própria divisão do trabalho e a propriedade privada, longe de revelar aos indivíduos a dependência recíproca que existe entre eles, pode gerar relações divergentes e antagônicas, isto é, irreconciliáveis com a pretendida integração social, (Silva, 2005, p. 12).

É neste arrazoado que se adota integração como produto do uso ou exercício de valores, representações e comportamentos. Ao observar uma manifestação cultural *Mebêngôkre* como a *Menire biök*, o que se verifica é esse exercício, é esse uso que mantém os membros das aldeias internamente e entre os das demais aldeias, próximos, compartilhando e participando, todos juntos de um mesmo ato, de um todo. O indivíduo ou grupo se ver participando e é visto pelos outros participantes. Estão integrados nesse ato ordinário, constante da tradição. Uma tradição que fornece estruturas, mas não sufoca a individualidade, a criatividade, a inovação, por fim a mudança⁴. Nas palavras de Almeida (1993),

A este nível julgo que a integração é antes definível como pluralidade vasta, aberta e mutável de estilos de vida, todos partilhando a cidadania. Isto é, todos eles conservando, aprofundando e exprimindo capacidades de escolha. Trata-se não apenas da posse de competências virtuais ligadas à vida social, mas do efectivo uso delas (Almeida, 1993, p. 830-1).

4 Em conversa com membros da cultura Mebêngôkre, se verifica que há consciência por parte deles das mudanças. É comum eles relatarem o uso de novos materiais na indumentária, a ausência de certos procedimentos e a presença de outros antes inexistentes etc.

Em suma, há um conjunto de práticas que pela continuidade no tempo, pela regularidade, pela representação constituem-se como a vinculação que regularmente deve ser renovada para que as partes permaneçam próximas, unidas, integradas. Essa vinculação são práticas como a *Menire biôk*.

1.2 Prática e procedimentos

Após concluída a parte teórica para construção do material didático, organizada as informações prévias extraídas dos encontros com os colegas de turma e confrontado com as suas próprias memórias, partiu-se para construção propriamente dita e aplicação do material.

Do momento da definição até a aplicação do material didático foram realizados dois encontros (um em julho e outro em outubro/2018). A dificuldade de contato entre orientador e orientando depois dos encontros presenciais, impossibilitou o acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas. Somente em julho, no encontro presencial de orientação, é que foi possível verificar que houve dificuldade na aldeia (campo) para produzir filmagens da *Menire biôk*, enfocando o processo de construção da festa. Isso era o que interessava para os objetivos do tema do material didático.

Além disso, o encontro de julho coincidiu com a festa de encerramento da *Menire biôk*. O aluno foi liberado para voltar a aldeia e registrar a culminância da festa como parte do material didático. Com isso os ajustes ficaram prejudicados. Assim, não se teve como construir roteiro sobre o qual se realizariam as filmagens e entrevistas. Desta forma, o material que se tem carece de complementação. Isso pode ser feito ano que vem ou com a junção de filmagens feitas das *Menire biôk* realizadas em outras aldeias da Terra Indígena (TI) Kayapó.

Vislumbrou-se como possibilidade o exercício de construção de roteiro para filmes. Hoje os smartphones com câmeras estão presentes nas aldeias. Além disso, já há iniciativa de valorização de sua cultura com produção de vídeos, que mostram algum aspecto cultural ou o dia a dia da aldeia realizado por *Mebêngôkre*. Com a atividade de criação de vídeos, se aumenta o número de membros dessas aldeias capacitados a desenvolver uma filmagem de forma

técnica e a valorização de sua cultura seria resultado de um trabalho muito mais eficiente.

Com essas oficinas de produção de roteiros, uma das tarefas seria construir e executar um roteiro sobre a temática da integração social pela *Menire biôk*. Assim, a atividade de aula seria muito mais completa, pois o aluno não receberia o vídeo pronto com um conteúdo sendo processado, mas teria esse produto como resultado de seu trabalho – algo que ele ajudou a construir e que tem no seu envolvimento na produção, um exercício de compreensão e fixação do tema. O vídeo seria a celebração dessa compreensão.

Essa possibilidade, todavia, não pode prescindir da realidade da turma. É preciso verificar, por exemplo, se há alunos com smartphones; quantos; como distribuí-los de forma que todos participem; é preciso que isso seja feito de uma forma que não se torne uma justificativa para aquisição de smartphones; etc.

1.3 Aplicação, registro, ajustes e resultados

Concluída a elaboração do material didático, era preciso efetuar sua aplicação conforme critérios estabelecidos já na construção teórica do material. Este foi o momento de maior dificuldade, pois não foram encontradas as condições necessárias para essa aplicação dada uma série de fatores que fugiam à responsabilidade do professor/aplicador.

Dentre as principais dificuldades encontradas estão a ausência de uma escola com o ano definido para aplicação e falta de recursos que permitissem a aplicação em outra aldeia *Mebêngôkre*. Havia sido programada uma ida à Aldeia Kokraxmoro, pois essa reunia as condições ideais de aplicação: turmas suficientes e do ensino básico fundamental e médio, além de ser próximo da Sede de São Félix do Xingu, de acesso relativamente fácil. Todavia, há alguns dias da viagem, teve-se a informação de que a escola dessa aldeia estaria fechada por esse período em virtude de uma programação com professores e alunos. Só foi possível a aplicação em uma escola na cidade de São Félix do Xingu/PA onde do total de alunos, somente dois eram *Kayapó/Mebêngôkre*. A escola de aplicação foi Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Bárbara de Alencar, que tinha a turma de 5º ano, no horário da manhã.

Em suma, a aplicação foi em uma escola não-indígena; foi em apenas um momento e somente nessa turma de 5º ano; só houve apli-

cação do vídeo, o que carece complementação; só haviam dois alunos indígenas na turma. Estas são as limitações da aplicação que, conseqüentemente, vão refletir nos resultados.

Os alunos ficaram atentos durante toda a execução do vídeo que estava dividido em duas partes. Antes, o professor/aplicador fez a apresentação do tema e falou sobre o conteúdo do vídeo. Aproveitou para falar um pouco de sua aldeia *Turedjam* e demonstrar o orgulho de suas festas.

Ao término da apresentação, o professor perguntou se eles haviam gostado do vídeo. Eles responderam que sim. Depois pediu para os alunos falarem coisas que lhes chamaram a atenção. Eles então falaram do colorido das miçangas, das penas nas crianças, dos cantos e dos passos das danças. Quiseram saber também de que animais eram as penas. Se tinha rio na aldeia. Se eles pescavam e com o quê; se caçavam e o quê; etc.

O professor depois de responder a essas perguntas, falou sobre o tempo de duração dessa festa – desde a preparação até a realização dela nessa finalização. Falou das filas de danças e como as cores das miçangas indicam os grupos de mulheres, conforme a tipologia de classificação *Mebêngôkre*. Falou também, da composição das músicas. Isso mostrando a festa como resultado de muito ensaio, organização e participação de muitas outras pessoas como caçadores, que trouxeram os jabutis para alimentação da comunidade; dos donos da festa; dos parentes de outras aldeias que chegaram para festa; das crianças e dos homens que foram enfeitados para participar; dos compositores das músicas; etc. E eles ficaram atentos às respostas e explicações.

2. Considerações Finais

O material didático produzido poderá servir como instrumento de fortalecimento da identidade *Mebêngôkre* e fonte de informação sobre aspectos da cultura desse povo. Além disso, a forma de vídeo pode ser utilizada em outras temáticas ou mesmo disciplinas do currículo da escola indígena.

Por motivos diversos já comentados, o material didático ficou incompleto e somente pôde ser aplicado em uma escola não indígena. Isso impossibilitou a aplicação adequada do mesmo e o alcance pleno dos resultados esperados, que ficaram comprometidos. Entretanto, considerou-se viável a única aplicabilidade dele pelo interesse e participação que ele suscitou em toda turma.

3. Referências

ALMEIDA, João Ferreira de. Integração social e exclusão social: algumas questões. In: **Análise Social**, v. 27, n. 123-124, p. 829-834, 193.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002. 84 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998. 339 p.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TODOROV, T. **Teoria da Literatura I**. Textos dos formalistas russos. Lisboa: Edições 70, 1987, p.75-95.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília : Universidade de Brasília, 2007. 132p.

KAYAPÓ, Takakma; SIADE, Jefferson V. **Vivência e Territorialidade Mebêngôkre**. Trabalho de Conclusão de Curso (UEPA/NUFI, Turma Kayapó 2014), 2018. (no prelo).

LUKESCH, Anton. **Mito e Vida dos Índios Caiapós**. São Paulo: Pioneira, 1976. 312p.

MACHADO, Sandra Maria. **Medicina tradicional Kayapó**. Belém. Museu Paraense Emílio Goeldi. 1992. 20p.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, José Otacílio da. A Educação Como Fator De Integração Social Na Sociologia De Èmile Durkheim. In: **2º Seminário Nacional Estado e políticas sociais no Brasil - Políticas Sociais e Desenvolvimento**. Cascavel/PR: Unioeste. 2005. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu03.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2018.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.

PARTE I
CIÊNCIAS DA NATUREZA E
MATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO

Meu contato com a turma Kayapó ocorreu quando fui ministrar a Oficina de Ideias e Sugestões de Proposta da construção de Material Didático Próprio para escolas indígenas. A oficina estava voltada para a formação de professores indígenas do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola - MEC/SECAD. Nesse primeiro contato pude perceber a importância da função da linguagem na identidade indígena.

No decorrer do curso de Licenciatura Intercultural Indígena tive a oportunidade de atuar em outras disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática, e na orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. Aprendi muito com os acadêmicos Kayapó, na troca de saberes, nas práticas pedagógicas e nas reflexões e ações sobre o papel da escola na defesa da cultura.

Os artigos apresentados nesta seção são relatos de experiências vividas nas escolas indígenas, pelos acadêmicos Kayapó do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, com atividades voltadas ao cotidiano do Povo Mebêngokre.

Estas pesquisas fazem uma abordagem da cultural tradicional indígena em sala de aula como alicerce para a prática docente indígena dentro de uma perspectiva que considere o currículo escolar indígena como artefato social e cultural.

Os trabalhos aqui apresentados convergiram na construção de novos materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, em que a aprendizagem da Cultura envolve gente da terra, pois mantém uma

relação de profunda dependência, interação, respeito e parentesco. Lutar para ser aceito e respeitado como indígena em suas raízes ancestrais, língua, costumes, tradições e território característicos, são demandas enfrentadas pelo povo kayapó diante da sociedade dominante.

A construção do material didático mostra o intercâmbio entre o saber científico e o saber tradicional, estabelecendo estratégias igualmente distintas de leitura do mundo a partir da cultura do Povo Mebêngokre. Neste trabalho, podemos perceber que os conteúdos escolares deixam de ser o único foco da aula, para se tornarem preocupações com a aprendizagem, no sentido de que o ensino-aprendizagem passa a ser significativo para os alunos indígenas.

De acordo com o Referencial Curricular das Escolas Indígenas - RCNE/I (BRASIL, 1998), a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada como fundamento da educação escolar indígena, amplia as possibilidades de abordagens educacionais na escola indígena. E neste aspecto, a escola que se constrói serve de espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridade. A consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, é primordial na formação de professores indígenas para a atuação nas escolas de suas aldeias.

Os saberes tradicionais indígenas estão densamente contextualizados com o território e com a relação com a natureza, o que converge para um saber próprio e específico de cada povo.

Para Almeida (2010), os saberes científicos são uma das muitas maneiras de explicar o mundo, pois existem outras produções de conhecimento, outras formas de saber e conhecer, que se perdem no tempo e no anonimato, porque não encontram espaços e oportunidades de expressão. O grande desafio, assim, das escolas indígenas é construir uma educação escolar que contemple a educação indígena e a educação escolar indígena.

A cultura da educação tradicional do povo e a educação acadêmica se tornam elementos fundamentais para solucionar problemas, referentes aos conteúdos ministrados em sala de aula. É importante conhecer, compreender e vivenciar a identidade indígena, pois antes de serem brasileiros, já eram povos originários destas terras hoje conhecida como Brasil.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção Contexto e Ciência).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília, 1998.

Prof. Dra. Aline da Silva Lima
Núcleo de Formação Indígena/UEPA

ME BA JÔK: A ETNOGEOMETRIA PARA AS ESCOLAS MEBÊNGÔKRE

*Bati Kaiapó
Aline da Silva Lima*

1. Introdução

As pinturas corporais estão no centro da cultura Kayapó, devendo ser preservadas com todas as suas relações com a natureza para que sejam repassadas para as novas gerações. Devem fazer parte também do ensino na escola para ajudar as crianças a aprenderem mais sobre seu universo cultural Kayapó.

Não existe material didático específico para trabalhar em sala de aula sobre esse tema. O melhor seria que o material didático fosse produzido de acordo com a vontade da população indígena das aldeias, como por exemplo: construir uma cartilha com as coisas da aldeia, como a pesca e a caça, a roça, as danças, as pinturas, de forma a representar bem a cultura Kayapó.

A pintura corporal é muito importante para entender a cultura do povo Kayapó. O que faz parte da cultura, poderia fazer parte também, do ensino na escola para ajudar as crianças a aprenderem mais. Como não existem materiais específicos para trabalhar em sala de aula na comunidade indígena Kayapó, seria mais certo que o material didático fosse produzido de acordo com a vontade da população indígena da aldeia, valorizando seus conhecimentos e saberes.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental INDIGENA MEBOTIRE da aldeia Aukre, não existem materiais didáticos que sejam específicos para aprender sobre a nossa cultura. Por isso é preciso que os professores indígenas, criem o próprio material para ensinar as crianças (me-prire), assim, temos como questão de pesquisa para este estudo: Quais os resultados no processo de ensino com os alunos indígenas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ao trabalhar com o conteúdo de geometria relacionado às pinturas corporais, a partir de uma cartilha educativa específica para a escola indígena Kayapó?

O objetivo seria reconhecer os resultados da aplicação de um material didático intercultural e bilíngue no processo de ensino com os alunos indígenas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, ao trabalhar o conteúdo geometria nas pinturas corporais.

Partindo desse objetivo em nível de conhecimento, o professor indígena precisa criar o seu próprio material para ensinar as crianças. As principais especificações observáveis desse trabalho foram: 1) Identificar quais os tipos de pinturas são utilizados pelo povo Kayapó Mebêngokre nas festas e no dia a dia; 2) Registrar as principais pinturas Kayapó e seus significados na atualidade. 3) Montar material didático específico sobre as pinturas para trabalhar a matemática e outras questões da cultura Kayapó.

Foram identificadas 48 pinturas (nas categorias de idade: velhos, crianças, rapazes, moças homens e mulheres), suas relações com a natureza e seus significados simbólicos para o povo Kayapó.

2. Da compreensão de sabedorias

A pintura corporal é muito importante para o povo Kayapó. Ela é usada por crianças, velhos, moças, rapazes e adultos nas festas tradicionais e faz parte da sociobiodiversidade do povo Kayapó. Quem procura as tintas no mato são os homens que trazem para a sua aldeia, como a dos frutos do jenipapeiro (*Genipa americana*), mas são as mulheres que vão preparar a tinta com o jenipapo.

Elas cortam e retiram as sementes, misturam com carvão e água e ficam amassando com a mão. Para a tinta ficar bem preta é preciso deixar uns 5 minutos descansando e só depois que vai começar a fazer a pintura corporal. Pode ser as pinturas do jabuti

(*Chelonoidis sp.*), da paca (*Cuniculus paca*) e do tamanduá (*Myrmecophaga tridactyla*). Quando terminam de pintar com a tinta preta, vão logo pegando outra tinta vermelha do fruto do urucum (*Bixa orellana*) para completar a pintura corporal. Se quiser pintar no dia a dia pode usar todo tempo. Portanto, as pinturas corporais estão ficando ao lado do povo Kayapó para que seja preservada a cultura indígena, porque é importante preservar a cultura para as novas gerações.

Os significados das pinturas Kayapó estão associados à cosmologia e às noções fundamentais de visão de mundo deste povo. Os desenhos geométricos da arte Kayapó cobrem diferentes formas e superfícies: o corpo humano, as pulseiras, brincos e colares feitos de miçangas.

O número de formas dos objetos decorados com seus grafismos é infinito, mas compreende uma variedade significativa. O corpo humano é a forma tridimensional mais complexa e a miçangas, introduzidas a partir do contato com o não indígena (*kubên*), é a superfície plana para a qual as mulheres Kayapó (*Nire*) transpõem com facilidades os desenhos do corpo. E elas são as verdadeiras detentoras da arte de pintar, pois desde bem pequenas são treinadas para este domínio.

3. Da compreensão teórica

Ao introduzir trabalhos sobre etnomatemática é interessante levar em consideração temas de natureza mais geral e que servirão, sobretudo, para definir o contexto teórico da abordagem, que reflete uma postura em relação ao estudo da Matemática e das ciências em geral, à sua História e ao seu ensino. É importante reconhecer na Etnomatemática um programa de pesquisa que caminha juntamente com uma prática escolar.

ETNO é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos. MATEMA é uma raiz difícil, que vai à direção de explicar, de conhecer, de entender. E TICA vem sem dúvida de *techné*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que ETNOMATEMÁTICA é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diversos contextos culturais. Nessa concepção, nos aproximamos de

uma teoria do conhecimento ou como é modernamente chamada, uma teoria de cognição.

O reconhecimento às práticas e às tradições culturais e a sua incorporação no currículo contribui para o renascimento cultural, por reforçar a autoconfiança cultural. Desta forma, como referenciais teóricos estão os de Borba (1987), de Ferreira (1997), de Monteiro (1998), de Wenger (1998): *ir a campo* com os alunos para pesquisar manifestações matemáticas da comunidade seria um encaminhamento pedagógico da etnomatemática.

Para Rosa e Orey (2017, p.31), o desenvolvimento das ideias e procedimentos matemáticos servem como veículo para transferência de significados de um ambiente culturalmente constituído para atividades matemáticas acadêmicas. Corroborando com Guerdes (2007, p. 54), ideias matemáticas existem em todas as culturas humanas, nas experiências de todos os povos, de todos os grupos sociais e culturais, tanto de homens como de mulheres. Sendo assim, o pensamento etnomatemático do povo Kayapó se traduz nas técnicas, nos materiais, de como seus grafismos são formados.

4. Procedimentos metodológicos

A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades.

É importante formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível, considerando as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, padrões linguísticos e outras.

Neste sentido, os procedimentos metodológicos da pesquisa passam pelas seguintes etapas:

- Pesquisa de campo (a partir de registro etnográfico).
- Construção do material didático (cartilha voltada para o ensino de Etnogeometria).
- Aplicação do material didático, (utilização do mate-

rial didático elaborado com intuito de que as dificuldades de ensino possam ser amenizadas).

- Construção do artigo, (formalização do conhecimento científico fazendo uma interseção com os saberes da tradição).

Para a realização deste projeto dividimos o trabalho em fases:

- 1º Fase:** Exploratória - realização de leituras sobre a produção existente e disponível sobre o tema. Também foram realizadas e registradas conversas, filmagens e ações de fotografar com os mais velhos sobre o fazer/saber local.
- 2º Fase:** Elaboração de uma cartilha educativa sobre o conteúdo da história local, composta de imagem da aldeia e com desenhos que foram produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental.
- 3º Fase:** Aplicação do material didático e registro dos resultados que compreende um trabalho conjunto com os alunos. A cartilha foi trabalhada durante o 2º semestre/2018. Todos os momentos foram registrados com fotos e relatos dos alunos.

Figura 1 - Imagens da aplicação do Material didático.





Fonte: Arquivo pessoal do autor, julho de 2018.

4º Fase: Sistematização e análise dos dados, organizando tudo o que foi registrado em categorias, após os dados serão confrontados com ideias dos autores utilizados. Para finalizar, foi elaborado um texto para cada categoria.

5º Fase: Elaboração do Artigo Científico conforme o modelo utilizado pelo curso.

6º Fase: Socialização da pesquisa por meio da Defesa de TCC.

5. Resultados

5.1 Da Pesquisa

O comportamento de cada indivíduo, associado ao seu conhecimento, é modificado pela presença do outro, em grande parte pelo conhecimento das consequências para o outro. Neste sentido, a cultura é o conjunto de conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados (D'Ambrosio, 2001, p.32).

A pesquisa aconteceu na aldeia Aukre, onde foi necessário fazer o acompanhamento do processo de extração das tinturas de urucum e jenipapo. E foram feitas conversas com os sábios da aldeia para saber a origem das pinturas, e os significados de seus grafismos. As imagens da figura 1 mostram o momento de registro da pesquisa de campo, o momento da aula sobre tema pesquisado.

A pesquisa de campo deu-se a partir do momento em que foi necessário fazer o acompanhamento diário dos acontecimentos da aldeia, para que fosse possível registrar todos os processos que ali se apresentavam para uma possível construção do material didático que seria elaborado futuramente.

As manifestações tradicionais do grafismo nas pinturas corporais do povo Kayapó são parte de um repertório que se atualiza por meio de um processo formal de elaboração de imagens, desenvolvidas desde a infância. Assim, qualquer que seja a forma na qual for aplicada, a pintura traduzirá as imagens por intermédio de estampas geométricas tradicionais.

O ensino dos conhecimentos tradicionais de forma sistematizada é uma prática de afirmação identitária e diálogo intercultural, pautando-se na construção de materiais didáticos próprios, com conhecimentos necessários para sua autossuficiência, onde os saberes são incluídos na escola. Neste sentido temos a aprendizagem na educação indígena, que ocorre a partir da observação da prática cotidiana e de sua relação com a educação escolar indígena que ocorre a partir das relações do saber tradicional e o saber escolar.

Na figura 2 podemos observar como se dá a aprendizagem da pintura Kayapó, que as crianças aprendem desde cedo e de forma

natural em seu meio social, através de ensinamentos dos sábios da aldeia. É o que Ático Chassot passou a nominar de saberes populares ou de saberes primevos, na acepção daqueles saberes dos primeiros tempos; ou saber inicial ou saber primeiro. Chassot (2003), Gondim & Mol (2008) e Resende et al. (2010) discutem que é função da escola valorizar também o saber popular, o saber local, próprio da comunidade onde a escola está inserida.

Figura 2 - Imagens da Pesquisa de Campo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, julho de 2018.

O corpo humano é o suporte por excelência das manifestações gráficas elaboradas pelas mulheres Kayapó (*Nire*). A pintura corporal é o seu maior meio de expressão.

No cotidiano da aldeia as mulheres Kayapó desenvolvem o traçado percebendo o processo de medidas relacionando a elaboração dos grafismos nas ideias de deduzir, inferir ganhando sentido e significado de acordo com os valores da cultura, empregando as técnicas de formas determinadas, para que seus traços sejam simétricos e precisos.

A percepção visual é muito importante, pois as ideias surgem de novas vivências no decorrer em que fazem as pinturas.

5.2 Da Construção da Cartilha

O material didático é qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, pode ser um giz, uma tinta natural, uma calculadora, um livro, um quebra-cabeça, um jogo, uma embalagem entre outros, que pode desempenhar várias funções, conforme o objetivo a que se pretende.

O material didático foi planejado e elaborado de acordo com a realidade do cotidiano indígena respeitando seus valores, suas sabedorias e seus costumes. Desta forma podemos construir um material que além de trabalhar as pinturas corporais do Povo Kayapó fornece evidências aos simbolismos místicos, étnicos e culturais do povo. Além de ser um material voltado ao ensino de geometria, ele pode ser trabalhado em outras áreas do currículo escolar por se tratar de um material étnico cultural.

Segundo D'Ambrosio (2001),

Quando sociedades, sistemas culturais, se encontram e se expõem mutuamente, elas estão sujeitas a uma dinâmica de interação que produz um comportamento intercultural que se nota em grupos de indivíduos, em comunidades, em povos tradicionais e nas sociedades como um todo. Os resultados dessa dinâmica do encontro são as manifestações interculturais, que vêm se intensificando ao longo da história da humanidade (D'Ambrosio, 2001, p. 59).

É a partir da construção de certos significados que os sujeitos se assumem como indivíduos e, conforme a posição que assumem e com as quais se identificam, constituem suas identidades.

A geometrização e a totalização do espaço como modo de percepção visual são tendências que definem o grafismo Kayapó nas pinturas corporais. Porém, o conhecimento das realizações matemáticas, da maioria dos povos outrora colonizados, é ainda muito limitado.

A pesquisa em Etnomatemática do professor Ubiratan D'Ambrosio e nos instrumentos metodológicos da Etnogeometria de Paulus Gerdes descrevem o artefato, identificando elementos de um pensamento geométrico, que constrói sua forma espacial refinada

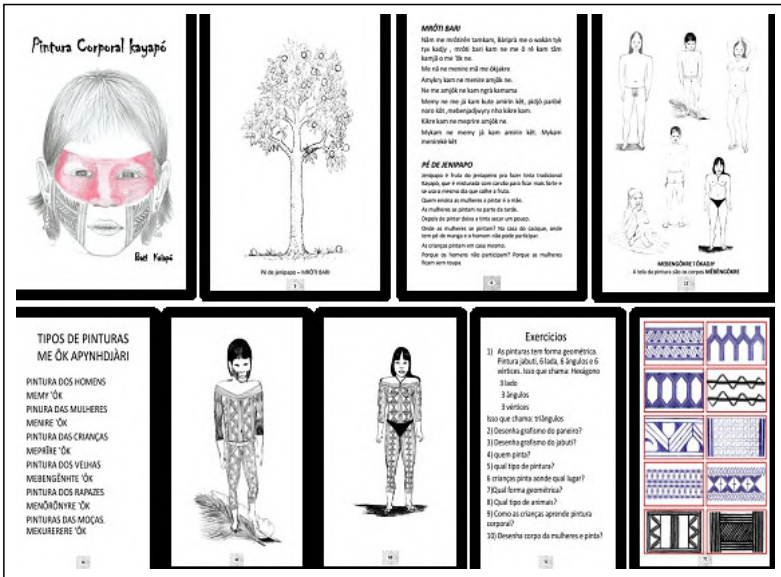
(curvas em hélice, trançadas e o helicóide) a partir de procedimentos que articulam formas planas comuns (faixas circulares, retangulares e triangulares). Ao descrevermos a maneira como esse pensamento geométrico se desenvolve na pintura Kayapó, percebe-se como se articulam malhas, movimentos e raciocínios sobre representações planas. Ao discutirmos os resultados com vistas a responder o problema de pesquisa, buscamos evidenciar a existência de um saber fazer matemático intimamente relacionado às práticas culturais do Povo, vislumbramos elementos de sobrevivência e transcendência em suas atividades ancestrais, uma vez que os materiais didáticos nas aulas de matemática envolvem uma diversidade de elementos utilizados principalmente como suporte experimental na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o processo de aquisição de conhecimento segundo Chevallard (1991), no contexto do ensino da matemática, seria a criação pedagógica da transposição didática, partindo da ideia que todo o conteúdo de ensino pode ser formado a partir do saber sábio, sem interferências externas ao ambiente acadêmico. A Transposição Didática é o conceito que explica a passagem do saber sábio ao saber ensinado, aplicável ao caso específico dos saberes da matemática, uma teoria que desvela um processo de comunicação e veiculação de saberes no âmbito escolar.

Além da produção da cartilha didática, foi construído um jogo de quebra-cabeça e a produção de um vídeo, o qual será anexo acompanhado todo material produzido durante a pesquisa, para serem trabalhados em sala de aula com os alunos, que servirá de suporte pedagógico nas aulas de matemática fazendo uma interligação com outras áreas do currículo escolar.

O vídeo produzido tem duração de 5 minutos, nele são mostrados como é feito todo o processo da pintura desde a extração da tinta do jenipapo e do urucum, até o preparo da tala e do carvão que são elementos fundamentais.

Figura 3 - Elementos da cartilha didática construída para o ensino de Etnogeometria.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, Junho de 2018.

A Figura 3 vem mostrar um pouco dos tipos de pinturas no grafismo Kayapó que foram trabalhados em sala de aula durante a aplicação do material didático. Todos os grafismos eram identificados pelos alunos e depois tínhamos que recortar a folha do quebra-cabeça e montar.

Levando-se em conta as atividades desenvolvidas, o material didático produzido especificamente durante a pesquisa, se transformou em conhecimento para o estudante. Pode-se dizer que esta etapa da Transposição Didática se conjura na passagem do saber a ensinar para saber ensinado.

Figura 4 - Quebra-cabeça construído para o ensino de Etnogeometria.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, Julho de 2018.

O jogo de quebra-cabeça deu uma dinâmica nas aulas, a partir dos desenhos que iam sendo montados, íamos percebendo a pintura que pertencia aos ritos, às cerimônias que fazem parte da vida cotidiana na aldeia Aukre.

6. Considerações Finais

Segundo D'Ambrosio (2001), conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes. Na educação Matemática, a etnomatemática pode fortalecer essas raízes.

Neste sentido, faz-se necessário oportunizar os saberes da tradição dentro de sala de aula, a fim de que possamos permanecer com nossos conhecimentos tradicionais, aliando-os aos conheci-

mentos cinéticos uma sabedoria, que vem resistindo ao processo de transformação do mundo em que vivemos.

A pesquisa desenvolvida envolve práticas culturais de nosso povo, utilizadas em nosso cotidiano, a partir de um ambiente definido por sua história, linguagem e cultura. Com base na mobilização do conhecimento matemático local em conexão com o global para se estabelecer uma compreensão das práticas matemáticas desenvolvidas de fazeres e saberes.

Relacionando esses saberes à Educação, estamos reconhecendo a importância das relações interculturais, assim, a educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.

A matemática escolar deve contemplar o currículo, porém deve descobrir novos caminhos de inserção do aluno, para que possa ter ideias de estratégias de decisões diante de situações cotidianas. Assim, faz-se necessário que a educação escolar indígena evidencie que a própria cultura é utilizada para dar significados às práticas nas aldeias. Sabendo que as necessidades matemáticas vão se fazer necessárias, segundo as necessidades dos povos indígenas para aprender a lidar cada vez mais com a realidade que os cercam.

Nós, professores indígenas, devemos ter um novo olhar diante da escolarização de nossos alunos indígenas. Devemos perceber que a matemática associada às práticas locais culturais mostra um novo mundo, onde podemos ter uma produção nova dos conhecimentos, partindo de educação escolar diferenciada, bilíngue, intercultural, com tudo que temos e podemos criar.

7. Referências

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

CHASSOT, A.I. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

CHASSOT, A.I. Fazendo educação em ciências em um curso de Pedagogia com inclusão de saberes populares no currículo. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 09-12, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e

a modernidade 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 112 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

GERDES, Paulus. Etnomatemática – Cultura, Matemática, Educação: Coletânea de Textos (1979-1991). In: **Projeto de Investigação Etnomatemática**. Maputo, Moçambique: Instituto Superior Pedagógico/ Universidade Pedagógica, 1991.

GERDES, Paulus. **Etnogeometria: Cultura e o despertar do pensamento geométrico**, Instituto Superior de Tecnologias e de Gestão (ISTEG), Belo Horizonte, Boane, Moçambique, 2012.

GERDES, Paulus. Etnomatemática e Educação Matemática: uma panorâmica geral. **Revista Quadrante**, v.5, n. 2, p. 5-36 [s.d.].

GERDES, Paulus. **Geometria Sona de Angola: estudos comparativos**. Maputo, Moçambique: LULU [s.d.].

GONDIM, M.S.C. e MOL, G.S. Saberes populares e ensino de Ciências: possibilidades para um trabalho interdisciplinar. **Química Nova na Escola**, n. 30, p. 03-09, 2008.

MACHADO, Sandra Maria. **Grafismo indígena e pintura corporal Kayapó**. Belém. Museu Paraense Emílio Goeldi. 1992. 16p.

MACHADO, Sandra Maria. **Urucu**. Belém. Museu Paraense Emílio Goeldi. 1992. 16p.

MELO, Elisângela Aparecida P. de; BACURY, Gerson Ribeiro (Org.). **Diversidade sociocultural indígena: novos olhares para pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemática** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

VIDAL, Lux Boelitz. **Grafismo Indígena: estudo de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/Edusp/ FAPESP, 1992.

RESENDE, D.R.; CASTRO, R.C. e PINHEIRO, P.C. O saber popular nas aulas de Química: relatos de experiência envolvendo a produção de vinho de laranja e a sua interpretação no ensino médio. **Química Nova na Escola**, n. 03, p. 151- 160, 2010.

ROSA, Milton. OREY, Daniel Clark. **Etnomodelagem: a arte de traduzir práticas matemáticas locais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

NA ME MYT AKATI ME MYTYRWYR ME AMEX ME Ã'KRE TANEJA: TEMPO E ESPAÇO NA COSMOLOGIA MÊBÊMGÔKRÊ KAYAPÓ

Baykajyr Kaiapó
Aline Da Silva Lima

Nos tempos antigos, muito antigos, os Caipós moravam no céu, lá havia de tudo que podiam desejar. Havia batata-doce, macaxeira, inhame, mandioca, milho, frutos de inajá, banana, caça de toda variedade e tartarugas da terra; lá havia para comer tudo o que se podia imaginar (Lukesch,1976).

Introdução

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígena e indígena por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. Partindo dessa premissa, a presente pesquisa mostrará as formas de educação que o povo Kayapó desenvolve e que lhes permitem continuar a serem eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações.

