UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS

MARCIANO DE CARVALHO BATISTA

ESCOLA INDÍGENA E ENSINO DA LÍNGUA:

Uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô

MANAUS-AM

2023

MARCIANO DE CARVALHO BATISTA

ESCOLA INDÍGENA E ENSINO DA LÍNGUA:

Uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, Linha de Pesquisa: Língua, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Raynice Geraldine Pereira da Silva

MANAUS-AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B333e

Batista, Marciano de Carvalho
Escola indígena e ensino da língua: uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô : uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô / Marciano de Carvalho Batista . 2023
201 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Ensino de línguas. 3. Ensino bilíngue. 4. bilinguismo. 5. políticas de línguas . I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARCIANO DE CARVALHO BATISTA

ESCOLA INDÍGENA E ENSINO DA LÍNGUA:

Uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovado em: 19/06 /2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. RayniceGeraldine Pereira da Silva-**Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas- PPGL/UFAM

Profa. Dra. Cátia Nepomuceno Pessoa- **Membro**
(UFPE/Centro Acadêmico do Agreste)

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira- **Membro**
(UPE/Garanhuns)

Profa. Dra. Michéli Carolíni de Deus Lima Schwade –**Suplente**
(IFAM/Campus Zona Leste)

Profa. Dra. Aline da Cruz - **Suplente**
(UFG/Núcleo Takinahaky)

Dedico e exalto essa conquista ao meu bom Deus, à minha família, aos meus amigos/as e a todos que torceram pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso. O sentimento de gratidão sempre está presente entre os povos indígenas, seja em seus rituais, seja em outras práticas. Bem como tal, preciso ser a todas as energias positivas que emanam que me inspiraram e trouxeram até aqui;

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que até hoje me manteve forte, até mesmo em momentos que achei fraquejar. A Ele toda honra, glória e gratidão;

A minha família, em especial a minha mãe, Luzinete. Meu sentimento de gratidão por toda a paciência e apoio nos momentos difíceis, sempre acreditando em mim;

Gratidão de modo geral à UFAM por ter me acolhido, ao PPGL, aos meus colegas de turma que foram de grande importância e aos/as professores/as das disciplinas;

A minha orientadora profa. Raynice pela paciência, sabedoria e simplicidade no ato de orientar que não é nada fácil;

Aos meus amigos próximos, Ângela, Cleberson e Idel, minha gratidão. Estiveram ao meu lado desde o início, me apoiando, fortificando e incentivando;

Agradeço aos demais amigos pela torcida e incentivo;

Um agradecimento muito afetuoso ao povo Fulni-ô, aqueles que me acolheram com carinho e respeito. A eles, meu afeto e admiração. Com eles pude aprender e refletir sobre muitos valores, como a união, o respeito ao outro e às suas diferenças. O apoio do povo indígena Fulni-ô se fez fundamental à pesquisa. Em nome da profa. Fábia Fulni-ô que estabeleceu a comunicação entre mim e as lideranças da comunidade ao Coordenador das Escolas Indígenas Fulni-ô Expedito Lino, meu carinho, admiração e gratidão. Agradeço aos/as meus/minhas colaboradores/as, professores/as, equipes de coordenação e demais profissionais da escola Marechal Rondon pelo carinho e afeto que tiveram comigo. Registro aqui meu agradecimento especial às lideranças do povo Fulni-ô, o Pajé e Cacique. O Pajé Gildiere e coordenador de línguas da escola Marechal Rondon foi muito contributivo para que eu pudesse adentrar a comunidade. Sou grato;

A mim, talvez quebrando protocolos e regras, mas nesse agradecimento vejo ser necessário agradecer a mim. Menino do campo, da escola do campo e pública e que sempre lutou muitos pelos seus sonhos. Desistir nunca esteve em meus pensamentos, peço a Deus que me dê força e discernimento. Nada foi e nunca será fácil. Acreditar em nós mesmos é essencial. O Mestrado sempre foi um sonho, um sonho bem distante, mas que eu consegui estar concretizando. Em minha vida aprendi que para tudo há um tempo, e embora não seja fácil, a persistência é o caminho do êxito;

A turma do Mestrado 2021.1 de orientação, as companheiras Keila Braúna e Glenda Mendes, agradecem;

A Banca Examinadora na pessoa do professor Dr. Fernando Oliveira e a profa. Dra. Kátia Nepomuceno;

Por último, mas não menos importante agradece à minha equipe de trabalho pela compreensão e colaboração nas horas em que precisei me ausentar na realização da pesquisa. Agradecimento à gestão da SME pela colaboração.

"Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre sedesalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de cria e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos."

(FREIRE, 1984, p. 36)

RESUMO

Da visão catequista e cristianizadora, com as missões religiosas, integracionista e assmilacionista, com as políticas do Estado e órgãos como Serviço de Proteção ao Índio e Fundação Nacional do índio à visão de uma Educação Escola Indígena Intercultural, diferenciada e específica. Essa é a visão que temos da Escola Indígena Marechal Rondon, nosso campo de pesquisa, que desde a sua instauração foi vista pela comunidade como um forte instrumento de resistência e aliada do povo. Partindo desse pressuposto, nos propomos realizar na referida escola a seguinte pesquisa "Escola indígena e ensino da língua: uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô. Assim, apresentamos como objetivo do estudo analisar as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô e suas relações com o ensino da língua na escola indígena. O nosso aporte teórico para discorrer a respeito da etnografia do povo Fulni-ô está embasado nos estudos de Secundino (2000); Quirino (2006); Barbalho (2013); Hernádez-Díaz (2013) Melo (1929); Pinto (1956). Para discussão a respeito da Educação Escolar Indígena, Políticas Linguísticas, bilinguismo e ensino de línguas em escolas indígenas nos aportamos nas pesquisas de Almeida (2001); Grupioni (2001) Maher (2005); Amaral (2005); Barbalho (2012); Cunha Júnior (2016); Kanapp (2016); Bonfim (2017); Durazzo (2018, 2019); Grosjean (2018) e Cunha (1990). Para a construção deste trabalho, realizamos uma pesquisa etnográfica baseada nos pressupostos de Malinowski (1978); descritiva, segundo Gil (1999); qualitativa, conforme a concepção de Trivinõs (1987) e Minayo (2010). Para a coleta dos dados, optamos por fazer uso de entrevistas, questionário, pesquisa documental, bibliográfica e roda de conversas. Tivemos como colaboradores professores de língua materna Yaathe e língua portuguesa, o coordenador das escolas Fulni-ô, pais/mães e um dos representantes da liderança do povo, o Pajé, totalizando 09 colaboradores. Assim, com esse estudo, a partir da geração, coleta e análises dos dados, podemos inferir que a Escola Estadual Indígena Marechal Rondon está permeada em um espaço de fronteira, promovendo o acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena, mas não se afastando das práticas sociais, culturais e linguísticas do povo. Além do mais, a escola desenvolve uma proposta de educação escolar intercultural, que se diferencia das demais escolas não indígenas e, ao mesmo tempo se torna específica do fazer do povo Fulni-ô. Com relação ao ensino de língua, percebemos fortemente a presença da língua materna do povo, o Yaathe, dentro do espaço escolar e, além do mais, o povo desenvolve diversas estratégias e práticas sociais e linguísticas entre a escola e a comunidade. Assim, ensinar na escola a língua materna se torna um forte instrumento na afirmação da identidade étnica e fortalecimento cultural. Um aspecto que apontamos como importante para a manutenção e

transmissão da língua é a sistematização da língua Yaathe. Dessa forma, percebemos a necessidade da padronização da escrita para que possam ser desenvolvidas melhores práticas de ensino na escola. Apresentamos aspectos referentes ao estado de Pernambuco, que apesar de muito já ter-se avançado por insistência dos povos indígenas, e a inoperância deste na promoção de políticas linguísticas para o fortalecimento e vitalização das línguas dos povos originários. Dessa forma, o ensino bilíngue promovido nas escolas do povo Fulni-ô é muito importante para a manutenção do bilinguismo da etnia indígena Fulni-ô.