O território é sempre a referência e a base da existência. A língua, por sua vez, é a expressão dessa relação. O modelo de ensino imposto às escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.

As diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são, na maioria das vezes, inadequados à realidade das comunidades indígenas.

O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas dos povos indígenas. Neste sentido, entra em cena o papel dos professores indígena, um dos principais envolvidos na busca da concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. A escola indígena que se busca construir deverá ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridade.

Baykajyr Kaiapó relata que desde quando cursou o Magistério Indígena tem enfrentado dificuldades na compreensão da língua portuguesa, por ser falante da língua Mebêngôkre. Durante o período inicial de formação de professores não teve a oportunidade de fazer o curso de Magistério Indígena na língua originária de seu povo. Realidade que veio a mudar a partir do seu ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Na licenciatura teve a oportunidade de mobilizar conhecimento através da língua materna, bem como ter contato com uma educação diferenciada, voltada para a realidade de seu povo, começando assim, a entender o que é uma educação intercultural e bilíngue.

Partindo deste novo contato, pensou em como seria bom construir um material didático intercultural e bilíngue, pois na escola indígena os materiais didáticos recebidos não são voltados para realidade das escolas Mebêngôkre-Kayapó, o que gera uma dificuldade muito grande no processo de ensino-aprendizagem.

Devido a essa barreira linguística e à falta de uma educação escolar pautada no princípio da interculturalidade, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem, seja ele, na alfabetização como nos demais níveis da educação básica, na língua portuguesa, é prejudicado.

Pensando nesta problemática, partiu-se do seguinte questionamento: Quais os possíveis resultados da produção de um material didático intercultural e bilíngue para o ensino de matemática voltado para alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Bepkurwyti na aldeia Kôkramôrô com a temática tempo e espaço na cosmologia Mebêngôkre Kayapó?

Partindo desse questionamento inicial, o material didático buscará:

1. Elaborar uma cartilha educativa sob as bases do ensino das Ciências Naturais e da Matemática que trata sobre tempo e espaço tradicional Kayapó;
2. Identificar as estações do ano na aldeia e a relação com a agricultura do povo indígena Kayapó;
3. Demonstrar de que maneira a cartilha sobre o tempo e espaço na cultura Kayapó possibilita uma aprendizagem com mais qualidade e eficiência dos alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental da escola indígena Mebêngôkre.

Dessa forma, a temática surge com o seguinte título: **Na me myt akati me mytyrwyr me amex me ã'kre taneja: tempo e espaço na cosmologia Mebêngôkrê Kayapó.**

1. O tempo Mebêngôkre

Me inhõ pyka myj já pãnh rax kumex ne kan bà djwynhajibãtã nhym kan mry kumex ne bà já kan ba me ari iba ne me idjumari mex kadjy. Nossa terra é rica com a floresta onde vivem os animais, as plantas, o povo Kayapó e tudo que a natureza pode oferecer para nossa vida (Bekroti Kayapo, julho de 2017).

A partir do contato as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias ocorreram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo das matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional.

No exame da evolução da matéria universal não podemos furtar-nos à análise do tempo, não só porque é a quarta dimensão da matéria, mas porque o tempo modifica a própria matéria ou espaço (Poersch, 1972. p. 39).

O Tempo e Espaço na Cosmologia Mebêngôkre Kayapó são elementos muito importantes porque ajudam a comunidade na organização das festas tradicionais, na escola, na plantação e na

colheita da castanha. Os Kayapó também vendem castanha (*Bertholletia excelsa*) para comprar as coisas que necessitam na aldeia, na época da colheita da castanha.

A festa do peixe-bicudo e a festa da onça (*Panthera onça*), por exemplo, ocorrem no tempo do verão e são festas marcadas no calendário tradicional. No inverno, acontece a festa do *kôkô* (peixe-pintado), que pode ocorrer no período de outubro a março, onde se representa vários animais como o macaco-prego (*Cebus spp*), tamanduá-bandeira (*Myrmecophaga tridactyla*), onça-pintada (*Panthera onca*), azulona (*Tinamus tao*) e outros. No inverno, se faz também, atualmente, a festa da mandioca, mas essa festa não é da tradição do povo Kayapó e sim do Ngonhrene, povo do Parque Indígena do Xingu.

A festa do akjerekrärün é um evento só de homens onde eles representam o animal morcego. Nessa festa, os homens ficam com os netos e/ou bisneto e passam a noite toda cantando, até amanhecer o dia quando fazem também o pajaok (homem que pega comida no terceiro e leva na casa dos homens) entre neto e imgêt (avô) ou entre neto e kwatyt (avó). Depois, todos saem para a casa dos homens e jogam alimentos na casa dos homens. Nesse período, as crianças recebem nome próprio. Também tem a festa das mulheres, onde só vai avós ou avôs, tia e tio. Apenas esses indivíduos podem dançar no meio das mulheres.

O tempo é importante também para o povo Kayapó, pois é ele que vai determinar os eventos de caça, pesca, plantação de roça, coleta de castanha. A alimentação Kayapó muda conforme vai passando o tempo no cotidiano do povo. Os homens, por exemplo, precisam saber desse conhecimento para tirar *timbó* (tipo de cipó) que, geralmente, ocorre nos meses de agosto e setembro, pois só os homens batem *timbó* no rio para buscar sua alimentação.

Destaca-se, ainda, que o tempo vai determinar as atividades da escola Kayapó. Ou seja, o tempo e o espaço ajudam o povo Kayapó a organizar o seu dia a dia na aldeia.

Este conhecimento tradicional é importante para o povo Kayapó, pois é por meio dele que se pode acompanhar tudo que acontece, sejam eventos mais importantes ou eventos do dia a dia. Nesta pesquisa, foi possível registrar e montar muitas atividades relacionadas com cada tempo e acontecimentos da natureza.

Cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contato. Toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos. Segundo Junqueira (1991), o conjunto de símbolos de uma sociedade chama-se cultura.

O trabalho com a terra, o ato de cultivar, pode ser chamado de cultura. Cultura serve também para designar instrução, desenvolvimento intelectual. Em antropologia, convencionou-se que os padrões de comportamentos, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo são a sua cultura (Junqueira 1991, p. 17).

Pautando-se em produzir diálogos entre duas formas de conhecimentos, o da educação indígena que trata da cultura do povo e da educação escolar com o processo de ensino e aprendizagem do não indígena, temos uma perspectiva para educação escolar indígena voltada na valorização das práticas socioculturais do povo, onde essa valorização sistematiza os saberes e fazeres indígenas com os conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar.

A vida indígena é um todo integrado e articulado, por isso, pensando no processo escolar dentro das aldeias, trabalhamos na construção de uma cartilha bilíngue dentro dos preceitos da interculturalidade, tendo como língua prioritária a língua materna Mebêngokre. A escolha de privilegiar a língua Mebêngokre se justifica no fato de buscarmos fortalecer nossa língua e nossa cultura no contexto formal da educação.

2. Em busca do processo de criação intelectual científico

Na escola, os professores indígenas começaram a se organizar e, junto com as outras lideranças locais, a assumir os rumos das escolas instaladas em suas comunidades.

A Constituição Federal de 1988 consolidou este salto histórico, estabelecendo os princípios da pluriétnicidade do país e re-

conhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Segundo RCNEI (1998), no campo da matemática, o estudo do espaço e das formas, inclui ideias e intuições sobre a forma e o tamanho de figuras e objetos, bem como sua posição ou localização no espaço.

Na sobrevivência, na elaboração de atividades culturais e reflexão sobre estas, os seres humanos desenvolvem ideias matemáticas de forma que a produção do conhecimento matemático ocorre em todas as culturas humanas. Enquanto produto cultural, a matemática desenvolveu-se de diferentes formas, dependendo das condições culturais, sociais e econômicas do contexto em que cada grupo estava inserido.

Nessa perspectiva, o conhecimento matemático é o resultado da capacidade de criar e de coletivizar representações da realidade, de trabalhar com os modelos que daí resultam na busca constante de significados. As formas ou objetos matemáticos representam sensibilidades, formações coletivas e visões de mundo. As fundações daquilo que designamos Matemática não estão localizadas em sistemas de axiomas, mas sim em formas de vida.

De acordo com Gerdes, “cada povo – cada cultura e subcultura - desenvolve a sua própria matemática, de certa maneira específica. A matemática é considerada, portanto, atividade universal” (2002, p.222).

No campo da Educação Matemática, pensamos que a reflexão sobre o trabalho de caráter intercultural no contexto escolar indígena deve considerar que as práticas e a produção de conhecimentos matemáticos ocorrem em todas as culturas humanas, e tem fecundidade na Etnomatemática enquanto campo de pesquisa e de ensino. Como nos diz Bishop, “uma educação matemática se ocupa, essen-

cialmente, de uma maneira de conhecer. É isto o que me impulsiona a observar o conhecimento matemático em uma perspectiva cultural” (1999, p.20).

D’Ambrosio (2008) nos chama a atenção para a existência de diferentes etnociências e das suas influências mútuas que criaram a matemática, tal como a conhecemos hoje, revestida de um caráter universal e materializada nos currículos de nossas escolas.

Knijnik (2006), por sua vez, afirma que a etnomatemática problematiza precisamente este aparente consenso sobre o que conta como herança cultural humana, promovendo a visibilidade para outras matemáticas que não a acadêmica.

A aprendizagem na Educação Indígena ocorre, sobretudo, por meio da observação. Essa observação ocorre, por exemplo, no convívio com a família, na pesca, na roça, etc. Isto é, a educação indígena ocorre a partir das diversas atividades que se realizam no dia a dia da comunidade que, por sua vez, fazem parte do processo de construção de um indígena. Tais atividades formam um conjunto de saberes culturais que podem ser trazidos para escola e sistematizados com o conhecimento que deve ser desenvolvido por ela.

Neste sentido, a etnomatemática busca dialogar com a história, a matemática, a antropologia e a sociedade, sendo um campo de estudo que busca entender as percepções e o desenvolvimento matemático de outras culturas.

3. Procedimentos metodológicos

Neste trabalho, os procedimentos metodológicos deram-se a partir do trabalho da pesquisa de campo, estudo teórico e estudos das situações sociais que fazem parte do cotidiano da aldeia. Organizando-se, desta forma, em seis fases principais, descrita a seguir:

1º Fase: nesta etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de tempo e o espaço na cosmologia Mebêngôkre, foram também realizadas e registradas conversas com os mais velhos sobre tais conceitos.

2º Fase: Elaboração de um material didático sobre a

disciplina de Matemática. Tal material é composto de imagens da aldeia e de desenhos produzidos por alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

3º Fase: Aplicação do material didático e registro dos resultados. Essa etapa do trabalho foi realizada com os alunos da Escola Indígena Bepkurwyti na aldeia Kôkramôrô. A cartilha foi trabalhada durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2018. Durante a aplicação do material buscou-se observar se os alunos estavam compreendendo o conteúdo que se estava trabalhando. Cabe destacar, ainda, que foram feitos registros por meio de fotos de cada momento dessa etapa do trabalho.

4º Fase: Sistematização e análise dos dados. Nessa etapa do trabalho, organizou-se todos os materiais coletados ao longo da pesquisa; Em seguida, tais dados foram confrontados com as ideias dos autores utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

5º Fase: Elaboração do artigo científico

6º Fase: Socialização dos resultados da Pesquisa por meio da Defesa de TCC.

4. Na perspectiva de empreender atividades práticas

4.1 Da Pesquisa

Povos culturalmente diferenciados têm maneiras distintas de conceber o espaço, é evidente que o pensamento geométrico varia de grupo para grupo. Isto quer dizer que os Krenak, Kayapó, Kaingang ou Baniwa, por exemplo, desenvolveram maneiras muito próprias de reconhecer formas, representá-las e identificar suas propriedades. Suas orientações espaciais e sentidos de direção também são bastante variáveis. Para alguns grupos a aldeia é o ponto espacial de referência a partir do qual todas as distâncias são determinadas, para outros, a referência é a distância entre suas aldeias, dispostas ao longo dos rios, à margem de estradas etc. (RCNEI, 1998).

O trabalho descrito, neste texto, tem o objetivo ser mais uma ferramenta de valorização da cultura, língua e tradição dos povos indígenas no contexto escolar. Tendo como base o diálogo entre as práticas socioculturais do povo Kayapó e a Educação Matemática.

Observamos e analisamos as práticas culturais das festas tradicionais Mebêngôkre, as quais nos mostram, além do empenho, do compartilhamento e do empreendimento coletivo dos saberes do povo, os fazeres e os conhecimentos matemáticos inerentes ao ensino da etnomatemática favorecendo, assim, atividades de aprendizagem.

A interculturalidade como ideia de inter-relação e diálogo entre cultura mostra a diversidade como herança para educação. Na educação escolar indígena a partir dos estudos relacionados à etnomatemática, um desses caminhos é voltar no tempo, para descobrir a matemática que se encontra atrás das práticas ou concepções.

Imagem 1 - Elementos do Material Didático



Fonte: Arquivo pessoal do autor, Julho de 2018.

As práticas existentes que envolvem a maneira de práticas anteriores identificam a história matemática existente desse povo, valorizando conhecimentos distintos sem hierarquizá-los, dando voz para quem precisa ser ouvido, possibilitando uma maior liberdade frente a determinados comportamentos que ocorrem em sala de aula.

4.2 Da Construção da Cartilha

Recorrer à matemática para analisar e interpretar situações é um dos aspectos mais importantes da educação matemática. Buscar

estratégias de solução, comparando diferentes possibilidades, pontos de vista e métodos, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Isto exige, em primeiro lugar, transformar situações da vida cotidiana em suporte para o estudo da matemática. (RC-NEI, 1998, p.173).

Partindo deste princípio, verificamos que a construção do material didático proposto aqui oportunizou as seguintes habilidades aos alunos envolvidos no processo de pesquisa:

- Saber identificar e utilizar os conhecimentos matemáticos como meio de compreender o mundo à sua volta.
- Saber transmitir ideias matemáticas fazendo uso da linguagem oral (em língua portuguesa e indígena) e saber relacionar enunciados com representações matemáticas.
- Saber desenvolver a Matemática que está presente em diversas áreas, como História, Geografia, Linguística e Ciências, entre outras.
- Sentir-se seguro da sua capacidade de construir conhecimentos matemáticos e ser capaz de resolver os problemas que se apresentam relacionados a esse tipo de conhecimento no seu mundo social.

O entendimento do processo intercultural de ensino para escola indígena aponta que é possível fazer adaptações em nosso contexto indígena. Tal intervenções são necessárias e urgentes, pois são poucos os conteúdos curriculares oficiais que se relacionam à cultura local. É importante que esses saberes sejam dialogados e entendidos como adaptação para ensinar matemática na escola. As situações que acontecem no cotidiano indígena, dependendo do conteúdo trabalhado e a série, podemos ter a matemática escolar como uma referência de ensino, o que vem trazer os saberes tradicionais como inevitável para contextualização dos conteúdos.

Imagem 2 - Elementos do Material Didático



Fonte: Arquivo pessoal do autor, Julho de 2018.

Uma prática de ensino de matemática baseada no processo intercultural demonstra que é possível relacionar os diferentes saberes. Demonstra, ainda, que entre a cultura indígena e a matemática escolar o fazer matemático contextualizado é possível de ser construído.

4.3 Da Aplicação da Cartilha

As sugestões de trabalho indicadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas são ferramentas importantes para o professor indígena, sobretudo no que se refere às orientações aos professores no processo educativo, gerando situações de estudo matemáticos que valorizem práticas e conhecimentos culturalmente distintos, como, por exemplo:

- Quais as situações em que a matemática é utilizada no cotidiano da aldeia, posto ou terra indígena?
- Quais são as ideias da comunidade sobre o espaço, isto é, sobre a sua movimentação, a distribuição das casas na aldeia ou no território ou ao longo dos rios, os rios, a localização das roças e dos postos indígenas?
- Que tipos de plantas ou mapas podem ser traçados?

- Que conhecimentos são necessários para elaborar mapas de um território indígena sejam eles geográficos históricos ou da fauna e flora?
- Como a matemática se relaciona com esses outros saberes?
- Qual a ideia de medida de tempo que se usa na aldeia?

Seguindo essas diretrizes, aplicamos o material didático e podemos perceber que o conhecimento do aluno associado ao saber da tradição é bem mais relevante para a construção dos conhecimentos científicos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico e completo.

Figura 3 - Momento da Aplicação do Material Didático



Fonte: Arquivo pessoal do autor, Julho de 2018.

Trabalhando o material didático produzido para os alunos indígenas da Escola Indígena Bepkurwyti na aldeia Kôkramôrô observamos que no ensino de matemática conhecer e interagir com a cultura traz novas ferramentas.

O material didático produzido no âmbito desta pesquisa, além de contar a história do povo Mebêngôkre Kayapó, traz a localização do território, a partir das percepções e as formas de reconhecer ideias matemáticas que compõem e formam o conhecimento povo Mebêngôkre Kayapó.

Verificou-se que ao fazerem o uso de mapa mental, a orientação espacial que os alunos possuem sobre seu território se sobressaiu durante a produção dos desenhos de suas aldeias, bem como o uso adequado desse espaço para construção das casas. A atividade matemática elaborada durante a aula serviu de referência para construção de um mapa conceitual das disposições das aldeias Kayapó no território Mebêngokré.

Trabalhar na perspectiva da etnomatemática significa contextualizar a matemática no tempo presente, buscando uma visão para a matemática no seu momento histórico, sociocultural e a entendendo como um instrumento de reflexão e compreensão da realidade.

Na metodologia utilizada com os alunos da escola da aldeia Kôkramôrô a situação cotidiana foi uma forte estratégia adotada. O uso de ferramentas didáticas que estão à disposição dentro do cotidiano facilitou aos alunos buscarem seus conhecimentos escolares e da cultura do seu povo, promovendo a associação do conteúdo dos componentes curriculares com os saberes oriundos da tradição.

5. Considerações Finais

A educação escolar em todos os níveis e modalidades é uma necessidade e um desejo atual dos povos indígenas. Essa busca cada vez mais ampla pela escolarização e por novas oportunidades de vida tem, por sua vez, promovido nas comunidades indígenas do Brasil o êxodo para as cidades, sobretudo dos jovens em idade escolar. Essa migração para as cidades tem gerado problemas sociais de toda ordem, como, por exemplo, o abandono da sua língua materna e de outros aspectos da cultura indígena.

A conexão dos conhecimentos científicos e tradicionais pela educação e pela valorização intercultural no ambiente escolar de cada aluno indígena tem demonstrado ser um caminho para a valorização dos indígenas, bem como um mecanismo para frear a saída dos jovens de suas comunidades.

Diante disso, é preciso que a educação escolar indígena deva ser voltada para o contexto de cada povo indígena e construída em parceria com os professores, alunos, pais e com cada membro da comunidade.

Sair da sala de aula, entrar na mata para conhecer o que a natureza pode ensinar, aprender com o sábio da aldeia, aprender com o professor na prática de sala de aula sobre a cultura são caminhos para um ensino eficiente da matemática.

6. Referências

BISHOP, A.J. **Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education.** Dordrecht: Kluwer Publishers, 1988.

Bishop, A. J. **Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural.** Barcelona: Editora Paidós, 1999.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília (DF), 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Nacionais para Escolas Indígenas-RCNEI.** Brasília (DF), 1988.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia indígena: uma introdução histórica dos povos Indígenas no Brasil.** São Paulo: EDUC, 1991.

KNIJINIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUKESCH, Anton. **Mito e vida dos índios Caiapós.** tradução: Trude Arneitz von Laschan Soltein; São Paulo: Pioneira/ Edusp, 1976

MELO, Elisangela Aparecida P. de. BACURY, Gerson Ribeiro. **Diversidade sociocultural indígena: novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemática.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado.** 2. ed. Porto Alegre (RS): Zouk, 2006

ME BA BÊNGÔKRE NHÕ NÊKRÊX JÃ NE PI'ÔKJARÊNH DJÀ KADJY A ARTE PLUMÁRIA MEBÊNGÔKRE PARA USO NAS ESCOLAS INDÍGENAS

*Bekó Kaiapó
Aline da Silva Lima*

1. Introdução

A Arte Plumária corresponde a um tipo de arte feita exclusivamente com penas e plumas de aves. Essa arte repleta de simbolismo foi e continua sendo uma das criações estéticas mais desenvolvidas pelas culturas indígenas, sobretudo no Brasil.

Os artefatos confeccionados com penas e plumas de aves são utilizados por muitos indígenas brasileiros. Tais elementos são usados, em geral, durante os rituais ou como ornamentos.

Esses artefatos representam uma técnica muito antiga repleta de significados, sendo um artesanato essencialmente feito de **penas** (que são retiradas das asas e da cauda das aves maiores), **plumas** (retiradas das costas e peito das aves arredondadas, menores e mais largas) e **plumagem** de aves (menores e de diversos tamanhos, são retiradas dos pescoços, costas e abdômen das aves), específico de determinadas tradições.

Na cultura indígena do Povo Kayapó são utilizadas diversas plumagens de aves como: arara-vermelha, arara-azul, arara-preta (arara-azul-escuro), papagaios, periquitos, congo, xexéu, jaburu,

gavião-real, urubu-rei, entre outros. Algumas destas aves também são aproveitadas como alimentos.

As penas da arara-vermelha são uma das mais utilizadas pelo povo indígena Kayapó, bem como por outras etnias. São utilizadas as penas do rabo nas braçadeiras de penas que se chama *MEPA KAM MÀTJAMY*. Também são utilizadas para confeccionar colar de pena que se chama *MÀTJAMY JAKRÔ*.

As penas das asas da arara-azul-escuro são utilizadas em cocar pequeno de cabeça, chamada *MÀTJARA JAKÀRÀ O ME ÀKÀ*. A pena do corpo é usada como enfeite de artefatos como: flechas, arco, borduna, lança e braceletes (*wôrekà*), mas também são confeccionados outros cocares que se chamam *RORI-RORI* e *KRÂNHRMÔ-JAKATI*. As penas de arara-azul e arara-preta (azul-escuro) são utilizadas, por sua vez, para enfeitar diversos artefatos nas comunidades Kayapó. O *Cocar* de cabeça se chama *me àkà*. Esse tipo de cocar pode ser: verde e azul, laranja e preto, vermelho e verde. Esses são os tipos de cocares dos povos Kayapó.

As penas dos papagaios também são utilizadas na confecção de cocares. As penas do rabo e das asas são utilizadas para produzir cocares de tamanhos médio (*àkà ôre*) e pequeno (*me àkà*). Vale destacar que os papagaios também servem de alimento, principalmente, para os velhos.

O pássaro congo existe em muitos lugares do Brasil e suas cores são marrom, amarela e preta. As penas desse tipo de pássaro também são utilizadas para produzir artefatos usados nas festas.

O xexeu quer dizer *pêàre* é um dos pássaros mais inteligentes encontrado na natureza, pois ele é capaz de imitar outros pássaros. As penas de rabo do xexeu são utilizadas para fazer cocar, que só pode ser usado pelo dono. Destaca-se que as cores preta e amarela dessa ave, para o indígena Kayapó, significa que essa ave serve para remédio. Para isso é necessário pegar o xexeu, matar e pôr na fogueira dentro da casa para a fumaça espalhar pelo ambiente e assim expulsar a doença.

Os povos indígenas que sempre viveram no Brasil já utilizavam as penas das aves para se enfeitarem e para a identificação de suas famílias. Cada família do povo Kayapó respeita os objetos que identificam a sua família e a de outros grupos familiares. As pessoas não usam os artefatos sem permissão da família, dona dos objetos.

Se alguém quiser usar um objeto pertencente a uma determinada família é preciso pedir autorização para a família que é dona.

A comunidade local reconhece a família que tem direito de usar determinadas cores e/ou artefatos. As pessoas das demais aldeias também sabem através das cores do cocar e de outros objetos utilizados na comunidade indígena, a que família pertence determinada pessoa. Essa é uma característica do povo Kayapó. É muito importante para o povo Kayapó entender as suas raízes familiares e de parentescos na sociedade em que vive.

Os professores indígenas têm muitas dificuldades em usar na escola da aldeia o material didático que é produzido fora do contexto indígena. Os materiais didáticos distribuídos nas escolas indígenas vêm do MEC. Isto é, esses materiais não são feitos considerando o contexto específico de cada povo indígena, tornando seu uso difícil e ineficiente para as comunidades indígenas.

Diante dessa dificuldade, os professores têm que se esforçar bastante para poder conseguir gerar um ensino de boa qualidade em suas escolas para seus alunos indígenas.

Por isso, os professores indígenas, acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA preparam materiais didáticos que retratam a cultura do povo indígena Kayapó, mostrando a sua realidade e reconhecendo a sua cultura, tradições e costumes que vem dos antepassados e se mantém vivas até hoje, como, por exemplo, a preservação das aves que é de extrema necessidade para manter viva as tradições do povo Kayapó, e o respeito aos valores da natureza.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é elaborar uma cartilha para os alunos indígenas do 1º ano do Ensino Médio sobre a arte plumária Kayapó na disciplina de Matemática, sob a perspectiva da Etnomatemática. Buscaremos ao longo do trabalho, discutir os seguintes pontos: construir uma cartilha sobre a arte plumária Kayapó para uso na Escola; destacar os principais aspectos da arte plumária Kayapó que devem ser representados nesse material didático para uso na escola indígena; descrever e analisar como a Cartilha Educativa sobre a arte plumária Kayapó pode ser utilizada na aprendizagem de alunos indígenas do 1º ano do Ensino Médio.

2. Referencial Teórico

A cultura influencia o desenvolvimento da matemática por meio de suas manifestações, como por exemplo, a simbologia (Hosfrede, 1997), que é uma pelas quais o conhecimento matemático é elaborado, expresso e armazenado culturalmente. Essas manifestações podem ser consideradas como as ideias e os procedimentos matemáticos que são organizados, construídos e avaliados para auxiliar os membros de grupos culturais distintos a atribuírem significados para os fenômenos que ocorrem nos ambientes sociais, culturais, naturais, políticos e econômicos que os rodeiam.

Desta forma, os conhecimentos científicos e matemáticos incorporam os princípios culturais. Por exemplo, os símbolos são considerados como uma categoria de processos e artefatos culturais que carregam, transportam, transmitem e difundem significados, sendo criações únicas dos membros de um determinado grupo cultural (Geertz, 1973).

Os saberes científicos são uma maneira de explicar o mundo, mas existem outras produções de conhecimento, outras formas de saber e conhecer que se perdem no tempo e no anonimato porque não encontram espaço e oportunidades de expressão.

Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais (D'Ambrosio, 2001. p.21).

Os homens mais afeitos às longas caminhadas para o trabalho sabem ler a natureza, compreender a linguagem dos animais e das plantas, os segredos da mata; desenvolvendo um rico conjunto de técnicas agrícolas, extrativistas, de pesca e de conhecimento sobre o ecossistema, mesmo que não registrem essa sabedoria por meio de palavras escritas em livros. Essa enciclopédia de saberes milenar corre o risco de se perder pelo ar, a menos que os registros da oralidade se propaguem por gerações seguidas ou que algum apreciador dessas cosmologias de ideias as eternize por meio das palavras.

Nesse sentido, Gerdes (1991, p. 5) afirma que os “estudos etnomatemáticos analisam tradições matemáticas que sobreviveram à colonização e atividades matemáticas na vida diária das populações, procurando possibilidades de incorporá-las no currículo”.

3. Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos empregados nesse trabalho seguem aos seguintes passos:

- Pesquisa de campo - levantamento do tema. Nessa etapa, foi investigado através de conversas com os membros mais velhos da aldeia e os indivíduos que trabalham com arte plumária na comunidade. Realizou-se também um levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos que visam à discussão da etnomatemática dentro do saber tradicional de cada povo.
- Construção e aplicação da cartilha - momento em que se colocou em prática o conhecimento empírico e associação do saber da tradicional com o saber científico, formando assim uma interseção dos conhecimentos;
- Produção do artigo científico como trabalho de conclusão de curso.

A pesquisa também passou pelas seguintes fases de elaboração:

1º Fase: Exploratória - em que se fez um levantamento da produção bibliográfica sobre o tema estudado neste trabalho. Também foram realizadas conversas, filmagens, fotografias com os mais velhos sobre o saber local.

2º Fase: Elaboração da cartilha sobre a história local - destaca-se que nessa etapa pudemos contar com a participação dos alunos do 1º ano do ensino médio, pois eles produziram alguns desenhos que compõem o material didático.

3º Fase: Aplicação do material didático e registro dos resultados - a cartilha foi trabalhada durante três meses com os alunos. Todos os momentos desta etapa foram registrados com fotos e relatos dos alunos.

4º Fase: Sistematização e análise dos dados - nessa fase, organizamos tudo o que foi registrado em categorias; em seguida, os dados foram confrontados com ideias dos autores utilizados. Para finalizar, construiremos um texto para cada categoria.

5º Fase: Elaboração do Artigo Científico conforme o modelo utilizado pelo curso.

6º Fase: Socialização da pesquisa por meio da Defesa de TCC.

4. Resultados

4.1- Da Pesquisa

A pesquisa foi feita na aldeia no momento de festa, onde foi possível observar (ver imagens figura 1) como é trabalhada a arte plumária e de que maneira são compostos os elementos que fazem parte da cultura tradicional do Povo Mebêngôkre.

Compreender o conhecimento não indígena é algo que hoje está diretamente relacionado à sobrevivência dos povos indígenas. Os seus próprios saberes necessitam estar no centro de qualquer ação educacional voltada para superação do desafio que é colocado a sua frente.

A língua materna é fundamental, sua matemática é fundamental, o seu universo é a base para construção de uma educação escolar autônoma, diferenciada e intercultural.

À medida que as crianças crescem elas começam a perceber características dos objetos desse “mundo visual”, tais como: forma, tamanho, posição, movimento, ordem e crescimento.

Como professores indígenas que ensinam a disciplina de Matemática, temos de proporcionar aos nossos alunos várias experiências que possam aumentar a compreensão do espaço que os cerca.

Figura 1 - Elementos da arte plumária do Povo Mebêngôkre.

Fonte: Pesquisa de Campo, agosto 2018.

A cultura do aluno deve ser valorizada em qualquer escola, e se tratando de educação escolar indígena não deve ser diferente. Pois, os valores da educação indígena devem ser trabalhados em conjunto com a educação escolar indígena, dando sentido aos conteúdos trabalhados dentro de sala de aula. Tais ações irão gerar significado para o aluno indígena. E assim, uma verdadeira educação escolar indígena intercultural, bilíngue, diferenciada e específica exercida na própria etnia.

Neste sentido, a função política de afirmação identitária assume na educação escolar a inclusão de saberes e fazeres matemáticos a partir da tradição cultural do povo, projetando a educação escolar indígena como requisitos essenciais de identificação étnica, ressaltando os aspectos de ensino dentro da Etnomatemática e suas relações com a interculturalidade.

4.2 - Da Construção da Cartilha

A construção do material didático nas imagens que seguem demonstra o intercâmbio entre o saber científico e o saber tradicional, estabelecendo estratégias igualmente distintas de leitura do mundo.

Neste trabalho, podemos perceber que o ensino de matemática deixa de ser o único foco da aula, passando a se preocupar com a aprendizagem, no sentido de que os conteúdos passam a ser significativos para os alunos.

Segundo Almeida (2010, p.73), a sabedoria tradicional é uma forma especial ou um modo de ser do conhecimento, pois compreender sabedorias tradicionais é facilitar emergências de novas sabedorias.

Os diferentes modos de produzir Matemática em distintos grupos culturais e os conhecimentos matemáticos aprendidos no âmbito acadêmico confirmam a ideia de que não há apenas uma forma de matematizar o ensino de matemática.

As atividades em sala de aula ocorreram a partir do material elaborado. Esse material foi produzido para que os alunos pudessem utilizar seus conhecimentos locais da tradição do povo e relacionar com os conteúdos escolares que fazem parte das aulas de matemática.

Em uma escola indígena é importante dar um sentido diferente aos conceitos nas disciplinas curriculares, principalmente, quando usamos a cultura do povo. Desta forma, buscamos trabalhar os conteúdos escolares de matemática com os elementos culturais na arte plumária do Povo Mebêngôkre Kayapó.

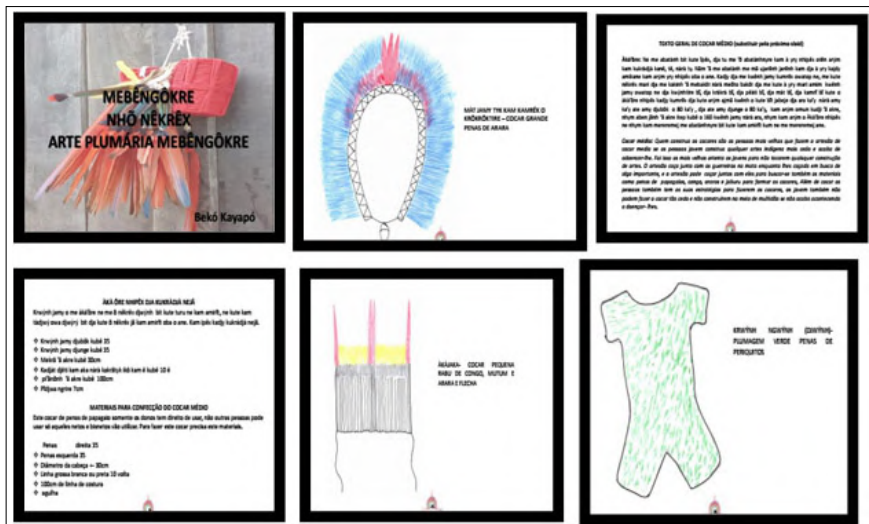
Na educação indígena, estamos sempre ensinando o que sabemos e aprendendo o que não sabemos, desta forma, adquirimos conhecimentos com a prática e com a cultura. Na escola o ensino e a aprendizagem devem estar voltados para os saberes próprios do aluno.