Palavras-chaves: Educação Escolar Indígena. Ensino de línguas. Ensino bilíngue. Bilinguismo. Políticas de línguas.

ABSTRACT

From the Catechist and Christianizing vision, with religious, integrationist and assimilationist missions, with State policies and bodies such as Indian Protection Service (SPI) and National Indian Foundation (FUNAI), to the vision of an Intercultural, differentiated and specific Indigenous School Education. This is the vision we have of the Marechal Rondon Indigenous School, our field of research, which since its establishment has been seen by the community as a strong instrument of resistance and an ally of the people. Thereby, we propose to realize in that school the following researc: "Indigenous school and language teaching: an analysis of the sociolinguistic practices of the Fulni-ô people. Therefore, we propose as the aim of this study to analyze the sociolinguistic practices of the Fulni-ô people and their connections with language teaching in indigenous schools. Our theoretical contribution to discuss the ethnography of the Fulni-ô people is based on studies by Secundino (2000); Quirino (2006); Barbalho (2013); Hernádez-Díaz (2013) Melo (1929); Pinto (1956). To the discussion about Indigenous School Education, Language Policies, bilingualism and language teaching in indigenous schools were contributed in research by Almeida (2001); Grupioni (2001) Maher (2005); Amaral (2005); Barbalho (2012); Cunha Júnior (2016); Kanapp (2016); Bonfim (2017); Durazzo (2018, 2019); Grosjean (2018) e Cunha (1990). For the construction of this work, we realized an ethnographic research based on the beliefs of Malinowski (1978); descriptive, according to Gil (1999); qualitative according to the postulation of Trivinõs (1987) and Minayo (2010). For data collection, we chose to use interviews, questionnaires, documental and bibliographical research and conversation circles. We had Portuguese and mother tongue, Yaathe, teachers as collaborators, the coordinator of the Fulni-ô schools, parents and one of the representatives of the people's leadership, the Pajé (an indegenous leader), totalizing 09 collaborators. Thus, from the generation, collection and analysis of data, with this study we can infer that the Marechal Rondon Indigenous State School is situated in a boundary space, promoting access to the knowledge of non-indigenous society, without moving away from the social, cultural and linguistic practices of the people. Furthermore, the school develops a proposal for intercultural school education, which differs from the others and, at the same time, becomes specific to what the Fulni-ô people do. Concerning to language teaching, we strongly perceive the presence of the people's mother tongue, Yaathe, within the school space and, moreover, the developing of different social and linguistic strategies and practices between the school and the community. So that, teaching the mother tongue at school becomes a strong instrument in the affirmation of ethnic identity and cultural strengthening. One aspect that we

point out as important for the maintenance and transmission of the language is the systematization of the Yaathe language. That way, we identify the need for standardization of writing so that better teaching practices can be developed at school. We present aspects related to the state of Pernambuco, which despite the fact that much has already been advanced due to the insistence of indigenous peoples, and its ineffectiveness in promoting linguistic policies for the strengthening and vitalization of the languages of the original peoples. In this way, the bilingual teaching promoted in the schools of the Fulni-ô people is very important for the maintenance of the bilingualism of the Fulni-ô indigenous ethnic group.

Keywords: Indigenous School Education; Languages Teaching; Bilingual Teaching; Bilingualism; Languages Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Praça localizada no centro da aldeia Fulni-ô 26
Figura 2 - Imagem de Nossa Sra. da Conceição localizada na praça da aldeia Fulni-ô 26
Figura 3 - Apresentação de Toré público 38
Figura 4 - Apresentação de Toré na aldeia 39
Figura 5 - Localização das 12 comunidades indígenas de Pernambuco. 42
Figura 6 - Fotografia da aldeia do Ouricuri do grupo remanescente 47
Figura 7 - Fotografia do Pé de Juá na aldeia do Ouricuri 48
Figura 8 - Gerências Regionais de Educação de Pernambuco- GRE´s. 95
Figura 9 - Proposta Pedagógica Saberes Indígenas do Povo Fulni-ô 116
Figura 10 - Três formas da Análise do Conteúdo 134
Figura 11 - Atividade de escrita em Yaathe e língua portuguesa 152
Figura 12 - Cântico do povo Fulni-ô em língua portuguesa e Yaathe. 152
Figura 13 - The Voice, disputa musical em Yaathe 154
Figura 14 - Maratona de Yaathe 154
Figura 15 - Maratona de Yaathe 155
Figura 16 - Apresentação de Toré realizada por alunos da Escola Marechal Rondon em aula campal. 156
Figura 17 - Apresentação de Toré no pátio da escola realizada por alunos no intervalo 157
Figura 18 - Exposição de plantas medicinais e a escrita em Yaathe 157
Figura 19 - Anciãos enquanto guardiões da língua Yaathe 158
Figura 20 - Escola Estadual Indígena Marechal Rondon 171
Figura 21 - Escola Estadual Indígena Marechal Rondon (prédio anexo) 172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Organização esquemática da Estrutura Curricular da Educação Escolar Indígena de Pernambuco 98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das 6 fases do histórico da EEI no Brasil 82
Quadro 2 - Organização da matriz curricular da EEI em Pernambuco. 99
Quadro 3 - Informações dos colaboradores da pesquisa 128
Quadro 4 - Análise Categorial Temática 136
Quadro 5 - Categorias finais de acordo com os objetivos específicos da pesquisa 137