Para construção do material didático começamos essa elaboração na disciplina Construção de Materiais didáticos no Ensino de Ciências e Matemática, disciplina esta que foi ofertada durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Abordamos as questões de cultura do povo Mebêngôkre Kayapó, falamos da importância das aves e das artes plumárias que o povo usa em seu dia a dia e nos seus rituais. Fizemos uma revisão das operações matemáticas e das ideias de contagem para que pudessemos relacionar com a construção dos cocares, os que levam as penas de diversos tamanhos e quantidades na sua construção.

Relacionamos também as unidades de medidas que são utilizadas durante as confecções dos cocares, braçadeiras e as quantidades de penas colados no corpo.

As relações do cotidiano indígena dentro da escola envolvendo os conteúdos escolares traz uma reflexão de como devemos pensar nas metodologias de ensino para nossos alunos indígenas. Contextualizando dentro da cultura, faz com que eles percebam a importância de se aprender os conteúdos em sala de aula.

Figura 2 - Elementos da cartilha didática produzida para o trabalho em sala de aula.



Fonte: Pesquisa de Campo, agosto 2018.

Nesta direção, segundo Ubiratan D’Ambrósio, conciliar a necessidade de ensinar a matemática dominante e ao mesmo tempo dar o reconhecimento para a etnomatemática das suas tradições é o grande desafio da educação escolar indígena.

A busca por uma inclusão social e reconhecimento, enquanto povo culturalmente diferenciado está presente no desejo de muitos indígenas. Desta forma, a escola que pretendemos deve estar voltada para nossos interesses indígenas, e principalmente que atue de forma diferenciada.

Ensinar saberes e fazeres matemáticos do povo Mebêngôkrê Kayapó é importante para que os alunos indígenas conheçam sempre e valorizem cada vez mais sua própria cultura e com isso reafirmem sua identidade cultural e sejam capazes de superar os preconceitos advindos da relação com a sociedade kubên (não indígena).

4.3 - Da Aplicação Da Cartilha

A ordem dos conteúdos na cartilha foi organizada de forma criativa e seguindo as sugestões dos alunos. Acolher as sugestões dos alunos na produção do material permitiu um melhor rendimento nas discussões do assunto trabalhado em sala de aula. O trabalho em sala de aula interligou a realidade dos alunos, não desrespeitando o seu saber, e sim, valorizando-o mais ainda.

Neste sentido, concordamos como sugere Ferreira quando:

“...o professor deve tratar seu aluno, recebê-lo com sua história, suas características étnicas, sua cultura e dar a ele elementos da ciência dita institucional, para que o complemento como um elemento novo dentro da sociedade, sem destruir em hipótese alguma toda sua cultura, e mais importante ainda, estes elementos novos, que lhe serão ensinados, devem realçar e valorizar os antigos...”.

É por isso que acreditamos que para o ensino de matemática, a Etnomatemática possibilita uma maior liberdade ao aluno, mostrando uma forma diferenciada de trabalhar com os conteúdos.

A aplicação da cartilha foi feita na escola de ensino fundamental e médio da aldeia Gorotire no município de Cumaru do Norte-PA, no sul paraense. As atividades foram aplicadas com os alunos do 1º ano do ensino médio, procurando sempre relacionar a cultura indígena com os conteúdos de sala de aula.

Nas aulas fizemos uma visita a um sábio da aldeia que faz os cocares de pena de arara e de papagaio. Quando chegamos a sua casa ele estava tecendo um cocar de arara vermelha. Durante a visita, podemos acompanhar o sábio da aldeia na confecção do cocar e podemos perceber as relações de contagem que ele faz durante a construção do cocar.

Para a confecção do cocar, o sábio que vai produzir tal artesanato, verifica o tamanho da cabeça de quem vai pertencer o cocar. Tira a medida da cabeça com o fio que vai amarrar as penas, dá vinte voltas, para que as penas fiquem bem firmes na hora de amarrar. Depois, verifica o tamanho das penas que serão usadas durante a confecção, separando as penas em cada grupo. Ele vai amarrando

uma a uma até chegar ao centro da cabeça. Quando chega ao centro da cabeça coloca as penas que serão destaques na confecção do cocar, podem ser três penas de tamanho diferentes, um grande que fica bem no meio e duas medidas no lado da grande. Em seguida, continua com as outras penas agrupadas para finalizar o cocar.

Nesta visita, podemos ter um olhar de como a cultura indígena está relacionada com os conteúdos escolares. A partir do cotidiano podemos verificar que o saber tradicional pode estar presente em sala de aula.

Em relação ao conhecimento matemático pode-se observar tal saber a partir da construção do cocar pelo sábio da aldeia. A matemática está presente, por exemplo, na distribuição das penas em função do tamanho, na relação de simetria, no momento em que ele separa por tamanho e posição que vão ser amarradas as penas; no processo de contagem quando se agrupa as penas e vai amarrando uma a uma; podemos também verificar as medidas de comprimento, quando ele tira o tamanho da cabeça com o fio e faz toda a volta para verificar como as penas ficarão no cocar, verificando, assim, temos as formas de círculo e circunferência. Todos esses aspectos são trabalhados nas disciplinas de matemática dentro da sala de aula.

Figura 3 - Momento da aplicação do material didático em sala de aula e explicação da confecção do cocar.



As figuras 3 e 4, mostram que o entendimento da Matemática na perspectiva Etnomatemática pauta-se como um instrumento de reflexão e compreensão da realidade indígena, buscando olhar seu momento cultural e histórico no tempo presente e contextualizando valores e o saber matemático tradicional de longa experiência e de diferentes formulações práticas realizadas pelo povo.

Figura 4 - Relação do saber tradicional com o saber escolar



Fonte: Pesquisa de Campo, agosto 2018.

A cultura própria do povo Kayapó é rica de ensinamentos e manter a tradição, os costumes e a língua, são desafios a serem superados, pois com o acesso abrangente da cultura do não índio, diante de tantas tecnologias, o compromisso de cada professor deve ser de manter vivo os valores e tradições no âmbito educacional, para que o aprendizado na comunidade indígena seja realizado conforme as práticas culturais dos povos indígenas.

5. Considerações Finais

Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada (Laraia, 1986, p.20).

Identificar técnicas ou mesmo habilidades e práticas utilizadas por distintos grupos culturais na sua busca de explicar, de conhecer, de entender o mundo que os cerca, a realidade a eles sensível, e de manejar essa realidade em seu benefício e no benefício de seu grupo.

Dentre essas várias técnicas, habilidades e práticas encontram-se aqueles que utilizam processos de contagem, de medida, de classificação, de ordenação e de inferência e que permitiram a Pitágoras identificar o que seria a disciplina científica que ele chamou de Matemática.

De acordo com RCNEI (1998), o estudo da matemática na experiência escolar indígena é importante para possibilitar uma melhor compreensão dos conhecimentos em outras áreas do currículo, assim como permite a produção de conhecimentos a partir de manifestações culturais e linguísticas.

No que diz respeito ao conhecimento matemático para o ensino e aprendizado dentro da escola indígena, a etnomatemática se faz necessária pela relevância dos seus resultados. Aprendemos com a relação saber escolar e saber da cultura, em situações que fazem parte do cotidiano sem esquecer que sua cultura é rica de uma sabedoria que pode ser inserida nos conteúdos escolares.

Desta forma, na visão de lideranças indígenas, a escola e o processo de formação, relacionados ao ensino da matemática são importantes para a conquista da autonomia dos povos indígenas, ou seja, para a promoção da autossustentação dos povos e o estabelecimento de relações mais igualitárias com a sociedade não indígena.

Sendo assim, os saberes tradicionais no cotidiano das aldeias devem estar presentes na escola através de uma integração entre atividades comunitárias e atividades escolares, de modo a que a escola seja um instrumento de integração dos jovens com os velhos, cujo conhecimento tradicional de valores, comportamentos, atividades lúdicas e artísticas devem ser prestigiadas e assimiladas, paralelamente ao domínio de novos conteúdos.

As atividades do cotidiano indígena evidenciam relações entre o presente e o passado no uso da natureza da Matemática, a educação escolar indígena pode produzir diálogos entre a cultura do povo e o conhecimento do kubên (não indígena), sistematizados e incluídos na escola.

Os conhecimentos matemáticos do povo Mebêngôkre Kayapó devem ser preservados e repassados a futuras gerações para fazer frente às mudanças que vem ocorrendo dentro da própria cultu-

ra, seja ela por influência externa ou transformações necessárias da vida.

Neste contexto, partilhar os saberes locais por meio de uma relação intercultural conduzidas nas orientações do processo de aprendizagem relacionadas à Etnomatemática é buscar uma relação intensa de troca de saberes que valorizam conhecimentos distintos sem hierarquização.

6. Referências

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Um Programa. In: **Educação Matemática em Revista**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 9, n. 1, 2002.

_____. A volta ao mundo em 80 matemáticas. **Revista Scientific American Brasil**, n. 11, edição especial. São Paulo: Ediouro, 2005, p. 98.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MATTOS, José Roberto Linhares de. MATTOS, Sandra Maria Nascimento de (Org.). **Etnomatemática e práticas docentes indígenas**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2018.

MELO, Elisangela Aparecida P. de; BACURY, Gerson Ribeiro. (Org.). **Diversidade sociocultural indígena: novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemática** - São Paulo: Editora da Física, 2018.

TROCARELLI, Maria Cristina Cabral (Org.). **Mebêngôkre kabên mari kadjy 'ã pí'ók nê: livro de alfabetização na língua Mebêngôkre**. Tucumã (PA): Associação Floresta Protegida, 2015. 152p

ME BANHÕ KWÿKRĒNDJÁ: ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ

Bekrôti Kayapo
Claudio Emidio-Silva

Introdução

Este trabalho de pesquisa trata sobre os alimentos tradicionais do povo Mebêngôkre-Kayapó que são utilizados em seu dia a dia e também em momentos especiais, como, por exemplo, nas festas tradicionais que acontecem nas aldeias. O alimento mais utilizado nas festas tradicionais é o *berarubu*. O *berarubu* é feito de mandioca ralada (*Manihot utilissima*). Depois, essa mandioca ralada é espremida para sair o líquido e colocada em um cesto coberto com palha de banana braba. Após três dias já pode tirar do cesto e transformar em alimento. O *berarubu* é bom misturado com peixe e carnes de diversos animais.

Há outro tipo de *berarubu* que é feito de mandioca também. Os Mebêngôkre-Kayapó chamam de *bero* (um tipo de beiju). Para fazer o *bero* pega-se a mandioca, tira-se a casca e coloca na água por 5 ou 6 dias para ficar mole. Depois de 5 ou 6 dias pode tirar da água e colocar no sol até ficar dura. Depois é só socar no pilão até virar pó e misturar com carne de trairão (*Hoplias macrophthalmus*) e carne de porco-do-mato (*Tayassu* sp.) assado no *ki* (fogueira) e então já pode comer. Além desses dois tipos, pode-se fazer o *berarubu* com milho

(*Zea mays*) e com banana verde (*Musa* sp) para misturar com carne, peixe etc.

Além desses alimentos mais utilizados nas festas, o povo Kayapó possui muitos outros alimentos produzidos nas roças e coletados na mata. A pesca e a caça também ajudam a completar a alimentação dos Kayapó.

A escola da comunidade indígena Mebêngôkre-Kayapó necessita de um material didático para ajudar a fortalecer a sua cultura, bem como para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos. Além de orientações que dinamizem as aulas dos professores indígenas.

É muito importante a comunidade indígena Mebêngôkre-Kayapó manter a sua cultura, sobretudo no que diz respeito a sua alimentação tradicional, como, por exemplo, o *berarubu*, como já mencionamos, é alimentação mais importante da comunidade indígena Mebêngôkre-Kayapó, pois está ligada a uma série de tradições que não podem ser esquecidas.

Nesse sentido, é urgente a necessidade de se construir materiais didáticos que retratem a cultura e a língua Mebêngôkre-Kayapó. Nas escolas Mebêngôkre-Kayapó os professores não indígenas que atuam na sala de aula utilizam material didático que não é da cultura Mebêngôkre-Kayapó. O material didático vem da Secretaria de Educação. É preciso que a escola Mebêngôkre-kayapó adquira mais autonomia, no que se refere aos materiais didáticos que circulam entre os professores e alunos.

As escolas Mebêngôkre-Kayapó precisam de materiais que abordem os diversos aspectos da cultura indígena. Neste sentido, nos questionamos: 1) seria possível o professor indígena construir materiais didáticos de ciências para o ensino do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o tema da alimentação tradicional Mebêngôkre-Kayapó?; 2) quais os aspectos que podem contribuir para a elaboração de um material didático específico para a escola indígena Mebêngôkre-Kayapó dentro da disciplina de Ciências; 3) Qual o papel dos mais velhos no desenvolvimento de um projeto que tem como tema a alimentação tradicional? 4) Como uma Cartilha Educativa sobre a alimentação tradicional Mebêngôkre-Kayapó na disciplina ciências da natureza pode ser utilizada no ensino de estudantes Mebêngôkre-Kayapó do 6º ano do Ensino Fundamental?

Buscaremos responder os questionamentos elencados acima a partir da construção e aplicação de uma cartilha educativa sobre a alimentação tradicional desenvolvida no sexto ano da Escola Indígena Tuto Pombo.

1. Revisão da Literatura Sobre a Alimentação Mebêngôkre-Kayapó

Para o povo Kayapó as roças são imprescindíveis para a sua sobrevivência. Robert, *et al.* (2012) trazem uma importante discussão sobre o assunto em seu artigo. Eles postulam que vem havendo uma série de modificações na forma como os Kayapó vem desenvolvendo essa atividade. Os autores afirmam, ainda, que essas modificações vêm ocasionando efeitos diretos nos sistemas tradicionais de agricultura e da forma como as populações tradicionais utilizam seus recursos naturais. Entre esses fatores estão os “conflitos territoriais, disputas pelos recursos naturais, migrações, crescimento demográfico, frentes de desmatamento, políticas públicas” diversas além de frentes de expansão e exploração dos recursos naturais.

Como efeito dos fatores elencados acima, acontecem a “homogeneização das espécies cultivadas e das técnicas agrícolas, dependência maior do mercado, relações acentuadas com a cidade, uniformização dos modelos e gostos alimentícios, entre outros”. Também os autores mencionam que mudanças nesse sistema podem ocasionar uma “erosão dos conhecimentos e das espécies” que constituem sua sociobiodiversidade.

Apesar disso, todos esses povos e comunidades tradicionais (indígenas e não indígenas) continuam a realizar seus cultivos, com uma variedade incrível de plantas, com diversas finalidades: alimentos, remédios, fibras, para atração de fauna, para produzir artefatos com a flecheira, por exemplo, que é utilizada para as flechas, entre outros usos.

A preocupação maior deve ser em relação às transformações que passam essas populações, que na atualidade detém e geram a maior porcentagem dos recursos agroecológicos da região Amazônica, tanto no Brasil quanto nos países vizinhos na Pan-Amazônia. Entre as transformações que essas populações sofrem está a perda da biodiversidade e dos conhecimentos a ela associados que foram

desenvolvidos ao longo do tempo. Com a globalização e a inserção dessas sociedades no mercado capitalista, a pergunta que se faz é: esses conhecimentos, bem como as plantas não poderão se perder para sempre, sem mesmo ter tido a chance de serem pesquisados e ampliado seus potenciais?

Do ponto de vista jurídico, algumas poucas medidas foram implementadas, como a criação de reservas de diversos tipos. No entanto, a quantidade de conhecimentos, práticas e plantas são imensas e essas ações não dão conta dessa proteção. Por outro lado, a corrosão desses recursos e conhecimentos são perdidos quase que diariamente, basta ver os índices de desmatamentos e outros impactos ambientais que vem sofrendo toda a Amazônia brasileira.

Com relação aos povos indígenas temos dois problemas: 1) há mais de uma década poucas terras indígenas têm sido homologadas, e raros são os casos de novos estudos e os que estavam em curso não são finalizados, com a “Operação Tartaruga” dos governos¹; 2) Poucas são as políticas públicas, ou mesmo inexistentes, para a maioria dos povos indígenas, para que protejam suas terras e seus recursos da agrobiodiversidade. Dessa forma, não há estudos relevantes com as comunidades indígenas para que estas possam, não apenas manter o que já sabem, mas fornecer a possibilidade de um diálogo com a sociedade não indígena (em pé de igualdade), e com outros povos, para que ampliem seus repertórios, para que faça trocas de sementes e de conhecimentos sobre a agrobiodiversidade, entre outros.

Para Diniz (1962, p. 12) que fez um levantamento junto ao povo Kayapó no século passado, nos traz as seguintes informações sobre a agricultura:

A agricultura se baseia na derruba e queima da mata. A derrubada, a plantação e a capinação são feitas com instrumental de ferra. A derruba e a queima são feitas na estação seca e a plantação com o início das chuvas. Na região a época chuvosa propriamente dita, vai de meados de outubro a meados de abril. Em setembro

1 Operação Tartaruga é o nome que se dá (de forma não oficial) as operações da Funai que não agilizam a finalização dos processos em cursos das homologações das terras indígenas; não viabilizam novos estudos, nas quantidades que são solicitadas; desvinculam os convênios internacionais que ajudam a contratar técnicos para fazerem os estudos solicitados; e amarra, de uma forma geral todos os processos para que não sejam finalizados e que, dessa forma, não cheguem nas mãos dos presidentes (Dilma Rousseff; Michel Temer e Jair Bolsonaro) para sua homologação final.

começam as primeiras chuvas. O trabalho agrícola é cooperativo e interfamiliar.

Os Gorotire estão cultivando ambas as espécies de mandioca, a brava (*Manihot utilíssima*, Pohl), e a mansa (*Manihot aipi*, Pohl), tendo predominância a primeira. A batata doce (*Ipomoea batatas*, Lam.) e o cará (*Discorea* sp), são cultivados em larga escala, sendo mesmo o principal alimento da dieta cotidiana. Em proporções bem desenvolvidas cultivam a fava e o arroz. Ao lado dessas plantações, em menor escala dedicam-se ao plantio de abóbora, inhame, cana de açúcar, milho, mamão, bananas, etc.

Já no século passado o autor apontava que a farinha, começava a aumentar a sua produção para alimentar pelos grupos locais, provavelmente devido ao aumento da população e devido a vida mais sedentária, que estava se constituindo com maior densidade, naquele momento. A técnica da produção da farinha era e continua sendo igual a de outros povos indígenas: 1) as raízes são colocadas na água para liberar parte do seu veneno, por alguns dias; 2) um pouco mais moles as raízes são levadas para ralar e ser prensadas para separar a massa da água (tucupi) e libera-se mais um pouco do veneno. Nesse processo, o tipiti e as esteiras de talos de buriti não eram utilizados, sendo usados apenas no círculo doméstico, quando processam pouca mandioca para fazer farinha. Em detalhamento do processo o autor registrou o seguinte:

Empregam a prensa de madeira, feita de paus superpostos formando um quadrado, apoiados por quatro esteios em cada ângulo. A polpa é depositada no quadrado, forrado internamente por folhas de palmeiras; pedaços de madeira são colocados em cima, sendo espremida. O tucupi, líquido extraído da polpa prensada, não é aproveitado como condimento. A “prensa”, antes desconhecida para os kayapó, é muito difundida na área do médio Xingu. Próximo às roças estão as “casas de farinha”. Estas servem de morada e de fábrica, aí estão os apetrechos necessários para o trabalho: forno, cocho, ralo, etc. O forno de ferro, fornecido pelo posto, é depositado sobre uma armação de “pau a pique” embutida de barro (taipa), na qual é feito o fogo para cozimento da farinha (Diniz, 1962; p.12-13).

Com relação à caça e pesca o autor nos traz o seguinte:

Na pesca empregam arco e flecha, anzol de ferra com linha comum ou de nylon, além do uso do timbó (*Deris* sp). Esta última prática consiste no envenenamento de peixes, que em geral é bem sucedida, uma vez que é usada na estação seca e é técnica coletiva. Os peixes mais comuns são o trairão (*Erythrinidae*), piauí (*Leporinidae*), piranha (*Serrasalminidae*), peixe-cachorro (*Characidae*), etc.

Na caça, arco e flecha ou borduna estão em desuso. O rifle e a cartucheira são empregados. Grande número de indivíduos já possuem estas armas. Os animais caçados em maior quantidade, são a anta (*Tapirus terrestris*), porco-do-mato (*Tayassu albirostris*), porco-queixada (*Tajassu*), várias espécies de veado, principalmente o campeiro (Cervidae), tatu (*Dasypodidae*) e o jabuti (*Testudo tabulata*). Os pássaros são mutum (*Crax* sp.), jacu (*Penelope* sp.), arara-vermelha (*Ara chloroptera*), a arara-preta (*Ara araraoma*).

Essas duas atividades associadas aos produtos da horticultura (principalmente a batata, o cará e a macaxeira) e da coleta (mel, palmito, frutos, etc.), formam a base alimentar dos indígenas (Diniz, 1962; p.13-14).

Neste trabalho, vamos tratar sobre a forma que essas atividades de subsistência têm se estabelecido atualmente e quais os produtos que os kayapó têm consumido, especialmente os produzidos oriundos das roças, os produtos da caça e da pesca. As mudanças que ocorreram nas últimas décadas foram drásticas e refletem em suas formas de usar e processar o alimento.

Procuramos nos inspirar também nos trabalhos de Sandra Maria Machado (Machado, 1992a, 1992b, 1992c), que publicou alguns materiais pelo Museu Goeldi sobre o urucum, a agricultura Kayapó e a caça e alimentação Kayapó, trazendo vários elementos de suas observações para a escrita de forma clara, objetiva e de fácil assimilação para estudantes indígenas e não indígenas. E como tratou de temas vivenciados pelo povo Kayapó-Mebêngokre tem uma boa aproximação ao nosso estudo.

Para a construção deste projeto, além do olhar indígena sobre os conteúdos explorados para serem tratados na escola Mebên-

gôkre, seguimos também, as orientações de Brasil (2002, p.9) no que se refere à formação dos professores indígenas e seus muitos desafios, sobretudo os relacionados a sua formação. Para tanto, focamos, principalmente, nas questões elencadas a seguir: 1) a “preparação de professores Indígenas no magistério intercultural”, tanto em nível médio como em nível superior; 2) Os professores precisam de educação básica ao mesmo tempo em que realizam a “formação no magistério intercultural de nível médio completar e superior” para assim exercer da melhor forma possível as suas atividades enquanto professores da escola indígena; 3) Os órgãos governamentais (federal, estadual e municipal) não tratam da questão da formação dos professores indígenas com seriedade, fazendo com que as ações de formação continuada e de primeira formação não aconteçam, ou aconteçam muito lenta e esporadicamente; 4) As dificuldades de desenvolvimento da autonomia dos professores indígenas que é essencial para que se tenha “uma escola indígena de qualidade, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural”, para que estes assumam a escola tanto como professores quanto como gestores;

Ainda seguindo Brasil (2002, p.9), para que a escola possa contribuir com “o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação” organizadas e entendidas de tal jeito que possa “permitir aos professores indígenas atuarem, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas”. É preciso haver: 1) mudança de paradigma onde a escola era uma imposição do Estado e agora passa a ser uma reivindicação dos povos indígenas é preciso criar “formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira”; 2) As escolas que os povos indígenas desejam e têm direito, devem se constituir em “um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização, pesquisa, registro e sistematização de práticas e saberes tradicionais”; 3) É preciso que a escola tenha metodologias específicas e adequadas, em suas línguas de origem e no português (para as que assim desejarem). Destaca-se, ainda, que as escolas indígenas devem possuir também “processos próprios de ensino e aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos”, para que ela realmente possa servir ao povo no contexto em que está inserida.

Brasil (2002, p. 9) afirma também, o atual projeto de escola in-

dígena desejada e a formação do professor indígena que deve atuar/organizar essa escola:

Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada comunidade, expressão de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seus modelos de organização social e seus projetos de futuro. Mas cabem a eles tarefas comuns em muitos aspectos de suas competências profissionais que estaremos discutindo ao longo deste documento. Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil. (BRASIL, 2002; p. 9).

Outro critério que utilizamos a partir de Brasil (2002; p.66) no que concerne à produção de materiais didáticos, diz respeito à atividade de pesquisa como uma das principais atividades para a construção de livros, cartilhas, vídeos, mapas, CDs etc., em trabalho conjunto com os seus assessores. O texto traz que muitos professores indígenas nem sempre dominam todos os aspectos de sua cultura, haja vistas que na maioria das vezes são os especialistas que detém esse conhecimento, como, por exemplo, os raizeiros, os pajés, as parteiras, os que conhecem as plantas medicinais ou animais medicinais e assim por diante.

Desta forma, o trabalho de pesquisa passa a ser fundamental para conhecer esses saberes dos especialistas. Cabe ao professor após a pesquisa sistematizar os dados, verificar quais podem compor o material didático e de que forma ele será apresentado em tais obras.

O professor pode também desenvolver metodologias de pesquisas a serem realizadas junto com seus educandos. Professor e

aluno realizam a pesquisa de campo na sua comunidade e depois sistematizam na sala de aula os dados coletados.

O professor pode a partir da pesquisa aumentar o seu saber e relação a conhecimentos específicos, aprofundando temas, discutindo com seus educandos e com a própria comunidade sobre classificações, valorização de conhecimentos e práticas, o que pode ou não fazer com as informações culturais, o respeito a elas e a sua importância de ser guardada na memória.

Muitos conhecimentos, como, por exemplo, os ligados à espiritualidade não podem ser divulgados e isto o professor indígena, mesmo pertencente aquela cultura, deve respeitar essa restrição.

À comunidade cabe, assim, definir o que pode e deve ser registrado e divulgado de sua própria cultura, as línguas em que isso deve ser feito, além de refletir sobre a política interna de produção e divulgação intercultural (Brasil, 2002, p. 66).

O professor pode começar a pesquisa junto a sua comunidade, mas não precisa se limitar a esse contexto.

A pesquisa também se dirige a temas que nem sempre são de domínio daquela comunidade, nem parte de sua memória social, mas podem constituir objeto de interesse, curiosidade e estudos diversos. São pesquisas sobre conhecimentos de interesse científico, cultural e histórico próprios a outras culturas humanas, desenvolvidas nas etapas presenciais, permitindo a elaboração de outra ordem de materiais didáticos relacionados com os temas transversais e com as questões interculturais dos programas curriculares das escolas indígenas (Brasil, 2002, p. 66).

Segundo Brasil (2002, p. 66), atualmente, com as facilidades de comunicação e de deslocamento entre as comunidades é possível implementar práticas pedagógicas de intercâmbio entre comunidade. Por exemplo, realizar viagens de visita a outras comunidades e/ou a outras terras indígenas. É possível, ainda, fazer visitas a terras indígenas de outros povos. O objetivo dessas viagens seria de registrar informações sobre conhecimentos indígenas de seu campo

de interesse. Existem povos em diferentes lugares que passam por situações históricas semelhantes e a troca de experiência pode ajudar muito e encontrar soluções para problemas ou situações semelhantes.

A pesquisa que se debruça sobre a interculturalidade pode ajudar a pensar situações em conjunto, tanto com outros povos quanto na relação dos povos indígenas com a sociedade envolvente.

Como vimos, as pesquisas dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio intelectual e cultural dos próprios professores ou que lhes são significativos para o acesso a novos conhecimentos, assim como o estabelecimento de novas conexões interculturais, devem ser incentivadas e planejadas nos cursos de formação, podendo ser desenvolvidas nas etapas presenciais ou não-presenciais (Brasil, 2002; p.66).

Também utilizamos o RCNEI (Brasil, 1998; p.24) como referência para pensar a escola indígena e realizar o nosso projeto dentro dos princípios da educação escolar indígena. Nas últimas décadas, em todo o país, a escola foi aos povos sendo assumida pelos povos indígenas a partir de seus movimentos, implicando aumento de sua autodeterminação e com o povo Mebêngokre-Kayapó não é diferente.

Quando os princípios da educação escolar indígena são vivenciados na prática, a partir também da interculturalidade, é possível haver um diálogo de saberes onde os conhecimentos da comunidade podem se articular com os conhecimentos científicos escolares. Quando essas experiências são divulgadas a sociedade externa pode conhecer mais as comunidades indígenas, diminuindo preconceitos e se aproximando cada vez mais das sociedades indígenas, com respeito mútuo.

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva,

em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (Brasil, 1998; p.24).

Houve, portanto, a necessidade de que o projeto fosse desenvolvido na comunidade, com as pessoas da comunidade, com os conhecimentos dos velhos em diálogo intercultural com os conhecimentos escolares, para ser utilizado também na escola da aldeia. Desta forma, os materiais produzidos contaram com a participação de vários membros da comunidade, satisfazendo a necessidade de uma educação escolar indígena ser comunitária e intercultural.

A aplicação do material foi realizada na língua materna e o material produzido (cartilha) foi nas duas línguas: Portuguesa e materna, trazendo a discussão sobre assuntos ligados ao conhecimento tradicional local da comunidade, contemplando, desse modo, a necessidade de a educação escolar indígena ser bilíngue, específica e diferenciada.

A seguir, vamos detalhar como foram estabelecidos os procedimentos metodológicos.

2. Procedimentos Metodológicos Para o Desenvolvimento do Projeto Sobre a Alimentação Kayapó

Para a realização deste projeto de pesquisa dividimos o trabalho em fases, estabelecidas da seguinte forma:

1ª Fase - Chamamos de exploratória, pois foi o momento em que foram realizadas as leituras sobre a produção existente acerca da alimentação tradicional Kayapó. Também foram feitas entrevistas e conversas com os mais velhos da aldeia sobre o tema. Destaca-se que este momento da pesquisa foi registrado através de filmagens, de fotografias e de anotações no diário

de campo. Nesta etapa da pesquisa começamos a registrar os saberes tradicionais sobre o tema: a alimentação tradicional indígena Mebêngôkre-Kayapó;

2ª Fase - Nesta fase, iniciamos a elaboração de materiais didáticos (cartilha e jogos) sobre o conteúdo: alimentação tradicional Mebêngôkre-Kayapó. Esse material foi elaborado tendo como público-alvo os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Tuto Pombo. Nesta fase, também se deu continuidade a pesquisa de campo com os mais velhos;

3ª Fase - Aplicação do material didático. Nessa fase da pesquisa foram realizadas atividades na escola com os alunos do sexto ano. Foram feitas várias aulas aplicando o material proposto sobre a alimentação tradicional indígena Mebêngôkre-Kayapó. Neste momento, procuramos a ajuda dos mais velhos, onde conseguimos realizar uma demonstração de como eram realizadas as caçadas e pescarias e tivemos, ainda, a oportunidade de realizar algumas aulas práticas, onde os estudantes puderam experienciar desde a colheita dos alimentos até a sua preparação para o consumo. Os estudantes participaram de todas as atividades produzindo textos e desenhos sobre o assunto. Destaca-se também que esse momento foi todo registrado (fotografias e filmagens com celular);

4ª Fase - Nesta fase, houve a sistematização de todos os materiais que conseguimos obter com a ajuda dos mais velhos, na pesquisa e durante a aplicação das atividades sobre o assunto com os estudantes da escola indígena. Nesta etapa, também houve uma socialização do que estava sendo produzido no I Seminário Científico-Cultural do Povo Kayapó-Mebêngôkre;

5ª Fase - Elaboração deste artigo científico. Aqui se descreve toda a trajetória desenvolvida desde a escolha do projeto até a sua conclusão final;

6ª Fase - Nesta fase, houve a socialização da pesquisa por meio da Defesa de TCC, onde apresentamos o trabalho desenvolvido para os professores avaliadores.

3. Resultados do Projeto Sobre a Alimentação Tradicional Indígena Mebêngôkre-Kayapó

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível obter alguns resultados diretos e indiretos. Os indiretos dizem respeito ao envolvimento dos estudantes nas aulas, dos mais velhos que foram convidados para ajudar a desenvolver o projeto, participando com os seus saberes na proposta apresentada. Os resultados mais diretos consistem na produção da cartilha, a participação do professor Mebêngôkre (primeiro autor) em eventos de educação Kayapó, e a experiência em trabalhar de forma diferenciada na escola indígena, com materiais e metodologias mais alinhadas com a cultura do povo Mebêngôkre.

3.1 O material didático produzido:

Após a realização da pesquisa com os mais velhos sobre como são as roças e seus produtos, realizamos a construção dos materiais didáticos e orientações de como seria a aplicação deste material para os estudantes do sexto ano. A imagem a seguir mostra a capa da cartilha construída e uma parte do jogo de memória dos alimentos tradicionais. A cartilha foi construída com os desenhos produzidos pelo primeiro autor e organizados de forma didática para que pudesse ser aplicada em sala de aula.