LISTA DE ABREVIATURAS

ISA - Instituto Socioambiental
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNAI- Fundação Nacional do índio
SPI- Serviço de Proteção ao Índio
OIT- Organização Internacional do Trabalho
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CF- Constituição Federal
EEI- Educação Escolar Indígena
SIL- Summer InstituteofLinguistics
DCNEEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
APOIME- Associação dos povos indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
CIMI- Conselho Indigenista Missionário
PNE- Plano Nacional de Educação
SEE/PE- Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
GREI- Grupo de Educação Indígena
PEEIE- Política de Educação Escolar Indígena para o Estado
NEEI- Núcleo de Educação Escolar Indígena
COPIPE- Comissão de Professores de Pernambuco
GRE- Gerências Regionais de Educação
UEEI- Unidade de Educação Escolar Indígena
CEEIN- Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco
EI- Educação Indígena
LP- Língua Portuguesa
LM- Língua Materna
PLI- Políticas Linguísticas Indígenas
MI- Movimento Indígena
DILI- Década Internacional das Línguas Indígenas
GT- Grupo de Trabalho
NE- Nordeste
PEE- Plano Estadual de Educação
LP: Língua Portuguesa
LD: Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO **19**
2. LUTAS E RESISTÊNCIA: A HISTÓRIA DO POVO FULNI-Ô **24**
2.1 Quem é o povo Fulni-ô: suas origens, histórias de lutas e resistência **25**
2.1.1 Organização sociopolítica 31
2.1.2 Um único povo dividido em dois grupos: a situação sociopolítica atual do povo Fulni-ô 33
2.2 As práticas culturais do povo Fulni-ô (Toré) **36**
2.3 O único povo bilíngue no Nordeste **39**
2.3.1 Yaathe: a língua do povo Fulni-ô 42
2.3.2 Transmissão e manutenção da língua 45
2.4 Ouricuri: o segredo sagrado. **46**
2.5 Conceituando identidade étnica **50**
2.5.1 O que é ser índio Fulni-ô: identidade étnica, alteridade e pertencimento 53
3. EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL E BILÍNGUE: BREVE PANORAMA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDÍGENAS **64**
3.1 Linguística: a ciência das línguas **64**
3.1.1 Situando a pesquisa 68
3.2 Bilinguismo e ensino bilíngue **71**
3.3 Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil **74**
3.4 Entre leis e documentos: rumo a uma Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada e específica **83**
3.5 Organizações e movimentos indígenas e indigenistas no Nordeste em busca da Educação Escolar Indígena **91**
3.5.1 Processo de estadualização das escolas indígenas em Pernambuco 92
3.6 Os avanços e perspectivas nas políticas educacionais indígenas: que educação escolar os povos indígenas de Pernambuco reivindicam **99**
3.7 Políticas Linguísticas Indígenas **103**
3.7.1 Políticas linguísticas para os povos indígenas do Nordeste e Pernambuco 107
3.7.2 Políticas linguísticas do povo Fulni-ô 113
3.8 Ensino de línguas em escolas indígenas **117**
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DA PESQUISA **121**
4.1 Método de Abordagem **121**

4.2 Campo de Pesquisa **123**
4.3 Colaboradores da Pesquisa **127**
4.3.1 Os Colaboradores 128
4.4 Classificação quanto aos objetivos da pesquisa **128**
4.5 Classificação quanto à natureza da pesquisa **129**
4.6 Classificação quanto à geração e coleta de dados **130**
4.7 Classificação quanto a análise dos dados **133**
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS **139**
5.1 Ensino de línguas na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon **139**
5.1.1 Ensino da língua materna Yaathe e bilinguismo 144
5.1.2 Ensino de língua portuguesa 159
5.1.3 A língua materna enquanto instrumento de fortalecimento étnico cultural no espaço escolar 165
5.1.4 Que escola almeja o povo Fulni-ô 169
5.2 Ensino escolar bilíngue intercultural e diferenciado: as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô **178**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **189**
REFERÊNCIAS **193**

1. INTRODUÇÃO

A chegada dos europeus ao território que atualmente é o Brasil perfaz um período de mais de 520 anos. São mais de 5 (cinco) séculos de interferências e tentativas de imposição da cultura trazida pelos povos europeus aos povos originários que habitavam o território a milhares de anos. Com isso, se esquece a diversidade presente no território. Nesse período havia a presença de uma diversidade muito rica de etnias, culturas, costumes e línguas.

Se considerarmos a pluralidade linguística de anos atrás, veremos que existiam cerca de 3 milhões de indígenas nesse território, organizados em cerca de 1000 etnias, falando uma diversidade de quase 1200 línguas, conforme Rodrigues (1986). Com a influência do europeu, ou poderíamos dizer, a imposição da sua cultura, das missões religiosas e as diversas investidas para a integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade majoritária, temos um cenário de negação e destruição em relação à diversidade étnica, cultural e linguística indígena em nosso país.

Para a compreensão e entendimento de como se dá a Educação Escolar Indígena (EEI) e o ensino de línguas em escolas indígenas na promoção de práticas de bilinguismo, buscamos realizar um estudo na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, situada na comunidade do povo Fulni-ô, no município de Águas Belas/PE. O povo Fulni-ô já tem uma relação de contato interétnica com a cultura dominante de mais de 300 anos. Apesar de todo o contato, ataques e influências impostas pela sociedade dominante, em especial a sociedade aguasbelense, como a proibição de usarem a sua língua materna Yaathe e de realizarem seu ritual sagrado Ouricuri, os Fulni-ô são bilíngues, mantém uma relação diglóssica entre a sua língua materna e a língua portuguesa.

Entre muitas inquietações a respeito do povo Fulni-ô, como a sua organização social e cultural, está o fato de esse povo manter em plena vitalidade a sua língua materna, o Yaathe. Como é do nosso conhecimento, os povos indígenas do Nordeste foram os primeiros a terem contato com a sociedade europeia. Essa aproximação entre as culturas, longe de ser uma relação intercultural, promoveu a exploração, dominação e aniquilação de culturas, ciências, saberes e organizações.

Além disso, como vimos discutindo, uma das formas de dominar era por meio da imposição da língua do dominador. Esse processo de ataque e proibição do uso das suas línguas maternas culminou com o desaparecimento de muitas línguas indígenas. Citamos a exemplo a região Nordeste que possui apenas o povo Fulni-ô como falante da sua língua materna, os

demais povos indígenas tiveram as suas línguas extintas e muitos desses povos estão em busca da revitalização, vitalização/retomadas das suas línguas maternas.

No ínterim da exposição e análise dos acontecimentos de ataques direcionados aos povos indígenas brasileiros, especificamente os nordestinos, nos inquietamos e aguçamos a curiosidade em compreender em como o povo Fulni-ô mantém a vitalidade do Yaathe. Assim como os demais povos indígenas do Nordeste, os ataques a cultura, a organização social e a língua materna dos Fulni-ô foi bem latente.

Dessa maneira, procuramos em nosso estudo compreender quais as estratégias de defesa e resistência à integração e dominação os Fulni-ô utilizaram para não serem completamente absolvidos à cultura dominante. Para isso, empreendemos e buscamos analisar como a escola na comunidade indígena foi um agente de (trans) formação, (re) existência e manutenção das práticas sociais, culturais e linguísticas. Assim, realizamos uma investigação de como acontece o ensino de línguas na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon e qual a relação do ensino das línguas com as práticas de bilinguismo dos Fulni-ô.

Com essa pesquisa, tivemos como objetivo geral: analisar as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô e suas relações com o ensino da língua na escola indígena e, mais especificamente: descrever os usos sociais da língua originária Yaathe do povo Fulni-ô; analisar as práticas de ensino de língua portuguesa e materna em turmas da escola indígena Marechal Rondon e identificar as relações estabelecidas entre ensino da língua e manutenção/transmissão das tradições do povo Fulni-ô.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e etnográfica procurando responder aos seguintes questionamentos: Quais são as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô? Quais as relações dessas práticas com as práticas escolares de ensino da língua portuguesa e da língua materna Yaathe?