Também foram construídos jogos pedagógicos com esse tema. O primeiro jogo foi o jogo da memória onde apresentamos alguns tipos de alimentos Mebêngôkre. O segundo jogo foi também outro jogo da memória. Este jogo da memória, por sua vez, traz por temática os animais que servem de alimento para os Kayapó-Mebêngôkre. Este último, inclusive, foi apresentado, juntamente com parte do projeto de pesquisa no evento I Seminário Científico-Cultural do povo Kayapó-Mebêngôkre da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Núcleo de Formação Indígena (NUFI), Plano Nacional de Formação Docente para a Educação Básica (PARFOR), Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com o apoio da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e da Prefeitura de São Félix do Xingu, que ocorreu no mês de outubro, em São Félix do Xingu, na sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Públi-

ca do Pará (SINTEPP), durante todo o dia 4 de outubro de 2018, com a participação de professores e estudantes da região e da Unifesspa.

As imagens a seguir mostram o jogo de memória e os demais produtos apresentados no evento citado acima.

3.2 Aplicação do tema sobre a alimentação tradicional Mebêngôkre na escola indígena

Imagem 1 - A cartilha sobre a alimentação tradicional Mebêngôkre e o jogo da memória dos alimentos tradicionais.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

adentram a escola e passam a ter contato com outras formas de conhecimentos não deixem as suas próprias cultura e estética.

Imagem 3: Painel dos Desenhos sobre os alimentos da roça a partir das concepções dos estudantes Mebêngokre.



Imagem 4: Painel de Fotografias mostrando diversas atividades na aldeia e na escola sobre a alimentação tradicional Mebêngôkre. A pesca com arpão; atividades práticas com os alunos relacionadas à colheita na roça; as atividades em sala de aula com a produção de textos e desenhos; observações da cultura do alimento na aldeia.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

As fotografias acima, além da imagem aérea da aldeia mostram momentos importantes relacionados aos alimentos que são consumidos pelo povo Mebêngôkre. Na imagem do canto superior esquerdo, trata-se de uma fotografia de um jovem pescador com seus produtos da pesca do dia, incluindo, peixes e um pequeno jacaré. As seis fotografias do canto superior direito mostram momentos na roça com os estudantes, em uma aula prática sobre a alimentação Mebêngôkre. Em uma das imagens são mostrados também os

coqueiros no entorno da aldeia que servem também de alimento. Nas duas fotografias logo abaixo observa-se o registro da aplicação do material didático em sala de aula. E, finalmente, nas duas fotografias do canto inferior direito é mostrado o importante trabalho das mulheres em seus afazeres de produção dos alimentos que são consumidos pela comunidade.

A seguir, apresentamos duas histórias produzidas pelo primeiro autor, que foram utilizadas em sala de aula. A produção de textos próprios pelos professores indígenas é uma importante ferramenta para desenvolver a autonomia dos professores. Tais estratégias ajudam muito também na própria autonomia do professor e da escola indígena. Colocar no papel as narrativas do povo Mebêngokre pode ser uma opção na produção de materiais pedagógicos importantes de serem utilizados em sala de aula, uma vez que a escrita é um dos principais meios de comunicação da escola. Mas, manter a oralidade na contação de histórias relacionadas aos mitos de origem e da filosofia Mebêngokre é uma opção extremamente válida também que não pode ser abandonada.

Texto 1:

A HISTÓRIA DA ORIGEM DA ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA MEBÊNGÔKRE

Um rapaz foi à mata à procura de sua sobrevivência. Quando ele voltou da mata, de repente, viu uma menina índia que se sentou no meio do caminho. Ele a viu de longe e foi se aproximando até chegar bem perto dela para ver direito a menina índia, e falou: 'vou levar essa menina para mim, ela vai ser minha mulher'. E ele pegou a indiazinha e foi até a aldeia onde ele mora para ela morar junto com o rapaz que a trouxe para sua aldeia, ou seja, como mulher dele. Quando ele trouxe a menina índia, para a casa da família dele, pegou uma cabaça, cortou um pedaço para colocar a menina dentro, enquanto ia na mata buscar a caça para comer. Ele colocou a menina na cabaça para ninguém ver ela. O rapaz ficou muito preocupado com a menina que ele trouxe da mata para ele, ou seja, a índia Nhàkpôkti que desceu do céu. Ele colocou a menina Nhàkpôkti em um lugar onde ninguém podia vê-la. A preocupação do rapaz era para que ninguém visse a mulher dele enquanto viajava, para qualquer lugar. Quando ele saía da aldeia por qualquer motivo ou para as caçadas ele jogava a cinza ao redor dela, para ninguém ver a mulher dele. Até mesmo a sua mãe, pai, avó, tia,

irmã também não podiam ver a mulher do rapaz. Todas as vezes que ele chegava da mata, ele perguntava se ninguém havia mexido em suas coisas, que estavam guardadas em um determinado lugar. A mãe dele sempre respondia: 'não, ninguém mexeu em nada não das suas coisas que você guardou aí'. Sempre que chegava de viagem ele perguntava a ela desse jeito, e sempre a mãe respondia assim para o seu filho. No outro dia, ele foi caçar de novo na mata, e algumas das tias dele falou com a mãe do rapaz. Falou assim: 'vimos várias vezes o seu filho falar com alguém daí nesse lugar onde ele está'. Foi assim que a tia do rapaz falou com a mãe dele; que ele tinha colocado uma menina indiazinha numa cabaça. A sua irmã que ouviu a conversa, foi lá no lugar e abriu a tampa da cabaça. A moça se levantou e ergueu a cabeça e olhou para a mãe do rapaz, que estava próximo. Depois ela fechou de novo a tampa e falou: 'É com ela que o seu irmão sempre falava todas as noites; agora descobrimos; vamos esperar ele chegar da caçada'. Pouco tempo depois ele chegou e falou: não mexeram em nada aqui? 'Não, ninguém mexeu nada aí meu filho'. Respondeu a mãe do rapaz. Quando ele viu que alguém tinha mexido, ele falou: 'Não acredito; alguém mexeu na tampa da cabaça'. Todos ficaram calados. Não responderam nada. A noite a mãe falou com seu filho, e falou assim: 'Filho nós sabemos que você trouxe uma menina para nossa casa; agora, ela vai ficar junto com nós, ela vai ser minha nora e será a sua esposa meu filho, você entendeu?' Foi assim que a mãe do rapaz falou com seu filho. O nome da menina que foi pega pelo rapaz é a Nhàkpôkti, e é a índia mais bonita da tribo. A Nhàkpôkti passou a ficar para fora da cabaça junto com a família do rapaz, ou seja, com o seu marido. E quem cuidava da Nhàkpôkti, era a mãe do rapaz. Ela sempre fazia a pintura corporal nela, pintava o rosto dela de urucum e era todos os dias para que ela ficasse sempre bem bonita. Em pouco tempo a Nhàkpôkti teve um filho homem. No dia seguinte ela falou com seu marido para que eles fossem à mata procurar uma árvore chamada wange e eles a acharam lá dentro da mata. Ela falou com seu marido, para que ele pudesse esperar por ela por algumas horas. A Nhàkpôkti subiu para o céu para trazer a alimentação tradicional indígena Mebêngôkre como batata, banana, mandioca, inhame, macaxeira etc. Agora todas as famílias Mebêngôkre já possuem vários tipos de alimentos nas suas roças que a Nhàkpôkti trouxe para a população da tribo. Foi assim que a índia Nhàkpôkti trouxe a alimentação tradicional para esta terra e esta é a origem da nossa alimentação tradicional indígena Mebêngôkre.

Autor: Bekrôti Kayapo

Texto 2:

O jabuti

O jabuti vive na mata e gosta de um ambiente que tem muita fruta.

A alimentação do jabuti são as frutas como: cajá, mamão-do-mato, jenipapo e as folhas.

O jabuti se reproduz no chão da floresta e coloca seus ovos em tocas na areia e de preferência embaixo de galhadas.

Na época da festa do jabuti os Mebêngôkre vão até a mata caçá-los. Como os Mebêngôkre sabem quais as frutas os jabutis gostam de comer e sabem, também, onde se localizam as árvores que dão essas frutas eles vão procurar embaixo delas para achá-los e trazê-los para a festa.

História do jabuti

Em certo dia o jabuti estava em sua toca quando a onça apareceu e falou o seguinte:

- Senhor jabuti, eu trouxe uma boa notícia.

- Sim, pode entrar.

Respondeu o jabuti.

- Vamos competir?

- Como assim?

Respondeu o jabuti. A onça falou:

- Vamos competir para ver quem é o vencedor.

Aí o jabuti pediu para que a onça entrasse primeiro na toca. A onça entrou, e falou com o jabuti.

- Vamos competir para ver quem é o melhor?

O jabuti disse o seguinte:

- Vamos fazer assim: você fica aqui três dias na toca sem comer e beber água e depois eu fico. Quem aguentar mais ganha.

E, assim fizeram a competição. Primeiro ficou a onça, na toca. Passou o primeiro dia e o jabuti veio ver como estava a onça.

- Senhor onça, está vivo?

A onça respondeu lá da toca:

- Sim, estou bem vivo.

Passou o segundo dia e o jabuti veio novamente e falou com a onça lá de fora:

- Senhor onça, ainda está vivo?

- Sim, não estou com fome e nem com sede.

A onça respondeu muito baixinho.

No terceiro dia, o jabuti veio novamente aonde a onça havia ficado e falou:

- Senhor onça, ainda está vivo?

Como a onça não respondeu, o jabuti entrou na toca e descobriu que ele havia morrido de fome e de sede.

Essa é a história do jabuti e da onça.

Autor: Bekrôti Kayapo

4. Considerações Finais

Este projeto foi de extrema importância para a comunidade Mebêngokre-Kayapó de duas formas: a) nos resultados apresentados com a construção dos materiais didáticos, e; b) com a metodologia desenvolvida para a escola indígena a partir do diálogo de saberes, entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos escolares.

Ao trazer a questão da alimentação para a sala de aula e ao mesmo tempo tirar o aluno da sala de aula para a aldeia, conseguiu-se, desse modo, dinamizar a escola como um todo e consequentemente a comunidade. O envolvimento da comunidade na escola indígena, além de valorizar os seus saberes, promove uma dinâmica de responsabilidade e de participação.

Os materiais produzidos e aplicados em uma escola Mebêngokre-Kayapó podem muito bem ser utilizados em outras escolas, além de continuar desenvolvendo a metodologia que foi utilizada. Assim outros professores e outras comunidades podem contribuir com seus saberes apresentando novas temáticas, novas perspectivas sobre o projeto e até a partir dele desenvolver outros projetos.

Conseguimos através da aplicação desse projeto mostrar que o professor indígena tem perfeitas condições para desenvolver projetos

na educação escolar indígena. Tais projetos se mostraram relevantes para sua cultura e para produzir aulas mais interessantes, com potencial de um diálogo intercultural, como foi observado com relação ao projeto sobre a alimentação tradicional Mebêngôkre-Kayapó.

Para desenvolver o projeto na área de ciências da natureza, foi preciso conhecer um pouco sobre o que já foi escrito sobre o assunto e ler e discutir sobre as orientações de documentos referente à educação escolar indígena, como o RCNEI e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.

Observamos que o envolvimento dos mais velhos, tanto na pesquisa, como na participação do projeto com os alunos, foi essencial para o sucesso de sua execução. Para uma educação específica e comunitária é preciso que a comunidade esteja totalmente envolvida no projeto da escola. Dessa forma, a comunidade não só pode ajudar através dos seus conhecimentos ancestrais como também ajuda nos caminhos em que deseja que a escola siga. Isso desenvolve mais autonomia e autodeterminação.

A cartilha e o jogo da memória produzido durante o projeto podem ser utilizados durante o desenvolvimento da temática sobre os alimentos tradicionais nas escolas Mebêngôkre-Kayapó, nas aulas de ciências da natureza, no 6º ano preferencialmente, mas pode ser utilizado também em outros anos, desde que o professor faça adequações necessárias. Além disso, a própria metodologia pode ser reproduzida com o apoio da comunidade, bem como o desenvolvimento de outras temáticas, como a questão da produção de lixo, as relações alimentares nas cidades quando as pessoas da comunidade precisam viajar, os alimentos nas festas tradicionais, as questões mais relacionadas às proibições de alguns alimentos em determinadas situações, entre muitas outras temáticas.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, 2002. 84 p.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998. 339 p.

DINIZ, Edson Soares. Os Kayapó-Gorotire: aspectos sócio-culturais do momento atual. Belém. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi** – Antropologia; n. 18, p. 1-33.

MACHADO, Sandra Maria. **Urucu**. Belém (PA): Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992a. 16p.

MACHADO, Sandra Maria. **Agricultura Kayapó**. Belém (PA): Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992b. 24p.

MACHADO, Sandra Maria. **Caça e alimentação Kayapó**. Belém (PA): Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992c. 28p.

ROBERT, Pascale de; GARCÉS, Claudia López; LAQUES, Anne-Elisabeth; COELHO-FERREIRA, Márlia. A beleza das roças: agrobiodiversidade Mebêngokre-Kayapó em tempos de globalização. Belém. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Humanas**. v. 7, n. 2, p. 339-369, 2012.

ME BA NHÕ PIDJÿ: REMÉDIOS TRADICIONAIS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ

Bebi Kayapó
Claudio Emidio-Silva

Introdução

O povo Mebêngôkre-Kayapó possui na medicina tradicional um importante elemento de proteção à vida. Diante disso, esta pesquisa procura discutir, em linhas gerais, os principais elementos que constituem a medicina tradicional. Hoje, todos os Kayapó do Estado do Pará e do Estado Mato Grosso utilizam a medicina tradicional. No entanto, essa prática só pode ser realizada através do conhecimento do pajé, que é quem conhece mais os remédios do mato para a cura de diversas doenças. Além disso, somente eles têm acesso direto ao mundo espiritual dos antepassados e dos encantados da floresta. Quem quer conhecer mais e fica interessado em aprender precisa ter uma experiência com o pajé. Em geral, apenas os jovens e alguns guerreiros que se disponibilizam a tal tarefa ou são chamados devido a sua força e condição interior. Existem vários pajés que sabem sobre a medicina tradicional e possuem a confiança da comunidade para a realização dessa prática.

Para o povo Mebêngôkre-Kayapó a floresta protege a comunidade porque nela se busca a medicina tradicional, a cura para grande parte das doenças, seja física ou seja do espírito. Portanto,

os Mebêngôkre-Kayapó não precisam destruir a floresta, porque é nela que existem vários remédios que curam os pacientes indígenas de diversos males.

Este tema é muito importante para a comunidade indígena Mebêngôkre-Kayapó e é essencial também para a escola porque é imprescindível resgatar e manter a medicina tradicional para o futuro. Então, cada vez mais o pajé deve estar repassando a sabedoria dele para alguns guerreiros, aqueles que podem receber esse conhecimento. Ensinar a medicina tradicional dentro da sala de aula pode ajudar a manter a cultura Mebêngôkre-Kayapó para as gerações futuras para que os estudantes possam compreender melhor o seu presente e o seu futuro, e a forma de viver do povo.

Partindo dessa perspectiva pensamos na construção de uma cartilha sobre a medicina tradicional para a escola indígena. Também sabemos que muitos conhecimentos não podem ser divulgados, nem mesmo para aqueles que são da comunidade, pois são conhecimentos perigosos para circularem na aldeia, precisam de condições especiais, momentos especiais e lugar próprio e só podem ser manejados por quem tem profundo conhecimento sobre o assunto.

Os professores indígenas têm muitas dificuldades em utilizar o material didático não indígena na escola da aldeia. O material didático distribuído nas escolas indígena vem do MEC e, portanto, não consideram o contexto indígena. Diante disso, nos questionamos: 1) como podemos melhorar o processo de ensino-aprendizagem com alunos indígenas do 6º ano do ensino fundamental, ao trabalhar a disciplina ciências da natureza a partir de uma cartilha educativa com tema medicina tradicional Mebêngôkre-Kayapó para a escola indígena?; 2) Quais os aspectos sobre a medicina tradicional devem ser abordados na elaboração de uma cartilha educativa da disciplina ciências da natureza?; 3) Como a Cartilha Educativa sobre a disciplina ciências da natureza pode ser utilizada na aprendizagem de alunos Mebêngôkre-Kayapó do 6º ano do Ensino Fundamental?; 4) De que maneira os mais velhos da aldeia podem contribuir com seus conhecimentos para o ensino de ciências nas escolas indígenas Kayapó?

A proposta deste artigo é contar o processo de desenvolvimento e aplicação de uma cartilha para o ensino de ciências no sexto

ano da Escola Indígena Capitão Bepnox. Como já assinalado, essa proposta foi desenvolvida por uma metodologia intercultural de ensino, onde a escola e a comunidade foram envolvidas no processo de elaboração do material. A experiência se mostrou dinâmica e bem-sucedida, como iremos ver ao longo deste trabalho.

A seguir, descreveremos o passo a passo da experiência, de pesquisa, construção, aplicação e organização do material didático-pedagógico aqui proposto.

1. Revisão da Literatura

Segundo Machado (1992), após os primeiros contatos com o homem branco os Kayapó, bem como a maioria dos povos indígenas das Américas, padeceram de diversas doenças que não conheciam. Então, passaram a utilizar da medicina estrangeira de difícil domínio para tratar das doenças que os afligiam. No entanto, apesar das mudanças impingidas, atualmente ainda se utilizam de práticas ancestrais para permanecerem com boa saúde.

Os índios contam que, antes da chegada do branco; eles morriam somente de morte natural em idade bastante avançada, não havia epidemias nem doenças incuráveis.

As doenças que os brancos trouxeram somadas à mudança no hábito alimentar causou um enfraquecimento geral nos índios, fazendo com que suas próprias doenças se tornassem mais fortes e passassem a causar a morte.

Apesar de abalada pelos inúmeros surtos de doenças européias, a fé nos curandeiros tradicionais (ME KUTE PIDJÁ MARI E WAYANGÁ) se mantém até hoje. Os índios são capazes de viajar, hoje em dia, horas de avião até outra aldeia à procura de um xamã especialista em sua doença, mesmo tendo acesso aos recursos médicos oferecidos pela FUNAI.

O conhecimento para os Kayapós é uma complexa rede de informações interligadas dominada por indivíduos. O conhecimento especializado, incluindo o reconhecimento de doenças e suas curas através de plantas, é herdado e pertence a uma linhagem específica.

ca. Frequentemente, tal conhecimento é secreto, o que dificulta o acesso dos pesquisadores às informações (Machado, 1992, p.8).

A questão da cura das doenças na tradição kayapó é muito complexa. Possey & Elisabetsky (1991, p. 22) nos traz algumas elucidações sobre o tema

A fé nos curandeiros tradicionais (me kute pidjà mari e wayangá) foi indubitavelmente afetada durante os surtos de doenças europeias; no entanto, a medicina indígena ainda mantém a formação dos curandeiros como especialistas de doenças (wayangà) conhecedores de plantas medicinais (me kute pidjà). Embora nenhum dos grandes, todo-poderosos Xamãs (wayangà kumrenx), tenha permanecido em Gorotire (o último morreu em 1965), aproximadamente 5% da população é considerada Xamã (wayangà) e outros 26% da população é considerada como especialista em algumas(s) plantas(s) medicinal(is) e sua(s) doença(s) relacionada(s). O conhecimento para os Kayapó não é uma unidade homogênea, mas uma complexa rede de informações interligadas, dominada por indivíduos.

Frequentemente o conhecimento especializado, incluindo o reconhecimento de doenças e/ou suas curas através de plantas, é herdado e pertence a um grupo particular, como por exemplo no caso das plantas anticoncepcionais (me kra ket djà) (Elisabetsky & Possey 1989). Em muitos casos tal conhecimento especializado é secreto, o que complica ainda mais a tentativa dos pesquisadores de reconstruir o sistema medicinal “completo” dos Kayapó. Este artigo preliminar se propõe a apresentar somente algumas das ideias gerais dos conceitos Kayapó de doenças e curas, relacionadas com suas noções sobre espíritos humanos e animais.

Segundo Possey & Elisabetsky (1991, p. 23), “a doença para os Kayapó é o resultado do desequilíbrio de energia ou, colocado inversamente, a saúde é caracterizada pelo equilíbrio harmonioso de todas as energias cósmicas”. Isto é, a relação dos Kayapó com a doença é também um importante aprendizado, não só para os Kayapó como para toda a humanidade, pois esse povo entende os processos de saúde-doença como um sistema complexo que precisa ser compreendido

em todas as suas dimensões. Segundo os autores, mencionados acima, para que os Kayapó tenham uma boa saúde é preciso harmonizar muitas forças da natureza e comportamentos humanos, além do equilíbrio entre os espíritos dos homens e dos animais. Para os autores:

A manutenção dessa harmonia e equilíbrio depende da adesão às normas sociais e regras ecológicas. Doenças e curas funcionam para os Kayapó com a ligação simbólica e funcional entre os reinos naturais, o mundo espiritual e a sociedade humana. O indivíduo não está perdido em suas relações, já que cada Kayapó tem um papel ativo na sua própria saúde e consequentemente na de sua sociedade e seu meio ambiente natural. Possey & Elisabetsky (1991, p. 31).

Para a construção deste projeto, além do olhar indígena sobre os conteúdos explorados para serem tratados na escola Mebêngokre seguimos as orientações de Brasil (2002), no que se refere à formação dos professores indígenas e os muitos desafios que esta formação atravessa para alcançar os seus principais objetivos. Entre esses desafios “está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural” (Brasil, 2002, p. 9). Nestas orientações, os programas estabelecidos devem possibilitar que tanto professores que se encontram em serviço como os que estão iniciando consigam acessar a melhor educação possível, tanto em nível básico como no magistério intercultural, tanto em nível médio como no nível superior. Para tanto, uma posição proativa dos órgãos governamentais responsáveis pela materialização dessas formas de ensino para os povos indígena se faz necessária. No entanto, segundo Brasil (2002):

Por outro lado, sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável,

nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (Brasil, 2002, p. 10).

Ainda segundo Brasil (2002) a questão do estabelecimento de escolas nas terras indígenas tem sido considerada não a partir da imposição da sociedade nacional e sim por uma necessidade e reivindicação solicitada pelos povos indígenas, como uma forma de entender melhor a sociedade nacional e de se relacionar com os diversos segmentos desta sociedade. No entanto, os povos indígenas não reivindicam qualquer escola ou simplesmente a escola como está posta pelos não indígenas. Essa escola precisa ter certas características como metodologias e práticas definidas pelo movimento indígena, por exemplo: saberes tradicionais, as línguas indígenas, a percepção do mundo, a cultura, as epistemologias indígenas, os calendários próprios, entre outros. Todos esses elementos devem dialogar com os conhecimentos não indígenas na forma da interculturalidade. Um elemento essencial para materializar essa escola desejada é a formação dos professores indígenas:

Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena que, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada comunidade, expressão de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seus modelos de organização social e seus projetos de futuro. Mas cabe a eles tarefas comuns em muitos aspectos de suas competências profissionais que estaremos discutindo ao longo deste documento. Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil. (Brasil, 2002; p.9).

Outro critério que utilizamos a partir de Brasil (2002; p.66) foi a produção dos materiais didáticos. Nesse processo de construção de materiais didáticos, sejam eles quais forem (“livros, vídeos, CDs ou outros”), a pesquisa realizada pelo professor indígena é fundamental, com acompanhamento dos professores formadores e/ou assessores.

É normal os professores não dominarem todos os tipos de conhecimentos ou saberes de sua comunidade, de seu povo. Para se apropriar de determinados conhecimentos, ele precisa fazer pesquisas com especialistas do seu povo e com a ajuda deles promover encontros com seus alunos. organizar didaticamente esses conhecimentos, para que se tornem também conhecimentos escolares ou com possibilidades de dialogar com os conhecimentos escolares. Com a realização de uma boa pesquisa orientada o professor indígena pode se aprofundar em determinados temas, saber quais podem ser veiculados na escola e quais não podem.

Geralmente, as comunidades indígenas possuem saberes e práticas que requerem momentos específicos, singulares, e que não pode ser professado fora de determinados contextos, como, por exemplo, músicas que só podem ser cantadas em rituais específicos. A pesquisa pode começar a partir dos conhecimentos tradicionais, da aldeia, mas pode se ampliar:

A pesquisa também se dirige a temas que nem sempre são de domínio daquela comunidade, nem parte de sua memória social, mas podem constituir objeto de interesse, curiosidade e estudos diversos. São pesquisas sobre conhecimentos de interesse científico, cultural e histórico próprios a outras culturas humanas, desenvolvidas nas etapas presenciais, permitindo a elaboração de outra ordem de materiais didáticos relacionados com os temas transversais e com as questões interculturais dos programas curriculares das escolas indígenas (Brasil, 2002; p.66).

Segundo Brasil (2002, p.66), entre as atividades que o professor indígena pode realizar esta: visitas a outras comunidades, com vistas a pesquisar/aprender a língua indígena que foi perdida em seu grupo de convivência, mas que ainda está presente em outras aldeias; pode viajar a locais mais distantes como a outros estados e outros países. Esses intercâmbios além de promover maior contato

entre os povos indígenas, troca de informações, relações políticas e até casamentos, ajuda muito na materialização do movimento indígena como um todo e “ampliação das situações de formação em contextos interculturais”.

Como vimos, as pesquisas dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio intelectual e cultural dos próprios professores ou que lhes são significativos para o acesso a novos conhecimentos, assim como o estabelecimento de novas conexões interculturais, devem ser incentivadas e planejadas nos cursos de formação, podendo ser desenvolvidas nas etapas presenciais ou não-presenciais (Brasil, 2002; p.66).

Também utilizamos o RCNEI (Brasil, 1998) como referência para pensar a escola indígena e realizar o nosso projeto dentro dos princípios da educação escolar indígena como apresentado no documento.

Como garantido na constituição além dos “processos educativos próprios das sociedades indígenas” (Brasil, 1998, p.24), também foi garantido o direito a uma educação escolarizada. Mas a escola, atualmente, tem sido ressignificada ao longo do tempo, passando de um instrumento do colonizador e transformador da cultura indígena, para uma experiência inovadora e aliada da cultura indígena, assumida pelas comunidades indígenas em seus mais diferentes contextos acompanhando o seu movimento de autodeterminação.

A educação escolar indígena deve promover a autonomia e valorização da cultura de um povo, o que, por sua vez, contribui muito para o “exercício da cidadania indígena”. A escola indígena merece que as políticas públicas ajudem em sua sustentação e que programas de manutenção do seu patrimônio cultural, linguísticos e demais saberes sejam implementados:

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas

comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (Brasil, 1988; p.24).

Desta forma, houve a necessidade de que o projeto de pesquisa aqui descrito fosse desenvolvido na comunidade, com as pessoas da comunidade, com os conhecimentos dos velhos em diálogo intercultural com os conhecimentos escolares, para ser utilizado também na escola da aldeia. Assim, o material produzido contou com a participação de vários membros da comunidade, contribuindo assim para o estabelecimento de uma educação escolar indígena comunitária e intercultural.

A aplicação do material foi realizada na língua materna e o material produzido foi nas duas línguas: portuguesa e materna, trazendo a discussão sobre assuntos ligados ao conhecimento tradicional local da comunidade.

Seguindo as críticas apontadas por Quaresma (2012), com relação aos livros didáticos existentes para o povo Mēbêngôkre, optamos por deixar no material didático uma escrita mais próxima da língua oral por acharmos que esta atendia as necessidades dos professores e estudantes.

No que consiste à modalidade oral, nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk a oralidade é negligenciada, haja vista que os índios Mēbêngôkre já eram falantes de sua LM (Quaresma, 2012, p.176).

A seguir, vamos detalhar como foram estabelecidos os procedimentos metodológicos.

2. Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste projeto dividimos o trabalho em fases, que foram assim estabelecidas:

1ª Fase - Chamamos de exploratória onde foram realizadas leituras sobre a produção existente e disponível sobre o tema: medicina/remédio tradicional Kayapó. Durante essa fase foram realizadas entrevistas e conversas mais informais com os mais velhos sobre a temática. Esses momentos foram registrados em fotografias, filmes, quando possível e no diário de campo. Nesta fase, começamos a registrar os saberes tradicionais ligados à medicina do povo Kayapó.

2ª Fase - Nesta fase, iniciamos a elaboração de uma cartilha educativa bilíngue sobre o conteúdo: medicina tradicional Kayapó, composta por textos, orientações didáticas, exercícios e jogos sobre a temática.

3ª Fase - Aplicação do material didático. Nessa fase do trabalho foram realizadas várias aulas aplicando o conteúdo proposto sobre a medicina tradicional. Algumas das aulas foram ministradas, pode-se dizer assim, pelos mais velhos, pois eram eles que conduziam a atividade nos espaços próximo da aldeia e em trilhas, explicando o que sabia sobre as plantas medicinais, suas características e propriedades. Os nossos principais interlocutores eram os pajés, importantes membros da comunidade. É preciso dizer que na atualidade nem todas as aldeias possuem pajé. Dessa forma, contar com especialistas desse porte e que estejam dispostos a ajudar os estudantes e o professor na escola foi muito especial. Durante as explicações um dos pajés explicou para os estudantes sobre as plantas medicinais e seus principais usos. Os estudantes participaram de todas as atividades produzindo também textos e desenhos sobre o assunto. Destaca-se que esses momentos foram registrados por meio de fotografias e filmagens com celular.

4ª Fase - Nesta etapa, houve a sistematização de todos os materiais que conseguimos obter com a ajuda dos mais velhos, na pesquisa e durante a aplicação das atividades com os estudantes da sexta série da escola indígena. A sistematização nem sempre é um processo simples, pois, atualmente, dependemos do compu-

tador e da energia, o que é sempre difícil na aldeia. É importante o computador porque com ele podemos deixar registrado os saberes das comunidades e sempre que necessário pode-se ler, enviar, imprimir, podendo ser revisto e reformulado de novo. Nessa etapa, também foram apresentados no I Seminário Científico-Cultural do Povo Kayapó-Mebêngôkrê, que ocorreu em 04 de outubro de 2018, na cidade de São Félix do Xingu, os dados parciais da pesquisa e alguns materiais didáticos.

5ª Fase - Elaboração do artigo científico. O artigo, como pode ser observado, busca descrever toda a trajetória desenvolvida desde a escolha do tema do projeto até a sua conclusão final.

6ª Fase - Socialização da pesquisa por meio da Defesa de TCC.

3. Resultados

Quanto aos resultados deste projeto pode-se afirmar que o desenvolvimento deste trabalho representou um momento muito importante tanto para os autores quanto para a comunidade que foi convocada e que participou prontamente em todas as atividades solicitadas.

3.1 O material didático produzido:

Após a realização da pesquisa com os mais velhos sobre a medicina tradicional, realizamos a construção dos materiais didáticos e orientações de como seria a aplicação deste material para os alunos do sexto ano. A figura a seguir mostra a capa da cartilha construída:

Imagem 1 - Imagem da capa da cartilha sobre as casas tradicionais Mebêngôkrê.

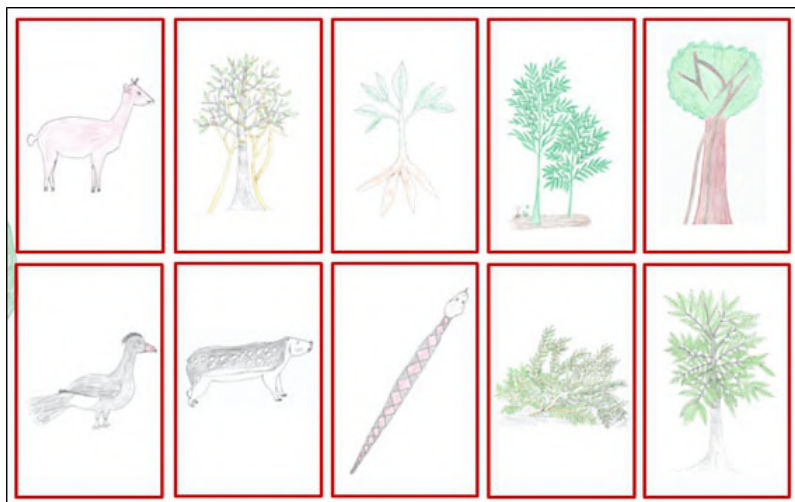


Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

Também foram produzidos jogos com esse tema. O primeiro jogo foi o da memória onde apresentamos alguns tipos de plantas e animais medicinais Mebêngôkrê-Kayapó e materiais utilizados em suas construções. O segundo jogo foi o jogo dos pares com desenhos e nomes na língua materna a partir dos animais e plantas medicinais. Este último, inclusive, foi apresentado, juntamente como parte do projeto de pesquisa no evento I Seminário Científico-Cultural do Povo Kayapó-Mebêngôkrê, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Núcleo de Formação Indígena (NUFI), Plano Nacional de Formação Docente para a Educação Básica (PARFOR), Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com o apoio da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Prefeitura de São Félix do Xingu, que ocorreu no mês de outubro em São Félix do Xin-

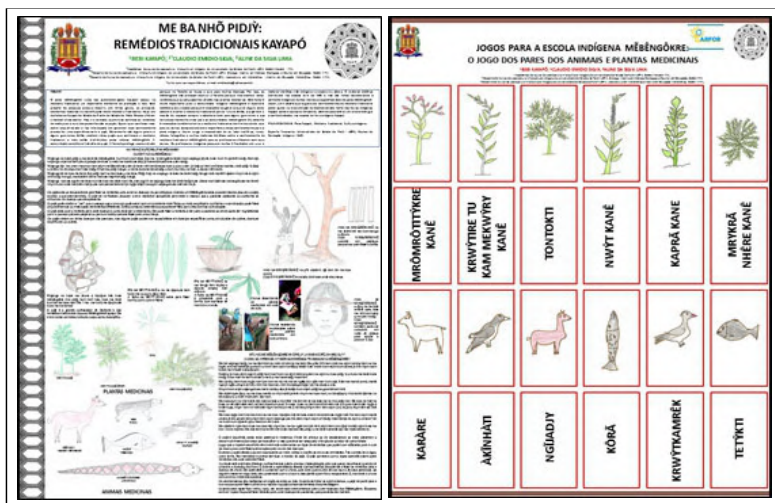
gu, na sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), durante todo o dia 04 de outubro de 2018, com a participação de professores da região e estudantes da Unifesspa. As figuras abaixo mostram o jogo de memória e os demais produtos apresentados no evento citado acima.