Tal interesse parte também da minha atuação enquanto professor da rede municipal do município de Águas Belas-PE. Embora eu não seja natural de tal município nem atue na escola indígena, o convívio com pessoas dessa etnia em ambiente de trabalho e diversos outros ambientes, observando que eles, ora falavam em Yaathe entre si e ora em português, me fizeram elaborar o questionamento proposto nesse projeto e que se refere ao conhecimento dos usos das duas línguas por esse povo.

Para além do interesse individual, a relevância desse trabalho se dá pela necessidade de se reconhecer e dar visibilidade aos fenômenos educativos das escolas indígenas e seus processos sociocomunicativos, contribuindo assim com a discussão da temática no âmbito acadêmico. E assim, podermos colaborar com o reconhecimento das formas de resistências do

povo Fulni-ô, que, mesmo convivendo de forma pacífica com os não índios da cidade, ainda são vítimas de preconceitos e, sobretudo preconceito linguístico.

Além disso, a pesquisa possui uma relevância social para os povos indígenas, levando-os a refletir que a apropriação e transmissão da sua língua são essenciais para a manutenção das suas práticas sociais, culturais, os seus costumes ancestrais, resgate e intensificação de sua identidade cultural. Assim, é importante que compreendam que a Educação Escolar Indígena é imprescindível para que as gerações mais novas tenham acesso ao ensino das línguas, além de outras práticas pertencentes ao seu povo.

O povo indígena Fulni-ô são bilíngues em língua portuguesa e língua materna Yaathe, eles mantêm uma relação de uso constante das duas línguas nas diferentes interações sociais ao qual se inserem. Com isso, temos como pretensão analisar o ensino das duas línguas na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon e, assim como propõem os linguistas, como Moita Lopes, romper com a lógica de a LA se limitar ao ensino de línguas em sala de aula. Dessa forma, propomos realizar uma relação dialógica de como o ensino é concebido na escola e sua influência às práticas de bilinguismo dos Fulni-ô.

Para melhor organização da escrita, o texto está estruturado da seguinte forma:

Na segunda seção (**Lutas e resistência: a história do povo Fulni-ô)**realizamos uma extensa pesquisa bibliográfica a respeito do povo Fulni-ô. Para tal, tomamos posse dos escritos dos estudos de Quirino (2006), Melo (1929), Secundino (2000), Pinto (1956), Barbalho (2003) e Hernádez-Diaz (2013).

Portanto, abordamos nessa seção a narração histórica da etnia dos Fulni-ô, trazendo os aspectos da sua organização social, as suas práticas culturais e sagradas e a sua língua materna Yaathe. Procuramos nessa escrita, mesmo que de forma sintética, situar questões relacionadas à memória do povo, pertencimento étnico e alteridade. Além de trazermos o que os outros autores já dispõem em suas obras, apresentamos de forma "inédita" a atual organização social do povo.Embora não seja o nosso objetivo com a pesquisa realizar uma etnografia do povo, achamos importante situar o leitor dotexto a respeito do povo que estamospesquisando. Para que possamos compreender o porquê o povo valoriza tanto a sua língua materna e ela fazer parte da EEI, é preciso conhecer a corrente histórica de resistência.

Dando seguimento à estruturação do texto, na terceira seção (**Educação indígena intercultural e bilíngue: breve panorama e políticas linguísticas indígenas)** a nossa pesquisa que está assentada na LA e, ao mesmo tempo, de forma breve, discutimos a respeito do bilinguismo e ensino bilíngue. Realizamos uma tessitura que discute a partir da EEI no Brasil, apontando um breve panorama histórico com os principais aspectos inerentes à escola para os

povos indígenas. Ainda nessa seção, abordamos um diálogo com as principais Leis e documentos que referenciam a EEI numa perspectiva intercultural, diversificada e especificada, como o RCNEI, a LDB, a CF e o PNE. Adiante, tomamos rumo em nossa escrita abordando referente à EEI na região Nordeste e, damos atenção ao estado de Pernambuco e o processo de estadualização da EEI e as Políticas Linguísticas no Nordeste para os povos indígenas e do povo Fulni-ô.

Na quarta seção, apresentamos os **Procedimentos Metodológicos** elencados para percorrer a investigação do fenômeno do nosso interesse. Assim, abordamos que a pesquisa se dará a partir da perspectiva do método etnográfico, porque é um método que nos permite um maior entendimento e aproximação às comunidades indígenas, compreendendo as suas formas de viver e organização social. Nessa seção definimos que o nosso campo de pesquisa é a Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, situada na TI do povo Fulni-ô. Para isso, tivemos como colaboradores professores de língua portuguesa e língua materna Yaathe, a Coordenação pedagógica, pais e o Pajé. Desta feita, realizamos uma pesquisa descritiva e qualitativa. Os dados foram gerados e coletados por meio de pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas e roda de conversa. A análise dos dados se deu conforme os critérios de Análise do Conteúdo de Bardin.

A quinta seção apresenta os resultados dos dados que foram gerados e coletados. Nessa seção, dividimos a discussão nos seguintes tópicos: 5.1 Ensino de língua na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon; 5.1.1 Ensino de língua materna Yaathe e bilinguismo; 5.1.2 Ensino de língua portuguesa; 5.1.3 A língua materna enquanto instrumento de fortalecimento étnico cultural no espaço escolar; 5.1.4 Que escola almeja o povo Fulni-ô e 5.2 Ensino escolar bilíngue intercultural e diferenciado: as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô, a partir dos tópicos, realizamos uma tessitura entre os relatos dos nossos colaboradores com o embasamento teórico elencado para a pesquisa, fazendo as nossas inferências e correlações dos dados com o que outras pesquisas conversam a respeito.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais. Ao término das nossas investigações, percebemos que encontramos as respostas às nossas investigações e ao que nos propusemos analisar. Ficando perceptível que a escola em território Fulni-ô é um instrumento de luta e fortalecimento para que se promova o ensino bilíngue e se fortaleçam as práticas de bilinguismo.

Para garantir a ética na pesquisa que é estabelecida pelas Diretrizes e Normas de Pesquisa envolvendo seres humanos, através da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que visa salvaguardar dar a dignidade e anonimato dos colaboradores, os devidos

encaminhamentos solicitados pelo Comitê de ética em pesquisa (CEP) estão em andamento cumprindo rigorosamente as solicitações de tal órgão.

2. LUTAS E RESISTÊNCIA: A HISTÓRIA DO POVO FULNI-Ô

Os povos indígenas Fulni-ô, que significa "povo que vive ao lado do rio", ou "povo da beira do rio", tem grande destaque entre os indígenas da região Nordeste por manterem vivos alguns traços diacríticos que os identificam e os colocam em destaque em relação a outras etnias. Os Fulni-ô são conhecidos por sua luta e resistência frente à sociedade envolvente, ou como eles preferem chamar, os brancos[1], eles buscam manter vivas as suas tradições culturais, como danças, o Toré, sua religiosidade, o Ouricuri, a transmissão e manutenção de sua língua originária.

Os povos originários do Nordeste foram os primeiros a manterem contato com a sociedade não indígena, ou poder-se-ia dizer, foram submetidos de forma truculenta às formas de organizações sociais impostas pelos não indígenas que avançam do litoral rumo ao interior do Nordeste. Assim, à medida que esse contato se aproximara dos povos indígenas que habitavam próximo ao sertão, a ameaça se tornava cada vez mais fértil à sua cultura, seus costumes, tradições e línguas.

Esta pesquisa não tem como foco principal investigar concernente a historicidade dos povos indígenas no Nordeste, mas, para que se possa compreender atualmente como se organizam o povo Fulni-ô, e ter assim um entendimento mais sólido de o porquê eles ainda mantém-se resistentes às investidas dos brancos, é de suma importância conhecer alguns aspectos mais relevantes do processo histórico das lutas e resistências pelas quais os Fulni-ô tiveram que travar para a manutenção de sua etnicidade, sua territorialidade e aspectos socioculturais e sociolinguísticos.

Sendo o objetivo maior de este texto analisar como acontece o ensino de língua portuguesa e língua materna Yaathe na escola indígena, levando em consideração as questões sociais, culturais e linguísticas, é importante entender que, embora a escola não seja uma invenção do indígena, mas sim uma forma de trazer ele à sociedade com princípios e práticas eurocêntricas, para o povo Fulni-ô, a escola, desde sua implantação, foi vista como um intermeio de fortalecer ainda mais a luta e como forma de resistência deles. Por meio dela, viu-se a oportunidade de usá-la como instrumento do "branco"[2] em favor da perpetuação e manutenção da cultura e língua materna.

Com isso, pretende-se entender nessa escrita que, apesar de o povo Fulni-ô terem sido vítimas de diversas investidas desde seus ancestrais até os dias de hoje, eles procuram manter

---

[1] Os Fulni-ô para se diferenciar dos habitantes de Águas Belas usam a terminologia "brancos".
[2] Usamos o termo branco especificamente nesse texto, porque assim os fazem os Fulni-ô.

vivos seus hábitos, ser resistentes e lutarem pelos seus direitos é uma forma de mostrar que aquele é seu lugar por direito. Manter viva a sua cultura, costumes e hábitos são essenciais para o fortalecimento étnico deles, garantindo entre muitas lutas, o direito ao território. E a escola é vista pelos Fulni-ô como uma forma de ajudar na educação indígena, fomentando a importância de sua cultura e de aprender a sua língua. Assim, para eles, três aspectos são de extrema relevância para identificá-los como indígenas, a língua, o Toré e o Ouricuri, essa tríplice aliança, entre outros aspectos, fazem com que se afirmem enquanto povo indígena. Ainda neste capítulo, tratar-se-á de forma específica de o porquê cada um desses aspectos são importantes formas de lutas e manutenção de várias práticas que se mantém afloradas desde há séculos até os dias atuais.

2.1 Quem é o povo Fulni-ô: suas origens, histórias de lutas e resistência

Os Fulni-ô gozam atualmente de uma posição mais privilegiada em relação a outros povos indígenas do Nordeste, mas isso nem sempre foi assim, na história deles encontram-se muitos acontecimentos que poderiam ter dizimado este povo tão resistente e que com muitas lutas mantém sua cultura. Outrora chamados de Carnijó ou Carijó, os Fulni-ô estão localizados no município pernambucano de Águas Belas, no agreste deste estado, na zona de transição entre o agreste e o sertão. Eles residem em três comunidades: a aldeia Grande, localizada a cerca de 340 km da capital Recife, que está grudada à cidade de Águas Belas, ou seria mais adequando dizer o oposto, que ela está defronte à aldeia Grande[3], uma vez que os povos indígenas ali habitaram primeiro, a aldeia do Xyxyaklá[4] e a aldeia do Ouricuri[5],habitada durante três meses, de setembro a novembro, onde os indígenas Fulni-ô retiram-se para suas práticas e ritos religiosos secretos. Segundo Quirino (2006):

> Os Fulni-ô têm como núcleos de moradas a Aldeia Sede (aldeia grande, aldeia de cima), a Aldeia do Ouricuri (aldeia de baixo - lugar de expressão religiosa Fulni-ô) e a Aldeia do Xixiakhlá (que significa em yathê muitas catingueiras). Esta última também é chamada de Cipriano pelos não-índios. A aldeia sede é comumente chamada pelos Fulni-ô de "aldeia grande", como uma forma de diferenciá-la do Xyxyaklá e do Ouricuri [...] A cidade e a aldeia sede estão integradas fisicamente. (QUIRINO, 2006, p.4).

---

[3]A história nos mostra, e, além disso, os Fulni-ô se preocupam em declarar que aquele é seu território desde tempos imemoriais, estando naquele território a cerca de quatro séculos, e a chegada do homem civilizado data apenas a partir da segunda metade do século XIX, segundo Vasconcelos (1962).

[4]Nessa aldeia reside uma quantidade considerável de famílias indígenas.

[5]Atualmente existem duas aldeias do Ouricuri, mais adiante abordaremos com mais detalhe essa mudança na organização social dos Fulni-ô, é nessa aldeia, a do Ouricuri que eles realizam o ritual sagrado chamado Ouricuri, onde se retiram durante três meses, de setembro a novembro de cada ano.

As duas imagens abaixo estão localizadas na aldeia Grande do povo Fulni-ô e ficam centrais na praça da aldeia. A segunda estátua é uma indicação da etnia do povo. O segundo monumento mostra a devoção que o povo tem a Nossa Senhora da Conceição.

Figura 1 - Praça localizada no centro da aldeia Fulni-ô

Fonte: O Globo

Figura 2 - Imagem de Nossa Sra. da Conceição localizada na praça da aldeia Fulni-ô

Fonte: Sobre a cidade-IPREAB

Nas imagens acima, podemos observar monumentos que retratam e trazem a memória aspectos da cultura do povo Fulni-ô. As duas imagens são da praça central, localizada na aldeia Grande do povo Fulni-ô. Na última imagem, percebemos o culto que os Fulni-ô tem a Nossa Sra. da Conceição, a padroeira deles.

Mas, antes de compreender a respeito dessa organização atual dos Fulni-ô, suas lutas e resistências para manterem forte a sua cultura, é preciso fazer um retrospecto aos séculos XVII, XVII e XIX quando os Fulni-ô ainda eram chamados de Carnijó.

Assim, ao debruçar-se sobre a pesquisa realizada por Quirino (2006), a autora faz um retrospecto histórico a respeito da presença dos Fulni-ô desde tempos imemoriais, quando ainda recebiam o nome de Carnijó, afirma que, "desde o século VXII se tem notícias dos índios Carnijó na região do sertão de Pernambuco" (QUIRINO, 2006, p. 23). Concordando com o que traz Quirino, Mário Melo (1929) salienta que há muito se tem notícias dos Carnijó, na localidade onde se chamava Ararobá, e depois Ipanema, sendo a atual cidade de Águas Belas.

Outros pesquisadores, como Nascimento (1998), Ferreira (1996, 2000) e Secundino (2000) exortam referente à existência de índios Carnijó já no século XVII, mas que se têm informações escritas que os mencionam somente a partir do início do século VXIII. Essa ideia se confirma nos dizeres de Nascimento (1998, p.1), "os Fulni-ô, que têm o Yaathê como língua materna, são povos que vivem nestas terras brasileiras desde tempos imemoriais. Desde o século XVIII já habitavam o sertão de Pernambuco, no presente município de Águas Belas". Corroborando com Nascimento, Secundino (2000) salienta que já desde o século XVIII já havia a presença dos Fulni-ô, onde hoje é o então território da cidade de Águas Belas, com seus remanescentes, denominados pelo etnônimo de Carnijó ou Carijó, e eles ocupavam a serra do Comunati.