Imagem 2 - Parte do jogo da memória das plantas e animais medicinais do povo Mebêngôkre.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

Imagem 3 - Apresentação de dois trabalhos (o jogo de pares dos animais e plantas medicinais e parte do projeto sobre os remédios tradicionais Kayapó) no evento I SEMINÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL DO POVO KAYAPÓ-MEBÊNGÔKRE.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

3.2 Aplicação do tema sobre a medicina tradicional Mebêngôkre na escola indígena:

Durante a aplicação do tema sobre a medicina tradicional indígena Mebêngôkre os alunos fizeram muitas produções, falas, desenhos, textos e atividades práticas de construção. A figura a seguir mostra as produções dos alunos e algumas das atividades desenvolvidas.

Imagem 4 - Painel dos Desenhos das plantas medicinais a partir das concepções dos alunos Mebêngokrê e produção de pequenos textos sobre os seus usos.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

Imagem 5 - Painel de Fotografias das atividades diversas na aldeia sobre a medicina tradicional Mebêngôkre.

Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

Na imagem acima, observamos nas três primeiras fotografias o especialista em plantas medicinais do povo Mebêngôkre-Kayapó, A participação dele nas atividades de aplicação do material didático consistiram em explicar para os estudantes as propriedades e características das plantas e dos animais medicinais, bem como indicar o lugar onde tais elementos podem ser encontrados.

Desta forma, a aula prática com o especialista foi de extrema importância para o projeto, pois os estudantes tiveram a oportunidade de estar fora da sala de aula, mas como uma extensão da escola, para aprenderem na prática sobre as plantas medicinais.

Nas três fotografias posteriores, temos momentos de sala de aula onde os estudantes puderam consolidar mais o seu conhecimento sobre o assunto, produzindo textos e representações das plantas conhecidas na aula de campo com o especialista. Na foto-

grafia do canto esquerdo inferior, vemos uma bancada com algumas plantas medicinais para os estudantes se aprofundarem ainda mais no reconhecimento de suas características. Assim, eles puderam trocar saberes entre si e com o professor.

4. Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado possibilitou que o conhecimento tradicional estivesse na escola da aldeia indígena. Conseguimos aprender mais quando fazemos parte da construção dos materiais didáticos e da organização e criação de metodologias diferenciadas que possam atender as especificidades da escola indígena.

A pesquisa com os membros da comunidade também foi um fator de aprendizagem muito importante, tanto para o professor indígena quanto para os estudantes Mebêngokré. A oportunidade de tratar sobre a medicina tradicional na escola possibilitou aos estudantes se verem representados nas aulas, o que contribui para que eles prestem mais atenção ao que está sendo discutido, principalmente, quando comparam suas práticas de medicina tradicionais com as formas em estão utilizando a medicina do *Kuben* (do não índio).

Podemos dizer que o projeto de pesquisa aqui relatado trouxe duas perspectivas importante: (1) a da pesquisa como princípio de construção do conhecimento escolar e como metodologia para os professores desenvolveram outras temáticas e (2) os próprios materiais elaborados possibilitam que o professor indígena se veja como autor de sua própria prática, o que gerou muita autonomia para o trabalho pedagógico na escola indígena.

O projeto de pesquisa possibilitou a experiência de diversas práticas de ensino, como, por exemplo: aula de campo com o especialista em plantas medicinais da comunidade; aula dialogada em sala de aula com a produção de atividades pelos estudantes; aulas práticas com algumas plantas medicinais, sendo utilizadas como material didático. Essa metodologia foi muito dinâmica e possibilitou um engajamento muito grande de todos os estudantes, o que foi observado pela participação intensa de todos.

O ensino de ciências precisa ser melhorado nas escolas indígenas, pois como observamos, este projeto de pesquisa sobre a

medicina tradicional voltado para os alunos do sexto ano, possibilitou o desenvolvimento de muitas atividades que deram certo. Cabe frisar que na temática desenvolvida, a participação do especialista foi fundamental para a pesquisa, para as aulas práticas e para a construção dos materiais didáticos.

Destaca-se, ainda, que os materiais didáticos produzidos no âmbito deste projeto foram destinados ao ensino de ciências do sexto ano, mas ele pode ser usado com alunos de outros anos, se o professor fizer as adequações necessárias. A cartilha pode ser utilizada como material de leitura ou como roteiro de aprendizagem e os jogos em momentos mais lúdicos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, vale ressaltar que a contribuição dos mais velhos da aldeia é imprescindível para trabalhar a temática aqui discutida, bem como outras temáticas que o professor deseja desenvolver com os seus alunos na escola indígena.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998, 339 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, 2002. 84 p.

MACHADO, Sandra Maria. **Medicina tradicional Kayapó**. Belém (PA): Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992. 20p.

POSSEY, Darrell A.; ELISABETSKY, Elaine. Conceito de animais e seus espíritos em relação a doenças e curas entre os índios Kayapó da aldeia Gorotire, Pará. Belém. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia**; v. 7, n. 1, p. 21-36, 1991.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mebengôkre**. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, 2012.

ME BA NHÕ KIKRE DJWYJ: CASAS TRADICIONAIS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ

*Patkare Kaiapo
Claudio Emidio-Silva*

Introdução

Neste artigo, relato de experiência, será mostrado como o povo Mebêngôkre-Kayapó constrói as casas tradicionais, de acordo com a sua cultura. As casas tradicionais dos povos indígenas kayapó exigem muitos conhecimentos e uma intensa participação de toda a comunidade. Primeiramente, quando uma nova aldeia vai se estabelecer e é necessário que sejam construídas as casas, o primeiro cacique chefe dos guerreiros reúne todos os homens que em acordo com ele irão organizar as construções das casas.

No primeiro dia é realizada a derrubada de algumas árvores para fazer as estruturas das casas. Em seguida, os materiais começam a ser transportados para a aldeia. Com esteios, vigas, caibros a partir de árvores de várias dimensões, as casas começam a ganhar forma. Por fim, a casa é coberta com folhas das palmeiras Inajá (najá) e ubim. Tudo é amarrado com enviras (fibra de entrecasca de árvores). Hoje as casas já podem ser construídas utilizando pregos, mas quando não havia esse equipamento, as casas eram todas amarradas com cascas de árvores e cipós. Para as paredes podem ser utilizadas palhas de palmeira ou barro, que é entrelaçado com varas finas.

Os mais jovens vão aprendendo a construir as casas na prática, ajudando seus pais, tios e avôs. Para trazer esse conhecimento para a escola, foi preciso consultar os mais velhos de como poderíamos organizar esses conhecimentos de forma escrita e com desenhos, ilustrando o material didático. Também realizamos atividades práticas com a ajuda dos anciãos, demonstrando como eram construídas as casas no passado, fazendo uma construção próxima da escola, no pátio. Conhecer a construção das casas tradicionais kayapó é importante para os alunos não esquecerem a cultura do povo kayapó.

O interesse em realizar este trabalho surgiu a partir das dificuldades vivenciadas pelo professor indígena, ao se deparar com a falta de materiais específicos para o ensino de ciências e matemática na escola indígena. Outro motivo foi a constatação de que os materiais disponibilizados pelas secretarias de educação são em sua grande maioria descontextualizados da realidade socioeducativa dos alunos indígenas e inadequados ao projeto de educação da comunidade. Assim, pensamos que fosse importante para os alunos conhecerem a construção das casas tradicionais kayapó na sala de aula. Pensar em um projeto que valoriza a cultura Mebêngokre, ao mesmo tempo em que se pode aprender português, língua materna escrita, ciências, matemática etc, foi um grande desafio e também muito motivador.

A maioria dos materiais didáticos encontrados na escola indígena é distribuído pelas secretarias de educação, vindos do Ministério de Educação e Cultura e não tiveram a participação de professores indígenas em sua elaboração. Para tentar diminuir a falta de material didático-pedagógico pensamos nas seguintes questões: 1) como podemos reverter a seguinte situação - onde materiais didáticos que não fazem referência à cultura indígena e nem a sua língua são utilizados de forma sistemática na escola indígena Mebêngokre? 2) como os mais velhos podem participar de forma mais efetiva da escola da aldeia? 3) É possível o professor indígena construir os seus próprios materiais didáticos para utilizar em sua sala de aula, especialmente sobre os saberes tradicionais relacionados às construções das casas tradicionais? 4) como os alunos indígenas podem se envolver mais com a cultura indígena na escola e especificamente com os saberes que envolvem as construções das casas tradicionais?

Relatamos neste artigo como foi desenvolver uma metodologia, a partir da interculturalidade, procurando construir proposições de materiais pedagógicos para a escola indígena Mebêngôkre. Projetos dessa natureza devem ajudar a repensar a função do professor indígena e sua prática pedagógica. Nessa proposta o professor deixar de ser um simples transmissor da cultura ocidental para ser um criador crítico de textos, desenhos, jogos, materiais diversos, metodologias diferenciadas e interculturais, promovendo sua autonomia, assim como a dos estudantes indígenas e da própria escola em que atua, envolvendo de forma pedagógica toda a comunidade

1. Revisão da Literatura

Para o povo Kayapó, o espaço onde habita representa a sua visão de mundo, e a partir dessa visão organiza a sua vida (Vidal, 1983; p.90). Assim, “Os Kayapó se consideram parte integrante de um mundo e universo circular e veem o processo do universo e da vida como cíclico, os ciclos do tempo ecológico e estrutural que determinam e acompanham a vida e as atividades humanas”. Em seu artigo Vidal (1983), descreve essa concepção de mundo da seguinte forma:

O centro do mundo é representado pelo centro do pátio da aldeia, onde se reúne o conselho dos homens e se desenvolvem os rituais e a vida pública em geral. O símbolo do centro do mundo e do universo é o maracá, instrumento musical, redondo e em forma de cabeça, ao som do qual os índios cantam e dançam, seguindo um traçado circular e que acompanha a trajetória solar, desde o pôr do sol até o amanhecer. Dançando os índios dizem que remontam o tempo até as origens míticas, recriando assim a energia necessária à continuidade e estabilidade do meio ambiente, dos recursos necessários à sobrevivência, à reprodução contínua da vida e das diferentes instituições sociais que garantem o equilíbrio indispensável à vida em comunidade. O espaço doméstico e feminino é constituído por um círculo de unidades residenciais, as casas, de onde pode se observar a aldeia, mas não ser visto, um espaço privado, onde ninguém entra sem ser convidado e onde se discutem e resolvem os assuntos privados da comunidade (Vidal, 1983, p.90-91).

Segundo a autora, na sociedade Kayapó, para o desenvolvimento das atividades do cotidiano, homens e mulheres as desenvolvem de forma independente e em espaços diferentes. As casas circulares são o espaço de domínio das mulheres, já a casa dos homens, é no centro da aldeia, espaço de domínio masculino. Desta forma, as atividades culturais de homens e mulheres ficam bem separadas. As casas das mulheres são fechadas (de madeira, barro e madeira ou palha), e a casa dos homens é aberta, na maior parte do tempo. Para ir ao banho todos passam próximo à casa dos homens, mas em alguns momentos, de festa especialmente, ela fica fechada, proibida às mulheres e só podem adentrar nelas os iniciados, pois, “apenas durante o Aruanã, ritual adquirido dos Carajá, que a casa dos homens se transforma em casa das máscaras e é totalmente fechada com folhas de palmeira, espaço proibido às mulheres e não iniciados” (Vidal, 1983; p.90-91).

Durante as festas, as mulheres se agrupam em seus espaços domésticos, no círculo das casas fazendo suas pinturas corporais. Geralmente, ficam em cozinhas abertas ou espaços próximos à casa familiar onde fazem e refazem as pinturas corporais (Vidal, 1983).

Em nosso trabalho não discutiremos as relações sociais resultantes dessa articulação das casas/aldeias com os papéis de homens e mulheres. Nosso objetivo é registrar, de forma mais clara possível, como a construção da casa Kayapó se faz a partir dos materiais utilizados na natureza. E registrar as mudanças que já se operam com as casas de alvenaria e de madeira que foram estabelecidas após o contato com a sociedade não índia. Como vimos no enunciado acima, qualquer contato com sociedades diferentes provoca mudanças leves ou drásticas dependendo de muitos fatores do contato. No caso, citamos acima as mudanças operadas na cultura Kayapó após o contato com os Carajá.

A literatura tem registrado muitas mudanças na cultura Kayapó, como podemos observar no trabalho de Banner (1961; p.1). Daí a importância deste projeto por se tratar de estudo sobre um item de suma importância para a autonomia Kayapó - a construção de sua própria casa a partir dos elementos da natureza encontrados em suas terras. Ainda segundo Banner (1961; p.1) os Kayapó, à medida que passa o tempo, estão mudando a sua condição, deixando de ser bravos, como antes, quando fustigaram toda a região Araguaia-Xingu. O principal responsável por essa mudança foi o SPI,

que inseriu a atividade da produção da borracha, castanha, entre outros produtos, assumindo uma inserção na economia nacional e até internacional. Essas mudanças, no entanto, trouxeram implicações importantes ao modo de vida Kayapó:

Mas ao entrar em relações pacíficas com os habitantes “civilizados”, tudo quanto existe de original e secular entre os kayapó, está sendo rapidamente modificado pelo embate das duas culturas, línguas e maneiras de viver (Banner, 1961, p.1).

O autor em questão é um missionário e foi trabalhar com os kayapó após a morte de outros missionários pelos indígenas, dando continuidade ao trabalho. Ele narra, na década de sessenta, como algumas mudanças estavam operando entre os diversos grupos Kayapó. Mas a sua exuberante cultura ainda se mantinha especialmente com relação às grandes caminhadas na mata e a necessidade de estabelecerem os acampamentos temporários que construía a partir dos materiais encontrados. Muita coisa realmente mudou. Mais de cinquenta anos depois, alguns jovens estão conseguindo fazer universidade e estão eles mesmos realizando a pesquisa sobre o seu povo, produzindo um olhar destituído de muitos preconceitos que os de fora possuem mesmo quando admiram uma cultura tão exuberante e diferente.

Para a construção deste projeto de pesquisa, aqui relatado, além do olhar indígena sobre os conteúdos explorados para serem tratados na escola Mebêngokre seguimos as orientações de Brasil (2002; p.9) com relação à formação dos professores indígenas e aos muitos desafios que esta formação atravessa para alcançar os seus principais objetivos. Entre os desafios apontados estão tantos os internos (das condições das sociedades indígenas disponibilizarem pessoas para essas formações, que em muitos casos precisam se ausentar de sua aldeia e até de seu estado) como os externos, que dependem muito das políticas públicas implementadas pelos estados e municípios e até do âmbito federal. Entre os desafios internos estão também as questões relacionadas com a qualidade da educação escolar indígena que busca superar a escola não indígena tradicional, com características próprias através de uma escola que seja específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural. Além disso, que seja uma escola que ajude na manutenção da cultura indígena de cada povo, que seja

autônoma e que “contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas” (Brasil, 2002; p.9).

Ainda segundo Brasil (2002; p.9) para que a escola indígena se materialize, é preciso que ações concretas sejam implementadas, em uma prática pedagógica condizente com as aspirações da comunidade indígena. Atualmente as escolas indígenas estão em outra concepção que não mais a da imposição pela sociedade nacional. A escola presente nas aldeias tem sido apropriada de diversas formas, os povos indígenas concebem-na como mais uma possibilidade de entender a sociedade dominante e de interagir com os seus diversos segmentos, para novas formas de se relacionar. Neste sentido, esta escola precisa se traduzir em um projeto onde as pessoas possam acessar determinados conhecimentos acumulados por toda a humanidade, mas que também seja um lugar onde a pesquisa, o registro e a sistematização de saberes e práticas tradicionais seja uma prática constante da escola. Também as línguas de comunicação, tanto a língua portuguesa como a língua indígena precisam ser ensinadas a partir de metodologias apropriadas para o efetivo processo de ensino-aprendizagem; há ainda, a necessidade de calendários próprios da comunidade e de materiais didáticos específicos para cada cultura indígena.

Seguindo ainda a orientação de Brasil (2002, p.9) este projeto de pesquisa busca uma complementação na formação do professor indígena, pois entendemos o papel que o professor indígena possui em suas comunidades de origem, ou onde atuam. Sua formação além de uma perspectiva intercultural, busca uma formação holística que se não o prepara totalmente para as relações e papéis que devem cumprir, pelo menos possibilita que ele tenha acesso a uma série de informações que podem ajudar a se relacionar melhor com a sociedade circundante, pelo menos no âmbito das secretarias de educação municipais.

Outro critério que utilizamos a partir de Brasil (2002, p.66) foi com relação à produção dos materiais didáticos. Para a produção desses materiais as atividades de pesquisa são essenciais. Para tanto, métodos, técnicas, roteiros e ferramentas diversas devem ajudar o professor indígena a fazer a pesquisa da melhor forma possível. Agora, com um olhar de dentro, podemos dizer assim, o professor pesquisador indígena é o que mais tem condições de construir processos de pesquisas interessantes, necessários e

que vão ao encontro das necessidades de sua comunidade. Neste sentido, percebemos que no geral, o professor indígena não domina todos os campos ou aspectos de sua cultura, necessitando sempre da ajuda dos mais velhos para entender um determinado processo, ou aspecto cultural. A pesquisa pode ser uma forma de compreender esses aspectos bem como o trabalho empregado em fazer o seu registro sistemático e ainda transformar em uma linguagem que possa ser acessada por todos, na escola indígena. Nesse processo, o professor apreende mais e mais sobre a sua cultura, processos de transmissão e formas diversificadas de registros (livro, cartilha, CD, DVD, fotografias etc). A pesquisa não precisa ficar circunscrita apenas à comunidade local, podendo se estender a outras comunidades, a outros povos e à própria sociedade circundante, uma vez que essa guarda conhecimentos que foram desenvolvidos e sistematizados ao longo do tempo, além de outros recém-descobertos que podem ajudar a comunidade, como por exemplo, os remédios e procedimentos para a cura de diversas doenças do ser humano.

A pesquisa possibilita um maior aprofundamento dos temas, o levantamento e a discussão das diferentes versões, a valorização dos sistemas classificatórios próprios de uma sociedade, bem como permite que sejam identificadas as interdições culturais, as quais devem ser respeitadas no processo de registro e difusão. À comunidade cabe, assim, definir o que pode e deve ser registrado e divulgado de sua própria cultura, as línguas em que isso deve ser feito, além de refletir sobre a política interna de produção e divulgação intercultural.

[...]

Como vimos, as pesquisas dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio intelectual e cultural dos próprios professores ou que lhes são significativos para o acesso a novos conhecimentos, assim como o estabelecimento de novas conexões interculturais, devem ser incentivadas e planejadas nos cursos de formação, podendo ser desenvolvidas nas etapas presenciais ou não-presenciais. (Brasil, 2002; p.66).

Também utilizamos o RCNEI (Brasil, 1998, p.24) como referência para pensar a escola indígena e desenvolver o nosso projeto

dentro dos princípios da educação escolar indígena, como apresentado no documento:

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (Brasil, 1998; p.24).

Desta forma, houve a necessidade de que o projeto fosse desenvolvido na comunidade, com as pessoas da comunidade, com os conhecimentos dos mais velhos, em diálogo intercultural com os conhecimentos escolares, para ser utilizado também na escola da aldeia. O material produzido contou com a participação de vários membros da comunidade.

A aplicação do material foi realizada na língua materna e o material produzido (cartilha) foi nas duas línguas: portuguesa e língua Mebêngokre, trazendo a explicação sobre assuntos ligados ao conhecimento tradicional local da comunidade, satisfazendo assim a necessidade de a educação escolar indígena ser bilíngue, específica e diferenciada.

A seguir vamos detalhar como foram estabelecidos os procedimentos metodológicos.

2. Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste projeto dividimos o trabalho em fases, assim constituídas:

1ª Fase: Chamamos de *exploratória* onde foram realizadas leituras sobre a produção existente e disponível sobre o tema. Também foram realizadas e registradas conversas com os mais velhos da aldeia sobre o tema através de filmagens, de fotografias e

de registro escrito em diário de campo dialogando sobre a viabilidade do projeto e procurando indicações de quem da comunidade poderia ajudar em sua execução. Neste momento, começamos a registrar os saberes tradicionais sobre o tema.

2ª Fase: Nesta fase iniciamos a *elaboração de uma cartilha educativa* sobre o conteúdo: casa tradicional; composta por textos, orientações didáticas, exercícios e jogos. A organização da cartilha aconteceu a cada encontro realizado nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, da Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na cidade de São Félix do Xingu. O material de desenho foi escaneado e os textos foram digitados e organizados em uma sequência provisória, para ser aplicado em sala de aula. Nesse momento também foram construídos jogos didáticos. Nesta fase, o projeto foi apresentado em um evento (I SEMINÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL DO POVO KAYAPÓ-MEBÊNGÔKRE) realizado pela UEPA em parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) – Campus de São Félix do Xingu, universidade federal local, e Prefeitura de São Félix do Xingu, que ajudaram na execução do evento, e que propiciaram uma boa participação dos alunos tanto da Unifesspa quanto dos alunos da rede municipal de ensino.

3ª Fase: Realização da *aplicação do material didático* e do registro (fotografias e filmagens com celular) dos resultados, ou seja, das atividades realizadas na escola com os alunos do sexto ano. Foram realizadas várias aulas aplicando-se o conteúdo proposto sobre as casas tradicionais. Neste momento, procuramos a ajuda dos mais velhos, para realizar uma demonstração de como eram construídas as casas tradicionais. Os alunos participaram de todas as atividades produzindo também textos e desenhos sobre o assunto.

4ª Fase: Nesta fase houve a *sistematização* de todos os materiais que conseguimos obter com a ajuda dos

mais velhos, na pesquisa e durante a aplicação das atividades sobre o assunto com os alunos da escola indígena.

5ª Fase: Realizada a *elaboração do artigo científico* conforme o modelo utilizado pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA), construído a partir de toda a trajetória realizada desde a escolha do projeto até a conclusão final.

6ª Fase: Nesta fase, houve a *socialização da pesquisa* por meio da defesa de TCC, apresentou-se o trabalho desenvolvido para os professores avaliadores. Após a defesa e o projeto avaliado dentro do que foi estabelecido no curso, foi apresentada a versão final na forma deste artigo aqui em tela, bem como os materiais didáticos construídos, com as correções pedidas pela banca.

A seguir são apresentados, de forma sucinta, os materiais produzidos, bem como uma descrição da metodologia empregada no processo de construção e aplicação dos materiais didático-pedagógicos.

3. Resultados

3.1 O material didático produzido

Após a realização da pesquisa com os mais velhos sobre como eram as casas indígenas no passado, realizamos a construção dos materiais didáticos e orientações de como seria a aplicação deste material para os alunos do sexto ano. A figura a seguir mostra a capa da cartilha construída sobre a casa tradicional Kayapó:

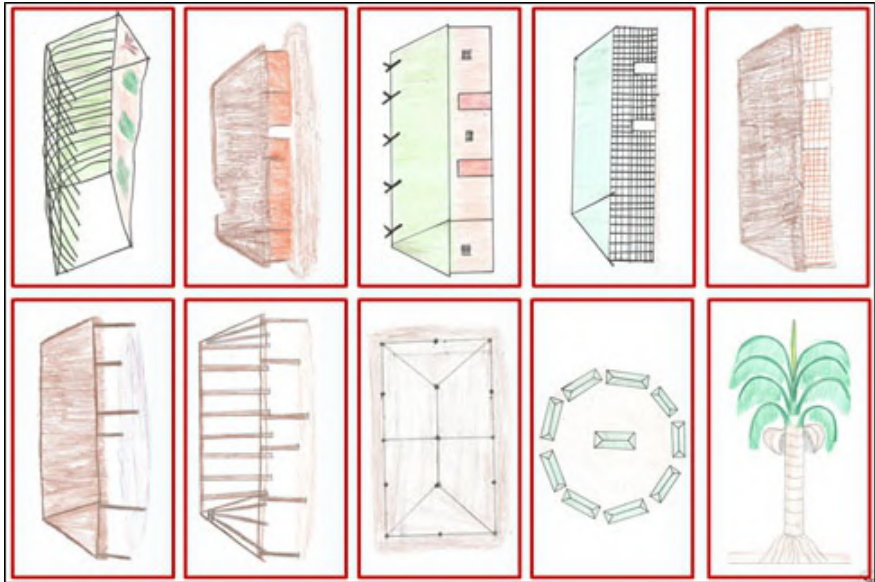
Imagem 1 - A cartilha sobre as casas tradicionais Mebêngôkre.

Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

Também foram construídos jogos com esse tema. O primeiro jogo foi o da memória onde apresentamos alguns tipos de casas Kayapó e materiais utilizados em suas construções. O segundo jogo foi o jogo de dominó a partir dos principais materiais utilizados para a construção das casas tradicionais. Este último, inclusive foi apresentado, juntamente com parte do projeto de pesquisa no evento I SEMINÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL DO POVO KAYAPÓ-MEBÊNGÔKRE, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Núcleo de Formação Indígena (NUFI), Plano Nacional de Formação Docente para a Educação Básica (PARFOR), Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que ocorreu durante todo o dia 04 de outubro de 2018, em São Félix do Xingu, na sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP). O evento contou com o apoio da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Prefeitura de São Félix do Xingu.

As figuras a seguir mostram o jogo de memória e os demais produtos apresentados no evento citado acima.

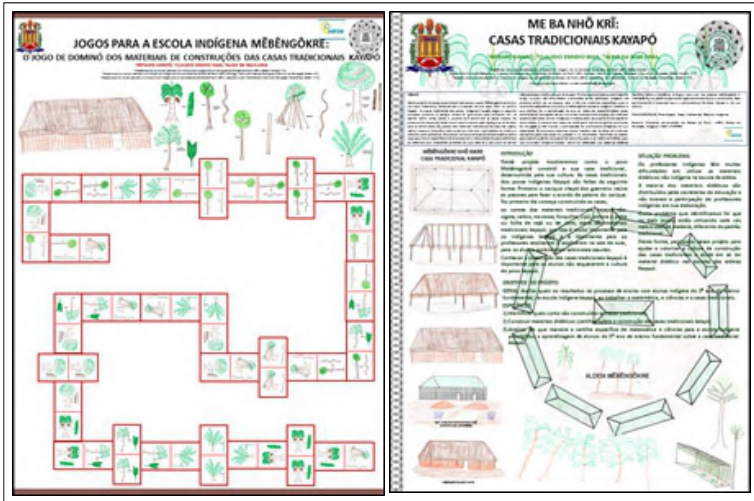
Imagem 2 - O jogo da memória das casas tradicionais.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

O jogo de memória é muito simples e apresenta dez figuras que podem ser replicadas na hora do jogo. As figuras devem ser viradas para baixo na mesa e cada jogador deve encontrar os pares. Ganha quem ficar com mais pares. O interessante das imagens é que trazem a percepção do povo Mebêngokre bem como sua própria estética.

Imagem 3 - Apresentação de dois trabalhos (o jogo de dominó e parte do projeto sobre as casas tradicionais Kayapó) no evento I SEMINÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL DO POVO KAYAPÓ-MEBÊNGÔKRE, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

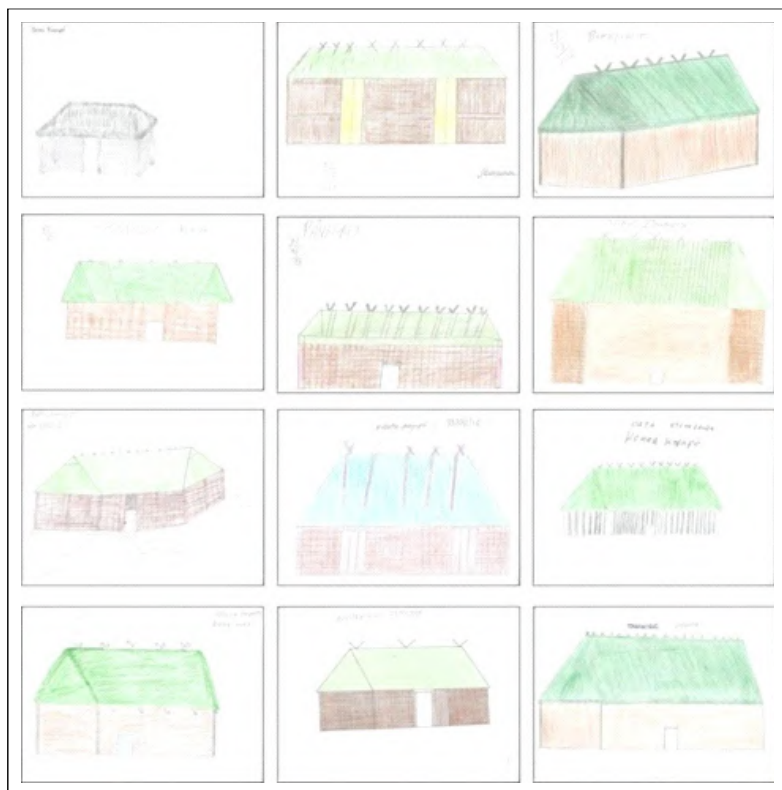


Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

3.2 Aplicação do tema sobre as casas tradicionais Mebêngôkrê na escola indígena

Durante a aplicação do tema sobre as casas tradicionais indígenas Mebêngôkrê os estudantes fizeram muitas produções, falas, desenhos, textos e atividades práticas de construção. As figuras a seguir mostram as produções dos alunos em sala de aula e algumas das atividades desenvolvidas

Imagem 4 - Painel dos Desenhos das casas a partir das concepções dos estudantes Mebêngôkre.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

Os desenhos dos estudantes mostram sua percepção sobre as casas tradicionais de sua comunidade. Percebe-se a representação de diversos materiais na construção das casas, bem como o seu formato. Desenvolver essa percepção na sala de aula é de suma importância, pois além de desenvolver diversas habilidades motoras e cognitivas, propicia um olhar mais cuidadoso a sua realidade, possibilitando que se desenvolva mais e mais a estética gráfica. Tudo isso ajuda na manutenção da cultura Mebêngôkre e aprofunda o olhar de todos os envolvidos para dentro de seu mundo.

Na imagem 5 temos um painel de fotografias, mostrando as diversas atividades desenvolvidas no projeto. Na primeira linha de fotografias são registrados momentos da construção de uma casa pelos estudantes, bem como uma atividade prática do projeto de-

envolvido. Na segunda linha tem-se ainda uma imagem da construção e materiais que são utilizados para a construção (cobertura). Na terceira linha são mostrados momentos em que se organizava a cobertura da casa e uma imagem da escola que é construída em alvenaria e tábuas serradas. Na quarta linha são mostrados tipos diferentes de casas e na quinta linha a primeira imagem é de uma casa grande de cobertura de palha com paredes de varas e barro batido, e na sequência o professor em sala de aula explicando o conteúdo e na aula prática de construção de uma casa tradicional.

Imagem 5 - Painel de fotografias de atividades diversas na aldeia sobre a construção das casas tradicionais Mebêngokré.



Fonte: Bekroti Kayapó, 2018.

A seguir, apresentamos um texto produzido pelo professor indígena em formação, que foi utilizado em sala de aula. Quando o professor indígena produz textos a partir de sua cultura e saberes contribui muito para que sua autonomia se estabeleça. A partir

dessa construção o professor indígena pode construir muitos materiais didáticos próprios. É claro que a oralidade deve ser também mantida uma vez que a cultura Mebêngôkre-Kayapó se organiza através dela, mas a escola se organiza pela escrita, então dominar a escrita em suas diversas formas faz parte também das atividades do professor indígena.

AS CASAS TRADICIONAIS MEBÊNGÔKRE

As casas tradicionais Mebêngôkre são do tempo que nossos pais e mães andavam na mata. Eles não tinham um lugar de morada certa, fixa.

Assim, nossos pais e mães faziam a casa que chamamos de KIKRE ã IRÕNH.

Para construir a nossa KIKRE ã IRÕNH são necessários muitos materiais que são encontrados na natureza, no lugar onde moramos.