Analisando os dizeres dos autores supracitados, pode-se entender hoje o porquê os povos indígenas Fulni-ô lutam pelos seus direitos, entre eles, umas das maiores lutas, é pelo direito as terras indígenas, devido ao fato de estarem ali desde tempos "imemoráveis", fazendo uso do termo usado por Nascimento (1998). Então, lutar pelo território é uma forma dos povos indígenas Fulni-ô garantirem a sua sobrevivência e a de seus descendentes.

A luta que atualmente travam os Fulni-ô pela garantia de seus direitos já perdura longínquos anos, poder-se-ia dizer, séculos, desde seus ancestrais os Canijó, que com a lei das Terras Indígenas de 1950, tinha como intuito assimilar os povos indígenas à cultura do outro, promovendo uma integração à sociedade dita "civilizada". É importante ressaltar que, apesar das frequentes e contínuas investidas em desfavor dos povos indígenas e de eles terem sofrido diversos ataques à sua forma de cultura, não se pode vê-los atualmente como aculturados, ou seja, assimilados pela cultura majoritária naquela região, uma vez que não se comportam como seus ancestrais, mas, pelo contrário, apesar de todas essas investidas, os povos indígenas do Nordeste procuram manter traços e aspectos de sua cultura, fortificando assim sua etnicidade. A exemplo, os povos Fulni-ô apesar de inúmeras tentativas de dizimar ou integrá-los à forma

de sociedade do homem branco, mantém até hoje aspectos bem relevantes de suas práticas culturais que são essenciais para sua alteridade e identidade enquanto povos indígenas e sujeitos de direitos.

O direito ao seu território já vem outorgado desde tempos passados, mais especificamente a partir do princípio do século XVIII quando o rei de Portugal ordena que sejam distribuídos lotes de terras às famílias indígenas com pelos menos cem casais, e aqueles que tivessem menos de cem casais, a junção dessas famílias em aldeamentos. Os povos indígenas que habitavam essa região possuíam seus direitos garantidos por lei, mas, essa garantia legal se restringia ao que previa os decretos e alvarás, na realidade, continuavam sendo expropriados de seus territórios, e na maioria das vezes, de forma violente. Dantas et. al (1992) traz em sua pesquisa que foi o alvará de 1700, que trouxe uma luz de esperança para os povos indígenas e a garantia de seu território. Assim, através da Lei de 4/7/1703[6], o rei de Portugal ordena que sejam cumpridas as medidas cabíveis que garantam o direito aos povos indígenas às suas terras.

Assim como outros decretos e alvarás, essa Lei de 1703 também foi descumprida, sendo necessário, em 1705, de a rainha da Grã-Bretanha enviar uma Carta Régia que foi encaminhada ao Governo Geral da Capitania de Pernambuco. Na referida Carta, a rainha indaga a respeito do descumprimento a diversas ordens reais, como alvarás, leis, entre outros, que tinham como intuito a outorga das terras aos povos indígenas. Com isso, a partir da Carta Régia de 05 de junho de 1705, seriam tomadas providências urgentes para que a outorga das terras aos povos indígenas se concretizasse o mais rápido possível.

É nítido, ao revisitar a história dos povos indígenas aqui do Nordeste, não só deles, mas de todos do Brasil, o quanto as lutas foram e são necessárias para que esses povos possam se mantiver como sendo sujeitos de direitos legítimos. Ver-se que até mesmo ordens reais eram descumpridas em favor de uma sociedade elitista que só tinham interesses de subjugar os povos indígenas, trazê-los à sua forma de cultura e, assim, respectivamente, apossarem-se do que era seu por direito, as terras. Além da posse indevida das terras, o processo de aculturação dos indígenas era inevitável, sendo negada a eles sua cultura, formas de viver e se organizar, crenças e tradições em prol de uma assimilação que só beneficiaria a sociedade do homem não indígena.

Nesse contexto de lutas, destacam-se os povos Fulni-ô, que desde séculos vem lutando para manterem sua etnicidade e identidade, bem como todos os traços e aspectos de sua cultura. É essa luta, sem jamais desistir, que torna esse povo tão forte e resistente, com princípios bem

[6] Em nossas pesquisas e fontes bibliográficas não encontramos o número da referida LEI.

arraigados para manutenção e perpetuação de seus costumes e hábitos, não deixando de praticar rituais importantes como o Ouricuri, bem como falar a sua língua materna, o Yaathe[7], que significa "nossa fala". Assim, vale salientar que, os Fulni-ô, com exceção os indígenas do Maranhão, são os únicos do Nordeste a serem bilíngues em língua indígena e em português.

Entretanto, apesar de várias medidas em favor dos povos indígenas e de suas terras, apesar de os Carnijó terem a partir de Leis/decretos/alvarás garantido o direito à delimitação de seu território, em tese, a realidade foi outra, porque isso não representou o fim dos conflitos entre eles e os não indígenas. Esses conflitos perduram até os dias atuais, considerando a total demarcação de terras indígenas dos Fulni-ô ainda não lhe foi garantido legalmente. Sendo essas terras usadas de formas abusivas pelos não-índios, ou, muitas vezes, arrendadas por valores irrisórios. A luta e resistência dos povos indígenas Fulni-ô é em busca da garantia e demarcação do seu território, das terras que habitam desde tempos que fogem à memória, sendo eles, os habitantes dali Segundo Sanelva de Vasconcelos (1962), a partir da segunda metade do século XVIII é que a atual cidade de Águas Belas começou a ser povoada por não indígenas, com a chegada de um homem de família nobre, chamado pelo nome de João Rodrigues Cardoso. Portanto, a partir da chegada dele e dos seus familiares, apesar das garantias do território indígena já terem sido estabelecidas, os conflitos tendem a aumentar.

Ainda, conforme Albuquerque (1989), a chegada de João Rodrigues Cardoso e dos seus familiares provocou também a vinda de outras famílias, alojando-se na serra do Comunati, que são terras pertencentes aos povos indígenas Fulni-ô. Assim, cada vez mais fica evidente e irrefutável o direito dos indígenas à sua terra, considerando que eles foram os primeiros habitantes desse lugar, e, portanto, isso garante-lhes o direito às terras. Atualmente, a cidade de Águas Belas cresceu tanto que tomou grande parte do território indígena, quase invadindo a aldeia Grande, lugar onde vivem a maior parte dos Fulni-ô, estando à cidade grudada à aldeia, separadas somente por uma placa que informa o início do território indígena Fulni-ô. A esse respeito, Pinto (1956) destaca que

> À proporção que crescia a cidade, os "brancos" iam apropriando-se das melhores terras dos índios, quer por aforamentos, quer por outros meios lícitos. E criou-se, em consequência, um secular litígio, com dissenções que culminariam, muitas vezes, em violências inauditas, o qual fomentou a animosidade entre os Fulni-ô e os alienígenas (PINTO, 1956, p.14).