Os materiais utilizados são de: árvores, árvores pequenas e palmeiras. Dessas plantas são retirados: esteio, vara pequena, folha de bananeira-brava, envira, cipó e palha de açáí.

Esses materiais são muito importantes para nós povos Mebêngôkre para a construção das casas tradicionais.

Atualmente, nós construímos a casa em um lugar fixo. Há uma reunião na comunidade para as pessoas entrarem em acordo com o cacique.

Depois de tudo acordado as pessoas vão para a mata para procurar árvores de itaúba ou jatobá, derruba e corta os esteios (de dois a três esteios por árvore).

Depois, procura-se árvores finas para caibros chamadas BANHÕRÕ KUDJY Ê.

Depois, todas as pessoas vão para a mata para procurar vários materiais tradicionais como: palha de inajá, ubim, cipó, envira.

Depois os materiais são trazidos nos ombros para o local onde vai ser construída a aldeia.

Depois de construída a estrutura de madeira e feita a cobertura de palha, começa o processo de colocar barro nas paredes. Colocar o barro já foi uma tecnologia aprendida com o contato com o kubên.

O barro é tirado da terra, é molhado e pisado com o pé, amassado bem e então é colocado na parede. Depois seca e fica duro.

As paredes também podem ser construídas com o caule de paxiúbas.

As paxiúbas são derrubadas e ali mesmo são retiradas as ripas. Depois as ripas são amarradas em feixes e levadas para a aldeia para serem colocadas nas paredes das casas.

Autor: Patkare Kaiapó

4. Considerações Finais

Uma das maiores dificuldades para o professor indígena, é com relação à língua portuguesa, tanto escrita (que é o mais difícil) quanto com a fala. Aprender a língua portuguesa tem sido um grande desafio, tanto para os professores quanto para os alunos indígenas. Quando é necessário utilizar a língua portuguesa para explicar um determinado assunto fica muito difícil para os professores indígenas. Desta forma, os materiais que vêm para a escola, escrito apenas na língua portuguesa, tornam o trabalho do professor indígena muito difícil. Neste sentido, o material bilíngue que foi construído ajuda muito, tanto aos professores indígenas quanto os alunos, pois quando se trabalha o assunto na língua portuguesa este pode ser lido também na língua materna Mebêngôkre-Kayapó, e, dessa forma é possível entender melhor o conteúdo.

Este projeto possibilitou diversos aprendizados sobre a possibilidade do professor indígena realizar a construção de material didático; nos deu uma dimensão maior da escola e do nosso fazer escolar, nos dando mais autonomia; possibilitou compreender que o ensino escolar não precisa ficar restrito à sala de aula, e sim que toda a aldeia e a mata próxima podem se constituir em incríveis espaços didáticos-pedagógicos; e sobre o trabalho com a cultura indígena que é de suma importância para ser desenvolvida na escola.

A pesquisa com os mais velhos possibilitou uma maior participação deles na escola e nos conteúdos abordados. A escola, de uma forma geral, tem excluído os mais velhos, por estes apresentarem uma grande dificuldade com relação à língua portuguesa e por terem muitas dificuldades com relação ao sistema escolar em si, que é uma forma de aprender muito diferente do que é realizado tradicionalmente nas formas próprias Mebêngôkre-Kayapó de ensino-aprendizagem. A aplicação dos materiais didáticos e conteúdos sobre a construção das casas tradicionais Mebêngôkre-Kayapó possibilitou que as atividades em sala de aula fossem mais práticas e mais dinâmicas,

havendo uma melhor respostas no envolvimento das aulas pelos alunos indígenas e uma participação mais eficaz dos mais velhos que iam contribuindo com os seus saberes e explicações.

A participação da comunidade nos processos escolares é de suma importância para que se garanta a autonomia e o empoderamento dos povos indígenas diante do Estado. Essa participação se constitui em uma parte importante da cidadania indígena. Apesar da educação escolar indígena ser um direito dos povos indígenas, este só se materializa de fato, quando a comunidade ajuda na construção do que vai ser veiculado na escola, quando esta participa com seus saberes e práticas nas atividades de sala de aula, ou seja, quando está à frente da escola em todas as suas dimensões: política, educacional, social e epistemológica.

A partir desta experiência muitas outras podem ser realizadas. No processo de construção desse projeto, o principal aprendizado foi o de que não podemos desenvolver uma escola indígena sem a participação dos mais velhos e de seus conhecimentos. Neste projeto pudemos observar como os conhecimentos indígenas podem ser sistematizados para ser utilizado em sala de aula possibilitando a valorização cada vez mais da comunidade e da cultura Mebêngokre-Kayapó.

5. Referências

BANNER, Horace. O índio Kayapó em seu acampamento. Belém. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Nova série – Antropologia; n. 13, p. 1-33, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, 2002. 84 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1988. 339 p.

VIDAL, Lux. O espaço habitado entre os Kayapó-Xikrin (Jê) e os Parakanã (Tupi), do médio Tocantins, Pará. In: NOVAES, Sylvia Caiuby (Org.). **Habitacões indígenas**. São Paulo: NOBEL / Editora da Universidade de São Paulo, 1983. 196 p.

PARTE III
LINGUAGENS E ARTES

APRESENTAÇÃO

Os trabalhos apresentados nesta seção - Linguagens e Artes - são alguns resultados de produções dos alunos indígenas Kayapó, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que foi ofertado na cidade de São Félix do Xingu, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), num convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a UEPA, entre 2014 e 2018.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena, coordenado pelo Núcleo de Formação Indígena (NUFI), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), da UEPA, visa garantir aos povos indígenas a formação superior, realização de pesquisas, atividades de extensão e formação continuada, de acordo com as necessidades e realidades desses povos. Neste sentido, o NUFÍ constitui-se como um instrumento de articulação e execução de ações afirmativas concernentes à formação inicial e continuada dos povos indígenas.

Vale ressaltar que os cursos de licenciatura indígena que são ofertados pelas universidades públicas, no Brasil, têm como proposta, acima de tudo, respeitar as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia. Trata-se de um trabalho que busca manter a língua, a cultura e costumes tradicionais. Esses cursos são custeados pelo Ministério da Educação, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind) e conta, ainda, com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai). Essas licenciaturas têm duração de quatro anos e por meio de um esquema pedagógico de alternância, proporciona que os estudantes passem tempos nas comunidades e tempos na universidade.

Falar de interculturalidade pode até ter se tornado um discurso pedagógico clichê. Mas por outro lado, não falar, especialmente quando se trata de políticas educacionais para os povos indígenas, quilombolas, ciganos, trabalhadores do campo, de uma maneira geral, significa ignorar a realidade e as particularidades culturais desses grupos e povos, bem como a necessidade de adequação das instituições de ensino aos contextos culturais em que se insere. Por meio dessa discussão, aponto aqui o que se refere à categoria *interculturalidade* nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil.

O Brasil é um dos países que apresenta uma legislação que garante aos povos indígenas o acesso à Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/1996), complementada por Resoluções e Pareceres que têm procurado dialogar com a Educação Escolar Indígena, levando em consideração a quantidade de etnias e línguas faladas no país.

Em paralelo a essas leis, encontramos também, pesquisas interculturais que caminham rumo a uma educação escolar indígena de qualidade e que visam colaborar com os projetos societários de cada povo.

Esses projetos são oriundos de reflexões desenvolvidas sob diferentes perspectivas, de maneira a garantir a história das comunidades indígenas por meio da valorização das pinturas, da alimentação, da dança, dos cantos, dos artefatos, dos territórios. É isso que podemos encontrar nos trabalhos aqui reunidos nesta seção. São textos que expõem uma temática comum, que é a preocupação com a educação escolar indígena e a preservação da cultura tradicional. Assim, por meio da expressão do modo de vida de um povo, sua força e sua cultura, esses trabalhos apresentam propostas metodológicas educativas, tornando-se, por isso, uma importante contribuição para se avaliar os impasses e as possibilidades que marcam a trajetória da história das relações que os povos indígenas Mebêngokre/Kayapó, da Terra Indígena Kayapó, no Sul do Pará, têm com a política educativa.

A pesquisa intitulada “**Mebêngôkrê kute ami kaben mari ne, arej kam no’ók nhipej kadjy**” (Alfabetização e letramento em língua Mebêngôkre Kayapó), de Patkôre Kayapó, sob a orientação da

professora Edilene Furtado da Costa, aborda a questão da alfabetização e letramento na Aldeia Kawatire. Tem como fundamento uma pesquisa teórico-metodológica voltada ao ensino de língua materna para formação de leitores e escritores produtivos, considerando que a leitura de mundo sempre precede a leitura da palavra escrita. É uma pesquisa que visa auxiliar os professores indígenas no desenvolvimento de um trabalho educativo que considere os aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais da comunidade Kawatire.

O trabalho intitulado “**O jogo da tradição mebêngokre – rônkra**”, de Bepkaete Kayapó, sob a orientação das professoras Cláudia Maria Rodrigues Barros e Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, tem como objetivo, apresentar um estudo sobre os jogos tradicionais da etnia Mebêngokre. A preocupação que motivou esta pesquisa foi a necessidade de proporcionar aos jovens dessa etnia, a vivência do conteúdo da cultura corporal Kayapó dentro da perspectiva educativa, ética e cultural.

O estudo “**A casa tradicional Mebêngokre**”, de Moipati Kayapó, orientado pelo professor Thomas R. A. Teixeira, teve como proposta, apresentar uma compreensão acerca da importância das casas tradicionais para o povo Mebêngokre, destacando os saberes que estão envolvidos em torno da construção dessas casas. A preocupação que motivou esta pesquisa reside no interesse em se preservar o conhecimento histórico e cultural dessa etnia. Para o povo Mebêngokre, os mais velhos são os detentores de todo o conhecimento que fundamenta o funcionamento da comunidade e uma constatação atual dessa comunidade, é a de que ela está perdendo os mais velhos (e, com eles, a sua fonte de conhecimento). Isto, por não estar havendo o devido repasse de tais conhecimentos, através da tradição. Em outras palavras, há uma quebra significativa na tradição sem uma solução compensatória. Assim, o estudo apresentado por Moipati Kayapó vem como reflexo dessa preocupação, e se põe como uma das possibilidades de redução da perda ao indicar, se colocando como exemplo, que parte desse conhecimento pode ser direcionado para a escola, proporcionando que ele permaneça vivo na cultura Mebêngokrê e fazendo da escola um espaço efetivo de interculturalidade, ao integrá-la como peça de seus sistemas de reprodução cultural.

A pesquisa intitulada “**A música na escola Mebêngokre**”, de Betire Kayapó, também orientada pelo prof. Thomas Teixeira, foi reali-

zada na aldeia Kôkraxmômô, localizada às margens do Rio Xingu. A proposta exposta neste trabalho volta-se para a necessidade de se ensinar a música Mebêngokre nas escolas indígenas com o objetivo de manter todo o conhecimento que reside nos cantos, desde os acessórios rítmicos que acompanham as apresentações até a mensagem transmitida nas letras. Tudo isso como estratégia de se promover a cultura kayapó, fortalecendo-a cada vez mais.

Por fim, o trabalho intitulado “**A pintura corporal Mebêngôkre**”, de Bepdjá Kayapó, sob a orientação do professor Thomas Teixeira, tem como proposta, apresentar conhecimentos da cultura Mebêngôkre que residem na pintura corporal desse povo, fortalecendo e proporcionando que esse conhecimento seja passado de geração em geração. A pesquisa foi realizada na aldeia Moxkàràkô e a grande preocupação que motivou esse estudo deve-se ao fato de que algumas pinturas já estão se perdendo. Para que isso não aconteça, elas precisam ser estimuladas na escola, como prática educativa, priorizando todos os detalhes que envolvem a prática da pintura.

Todas as cinco pesquisas, neste livro apresentadas em formato de artigo, como apontado anteriormente, são resultados dos estudos desenvolvidos pelos acadêmicos da turma de Licenciatura Intercultural Indígena, da UEPA. São textos que apresentam um diálogo entre os saberes tradicionais desse povo e os saberes acadêmicos se colocando como propostas teórico-metodológicas que têm como fim o resgate, a continuidade, a valorização e a preservação da cultura e, assim, o resguardo da identidade do povo Mebêngôkre.

Ivanilce Gonçalves de Melo

Mestre em Linguística (UFRJ) e professora da Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA RESISTÊNCIA ENTRE OS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ

Antonia Zelina Negrão de Oliveira

Os professores indígenas mebêngokre-kayapó da Turma de Licenciatura Intercultural Indígena - 2015/2018 - da Universidade do Estado do Pará, são falantes da língua indígena kayapó que pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. A Língua portuguesa para esses professores indígenas, apresenta-se como uma língua de resistência, conceito adotado aqui por entendermos ser o termo mais adequado ao contexto sociolinguístico em que estão inseridos os docentes graduados.

Uma língua de resistência, decorre de práticas de linguagens próprias, específicas, resultante de tempos e espaços próprios, que revelam atitudes de apropriação e enfrentamento da sociedade ao entorno (Negrão-Oliveira, 2020).

Para muitos povos indígenas, a língua portuguesa ainda que seja a língua nacional majoritária, é uma língua não materna, e dessa forma, não poderá ser tratada como uma segunda língua a ser aprendida, “visto que existem povos que convivem com a língua portuguesa e duas ou mais línguas indígenas em seu repertório linguístico” (Negrão-Oliveira, 2020, p.99).

Compreender a língua portuguesa como uma língua que vem por imposição entre os mebêngokre-kayapó nos dá condições para entender as práticas de linguagem que se consubstanciam entre os indígenas dessa etnia; nos dá condições de pensar uma língua por-

tuguesa que não se ampara única e exclusivamente em um conceito de língua nação (Mignolo, 2003), nem tampouco em uma visão monolíngue de língua, que reforça a “crença monoglóssica, que entende que as únicas práticas de linguagem legítimas são as performadas por monolíngues” (Garcia, 2009, p.115).

Tratar o português como língua de resistência entre aqueles que são falantes de uma língua indígena, significa ressignificar o que se entende por bilinguismo, visto que, o sujeito bilíngue caminha em um cenário discursivo que não é o de um falante monolíngue, seja na língua primeira ou na segunda língua (Maher, 2007, p.77); significa abrir espaço para uma perspectiva onde as práticas etnográficas de linguagem se configuram entre as línguas que estão em uso, ou seja, são práticas híbridas, onde as línguas se misturam (Moita Lopes, 2013); significa partir para uma noção de língua que está em movimento, que não se ampara em uma noção de língua como sistema; “significa questionar conceitos naturalizados, especialmente em contextos multilíngues e transculturais” (Lucena, 2015, p. 71).

Ao questionar conceitos naturalizados sobre a utilização da língua portuguesa em contexto indígena, nos permitimos dar visibilidade aos letramentos entre línguas projetados pelos mebêngokre-kayapó; somos capazes de construir, efetivamente, uma interculturalidade crítica, na concepção de justiça social (Walsh, 2009), aquela que sinaliza para a existência de um português indígena (Maher, 1996), que é produto de um movimento de resistência e de reexistência diante daqueles que por séculos, impuseram uma única língua como oficial. Esse movimento de resistência e reexistência, que se faz presente na utilização da língua portuguesa pelos mebêngokre-kayapó está expresso também na postura que eles têm assumido ao usar a escrita da língua indígena convencionalizada por missionários evangélicos e/ou católicos. Ainda hoje eles têm manifestado insatisfação a um sistema ortográfico que, conforme alguns deles, não os representa.

Povo marcado pela oratória e para os quais a oralidade tem um valor próprio, pois é representativa de uma realidade sociolinguística, essa forte relação com a oralidade, aponta a importância de se atentar para o fato de que os letramentos realizados entre os mebêngokre-kayapó são letramentos que se firmam em um continuum entre oralidade e escrita e nos ajudam a compreender as práticas de

linguagem características de etnias que vivem em contextos bilíngues onde a língua indígena tem uma proficiência muito maior que a língua portuguesa.

Práticas de linguagem que se realizam em letramentos próprios do oral e das quais os mebêngôkre-kayapó são detentores, corroboram com a necessidade de se enxergar “o que as pessoas fazem com a linguagem ao participar de uma atividade social, regulada tanto pelo contexto social como pelas ideologias subjacentes” (Lucena, 2015, p.71). As ideologias subjacentes presentes entre etnias que falam a língua portuguesa a partir de um processo marcado pela colonialidade do ser, do saber e do poder (Castro-Gómez, 2012) refletirão uma língua portuguesa que é característica de um movimento de resistência de povos como os mebengokré-kayapó, que desejam dar maior visibilidade à língua indígena utilizada por eles, e dessa forma, transitarão continuamente entre línguas em fronteiras fluídas (Moita Lopes, 2013).

É justamente nessas fronteiras fluídas que encontramos os mebêngôkre-kayapó; é nessas fronteiras fluídas que os discentes da Turma kayapó do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena atuam como professores indígenas; é nessas fronteiras fluídas que as práticas de linguagem utilizadas por esses docentes se manifestam; é nessas fronteiras fluídas que a língua portuguesa se realiza como uma língua de resistência.

Para os mebêngôkre-kayapó a língua portuguesa falada e escrita será sempre a *outra* língua e não a *língua* do povo kayapó. Assim, nesses contextos, é mais viável pensar o português como uma língua de resistência, pois, nos ajuda a entender a utilização de uma língua que veio por imposição e nos aproxima das “práticas translíngues de indígenas que desejam marcar novas epistemes a partir dos repertórios linguísticos utilizados” (Negrao-Oliveira, 2020, p.99).

1. Referências

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Los avatares de la crítica decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, Enero-Junio, 2012.
- GARCÍA, Ofélia. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/ Blackwell, 2009.

LUCENA, M.I.P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. Revista DELTA, ed. especial, n. 31, p. 67-95, 2015.

MAHER, T. de J. **Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade**. 1996. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONIRICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NEGRÃO-OLIVEIRA, Antonia Zelina. **Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores indígenas munduruku**. 2020. 239 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2020.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. In: Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural". La Paz (Bolívia): Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/>>. Acesso em: 12 de set. de 2017.

MEBÊNGÔKRÊ KUTE AMI KABEN MARI NE, AREJ KAM NO'ÔK NHIPEJ KADJY: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ

Patkôre Kayapó
Edilene Furtado da Costa

Introdução

A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconheceu aos povos indígenas o direito às suas línguas, garantindo o ensino e aprendizagem dessas no contexto escolar, mesmo afirmando o português como língua oficial do país. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que traz como proposta, e defende, o respeito à diversidade cultural e linguística. Assim, a alfabetização e o letramento desses povos ganham uma perspectiva intercultural, em que os indígenas, com o intuito de preservar, valorizar e difundir suas culturas adquirem condições, através da formação acadêmica, principalmente nos cursos de formação em magistério indígena e/ou no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para exercer papel protagonista no ensino da língua indígena e na apropriação e uso da cultura escrita. (Brasil, 1988).

Mas, apesar da garantia da lei, a realidade que se apresenta na escola atualmente é bem diferente. Não existem propostas pedagógicas sistematizadas que ofereçam suporte para o trabalho com a língua indígena. O trabalho do professor indígena, mesmo que ele

tenha formação acadêmica intercultural, ainda é incipiente. Além do acúmulo de saberes sobre teorias e abordagens pedagógicas é necessário que o professor indígena seja um pesquisador da sua própria língua, que consiga sistematizar como funciona a sua língua do ponto de vista da gramática – sintaxe, semântica, fonética e fonologia. Somando-se a esses fatores, a contextualização da língua, a língua em funcionamento, nas suas dimensões cognitivas e socioculturais. A partir da situação problema que identifica a inexistência de direção para o ensino de língua indígena e a ausência de material didático para uso do aluno é que se construiu o trabalho ora apresentado.

Para responder à questão problema, formulam-se as questões norteadoras: como realizar a alfabetização e o letramento em língua kayapó? Como trabalhar com alunos do 4º ano do ensino fundamental, considerando as dimensões linguísticas, cognitivas e socioculturais envolvidas no processo/construção do ensino de língua? O que ensinar, como ensinar a ler e escrever na intenção do exercício competente da leitura e da escrita?

Pensando nessas dimensões do ensino de língua, seja ele o português ou a língua do povo indígena em questão, é preciso considerar que:

A plena inserção no mundo da escrita, pelo exercício competente da leitura e da escrita, envolve pelo menos três complexas dimensões que se articulam e se complementam: uma dimensão linguística – a conversão da oralidade em escrita; uma dimensão cognitiva – as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido; e uma dimensão sociocultural – a adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas (Soares, 2017, p. 133).

Este estudo servirá como ponto de partida para o trabalho do professor indígena que ensina nas escolas indígenas e do aluno que poderá utilizar o material didático e jogos que fazem parte dessa proposta. A partir de textos contextualizados há a sugestão para atividades de leitura significativa, organizados em sequências didáticas, e diversos jogos didáticos para exercício dos alunos e apoio ao professor. Os textos também são apresentados em língua portu-

guesa, oportunizando o trabalho inicial de aquisição do português como língua adicional.

A partir dessa proposta de trabalho, os professores podem organizar seus planos de ensino com um cronograma para verificação do percurso do aluno, dificuldades e avanços, podendo organizar e reorganizar seu trabalho de acordo com a necessidade da turma.

Os referenciais teóricos utilizados na construção dessa proposta foram selecionados a partir de leituras de textos de autores que discutem a problemática da alfabetização e letramento no Brasil. Evidenciam-se autores que abordam a questão do ensino do português e de línguas indígenas e de autores indígenas que estudam a alfabetização e letramento em língua indígena em diversas escolas indígenas no Brasil.

1. A escola, língua e língua escrita mebengôkrê kayapó

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena *Panhmotire* fica na aldeia Kawatire, na margem direita do rio Xingu, município de São Félix do Xingu, Pará. A escola *Panhmotire* oferece o ensino do 1º ao 6º ano, mantido pela Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu. Mas, ainda faltam muitas coisas a serem feitas para que esta escola tenha um bom funcionamento, como por exemplo: materiais didáticos adequados, alimentação escolar suficiente para os nossos alunos, entre outras coisas. Percebe-se uma grande falha que dificulta a aprendizagem dos alunos indígenas que é a falta de material didático adequado, específico, intercultural e bilíngue; os materiais que chegam à escola não são diferenciados e não atendem a especificidade indígena. Na escola as aulas, quando ministradas por professor kayapó é toda falada nessa língua, quando ministrada por professores *kubên* (não indígenas) é falada em português e traduzida para o kayapó por um monitor indígena.

A língua falada pelos Kayapó pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Os Kayapó reconhecem diferenças dialetais entre os vários grupos que vivem em aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu. As diferenças que são marcadas na oralidade também estão presentes na escrita da língua. Porém, é preciso evidenciar que as diferenças não foram simplesmente transferidas da

oralidade para a escrita, até porque a escrita do Kayapó foi realizada por não indígenas, precisamente por missionários cristãos, evangélicos e/ou católicos. Hoje em dia, essas diferenças na escrita da língua se tornaram um grande problema quando se planeja organizar material escrito para uso pedagógico ou não. Grupos de determinadas aldeias defendem o sistema ensinado por missões religiosas específicas como o mais correto e isso gera grandes discussões. Os professores têm demonstrado a intenção de fazer grandes reuniões para se discutir o estabelecimento de um acordo ortográfico que proporcione a publicação de textos escritos menos discrepantes.

Os Kayapó, para quem a oratória é uma prática social valorizada, se definem como aqueles que falam bem, bonito (*Kaben mex, kabem mej*), em oposição a todos os grupos que não falam a sua língua. Em certas ocasiões, como nos discursos do conselho ou cerimoniais, os homens Kayapó falam num tom de voz como se alguém estivesse dando-lhes um golpe na barriga (*ben*), diferenciando assim esse tipo de oratória da fala comum. Quando os homens cantam nas festas, a voz deve ficar muito alta e forte. A voz das mulheres também muda nos cantos cerimoniais.

A escrita *Mebêngôkre* foi organizada por missionários evangélicos e/ou católicos nos vários processos de evangelização e catequese que começou no contato com o não indígena e se registra até hoje.

O alfabeto kayapó apresenta 19 letras que representam 13 sons consonantais e 17 vocais.

Alfabeto completo

A - B - D - E - G - H - I - J - K - M - N - O - P - R - T - U -
W - X - Y

Consoantes Kayapó

B - D - G - H - J - K - M - N - P - R - T - W - X

Vogais Kayapó.

a - e - i - o - u - y

à - ê - ô - ã - ÿ -

ã - ã - ã - õ - ÿ

Segundo os mais velhos da aldeia Kawatire, a criação da ortografia pode preservar e resgatar a língua Mebêngôkre. Mas essa ação de registro escrito da língua foi feita sem a autorização dos indígenas. Durante muito tempo, o povo Mebêngôkre Kayapó vivia somente com a prática da oralidade e guardava na memória seus ensinamentos que eram passados de avô para neto.

No início do século XX, pessoas não indígenas viviam procurando em vários lugares para catequizar os povos Mebêngôkre Kayapó. Os primeiros contatos foram feitos por grupos de missionários que chegaram à terra indígena Kayapó para catequizar o povo Mebêngôkre Kayapó. Moraram por longo tempo com os Kayapó, foram pesquisando a língua Mebêngôkre, observando e ouvindo os sons das palavras e iam escrevendo. Com o tempo, apresentaram a escrita e começaram a ensinar alguns indígenas. Tudo isso para que a catequese tivesse sucesso. Algumas missões evangélicas traduziram a bíblia e uma missão católica produziu um dicionário da língua kayapó.

Recentemente, mudanças na política de educação no Brasil, fez com que cursos de estudos linguísticos fossem criados para capacitar professores kayapó a ensinar a escrita da língua nativa na escola. Um desses cursos levou alguns professores Kayapó do Pará para o Mato Grosso para que se preparassem para o ensino de língua indígena. No nosso grupo de alunos da Universidade do Estado do Pará (UEPA), temos dois desses professores – Bebi Kayapó e Betire Kayapó. O que se pode analisar sobre essas questões da escrita em kayapó, é que cada grupo defende um tipo de escrita, usando letras diferentes para grafar sons iguais. Não é possível resolver esse impasse sem uma grande reunião para um acordo ortográfico.

A questão da ortografia unificada não pode dificultar ou impedir que uma proposta de ensino da língua seja apresentada. Se houver necessidade, posteriormente haverá a oferta de estudos para a compreensão da questão da ortografia. Por ora, opta-se por observar as variações na escrita e fazer a escolha por uma linha de registro escrito.

Então, para elaboração da proposta buscou-se fundamento nas questões de abordagem da alfabetização e letramento e no ensino de língua materna para formação de leitores e escritores produtivos considerando, como defende Paulo Freire, que “a leitura

do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1992, p. 11). Assim, a leitura como resultado e construção de saberes deve levar em conta a cultura do povo em que se trabalha. Do ponto de vista da prática social, a relação atual com a cultura majoritária impôs para as sociedades de tradição oral, como as indígenas, a necessidade da aquisição e apropriação da cultura escrita, notadamente nesse tempo de amplo acesso à informação e ao conhecimento. Se por um lado é preciso aprender a língua do outro, o português para ter acesso a todo tipo de informação nessa língua dominante, de outro, os indígenas têm cada vez mais evidenciado a vontade de que suas línguas sejam usadas com valor sociocultural e que seja valorizada como língua que pode veicular e falar da sua cultura e da cultura do outro. Pode-se lembrar de que em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, línguas indígenas também foram reconhecidas como línguas oficiais e nelas se veiculam informações e conteúdos do mundo não indígena e do saber indígena. Nesse contexto, a escola cumpre um papel importante, que é possibilitar a aquisição da linguagem oral e escrita, tanto a materna como a portuguesa.

Antes de prosseguir com a apresentação da proposta de trabalho é preciso abordar os conceitos de alfabetização e letramento como vêm sendo referenciados nas últimas três décadas, pelo menos.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2017, p. 63).

A proposta é de um trabalho que avance para além da memorização de letras, palavras e frases como vem ocorrendo por décadas nas escolas das aldeias, desejando alcançar um trabalho de letramento. Mas, ao pensar que ambos os processos se inter-relacionam e que vão em direção do alcance da capacidade de fazer uso da leitura em vez de apenas saber ler e escrever a partir dos instrumen-

tais da aquisição dos sistemas ortográficos e alfabéticos da escrita, estar-se-á fazendo alfabetização e letramento. Eis a proposta deste trabalho.

Mencionou-se anteriormente que as sociedades indígenas são tradicionalmente orais e que a escrita foi uma interferência de terceiros, no caso Kayapó, dos missionários, que introduziram a escrita da língua sem a autorização dos indígenas. Pode-se dizer, então, que tiveram acesso à escrita, mas não se tornaram uma sociedade de cultura letrada.

Quando falamos, então, de cultura letrada estamos nos referindo não apenas aos sistemas de transcrição gráfica da linguagem verbal (a escrita não se esgota na notação), mas, fundamentalmente, de uma vasta e complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas socioculturais que a criação destes sistemas tornou possível (Faraco, 2016, p. 62).

A escola é o lugar do ensino da escrita porque é fruto da criação da escrita, estão assim, intrinsecamente ligadas. Mas, a escrita e a leitura de mundo ultrapassaram os espaços da sala de aula e foram para as mais variadas realizações do uso da língua e da linguagem. O sem-número de gêneros textuais em que se configuram a escrita e a leitura comprovam.

Esses povos indígenas na atualidade utilizam a escrita no cotidiano, seja nas escolas, seja nas reuniões políticas, nos postos de saúde, nas casas de artesanato, nas aldeias, por meio de uma diversidade textual que inclui cartas, bilhetes, e-mails, torpedos, livros, blogs, mensagens por WhatsApp e outros, o que possibilita inferir que a presença da escrita na língua indígena, apesar de pouca, não é mais uma folha em branco, mas um objeto apropriado de evidente reafirmação política e identitária. A escrita hoje já é coisa de índio (Neves, 2018, p.3).

Hoje em dia os Kayapó se comunicam usando gêneros digitais através da internet. Os jovens, alguns que moram ou estudam na cidade, usam aplicativos como *facebook*, *instagram*, *messenger* para encontrar amigos indígenas e não indígenas. Eles se comunicam em kayapó por escrito com outros parentes ou por áudio, quando um dos inter-

locutores não domina a escrita *mebêngokré*. Para a comunicação com não indígenas, usa-se a língua portuguesa.

A tecnologia pode ser vista de forma negativa ou positiva, atualmente, para a cultura indígena. Positivamente, pode servir para ajudar a guardar informações sobre a cultura, contribuindo para a preservação e difusão de saberes. Ou pode ser ruim, porque os jovens ficam viciados no uso do celular, principalmente, e não querem participar das manifestações culturais ou das atividades cotidianas.

2. A construção do material didático – pedagógico

A construção do material didático-pedagógico parte da intenção de realizar a alfabetização e o letramento em Kayapó a partir da produção de textos que consideram principalmente o mundo *mebêngokre*. Não há a consideração de aspectos especificamente de método para alfabetização, mas uma abordagem construtiva, baseada muito na prática e na contextualização da cultura kayapó.

Pensando nas questões práticas, foi construído um caderno de orientação para trabalhar a alfabetização e o letramento descrevendo passo a passo como fazer o trabalho com os alunos do 4º ano da aldeia Kawatire. As atividades foram aplicadas no período de duas semanas e aqui se descreve o que foi realizado em quatro sequências didáticas de trabalho. O trabalho foi feito a partir de textos sobre o cotidiano e cultura kayapó propondo sequências didáticas detalhadas, com conteúdos, atividades e jogos didáticos.

Aqui estão apresentadas quatro sequências didáticas trabalhadas no período de aplicação do caderno de orientação didático-pedagógica para alfabetização e letramento em kayapó. As sequências didáticas estão detalhadamente descritas no caderno de orientação para que possam ser aplicadas em sala de aula.

2.1 Sequências didáticas e exemplo de texto produzido

a. Conteúdo Programático

Língua Mebêngokre Kayapó

1ª Sequência didática: Reconhecimento das letras do

alfabeto kayapó; a ordem alfabética; elaborar um quadro com o alfabeto kayapó: consoantes e vogais;

2ª Sequência didática: Aprimorando conhecimentos contextualizados; desenvolvendo as habilidades de Escrita e Leitura; leitura e escrita de textos contextualizados de referência da cultura da aldeia kawatire e do povo kayapó.

3ª Sequência didática: Desenvolvendo a habilidade de escrita; ortografia;

4ª Sequência didática: Da língua oral para a língua escrita; retextualização.

No caderno de orientação foram descritos todos os objetivos a serem alcançados e feito o detalhamento de todas as etapas para o ensino de língua Kayapó com possibilidade de trabalhar a aquisição do português como segunda língua.

Bày

Báy ne mẽ bẽ ngêt bit, ne mẽ amĩ ykati ã êt anho , kwỳ nhi by ne mẽ amĩ anho , ne kam kute amĩ puru ny kam kre kadjy .

Bày ja ne mẽ amrẽ be kube mebêngôkre nho kwykrêdja tum. Kam ne jakam bày mebêngôkre nho krĩ kam amirĩt rã ã ne.

Ne kam mẽ nire bit, ne mẽ kute bày kenh ne o kute mry kam iri noro kam agrĩ kadjy , bày kenh o ne mẽ mry kam adjuwa ne kam ki à kubô mẽ o bikwa kute krẽ kadjy.