---

[7] A grafia da palavra pode ser encontrada de diferentes maneiras, em Quirino (2006) grafa-seYathê, em Costa (1999) vemos essa escrita como Yathe, Nascimento (1998) a escreve assim: Yaathê, já em Hernándes-Díaz (2013 o autor grafaIa-tê. Mas aqui vamos optar por usar a grafia encontrada em Sá (1996) que é indígena Fulni-ô, assim ela grafa, Yaathe.

A ideia da política de assimilação do indígena à sociedade envolvente e tida como civilizada era uma grande estratégia deles para se apossarem das terras dos indígenas. Com isso, no século XIX, a intenção era descaracterizar o indígena, com alegações de que eles haviam perdido seus traços culturais e costumes. No imaginário da sociedade não indígena, os povos indígenas têm que manter certos traços diacríticos[8] para poderem ser identificados como pertencentes a uma etnia. É pertinente destacar que, ser índio envolve bem mais além de traços diacríticos, está intimamente relacionado ao seu pertencimento identitário e alteridade. Dessa forma, com a perda de características, esses povos indígenas perderiam seus direitos, entre eles, o da terra, que era o que almejavam os grandes fazendeiros.Cunha (1992, p.133) aponta que "nas regiões de povoamentos antigos, trata-se mesquinhamente de se apoderar das terras dos aldeamentos".

Assim sendo, com a perda de suas características de indígenas, esses seriam expropriados de seus territórios, sendo empossados pelos grandes fazendeiros. No entanto, quando apresentavam algum tipo de resistência à cultura ou dominação dos fazendeiros, os indígenas eram expulsos de suas terras de forma violenta, com o intuito de que a não permanência se configurasse como espaço abandonado. Dessa forma, seus espaços territoriais eram destinados aos interesses de uma elite dominante.

Devido a Lei das Terras de 1850, que tinha como intuito tomar posse daquelas terras abandonadas ou que pertencesse aos índios que já estavam "integrados" à cultura envolvente, os Fulni-ô, apesar de já terem seu território, passaram a defrontar-se com situações difíceis, entre elas, a alegação de que as terras estavam abandonas, mas um abandono forçado, intencional causado pelos interessados nessas terras, devido às intensas tentativas de expulsão e dizimação deles.

Estando inseridos em um contexto de grandes tensões, de um lado os grandes fazendeiros de terras que ansiavam expandir suas fazendas e, por outro lado, os donos por direito lutavam para manter seu território e etnicidade. Apesar desses inúmeros ataques, que faziam com que os Fulni-ô precisem "abandonar" as suas terras e casas, a resistência dessa comunidade é nítida, porque sempre voltavam, mostrando a ideia de quenão haviam abandonado o que era seu, mas que, para salvarem suas vidas, precisavam fugir. Além das expulsões, o povo era impedido de realizar seus ritos sagrados, entre eles, o principal, o Ouricuri. Sendo assim, muitas vezes tinham que realizá-lo escondidos a noite no meio das matas para que não fossem descobertos pelos coronéis.

---

[8]São traços distintivos entre membros de um grupo em relação ao outro, como as práticas culturais, o Toré, os rituais e a língua materna.

Com isso, pode-se perceber que as lutas travadas pelos Fulni-ô, outrora chamados de Carnijó, foram muitas, não só para manterem seu território, mas também para manterem viva a sua cultura, seus ritos, hábitos e costumes que eram constantemente alvos de ataques. Para a comunidade, manter vivas tais práticas sociais e culturais é uma forma de resistir, de mostrar quem são os Fulni-ô e reavivar o desejo de lutar e manter viva sua etnicidade. O território para os povos indígenas Fulni-ô é considerado uma questão de pertencimento, de identidade, não somente pelo valor econômico, mas por toda a história de seus antepassados que ali habitaram e resistiram, para que hoje pudesse gozar dos direitos, da terra, da cultura, dos costumes.

Para o indígena Fulni-ô, as práticas culturais são de extrema relevância para identificá-los enquanto povo indígena que se mantém resistente à sociedade envolvente, que apesar das investidas, das diversas tentativas de exterminá-los, mantêm-se fortes e com desejo de preservar sua história. A principal prática que caracteriza um Fulni-ô não é a hereditariedade, mas sim, participar do ritual do Ouricuri, mesmo para aqueles que são filhos de pais indígenas, mas não foram inseridos desde cedo no ritual sagrado do Ouricuri, eles não possuem o mesmo pertencimento que o indígena praticante do ritual. A língua, o Yaathe, é outra característica que os distingue e fortalece sua luta e etnicidade, por meio dela, a cultura e hábitos são repassados às gerações mais novas.

Por isso, que se afirmam e, até mesmo os próprios Fulni-ô, se identificam como indígenas originários, porque mantém vivas as suas práticas, sua língua e seus rituais. É inegável o quanto esse povo é forte e se mantêm unidos. Os povos indígenas do Nordeste sofreram nefastos ataques, como é o caso dos Fulni-ô, mas, apesar de todos esses ataques e investidas, lutar e se manterem resistentes é a maneira que eles encontram para mostrar sua identidade e afirmação étnica, e poderem dizer "eu sou Fulni-ô".

2.1.1 Organização sociopolítica

Os indígenas Fulni-ô se localizam basicamente em três aldeias. A chamada aldeia Grande é o lugar escolhido pela maioria do Fulni-ô para estabelecerem suas residências, essa aldeia tem a Cidade de Águas Belas circunvizinha. Essa aldeia está localizada a uma distância de 340 km da capital de Pernambuco, Recife. Nela, estão localizados o posto Indígena General Dantas Barreto e as Escolas Estaduais Indígenas Marechal Rondon e a escola Bilíngue, destinada exclusivamente aos Fulni-ô.A segunda é a aldeia do Xyxyaklá, onde residem algumas famílias Fulni-ô, se localiza a cerca de05 km da aldeia Grande, lá está localizada a Escola Estadual Indígena Ambrósio Pereira Júnior. A aldeia do Ouricuri é a terceira e nem por essa

ordem representa sua importância, pois para o povo Fulni-ô, essa é a aldeia mais importante, é nesse lugar que eles realizam seus ritos sagrados, que leva o mesmo nome da aldeia, Ouricuri, onde se retiram durantes três meses do ano, de setembro a novembro, do convívio social com não indígenas, para a realização do momento mais esperado do ano, ocasião para se fortalecerem e se conectarem com seus ancestrais.

Até anos recentes, a organização sociopolítica desse povo se assemelhava a dos demais povos indígenas, um Cacique e um pajé, e junto aos dois, ajudando em suas tarefas e deliberações, uma liderança que era formada por 08 líderes, sendo 04 pertencentes à parte do Cacique e 04 a parte do Pajé. Mas, nos últimos anos, houve uma divisão na aldeia havendo na mesma aldeia Fulni-ô dois grupos distintos, com seus Caciques e Pajés, bem como suas lideranças.

Dessa forma, por meio do conhecimento tradicional e ritualístico é que se definem as leis que são legitimadas pelo poder do Pajé e do Cacique, e em tempos mais recentes, conta-se com a participação de um Conselho. O povo Fulni-ô possui dois tipos de lideranças que têm interferências em suas decisões políticas externas e internas, sendo elas: A *liderança tradicional* e as *novas lideranças*. A primeira é regida pelos princípios do Ouricuri, onde a comunidade os reconhece enquanto os seus representantes, sendo responsáveis pela organização e transmissão de conhecimentos dos seus antepassados, além do Pajé e do Cacique, contam com o apoio de um Conselho. A respeito dessa forma que se organizam, Hernández- Díaz (1983) denota que o povo Fulni-ô mantém em sua organização sociopolítica a presença do Cacique e do Pajé, e salienta a presença de uma Liderança que ajuda os dois nas tomadas de decisões mais críticas.