O milho

As pessoas mais velhas sempre tiveram o costume de guardar um pouco de espigas de milho, conservadas acima do fogo para plantar em novas roças.

Desde tempos ancestrais, o milho é um alimento tradicional para o kayapó. É por isso que sempre existe milho nas aldeias *mebêngôkre*.

São as mulheres *mebêngôkre* que preparam alimentos com o milho – elas ralam para fazer o berarubu misturando com carne de caça e também assam na brasa para a família comer.

Foram produzidos vários textos que foram trabalhados no período de aplicação do material, todos contextualizados sobre a vida kayapó e também escritos em português: a castanha, a pescaria, como surgiu a aldeia Kawatire – (pilão grande) e a roça do kayapó.

Figura - O milho



Fonte: Alunos do 4º ano da Escola Panhmotire (2018).

3. Conclusão

Propor um trabalho de alfabetização e letramento para alunos do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena *Panhmotire* foi desafiador. Foi preciso lembrar como é ser aluno numa escola indígena em que não existe material didático adequado para a aprendizagem da nossa língua. Os materiais que chegam na escola não retratam a realidade da nossa cultura e nem do nosso dia a dia, são livros que retratam o mundo do *kubên*, escritos em português e não conseguimos acompanhar os conteúdos.

É preciso pensar na construção de um material que garanta a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade. Foi pensando nesses fatores da educação escolar indígena que já estão previstos nas leis – Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e

demais resoluções que tratam da educação escolar indígena – que se fez a pesquisa de material bibliográfico e pensou-se na proposta para trabalhar a alfabetização e letramento na escola da minha aldeia.

O trabalho com os alunos teve momentos positivos e negativos. Os alunos gostaram de participar dos jogos para a construção de leitura e de ler textos que abordam a temática da cultura indígena kayapó. Mas quando tinham que pesquisar, não conseguiam trazer as respostas necessárias para a continuação das aulas.

Também, os alunos não são assíduos às aulas, então é difícil começar um trabalho e não dar continuidade. Talvez, isso ocorra porque a escola, durante muito tempo, foi desinteressante para os alunos.

A proposta de trabalho com o “Caderno de Orientações para Alfabetização e Letramento em Língua Mebêngokre Kayapó” é uma possibilidade para um trabalho que valoriza a língua nativa e a fortalece, mas que também possibilita a aquisição do português como segunda língua e isso tudo é ser indígena atualmente.

4. Referências

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF), 1988.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

NEVES, Josélia Gomes. **Alfabetização e letramento indígena**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

O JOGO DA TRADIÇÃO MEBÊNGÔKRE - RÔNkra

Bepkaete Kayapó
Claudia Maria Rodrigues Barros
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Introdução

Este texto apresenta um jogo tradicional Kayapó, o Rônkrã. O jogo é um fenômeno universal e manifestação viva e dinâmica que revela concepções culturais de grupos sociais (MARIN, 2015). O jogo tradicional Rônkra faz parte das manifestações culturais do povo indígena Mebêngôkre/Kayapó. Reconhecer, salvaguardar e nutrir práticas culturais tradicionais, é fator essencial nos processos educativos e na continuidade de grupos sociais minoritários e ancestrais. Por isso, a importância de estudar o Rônkrã, como um conhecimento do povo Mebêngôkre que deve ser registrado e valorizado, pois ele já não é tão praticado nas aldeias Kayapó do estado do Pará.

O Rônkrã é uma forma de representação de antigos costumes, cultos e rituais Kayapó, passando de geração a geração. O jogo possui uma grande importância na cultura. Bepkaete Kayapó afirma que este estudo se justifica porque não aprendeu esse jogo tradicional na escola quando estudou na aldeia Pykatire, que fica aproximadamente a oito horas de barco da aldeia atual em que reside, chamada Karemã. O fato é que hoje em dia na aldeia Karemã, infelizmente, a escola está em construção ainda e conseqüentemente, este conteúdo jogo não é ensinado na escola. Ele aprendeu com seu

tio na comunidade, e dessa forma o jogo tem sido ensinado, de família para família e de parente para parente, porém, ainda são poucos os parentes que repassam esta tradição, ficando o conhecimento sobre o jogo apenas com os mais velhos.

Compreendemos com Parlebas (2013) *Apud* Marin e Ribas (2013) que nem toda atividade motriz é um jogo, e que nem todo jogo é tradicional, e que também nem todo jogo competitivo é necessariamente um “esporte”. Para Parlebas “O jogo tradicional é, então, um jogo motor não institucionalizado, que se apoia em três critérios objetivos específicos precisos: uma situação motriz, um sistema de regras e uma competição ou uma ritualização” (Parlebas, 2013, p.14). Além disso, o jogo faz parte da cultura, ele é um dos elementos do patrimônio imaterial de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a problemática do estudo está assentada na reflexão sobre a prática do jogo que pouco acontece na aldeia. Atualmente, uma boa parte dos jovens não sabem mais jogar o Rônkra, por isso elegemos como pergunta problema: como ensinar o jogo Rônkra na aldeia Mebêngôkre para que os jovens possam vivenciar este conteúdo da cultura corporal? As questões norteadoras são: como acontece o jogo do Rônkrã? O que os mais velhos contam sobre as histórias do jogo? Como propor o jogo Rônkra ao conteúdo das aulas de Educação Física na escola indígena?

Objetivamos ensinar o jogo Rônkrã na aldeia para que os jovens pudessem vivenciar este conteúdo da cultura corporal, vivenciar como acontece o jogo do Rônkrã; investigar com os mais velhos as histórias do jogo Rônkrã; acrescentar o jogo Rônkra ao conteúdo das aulas de Educação Física na escola indígena. Partimos da ideia de que o ensino do jogo Rônkra para os Mebêngôkre acontece na aldeia ou nas matas, é feito com o caroço do coco babaçu e faz parte da cultura corporal Kayapó.

O coco babaçu é uma planta que existe na mata e que os Mebêngôkre usam para comer com carne ou peixe, com ele também, as mulheres fazem óleo para passar no cabelo. O caroço do coco do babaçu é usado para outros fins, quando cortado ao meio pode ser usado como bola para jogar o Rônkra- jogo da tradição Kayapó. Este jogo que acontece com o coco babaçu é muito importante na história dos Mebêngôkre e deve ser mantido na cultura para preservar a identidade Kayapó.

Esta pesquisa é relevante, pois, se preocupa na manutenção e valorização da cultura kayapó, por meio do jogo Rônkrã.

1. Sobre o Jogo

Entende-se, por jogo, segundo o coletivo de autores (2012, p.65) como “[...] uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Huizinga (2004) afirma que o jogo faz parte da cultura e tem diversas manifestações e se confunde com a história do homem e da humanidade. Para este autor, o jogo é:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (Huizinga, 2004, p. 16).

É o que se percebe nos jogos das Américas praticados com bolas e que antecedem o futebol, por exemplo, para Fassheber (2010, p. 74):

Estes jogos tradicionais indígenas, classificados por Cullin, não se abstêm das organizações sociais de cada um dos povos que o praticam, assim, não são raras as relações que estes jogos entretem com outros rituais, já que ambos derivam seu impulso do mito da origem que ordena socialmente cada povo indígena (Fassheber, 2010, p. 74).

Dentre eles podemos incluir o Jogo tradicional do povo Mebêngokre ou Kayapó, também chamado de *coco babaçu*. O jogo com coco babaçu, segundo os alunos da Turma Kayapó, foi muito usado no passado, os antepassados gostavam de jogar, era muito divertido, mas hoje não se brinca mais. Esse jogo também é conhecido como Rônkra, pois usa coco de babaçu para fazer a bola. Também pode ser usada uma pequena bola de borracha da seringueira.

No início do jogo a bola deve estar no centro dos jogadores. O jogo acontece com dois times e com muitos participantes, em média, mais de 10 jogadores em cada time. Ambas as equipes podem escolher começar o jogo. A bola é colocada em movimento pelos bardumes. No jogo, a madeira ou galho de árvore é denominado de taco, este é usado para rebater a bolinha e vence o time que conseguir atravessar o campo do outro time até ultrapassar a linha de fundo ou arremessar a bola para trás da linha de fundo, quando o jogo é vencido, para recomeçar novamente. O jogo é semelhante ao Lacrosse, jogo praticado no Canadá, na América do Norte, que tem origem indígena também (Groll, 2017).

O Rônkrã deixou de ser usado pela violência que causava, pela força e velocidade da bola, que causavam contusões nos jogadores. No entanto, se ensinado adequadamente, pode ser jogado com cuidado e respeito pelos jogadores, trazendo grande diversão e união na comunidade.

Dentre as características dos jogos tradicionais temos:

Quadro 1 - Algumas Características dos jogos tradicionais indígenas

Difusão e organização informal implícita na cultura local
Normas simples e orais, legitimadas pela tradição
Variações regionais de normas, tamanho e formas das bolas etc.
Limites não fixos de território, duração ou número de participantes.
Diferenciação estrutural baixa, vários elementos jogados num só.
Ênfase na força física como oposto à habilidade.

Fonte: Fassheber (2010, p. 86)

Podemos compreender a importância que o jogo tem para todos os povos, pois, esse jogo é criado quando a comunidade está voltada para as práticas tradicionais e rituais. Os mais velhos dizem que o jogo educa os mais jovens, as tradições de seu povo (Grando; Xavante, Campos, 2010).

Pensando nisso, compartilhamos os estudos de Reis e Tembê (2016, p. 3), quando apresentam a relação humana e cultural do jogo para a etnia Tembê:

Dessa forma, os jogos tradicionais são de grande importância para nós indígenas da aldeia Sede, por trazer

união para a comunidade, o mesmo pode trazer a auto-estima das pessoas, o incentivo de praticar a própria cultura, no mesmo tempo em que se interage com a comunidade. Também faz com que as pessoas passem a ter uma satisfação em praticar os jogos indígenas, fazendo com que o povo passe a se caracterizar, mostrando para a nova juventude que não devemos nos envergonhar do que realmente somos, pois o que tínhamos perdido no passado, hoje recuperamos com a ajuda da prática dos jogos tradicionais indígenas (Reis e Tembê, 2016, p. 3).

O jogo do Rônkrã é importante para os povos indígenas desde muito tempo, porque ele é muito divertido e todos os homens jogam, adultos, jovens, menos as mulheres, por isso, é muito importante para nós, Mebêngôkre e de outras etnias e países. Esse jogo é considerado também violento, pela força e velocidade da bola em jogo, por isso as mulheres não jogam.

Assim, “[...] os jogos tradicionais indígenas, são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e que, portanto, congregam o mundo material de cada etnia” (Reis e Tembê, 2016, p. 4).

2. Metodologia

Na primeira fase, chamada exploratória, foi feita a leitura dos livros e artigos que falam sobre cultura corporal, sobre práticas corporais indígenas, sobre o conteúdo jogo, teve conversa com um mais velho chamado Djuwatire Kayapó, sobre o jogo Rônkrã.

O material didático elaborado foi uma cartilha bilíngue sobre o conteúdo - jogo Rônkrã - por meio de imagens que foram mostradas aos jovens da comunidade. A cartilha foi organizada em quatro aulas, totalizando cinco horas, uma hora por dia.

Foi feita a pesquisa de campo na Aldeia Nova (Karemã), que fica nas margens do Rio Kororoti Iriri. A aldeia tem 54 pessoas morando, um Pajé, mas ainda não existe escola e nem posto de saúde, por ser uma comunidade em fase de organização e construção.

Essa aldeia está localizada a 300 km de São Félix do Xingu, de voo são 58 minutos, ou ainda de barco, subindo o Rio Curuá que é afluente do Rio Xingu até chegar ao Rio Iriri, são nove dias.

A pesquisa foi de intervenção, que é quando o pesquisador intervém no dia a dia do ambiente de pesquisa e quer iniciar um novo conhecimento para valorizar o conhecimento existente que está fora de uso ou prática.

O tipo de estudo requer uma abordagem de predominância qualitativa, pois:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa (Teixeira, 2001, p.140).

A coleta de dados foi realizada por meio da roda de conversa com o mais velho, que autorizou que seu nome fosse usado na pesquisa e observação participante, em que “Há o face a face entre o pesquisador e a realidade, há a modificação do pesquisador e dos pesquisados. O pesquisador não fica passivo e deve se dispor a viver/conviver no contexto observado e estar aberto à realidade” (Teixeira, 2001, p.150).

Além do mais velho chamado Djuwatire Kayapó, teve também onze crianças, jovens e adultos, que participaram como informantes.

O enfoque do estudo é o crítico-dialético, em que no sentido ontológico “O homem é tido tanto como ser social e histórico, determinado pelos múltiplos contextos como criador e transformador de múltiplos contextos. Educá-lo e formá-lo socialmente” (Teixeira, 2001, p.132).

A análise de dados foi baseada na fala do mais velho, nos registros de observação (Apêndice A - Roteiro de observação sobre aplicação da cartilha), e comungou com os estudos de Orlandi (2003).

3. Resultados e Discussões

Baseado na pesquisa de campo feita na aldeia nova chamada Karemã, fizemos uma análise inicial da conversa com o mais velho

chamado Djuwatire, quanto ao seu conhecimento a respeito do jogo, e ele relatou na língua kayapó a seguinte explicação: “NA amre be ne mebakukamare kam me Rõnkra já pin no ba,ne kam Rõnkra já my aktã aká ne kam kadjy amim pi já ká arym o api no ba ,kam dja ga ari a kam ingrany aje a pin mari kadjy ami já no dja a mre be me inho bola ne já” (Djuwatire Kayapó, 2018).

Na tradução para o português significa “Nossos ancestrais, eles jogavam depois eles pegavam o caroço de coco babaçu e cortavam em duas pontas, depois iam para a mata cortar pequenas árvores para jogar, o mais velho falou também para os alunos que devem jogar com cuidado porque é considerado violento”.

Neste momento um dos alunos perguntou em kayapó a seguinte questão “Nhym kam pi ôk no djwynh kum djam ne me kam kwy kam a ben tak ne” (Aluno Kayapó, 2018), que significa se durante a realização do jogo aconteciam brigas.

E a resposta do mais velho em kayapó foi “Ná djam kam me kwy a ben tak ne nhym me ã bikwa djwy me kô ngryk ba” (Djuwatire, 2018), que significa que sim, aconteciam.

Na continuação da pesquisa colocamos em prática a cartilha educativa, que foi dividida em cinco dias/cinco aulas, de intervenção na aldeia. Na primeira aula, participaram onze alunos, com idade entre onze e vinte e quatro anos, os alunos relataram que não conheciam o jogo.

Foi realizada a apresentação docente, bem como, a proposta da aplicação da cartilha, e posteriormente foi solicitado que os alunos se apresentassem e em seguida os alunos conversaram com o mais velho Djuwatire Kaiapó, que explicou como funciona o jogo, vale ressaltar que esta vivência não foi na escola devido a aldeia Karemã ainda não ter esse espaço físico, sendo realizada na mata dentro da aldeia.

Na segunda aula ou segundo dia, o local de realização da atividade foi a mata, participaram onze alunos, e os alunos fizeram uma observação na mata, para tirar madeira e os galhos, também escolheram o babaçu para retirar o coco, foram ensinados pelo professor os instrumentos do jogo, como cortar o caroço de coco babaçu, como fazer a bola de seringueira e como cortar a madeira para fazer o taco. Abaixo algumas imagens deste dia:

Imagem 1 - Pé de Coco Babaçu



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 2 - Pé de Coco Babaçu (fruta)



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 3 - Pé de Coco Babaçu



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 4 - Caroco de Coco Babaçu em Forma de Bola



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 5 - Pequenas Árvores



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 6 - Pequenas Árvores



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No dia da atividade na mata percebemos que os ensinamentos e saberes precisam ser repassados, pois, como é apontado na perspectiva histórico-crítica:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Coletivo de Autores, 2012,p. 27).

No terceiro dia, terceira aula, o local de realização foi dentro da mata com onze alunos, estes aprenderam os fundamentos,

movimentos e regras do jogo Rônkrã. Nesse dia, foi praticado o desenvolvimento do jogo, com movimentos de rebater a bola e se defender para evitar contusões. Nesse dia falamos dos valores que se deve ter como união, companheirismo e respeito ao adversário.

Imagem 7 - Jogadores Jogam com Pequenas Bolas



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No quarto dia, ou penúltima aula, a aula aconteceu dentro da mata com onze alunos, houve um torneio na aldeia e todos participaram da atividade didática proposta.

No quinto dia, o local da aula foi dentro da mata, com onze alunos e a proposta estabelecida previa que todos desenhassem nas folhas de papel A4 o que aprenderam sobre o coco babaçu. Atividade realizada com grande êxito.

Quadro 1 - Desenhos de Árvores de Coco Babaçu Feito Pelos Alunos



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Nesse mesmo dia, realizamos uma roda de conversa, para avaliarmos as atividades da semana, considerada como muito produtiva e de troca de saberes culturais. Foi muito bom, pois nós conseguimos realizar o que estava planejado, a vivência do jogo do coco babaçu na aldeia nova.

Percebemos que a experiência foi muito valiosa e rica, assim como a participação da comunidade, a prática do jogo, a interação entre os parentes, o divertimento, a alegria, a garra e a vontade pelas etapas propostas.

É fundamental que melhor desvelemos os sentidos e significados das manifestações corporais da nossa cultura e a sua relação com a prática pedagógica. Considerando que a Educação Física, enquanto área de conhecimento da Cultura Corporal, lida, no interior da escola, com seus conteúdos, valores [...] Este desvelamento poderá encaminhar análises mais críticas do papel pedagógico que esta prática conduz, possibilitando na escola indígena uma menor imposição da cultura ocidental (Grando, 1999, p. 4).

Diante disso, compreende-se a necessidade de uma escola indígena na aldeia e que possa ter aulas de Educação Física de maneira que respeite a cultura do povo Kayapó.

4. Conclusão

A realização desta pesquisa ocorreu em um contexto de muitas dificuldades. O primeiro obstáculo foi a escolha do local, porque tínhamos ouvido dizer que no Mato Grosso os mais velhos sabiam as regras do jogo Rônkra, mas, a situação financeira não era favorável para ir até lá. Assim, foi definida a Aldeia Nova-Karemã, pois existiam dois anciãos que entendiam do jogo tradicional do povo Kayapó. Porém, durante a coleta de dados um dos anciãos adoeceu, por isso não pode participar, restando apenas um deles, que participou da pesquisa realizada.

Como ainda não tinha escola na Aldeia Karemã, o que se apresentou como uma segunda dificuldade, o trabalho foi realizado dentro da mata. Apesar disso, a utilização desse espaço da pesquisa possibilitou muitos ensinamentos na tradição. O aprendizado com

o mais velho, contando a história e as regras do jogo Rônkrã, contribuíram para que um dia este jogo seja ensinado aos alunos na maneira tradicional.

O que o mais velho conta sobre as histórias do jogo representa a tradicionalidade do povo Kayapó, em relação aos costumes antigos, que hoje não vemos mais na aldeia. Buscou-se entender o jogo em si enquanto fenômeno cultural e sua importância fundamental para o desenvolvimento da cultura Kayapó. O Rônkra como forma significativa, retomando-o como função social.

O objetivo principal de ensinar o jogo Rônkrã foi atingido. Os jovens puderam vivenciar este conteúdo da cultura corporal, vivenciar como acontece o jogo do Rônkrã, investigar com os mais velhos as histórias do jogo Rônkrã, e após isso, propusemos que o jogo Rônkra fizesse parte do conteúdo das aulas de Educação Física na escola Karemã. A hipótese inicial do estudo também foi confirmada, pois o ensino do jogo Rônkrã na aldeia Mebêngôkre acontece melhor na mata, com material que é feito do caroço de coco babaçu, látex (leite de seringueira) e taco (pequenas árvores de aket e kruwanò).

Para finalizar, propõe-se que o jogo Rônkra possa fazer parte do conteúdo das aulas de Educação Física na escola indígena, pois este estudo foi um passo importante enquanto possibilidade de manutenção da cultura Mebêngôkre.

5. Referências

AGUIAR, Rafael. TURNÊS, Tiago. CRUZ, Rogério. Jogos tradicionais Indígenas. Efdeportes, **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 16, n. 159, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DJUWATIRE KAYAPÓ. **Relato Oral**. Março de 2018.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang**. Brasília (DF). 2010.

GRANDO, Beleni; XAVANTE, Severiá; CAMPOS, Neide. Jogos/

Brincadeiras Indígenas. In GRANDO, Beleni. **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

_____. A cultura corporal indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.21, n.1, set. 1999.

GROLL, Marcus Von. **Modalidades dos Povos Indígenas**. Disponível em: <http://travinha.om.br/2010/0/19/jogos-dos-povos-indigenas-as-modalidades/>. Acesso: 03 ago. 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

REIS, Raimundo Edinelson dos Santos; TEMBÉ, Taimã Hay'y dos Santos do Rosário. **Os Jogos Tradicionais entre os Índios Tembé da Aldeia Sede**: uma proposta didática. Trabalho de Conclusão de Curso Curso. São Miguel do Guamá (PA): Universidade do Estado do Pará, 2016.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias**. 8 ed. Editora vozes: Rio de Janeiro, 2011.

A CASA TRADICIONAL MEBÊNGÔKRE

Moipati Kayapo
Thomas R. A. Teixeira

Introdução

Este trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pretende compreender a importância das casas tradicionais para o povo Mebêngokre e sua importância para a cultura desse povo, mostrando que os saberes em torno da construção das casas tradicionais devem ser repassados aos mais jovens e, a escola é um espaço que também pode promover essa transmissão. O tema foi escolhido para garantir esse conhecimento em sala de aula, a partir da atuação como professor indígena (do primeiro autor), com o intuito de ensinar aos alunos indígenas, para que eles não percam o modelo da casa tradicional indígena Mebêngokre e todos os saberes necessários para sua construção. Assim também, contribuindo para a formação do professor indígena.

O interesse é também pelo fato de que os indígenas kayapó estão perdendo as pessoas mais velhas que detêm esse conhecimento, então faz-se necessário que ele esteja presente em espaços como a escola, para que permaneça vivo na cultura Mebêngokre. Esta pesquisa foi realizada na aldeia Àukre, que fica localizada às margens do rio Zinho, próximo da entrada do rio Fresco, a 40 minutos de avião bimotor da parte urbana do município de São Félix do Xingu-PA. O presente trabalho tem como objetivo, compreen-

der a importância das casas tradicionais para o povo Mebêngôkre e sua importância para a cultura desse povo, para tal, inicialmente, identificamos quais são essas casas dos Kayapó e os materiais necessários para a sua construção; em seguida, descrevemos a construção da casa tradicional Mebêngôkre; para depois transmitirmos os saberes sobre elas para os mais jovens, que nesse caso, o material didático produzido cumpriu esse papel.

Nascido em Conceição do Araguaia, o professor em formação Moipati Kayapó tem cinco filhos. Ele iniciou seus estudos na aldeia Gorotire, lá, pôde aprender um pouco da leitura do português, mas não se deu por satisfeito e deu continuidade aos estudos realizando Magistério Indígena (SEDUC). A partir disso passou a contribuir como professor indígena em sua aldeia, Àukre, onde a presente pesquisa de conclusão de curso de graduação foi realizada.

A casa de palha é importante para os indígenas porque faz parte da cultura desses povos, eles utilizam para passar uma tarde, uma noite, e também serve para a proteção da chuva e do sol, é um dos primeiros espaços de socialização das crianças e sua construção também é um momento de aprendizado. A casa de palha não é fácil de construir, quando querem construí-la, é necessário procurar os materiais para a sua fabricação, no caso dos Kayapó, primeiro retiram o esteio, que pode ser feito do jatobá, taúba ou quariquara, depois são feitas as cumeeiras retiradas da pikameti, que também é utilizada para fazer o caibro e a travessa; em seguida, a embira, que é retirada da bânhorokrore, sendo usada para as amarrações, tanto dos caibros como das travessas da casa.

Este projeto de pesquisa é importante para os mais jovens, para que evitem que a cultura Mebêngokrê vá se perdendo, e para que o saber acerca da casa tradicional Mebêngôkre continue vivo entre eles.

Esta pesquisa foi realizada na aldeia Àukre, que fica localizada às margens do rio Zinho, próximo da entrada do rio Fresco, a 40 minutos de avião bimotor da parte urbana do município de São Félix do Xingu-PA. Essa aldeia possui uma população de 240 habitantes, e tem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Meboktire - onde foi realizada a aplicação do material didático elaborado -, tem um posto de saúde e a água é proveniente de poço artesiano. Nas proximidades da aldeia é possível encontrar facilmente caças

como anta, tatu, porco e peixes dos rios que garantem a subsistência do povo. As principais manifestações do povo Mebêngôkre realizadas na aldeia Àukre são a festa da mandioca, a do homem, a do marimbondo, dentre outras mais. Na aldeia, o artesanato realizado pelas mulheres é muito forte, sendo uma fonte de renda para algumas famílias. Lá também se praticam muitos esportes, tanto tradicionais, como não indígenas. O principal meio de comunicação da aldeia é o rádio, que é utilizado para urgências e emergências e para obter notícias da família, quando ausentes da aldeia.

A escolha deste tema da casa tradicional mebêngôkre é para garantir esse conhecimento em sala de aula, fortalecendo a cultura Kayapó. Ao atuar como professor indígena, o graduando percebeu a ausência do tema na escola, logo, com o intuito de ensinar os alunos indígenas para que eles não percam o modelo da casa tradicional indígena Mebêngôkre, é proposto um material didático que visa ajudar o professor indígena em sala de aula. O interesse surgiu também, porque alguns que sabiam fazer a casa de palha, a casa tradicional, não estavam mais entre os indígenas Kayapó, são geralmente os mais velhos que são referências no conhecimento tradicional para o povo Kayapó.

Na época que existia somente a casa de palha na aldeia, a construção dela tinha forma diferente. Esse tipo de casa é importante para o povo mebêngôkre por diversos fatores, como por exemplo, a temperatura dela é mais agradável, ela é adequada para a região amazônica, e marca a identidade cultural como povo indígena. Hoje, a casa do povo Kayapó não é somente de palha, a casa indígena é feita de alvenaria, madeira, de barro e das misturas desses materiais, dentre outros materiais novos que vão surgindo. Há uma diversidade nas aldeias Kayapó, o problema surge quando vemos que as formas novas começam a sufocar o que é da cultura Kayapó e, isso acaba afetando as crianças e elas aos pouco vão desvalorizando o que é do povo Kayapó, afetando na autoestima delas enquanto indígenas Mebêngôkre, por isso, para não perderem a maneira de fazer a casa de palha própria do povo, têm que trabalhar na divulgação dos saberes, e o material didático construído é uma forma de dar subsídios aos professores que atuam na escola, para que possam ministrar esse conteúdo em sala de aula. Vamos responder aqui à pergunta problema: como ensinar construção da casa tradicional na escola da aldeia Aúkre?

1. Revisão da Literatura

A casa Kayapó tem formato de retângulo com um dos lados menores fechados por uma semicircunferência, com cobertura de palha. O povo ia e em algumas aldeias, ainda vai para a mata retirar a árvore para fechar as paredes. Hoje, a casa mudou, é diferente, e a maneira que realizam a construção dela também, essa mudança se dá por conta do contato. O conceito de direito à moradia adequada, é garantido quando são atendidas as condições de segurança, serviços e respeito à cultura e localização (Brasil, 2013), adequados à cultura dos povos indígenas. Como consta no documento da Secretaria de Direitos Humanos:

Os povos indígenas são mais propensos do que outros grupos a viver em condições inadequadas de moradia e, muitas vezes, sofrer discriminação sistêmica no mercado habitacional. Particularmente preocupante é a situação habitacional de pobreza em que eles geralmente vivem, (especialmente em comparação com as populações majoritárias), incluindo serviços básicos inadequados. Como grupo, é igualmente preocupante sua vulnerabilidade a situações de deslocamento, à insegurança da posse que têm sobre suas terras tradicionais, e às propostas alternativas de habitação culturalmente muito inadequadas, feitas muitas vezes pelas autoridades. Os povos indígenas sofrem discriminação em quase todos os aspectos da habitação: leis e políticas discriminatórias contra eles, falhando em não levar em conta as suas circunstâncias específicas; há discriminação na atribuição de recursos para habitação, incluindo créditos e empréstimos; os proprietários privados os discriminam no mercado particular de habitação. Enquanto a maioria dos povos indígenas ao redor do mundo ainda vive em áreas rurais, são crescentes os números dos que se deslocam, voluntária ou involuntariamente, para as áreas urbanas, deixando para trás suas terras, territórios e recursos, e muitas vezes enfrentando uma realidade de pobreza ainda maior. Como resultado, as condições de moradia de muitos povos e indivíduos indígenas em áreas urbanas são inadequadas. As mulheres indígenas muitas vezes carregam o peso de condições precárias de moradia. Considerando-se que, em alguns países, mais de metade da população indígena

vive em cidades, o seu direito à moradia adequada representa um novo desafio para os governos. O Artigo 11 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estabelece que o direito à moradia adequada se estende a todos. Além disso, o Artigo 2 prevê que todos os direitos previstos no Pacto devem ser exercidos sem discriminação. Isso quer dizer que os povos indígenas também têm o direito de desfrutar do direito à moradia adequada, sem discriminação e em pé de igualdade com o restante da população (Nações Unidas, 1992) (Brasil, 2013, p. 30).

O direito à moradia garantido por lei precisa encontrar meios para que sejam consolidados. O presente estudo vem justamente contribuir para que os saberes em torno da casa tradicional Kayapó sejam valorizados pela comunidade e na escola indígena, nesse aspecto legal que o trabalho também encontra amparo. A escola tem um papel importante nesse repasse para fazer valer o que nos mostra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998), no que concerne ao conteúdo referente às casas pertencerem à disciplina de Artes, e que o RCNEI nos mostra que: “nas sociedades indígenas, a arte está presente nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social” (Brasil, 1998, p. 288), além disso, o documento trata de aspectos gerais do tema.

Estudo de aspectos diversos dos locais de moradia, observando: como se distribuem as casas no espaço da aldeia; tipos diferentes de habitações (quais são e para que servem); materiais utilizados na construção das casas; formato e estilo; pinturas que enfeitam a casa; outros elementos que servem para decorá-la; significado dessas pinturas e decorações; histórias relacionadas com a casa ou com os elementos decorativos; as casas antigas e as atuais; causas das transformações etc. Construção de maquetes da aldeia e das casas, usando argila, madeira, palha e outros materiais; estudo da estrutura interna e da forma das casas, utilizando o desenho e os conhecimentos matemáticos (Brasil, 1998, p. 301).

Diversas são as formas que podemos tratar do tema, a proposta do presente trabalho é apresentar uma específica, que é a casa

de tradicional Kayapó, as duas formas aqui presentes, que serão detalhadas mais adiante. Os povos indígenas de todo Brasil encontraram soluções de moradias diferentes, pelo fato de o Brasil ter dimensões continentais e ter uma diversidade de climas fez com que os povos que aqui habitam modificassem suas casas dependendo da região e matéria prima disponível (Almeida, F. Yamashita, 2013). Ainda segundo os autores:

[As] técnicas construtivas, materiais aplicados e adaptações ao meio são partículas do contexto da tecnologia indígena. Geralmente as técnicas e materiais empregados se assemelham entre as tribos. O que difere algumas vezes são as formas aplicadas e o mais importante a adaptação que a tecnologia sofreu em relação a região climática que a tribo está inserida, pois encontra realidades diferentes de composição natural, e conseqüentemente na disponibilidade de materiais diferentes e condições metrológicas diferentes que interferem e ditam a forma e o emprego da tecnologia (Almeida, F. Yamashita, 2013, p. 28).

Entre os mebêngokre não é diferente, existem formas diferentes de se construir as casas, antigamente, a casa era feita com palha de açai e folha de banana brava e, também a vara de árvore, não tendo uma árvore específica. Quando o povo mebêngokre andava na mata para passar pouco tempo, 3 a 5 dias construía a casa utilizando a palha de açazeiro e a folha de banana, essa casa ficava aberta em um dos lados, de uma água praticamente, e do outro lado é revertida de uma cobertura que vai até o chão, os povos dormiam perto do fogo e se deitavam no chão, assim era a casa dos mais antigos, de caráter temporário.

O segundo modelo de casa é a construção de formato retangular. Essa casa também é feita com madeira, quando os Kayapó pensam em construir a casa vão para a mata procurar a madeira dura para fazê-la, tiram palha de palmeira e os outros materiais necessários da mata. A madeira dura é da árvore do Ipê e/ou jatobá, é necessário cuidado para não usar madeiras que não são boas para a construção, como as das árvores de parva, imbaúba e seringueira, pois essa casa já é de caráter permanente.

Para construir as casas tradicionais mebêngokre, o povo Kayapó procura por madeiras específicas para cada parte da casa, eles cortam o esteio da qariquara, taúba e do jatobá. O povo junta todas as madeiras

e cava na terra para colocar o esteio, depois procura o caibro, tiram o pikaméti, kruwano e/ou bânhoru para caibro.

Em seguida, retiram a casca da árvore para fazer a embira para amarração do caibro, depois procuram a palha que conseguem derrubar da árvore da palmeira, que é utilizada somente a palha nova, contam a quantidade de palha para dar conta de cobrir a casa. Também quebram as folhas de palha, quando eles terminam de quebrar as folhas de palha sobem na casa e amarram as palhas fazendo a cobertura da casa.

O trabalho de pesquisa e de aplicação do material didático foi realizado com a contribuição do Krwytt Kayapó, cacique da aldeia Àukre, onde a pesquisa foi realizada. Em seguida, seguiremos apresentando todas as etapas de realização do trabalho.

2. Procedimentos Metodológicos

Na 1ª Fase: exploratória, foram realizadas leituras sobre a produção existente e disponível sobre as casas tradicionais do povo Kayapó utilizando disciplinas já cursadas durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

A 2ª Fase: realização de uma entrevista com o mais velho e registrada em vídeos e fotos. Idealização de um material didático sobre as casas tradicionais Mebêngokre para alunos do 3º e 4º do ensino fundamental.

A 3ª Fase: aplicação do material didático e registro dos resultados, essa etapa ocorreu em parceria com o cacique Krwytt, entrevistado na etapa anterior, como havia somente um esboço do Manual Didático sobre a casa mebêngokre, o ancião contribuiu para a aplicação com o seu conhecimento acerca de todas as etapas de construção desta.

Na 4ª Fase: sistematização e análise dos dados, organização de tudo o que foi registrado em categorias, depois os dados foram confrontados com as ideias dos autores utilizados para finalizar.

5ª Fase: elaboração do artigo científico, conforme o modelo utilizado pelo curso.

6ª Fase: socialização da pesquisa por meio da defesa do TCC.

3. Resultados

No ano de 1996, na aldeia Àukre, foi construída uma escola de palha, os alunos estudavam com quadro negro e giz, quando o professor escrevia ou desenhava no quadro, os alunos escreviam e desenhavam em papéis avulsos, estudavam as letras do alfabeto português, nessa época não tinha o professor indígena, só professor não indígena, hoje tem o professor Kayapó e o não indígena trabalhando juntos, em alguns casos, tem o monitor Kayapó ajudando o professor não indígena. Para um melhor aprendizado dos alunos é importante a existência de professores indígenas.

O professor indígena precisa cada vez mais ocupar a universidade, se formar e se qualificar para retornar a sua aldeia e contribuir com a educação de seu povo. A elaboração do material didático é mais um passo para o ensino próprio ao contexto mebêngokre, , pois leva em conta a falta de material didático por parte das escolas, visto que é preciso, cada vez mais, materiais didáticos voltados especificamente para o povo Mebêngokre.

A partir da aplicação do material didático foi possível proporcionar às crianças mebêngokre um momento de ensinamento do tema, além do momento de sala de aula que os alunos já estão acostumados - nessa etapa contou-se com a participação do cacique Krwyt - foi possível também, realizar um trabalho além da sala de aula, a vivência na construção da casa tradicional. E os alunos fizeram perguntas para o professor sobre o tema e demonstraram interesse em conhecer mais sobre as casas tradicionais.

A pesquisa foi importante para o povo mebêngokre, para que não perca as casas tradicionais, o interesse das crianças pelo tema é evidente, por isso o senhor Krwyt ensinou a casa tradicional mebêngokre. Ele mostrou também o material para a construção da casa de madeira dura, que é a palha da folha de banana para cobrir telhado da casa mebêngokre e demais materiais.

O senhor Krwyt ensinou todos os materiais da casa tradicional e os jovens puderam aprender com o ancião. A partir da experiência e da vivência com o senhor Krwyt na aplicação do material, o professor indígena pôde aprimorar, incluir detalhes que faltavam, revisar e revisitar um tema que vem se tornando mais fraco entre os

moradores da aldeia Àukre, por conta da entrada de novas formas de se construir as moradias das aldeias.

4. Considerações Finais

É importante os alunos conhecerem a casa tradicional mebêngokre, pois, antigamente, o povo mebêngokre habitava na mata e não conhecia a cultura do não indígena, depois do contato, muitas coisas se modificaram e adquiriu-se outras formas de fazer, sem necessariamente perder a forma tradicional de construir as casas. Dessa forma, o professor indígena deve ensinar na sala de aula os conhecimentos dos mais velhos para que a cultura do povo mebêngokre se fortaleça. Também é importante os alunos perguntarem para os homens e mulheres mais velhos para aprenderem sobre como viviam e como eram suas moradias de antigamente. Assim se dá o aprendizado do povo kayapó.

5. Referências

ALMEIDA, F. YAMASHITA, A. Arquitetura Indígena. **Revista de Ciências Exatas e da Terra**. UNIGRAN. v.2, n.2, 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. **Direito à moradia adequada**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225430POR.pdf>. Acesso em: 29 dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998. 339 p.

KAYAPÓ, Krwyt. Entrevista concedida a Moipati Kayapó na aldeia Àukre, Ourilândia do Norte, Pará. Ourilândia do Norte (PA), 2018.

A PINTURA CORPORAL MEBÊNGÔKRE

Bepdjà Kayapó
Thomas R. A. Teixeira

Introdução

A pintura corporal Mebêngôkre surgiu há muito tempo e é a pintura que os ancestrais usam para várias festas, sendo muito valorizada pelo povo kayapó. Este trabalho sobre a pintura corporal é muito importante para os Mebêngôkre, já que será realizado por quem integra o povo, logo, pretende melhorar o ensino das crianças na escola indígena, porque a criança tem que aprender e não esquecer a pintura, mantendo-a sempre viva.

Este projeto de pesquisa servirá para ensinar às crianças da escola indígena, a identificarem e reconhecerem as cores, os desenhos, os significados, a tradução em português das pinturas Mebêngôkre, ajudando a etnia a se reconhecer enquanto povo indígena. Ou seja, vai mostrar a importância desses conhecimentos para o povo Kayapó, e principalmente para a aldeia Moxkàràkô.

A aldeia Moxkàràkô tem aproximadamente 669 habitantes, divididos em 65 casas, foi fundada no ano de 1996, a aldeia foi criada pelo cacique Kajkware Kayapó e Akjaboro Kayapó juntos com seus guerreiros. A aldeia Moxkàràkô já realizou vários eventos, dentre eles, as Feiras de Sementes Tradicionais Mebêngôkre, que consiste em juntar várias etnias para a troca de sementes tradicionais e intercâmbio da cultura Mebêngôkre. Essa

aldeia é localizada na margem do Riozinho, ficando a 190 quilômetros de São Félix do Xingu-Pará, e pertence ao Município de São Félix do Xingu-Pará.

A aldeia Moxkàràkô é constituída de forma quadrada, nela tem escola para ensinar as crianças indígenas e posto de saúde, onde são atendidos os pacientes indígenas. Existe também, pista de aviação para atender às necessidades dos indígenas, no centro da aldeia existe o campo de futebol para os jovens brincarem e a Igreja que os Kayapó, chamam de Metindjwynnhokikre.

A escolha da pintura corporal Mebêngôkre como tema do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, se deu porque algumas pinturas Kayapó já são pouco utilizadas e algumas não vemos mais sendo utilizadas, por isso tem que ser ensinada na escola e na aldeia para as crianças. Os mais velhos que sabem de várias pinturas, do significado e do nome delas estão falecendo, mas ainda existem pessoas na aldeia que detêm esses saberes e assim dão a oportunidade de conhecer mais sobre elas.

Este projeto contribuirá com o ensino na escola indígena e na aldeia como um todo, na escola vai ser ensinado o nome da pintura, significado, como é usado para determinadas coisas e as crianças irão aprender também como se pinta o corpo de uma pessoa. A partir da observação da pintura na aldeia é perceptível que há algumas que não são usadas como antigamente, por exemplo, a pintura de jabuti é pouco usada no dia a dia da aldeia e outras, por essa razão também se deu a escolha do tema para resgatar as pinturas que são importantes para a identidade cultural do povo.

A pintura corporal Mebêngôkre é usada há muito tempo pelos ancestrais, eles usavam várias pinturas como: pintura de jabuti, da anta, de guerra, do noivo, da chuva, da anta, do jabuti etc. Algumas dessas pinturas citadas não são mais usadas com tanta frequência. Existe a pintura das mulheres, dos homens, das grávidas e do primeiro filho. É necessário valorizá-las para que no futuro as crianças não deixem de praticá-las, por isso é importante ensinar as pinturas para as crianças Mebêngôkre. Muitas dessas pinturas são pouco usadas na aldeia Moxkàràkô.

Como ensinar a pintura corporal na escola indígena de forma que estimule os mais jovens a utilizar essa arte?

1. Revisão da Literatura

A pintura corporal é uma marca da identidade étnica de cada grupo (Predes, 2011, p. 2), entre os Mebêngokre não é diferente, ela está presente tanto no cotidiano como em momentos extra cotidianos, em rituais e festas. Ela aparece no noivo, no primeiro filho, na mulher gestante; ela representa animais da floresta, relacionada à caça, cura e colheita desse povo.

Acrescenta Lux Vidal (1992) que a pintura entre os Kayapó expressa uma forma gramatical, a compreensão de sua cosmologia e estrutura social, manifestações biológicas e relações com a natureza. A pintura corporal dos Kayapó são códigos culturais, que ajudam a divulgar suas tradições, são usadas diariamente para caçada e para guerra, é uma forma de identificação entre eles e quando estão entre outras nações indígenas, é um marcador de sua cultura.

Podemos ver na pintura corporal Xikrin, a qual Lux Vidal (1992) também expõe, o quanto leva tempo e certa prática para dominar a técnica de executar corretamente os desenhos no corpo, assim como nos Kayapó existem pessoas que são especialistas em realizar aquela arte. Essa peculiaridade do conhecimento indígena é perceptível em outros trabalhos como no de Lúcia Andrade que apresenta o grafismo entre os Asurini do Trocará, sua importância para a identidade desse povo, onde “os dois métodos de aprendizado da técnica da pintura corporal” (Andrade, 1992, p. 120) já denotam o processo de transmissão desse conhecimento, que são “a observação e o treino no corpo das crianças” (Andrade, 1992, p. 120), que se dá de geração em geração:

A pintura pode ser aplicada tanto por homens quanto por mulheres, mas, apesar de serem as mulheres as que mais se dedicam a essa tarefa, alguns homens são considerados excelentes pintores. As irmãs costumam pintar umas as outras, e as esposas, seus maridos. As mães pintam seus filhos, quando adquirem prática, e as avós pintam seus netos. [...] Segundo Puraké, [...], usada apenas por crianças, é feita “para aprender a desenhar”. Uma pessoa pode ainda pintar a si mesma, solicitando ajuda só para aplicar o jenipapo nas partes do corpo que não alcança com as mãos (Andrade, 1992, p. 118).

Esse mesmo uso da criança como laboratório é visto em Vidal (1992), a “tela da jovem mãe para o aprendizado da pintura corporal” (VIDAL, 1992, p. 146). Entretanto, ao comparar grupos indígenas de troncos linguísticos diferentes, no caso Macro Jê e Tupi Guarani, Xikrin e Asurini, respectivamente, é quase certo cairmos em equívocos, pois esses grupos apresentam características díspares, porém destaca-se o que se encontra de similar. Por exemplo, a pintura realizada nas crianças como aprendizado desse conhecimento e como marcador de pertencimento ao grupo, logo ao nascer, segundo destacam Vidal (1992) e Andrade (1992).

É forte a presença do grafismo no povo Asurini, esse saber está logo cedo na vida das crianças, tomando conta do seu cotidiano. Andrade expõe também, as regras que estão em torno desse conhecimento, na preparação da tinta para a pintura, já é possível perceber que “a coleta do jenipapo é um trabalho preferencialmente masculino, enquanto o preparo da tinta é uma tarefa desempenhada pelas mulheres” (Andrade, 1992, p. 117-118). Ainda segundo Andrade, acerca das regras em torno do grafismo Asurini:

Temos duas possibilidades de combinação do motivo *osupuwiri*. Por outro lado, segundo Puraké, os motivos *apari-pari* e *pinawa ain* não podem, nunca, ser aplicados juntos – é isso que estou chamando de “regra formal”. Nesse nível, temos ainda outra variável: o uso do jenipapo ou do urucum. Além de decidir os motivos e em que local do corpo aplicá-los, o pintor deve escolher que tinta vai utilizar, e para isso há, também, uma série de regras. Alguns motivos podem ser feitos tanto em jenipapo quanto em urucum; outros, só em jenipapo. Às vezes, o que determina a escolha de um ou outro material é a *ocasião* em que a pintura vai ser utilizada. Assim, omohun, se usado na festa, pode ser aplicado com qualquer uma das tintas. No entanto, se for usado no período de luto – por razão que veremos adiante – só pode ser pintado com jenipapo. O estado do indivíduo pode também determinar a escolha; assim, as mulheres menstruadas só podem se pintar de urucum (Andrade, 1992, p. 120).

É tão rico e tão complexo o universo do saber indígena que não será em um trabalho que o esgotaremos, entretanto, é possível contribuirmos para a compreensão sobre tal saber, pois é desse mal que sofre a sociedade envolvente, da ausência de compreensão

acerca dos universos indígenas. Andrade (1992) apresenta em seu trabalho a importância da pintura corporal para os Assurini, tão importante quanto as outras expressões, como:

Pintar, cantar e dançar, portanto, garantem o crescimento biológico do indivíduo. No entanto, também propiciam, paralelamente, sua maturação social. Um homem adulto socialmente ativo, deve saber cantar e dançar. Bons dançarinos e cantores são homens mu[i]to prestigiados. E tais conhecimentos são requisitos necessários para que o indivíduo se torne um pajé, a posição social mais valorizada na sociedade Assurini. Esses conhecimentos são adquiridos nas festas, ocasiões em que é preciso estar pintado.

Na cultura Asurini, cantar e dançar são marcas do ser humano, do ser social. *Cantar* é a maneira de utilizar a boca “culturalmente” (obedecendo às regras sociais); o oposto disso é o canibalismo, que é quando o homem é “possuído” por uma força sobrenatural denominada *Karowara* (Andrade, 1992, p. 126).

O mesmo ocorre com a dança, contrapondo-se a ela está o movimento “anti-social”, aleatório, descontrolado, controlado pelo *Karowara* que busca por alguém ou algum animal para “morder”. A pintura corporal Assurini, elucida a autora, atualmente, não é usada como outrora, porém ela não foi esquecida, pois ela tem presença certa em festas e rituais deste povo (Andrade, 1992). A pessoa que se pinta utilizando o jenipapo é um ser social.

E em quais ocasiões se pintam hoje os Assurini? Naquela em que os homens ultrapassam o mundo social a que pertencem. Conclui-se, portanto, que hoje a pintura pode não mais distinguir as diferenças internas da sociedade, mas é ainda uma marca social que diferencia os seres humanos dos seres sobrenaturais, com os quais eles estão em constante contato (Andrade, 1992, p. 131).

Assim, a autora afirma a importância da pintura corporal, atrelada a outras manifestações que são inerentes aos ritos e festas dos Assurini.

2. Procedimentos Metodológicos

Na 1ª Fase: exploratória, foram realizadas leituras da produção existente e disponível sobre a pintura indígena e especificamente sobre as pinturas Kayapó, utilizando as coletâneas de textos das disciplinas já cursadas durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena e, também na vivência com os colegas em sala de aula, que contribuíram para o desenvolvimento do tema. Foram realizadas entrevistas com os mais velhos e registradas em vídeos e fotos.

Na 2ª Fase: construção de um jogo da memória utilizando temas da pintura Mebêngokre como material didático para alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Na 3ª Fase: aplicação do material didático e registro dos resultados - essa etapa ocorreu em parceria com membros da aldeia Moxkàràkô. Como havia somente uma parte do material didático sobre as pinturas Mebêngokre, as pessoas entrevistadas contribuíram aplicando seu conhecimento em todas as etapas na hora da aplicação.

Na 4ª Fase: organização e análise dos dados em categorias, depois os dados foram confrontados com as ideias dos autores utilizados como referências.

Na 5ª Fase: elaboração do artigo científico conforme o modelo utilizado pelo curso.

Na 6ª Fase: socialização da pesquisa por meio da defesa do TCC.

3. Resultados

A pesquisa foi realizada não só com os mais velhos, como foi planejado inicialmente, mas também com as pessoas da aldeia Moxkàràkô, que são especialistas na pintura corporal Mebêngokre. A tia do acadêmico, Ngrenhmoro Kayapó, que tem 49 anos, conhece muito sobre as pinturas do povo e é uma dessas pessoas de referência na pintura Mebêngokre, ela sabe o nome das pinturas, seu significado, onde surgiu, forma de preparo e materiais utilizados como jenipapo e carvão, a música relacionada à pintura. A esposa do acadêmico, Nhakbenhti Kayapó, que tem 22 anos, também é especialista nas pin-

turas corporais - a pintura do noivo, da cabaça, do jabuti, da chuva, dentre outras, ela tem experiência de fazer a pintura no corpo das pessoas. Foi entrevistada outra tia do acadêmico, Kubyty Kayapó, de 52 anos, que também é especialista nos saberes em torno da pintura Kayapó, através dessas pessoas conseguimos muitas informações relevantes que foram fundamentais para a realização do trabalho.

As pessoas entrevistadas contribuíram na correção do que já tinha sido construído do material didático, e assim acrescentaram mais informações para que conseguíssemos enriquecer mais o tema, além do jogo da memória, foi construída uma tabela sobre a pintura, apresentando o nome dela na língua Mebêngokre, em português e em outra coluna é mostrado onde ela é utilizada. A partir da tabela foi construído um jogo de cartas.

Na aldeia Moxkàràkô, os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Kubenhikanhti gostaram do tema sobre a pintura Mebêngokre, eles aprenderam muito e gostaram da pintura de Ngrenhtykti janhtek, Mânàràjnokà, e Iremeti ôk. A curiosidade deles foi importante para que aprendessem um pouco mais da pintura corporal Mebêngokre, eles demonstraram interesse durante a aplicação na história contada pela Ngrenhmoro Kayapó sobre o preparo do material da pintura, foi muito produtiva a aplicação com os alunos de 3º ano desta escola, para que pudéssemos comprovar a importância do material para a escola indígena, para aldeia, para o povo de forma ampla.

4. Considerações Finais

A aplicação do material didático foi muito proveitosa. Por meio deste projeto de TCC aprendemos muita coisa sobre a pintura corporal Mebêngokre, sobre o material da tinta que é feita de jeni-papo e carvão. Ngrenhmoro Kayapó e Kubyty Kayapó ensinaram a pintura na casa do guerreiro na escola. Dessa forma, a pesquisa foi relevante, pois através das crianças da aldeia Moxkàràkô pudemos promover um momento de vivência delas com a pintura dentro do espaço da sala de aula, envolvendo também a aldeia. Da pesquisa foi construído um material didático voltado para o professor que vai atuar na escola indígena. Este trabalho sobre a pintura vai fortalecer a cultura Mebêngokre na aldeia e na escola.

5. Referências

ANDRADE, Lúcia. As marcas dos tempos: Identidade, estrutura e mudança entre os Asurini do Trocará. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/ EDUSP/ FAPESP, 1992. p. 117-131.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/ EDUSP/FAPESP, 1992. p. 143-188.

A MÚSICA NA ESCOLA MEBÊNGÔKRE

Betire Kayapó
Thomas R. A. Teixeira

Introdução

Existem vários tipos de músicas Mebêngôkre, música de guerra, de luta, do marimbondo, das mulheres, dos homens, de bater cipó, de jabuti, da roça e do milho, elas estão presentes em eventos diversos do povo Kayapó. A música nunca está separada da dança. É muito importante ensinar os saberes em volta da música e da dança na escola onde damos aulas para nossos jovens e crianças, para que eles aprendam a cantar as músicas e dançá-las, fortalecendo a cultura do povo mebêngôkre.

Esta pesquisa proporcionada pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA, é parte da exigência para a conclusão do curso, através da qual é trabalhado um material didático intitulado de Práticas Musicais dos Mebêngôkre, que servirá de apoio para ensinar a música tradicional do povo Kayapó às crianças das turmas indígenas do 3º ano do ensino fundamental, para que não se corra o risco dessas práticas ficarem fracas entre os mais jovens.

A escolha de pesquisar sobre a música Kayapó no trabalho de conclusão de curso se dá pela falta de materiais apropriados na escola indígena, observado pelo acadêmico em formação, desde quando era aluno do ensino básico na aldeia, passando pelo magistério indígena até hoje atuando como professor, por isso a necessidade de elaborar um material didático aplicável na escola indígena para os alunos. O interesse surge inicialmente, porque a música se

faz importante por dar alegria ao povo, acompanhar a guerra, a morte, a festa do milho, a roça; tem música do jabuti, na festa dos homens e das mulheres, dentre outras. Verificou-se a importância que esses saberes têm e da necessidade deles nas escolas indígenas. A transmissão é realizada dos homens mais velhos para os mais jovens e crianças, por isso o interesse em ensinar música junto com os mais velhos, para levar essa vivência deles para o ambiente da escola, porque há muitos jovens que não sabem cantar as músicas e a partir desse trabalho os professores terão um material para utilizar em sala de aula e um ponto de apoio, que será os mais velhos contribuindo e fazendo parte desse processo de ensino-aprendizagem.

Na aldeia Kôkraxmôro os jovens têm pouco interesse pelas músicas mebêngokre e pouco interesse pelas manifestações culturais onde elas estão presentes, eles escutam só a música dos brancos. A concorrência da música indígena com o que vem de fora é desleal, pois a música Kayapó tem um tempo próprio e contextos específicos para serem realizados. Por isso, precisamos gerar nos mais jovens a vontade de aprender, para que possam ter mais lugares que divulguem esse conhecimento acerca da música, e logo a dança kayapó também. Para isso, vamos construir um material didático e responder as perguntas-problemas: Por que a música Kayapó não é interessante para os mais jovens? Como os mais velhos podem ajudar a ensinar a música Mebêngokre?

1. Revisão da Literatura

Terence Turner (1963), pesquisando os Kayapó do norte, estudou a música relacionada às questões sociais e cerimoniais, mostrando sua grande importância dentro desse povo. Percebe-se, como na maioria das aldeias, que o canto quase sempre acompanha as danças. Ao passar dos séculos a cultura indígena tem sofrido fortes impactos pela presença de outras culturas, que adaptam o seu modo de vida às culturas que entraram em contato com seu povo (LENTZ, 2008). Com a música não é diferente, trabalhos como o de Barros (2009), Seeger (2015), Teixeira (2013), Matta da Silva (2015) dentre outros estudos, mostram como a música indígena vem sofrendo modificações, porém resiste presente nas culturas desses povos, em alguns casos de formas diferentes, ressignificadas.

No que se refere aos instrumentos musicais indígenas, há trabalhos que dão importantes contribuições, como, por exemplo, o de Duarte (2014), “Instrumentos Musicais Indígenas: a arte e a Coleção Etnográfica Curt Nimuendaju do Museu Paraense Emílio Goeldi”, em uma das passagens o autor cita:

A tese de doutorado de Manuel Veiga Júnior, defendida em 1981 e posteriormente publicada (Veiga Júnior, 2004), oferece ampla crítica interpretativa sobre o estudo da música e dos instrumentos indígenas brasileiros, do ponto de vista da documentação colonial e dos estudos etnológicos e linguísticos, organológicos e musicológicos existentes até a época da realização da tese. O autor apresenta discussões em torno da perspectiva etnomusicológica presente nos trabalhos de Sachs e Hornbostel e a crítica de Merriam (1964) além de detalhar estudos referentes à terminologia e classificação dos instrumentos ameríndios, a partir de dicionários de folclore publicados no Brasil, iconografias, situação das coleções dos instrumentos musicais no Brasil e a necessidade de catalogação dessas coleções, com um olhar etnomusicológico atento à riqueza de fontes.

O artigo de Seeger (1987), presente no volume 3 da *Suma Etnológica*, dedicado a arte indígena, oferece como discussão a necessidade de uma compreensão dos sentidos e processos que estão relacionados com a prática musical na qual os instrumentos musicais estão imbricados (Duarte, 2014, p. 26).

A música ritual é a expressão mais importante dentro das aldeias indígenas. A música Mebêngokre é muito diferente das outras etnias, dentro da música, os Kayapó não usam os instrumentos dos brancos, usam maracá e ouriço de pequi e outros instrumentos Mebêngokre. A música tem seu valor porque ela atrai coisas boas, pode curar e pode valorizar a beleza da mulher. A música nasce do movimento das coisas, cada som é feito por um instrumento, estes são feitos de ossos, paus ou pedras, matérias-primas encontradas na natureza. Ela é cantada e dançada para curar um doente, para a comemoração de um nascimento ou de um casamento. Existe música dos wajangá, dos homens, das mulheres e das crianças. A música é fonte da sabedoria e de viver em harmonia com a natureza. Dentro da nossa cultura Kayapó, existem as músicas dos homens, das mu-

Iheres, dos noivos e vários instrumentos. Todas as danças têm uma música correspondente, entre os Kayapó elas não estão separadas, primeiro ouve a música ou aprende com os mais velhos ou aprende na vivência das manifestações culturais, depois disso pode cantar a música sozinha, aprende-se a música assim, na aldeia. A dança acompanha as músicas que são marcadas batendo os pés, que servem de acompanhamento também.

2. Procedimentos Metodológicos

Na 1ª Fase: exploratória, foram realizadas leituras sobre a produção existente e disponível sobre a música indígena e especificamente sobre as músicas do povo Kayapó, utilizando disciplinas já cursadas durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Foram realizadas entrevistas com os mais velhos e registradas em vídeos e fotos.

A 2ª Fase: idealização de um material didático sobre a Música Mebêngokre para alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Em seguida, na 3ª Fase: aplicação do material didático e registro dos resultados. Esta etapa ocorreu em parceria com o ancião Nhêpkry Kayapó, entrevistado na etapa anterior. Como havia somente um esboço do material didático sobre os instrumentos musicais Mebêngokre, o ancião contribuiu aplicando seu conhecimento em todas as etapas de construção dos instrumentos musicais e das músicas.

Na 4ª Fase: organização e análise dos dados, de tudo o que foi registrado. Depois, os dados foram confrontados com as ideias dos autores utilizados como referências.

Na 5ª Fase: elaboração do artigo científico conforme o modelo utilizado pelo curso.

A última, 6ª Fase: socialização da pesquisa por meio da defesa do TCC.

3. Resultados

A partir da pesquisa realizada identificamos as pessoas que ajudaram no presente trabalho, o senhor Nhêpkry ensinou bem so-

bre todos os instrumentos musicais do povo Kayapó como: maracá, chocalho, flauta e pedaço de madeira. O ancião explicou também, sobre a flauta, que é usada somente pelo dono na festa da mandioca e o pedaço de madeira que os homens usam somente na festa Meuwemôró. Ele levou o conhecimento dele para a escola e ensinou aos alunos para que não esqueçam a música mebêngôkre. Ele trouxe muita informação sobre as músicas e sobre os instrumentos musicais, e falou falta deles na Aldeia. As dificuldades na aldeia não são de agora, mas fruto de um longo processo de formas de tratamento equivocadas da educação escolar indígena, despreocupada com a realidade indígena.

No ano de 1988, nossos alunos estudavam a língua materna com a utilização de livros e cartilhas, por isso tivemos iniciação à leitura e escrita da própria língua e aprendemos a música mebêngôkre, mas, hoje em dia, nossos alunos indígenas estudam somente a língua portuguesa, e a música é pouco trabalhada na escola também, por isso as nossas crianças sabem pouco da música mebêngôkre e também não sabem escrever na língua mebêngôkre. Desse modo, torna-se necessária a construção de material didático para ser utilizado pelos professores indígenas no ensino da nossa música.

Os alunos do 3º ano da aldeia Kôkraxmôró da Escola Capitão Bepnox participaram da aula do velho, eles demonstraram muito interesse em ouvir a música e a história, para eles foi algo diferente do que estão habituados. A aldeia como um todo, quer que os alunos aprendam o conhecimento dos velhos (kubêngê), por isso a escola indígena precisa de materiais didáticos que levem em consideração a realidade indígena e não percam de vista o velho como figura de referência do conhecimento indígena, sempre junto no ambiente escolar para repassar seus conhecimentos e ajudar o professor quando necessário.

4. Considerações Finais

É muito importante os sábios (kubêngê) contarem histórias e ensinarem as músicas mebêngôkre dentro da sala de aula, juntamente com professor indígena. Tem muitas músicas antigas que nós não sabemos, por isso, hoje em dia, o ancião tem de ser um ponto de referência para o professor buscar conhecimentos da cultura para repassar às crianças. O presente trabalho contribuiu para que isso

ocorra através do material didático proposto, fortalecendo a cultura kayapó. Entendemos que as crianças precisam aprender não somente a cultura não indígena na escola, mas também a cultura mebêngokre, num processo de educação intercultural.

5. Referências

BARROS, Líliam Cristina da Silva. **Repertórios musicais em trânsito: música e identidade indígena em São Gabriel da Cachoeira, AM.** Belém: EDUFPA, 2009.

LENTZ, William Marcel Cordeiro. A Música Indígena e sua função como base de composição para violão. In: **Anais do II Simpósio de Violão da Embap, 2008.** Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2008>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MATTA DA SILVA, Gilmar. Instrumentos Musicais dos Índios Aikewára. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 155-189, jul./dez. 2015.

PERET, Jonh. **A força mágica da música indígena.** Disponível em: <www.imagick.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SEEGER. **Por que os índios cantam?**, v. 1, n. 1, jul./ ago. 1982.

TEIXEIRA, Thomas Rafael Alves. **Processos de Educação Musical entre o Povo Suruí Aikewara da aldeia Sororó.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música). Universidade do Estado do Pará, 2014.

AUTORES MEBÊNGOKRÊ-KAYAPÓ

Takakma Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Ykatyx Kayapó

Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de Marabá/Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Professor Indígena da Escola Municipal do Ensino Fundamental Kanhök, Aldeia Gorotire, Terra Indígena Kayapó.

Begogoti Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Irerwyk Kayapó

Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de Marabá/Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Professor Indígena da Escola Municipal Ensino Fundamental Kôtyktere, Aldeia Kremajti, Terra Indígena Kayapó.

Takaktyx Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Bati Kaiapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Baykajyr Kaiapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Bekó Kaiapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Bekrôti Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Bebi Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Patkare Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Patkôre Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Betire Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Bepdjá Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Moipati Kayapó

Bepkaete Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

Patkôre Kayapó

Professor Mebengokre-Kayapó; Egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém/Marabá – PA.

AUTORES KUBÊ

Airton dos Reis Pereira

Doutor em História (UFPE) e professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de Marabá.

Aline da Silva Lima

Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Antonia Zelina Negrão de Oliveira

Docente da Universidade do Estado do Pará. Dra. em Letras. Atua na Formação de Professores indígenas e não indígenas.

Claudia Maria Rodrigues Barros

Docente colaboradora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará-UEPA. Mestre em Educação Física.

Claudio Emidio-Silva

Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Biólogo, Mestre em Ciências Biológicas e Doutor em Educação, Belém – PA.

Edilene Furtado da Costa

Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação para as Relações Étnico- raciais pelo Instituto Federal do Pará (IFPA).

Jefferson Vieira Siade

Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Sociólogo, Mestre em Sociologia, Belém – PA.

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Doutora em Educação. Cientista Social. Licenciada em Educação Física. Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará-UEPA. Coordenadora do Núcleo de Formação Indígena – NUFI-UEPA. Líder do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia-GEIA.

Thomas R. A. Teixeira

Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA; Docente da rede estadual de ensino do Pará - SEDUC; Especialista em Planejamento e Gestão Pública do Patrimônio Cultural.



O Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) foi criado pela Resolução Nº 2396/11 – CONSUN, em 16 de dezembro de 2011, com o propósito de apoiar e valorizar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas da Amazônia, especialmente os do estado do Pará. Desde sua constituição, o NUFÍ tem se destacado na promoção das culturas indígenas, fundamentadas em seus referenciais cosmológicos e ancestrais, ao longo de mais de uma década de atuação na Política Indigenista da UEPA.

As iniciativas desenvolvidas pelo NUFÍ resultaram na valorização das práticas sociais e saberes indígenas, incluindo registros da memória cultural e da biodiversidade, além de fomentar a diversidade cultural e os processos interculturais com a sociedade nacional. Nesse contexto, o NUFÍ, em parceria com a Editora da UEPA (EDUEPA), lançou o Selo Etno's – Saberes Indígenas, que visa certificar publicações de natureza tecnológica, didático-pedagógica e científica, oriundas de ações realizadas em colaboração com os povos indígenas.

O Selo Etno's permite à comunidade leitora identificar produções que respeitam a autoria e coautoria indígena, promovendo diálogos interculturais e estimulando a autoestima de indígenas detentores de vasto conhecimento. Essa iniciativa congrega diversos agentes envolvidos na construção do etnoconhecimento, contribuindo para a preservação dos direitos e da autonomia dos povos indígenas nas publicações institucionais da EDUEPA.

Em suma, o Selo Etno's – Saberes Indígenas representa uma estratégia significativa para fortalecer as ações da Política Indigenista da UEPA, com o objetivo de disseminar e visibilizar os conhecimentos e pesquisas produzidos por indígenas e seus parceiros, promovendo a divulgação de suas investigações e experiências para a sociedade em geral.