A despeito desse Conselho, Melo (2012) reforça a ideia de que ele, na organização interna do povo Fulni-ô, galga lugar de prestígio. Dessa forma, as decisões não ficam como sempre foram centralizadas nas mãos das lideranças tradicionais, Pajé e Cacique. Essas novas lideranças ganharam seu lugar e legitimidade quando um grupo de jovens índios foram reunidos pelo Cacique Zuma Grande para realizarem uma viagem a Brasília para negociações com o órgão que representa os indígenas. Para essa ocasião, foram escolhidos jovens que tinham habilidades e alguns conhecimentos do mundo do homem "branco" [9], uma vez que Pajé e Cacique já se encontravam em idade avançada e essas negociações e viagens seriam desgastantes para eles. Ainda hoje existem diversas lideranças, que em algumas situações se contrapõem à decisão do Pajé e do Cacique, em especial nos assuntos relacionados a ir à busca de melhorias, projetos e programas para a comunidade. Com relação à interferência e decisões

[9]Vez por outra usaremos o termo branco porque é assim que os Fulni-ô se referem aos habitantes de Águas Belas e a quem não é indígena.

relativas a aspectos do Ouricuri, é respeitado totalmente o que for dito e decidido pela liderança tradicional.

O fato de se oporem em algumas circunstâncias às decisões da liderança tradicional, não faz com que essas novas lideranças sejam prejudiciais para o povo Fulni-ô, pelo contrário, com as novas políticas de fomento e atenção aos povos indígenas, é preciso que esses representantes tenham conhecimentos que em algumas situações não os tinha a liderança tradicional. Dessa forma, pode-se entender que o poder está assim distribuído: as decisões pertencentes à religiosidade e tudo que a rodeiam, ficam sob a responsabilidade do Pajé e do Cacique, outras decisões políticas, vale salientar, exógenas ao Ouricuri, podem ser lideradas e tomadas pelas novas lideranças. Ainda em Secundino (2000), encontram-se referências a respeito do faccionalismo[10] Fulni-ô. O faccionalismo é referente às novas lideranças, que surgem a partir da "oposição" à liderança tradicional na tomada de algumas decisões que podem trazer benefícios ao povo, em especial nos tratos e negociações com órgãos externos.

As tomadas de decisões por parte de uma das lideranças podem gerar alguns conflitos e discussões, podendo chegar a dividir o grupo. Quando isso acontece é invocado o princípio da safenkia, que traz a ideia, para os Fulni-ô, de união, respeito e reciprocidade. Dessa forma, podemos entender o porquê o povo Fulni-ô, apesar dos conflitos internos, se mantêm unidos e fortes, reafirmando sua identidade dentro de suas relações sociais, políticas e culturais. Sobre a Safenkia, Melo (1929, p.135) salienta que embora não haja diretamente uma lei escrita a respeito desse princípio, "ele funciona antes de tudo como um código capaz de aglutinar todas as diferenças que possam ocorrer entre os membros do grupo".

2.1.2 Um único povo dividido em dois grupos: a situação sociopolítica atual do povo Fulni-ô

Apesar de o povo Fulni-ô ter grande destaque e ser reconhecido pelas suas lutas e resistência à assimilação total à cultura do branco, nos últimos quatro anos eles vêm passando por um processo de divisão sociopolítica. Dessa forma, uma mesma aldeia está dividida em dois grupos e regida por lideranças opostas.

É de suma importância entender o porquê, apesar do princípio da Safenkia, que representa unidade e respeito entre esse povo, que ocorreu esse processo que divide o grupo indígena que goza de grande destaque no Nordeste. Assim, é importante compreender a relação

[10] O termo faz referência a subgrupos que disputam espaços pelo poder na comunidade indígena. Para que se possa formar determinado subgrupo, é preciso que existam laços de afinidade e de parentesco entre os envolvidos. Eles são identificados também como as novas lideranças, conforme Melo (1929).

atual entre grupos, como é composta sua organização e as tomadas de decisões, bem como entender se mesmo apesar da divisão. É importante ressaltar que oprincípio da Safenkia ainda norteia suas decisões e relações. Dessa forma, prima-se também entender como se comportam em suas relações as pessoas entre ambos os grupos, ou seja, a relação de um grupo com o outro.

As informações postas neste texto ainda não fazem parte de nenhuma pesquisa porque, esse processo de divisão do povo Fulni-ô é recente, aqui optamos por ouvir relato oral de um indígena Fulni-ô por meio de uma entrevista semiestruturada, onde ele aborda em sua fala como ocorreu essa divisão, os motivos e como está a situação organização do grupo.

Ainda a esse respeito, sugerimos que sejam realizadas de forma mais aprofundadas pesquisas sobre esse processo histórico que vem ocorrendo entre os Fulni-ô. Precisamos ressaltar que o intuito dessa escrita é apresentar, como dito, o relato desse momento ímpar para eles. É preciso também que se ouçam ambas as partes do grupo a fim de obter informações. Achamos válido na escrita dessa pesquisa destacar esse acontecimento porque ele apresenta implicações diretas na organização social, cultural, política e religiosa dos sujeitos dessa comunidade.

O diálogo foi realizado com o Fulni-ô Antônio[11], professor da Escola Estadual Indígena Marechal Rondon. Esse processo divisório data-se desde o ano de 2018, provocando diversas mudanças à estruturação organizacional deles, e um ambiente acalorado, uma vez que ao se dividirem, as relações pessoais, familiares e comunitárias foram abalas. Atualmente está ao encargo do Ministério Público e da Justiça intervir em algumas situações, outras estão sendo resolvidas pela FUNAI.

Segundo Antônio, com a morte do Cacique João Francisco dos Santos, mais conhecido como João Pontes, seria necessária a escolha de uma nova liderança tradicional para assumir as responsabilidades junto ao Pajé. A respeito dessa escolha e de como é feita, ele nos informou que

> [...] é feita através de uma reunião interna onde só os próprios Fulni-ô podem se fazer presentes. Diante de uma escolha de caráter cultural e religioso é apresentado quem será a nova liderança, cacique ou pajé (Antônio, 2022).

Analisando o fragmento da fala de Antônio a respeito de como é escolhida a liderança tradicional, temos que "é feita através de uma reunião interna onde só os próprios Fulni-ô podem se fazer presentes. Diante de uma escolha de caráter cultural e religioso é apresentado

[11]Zelando pela ética, optamos por identificar nosso informe pelo nome fictício de Antônio. Dessa forma, garantimos a anonimidade do participante. Ressaltamos que tal relato é pertencente a um dos nossos colaboradores que pertence ao grupo remanescente.

quem será a nova liderança, cacique ou pajé".Contudo, ao analisarmos outros estudos sobre o povo Fulni-ô, encontramos em Silveira (2012, p. 37) que "uma vez que não há eleição direta, mas comumente a escolha é feita mediante os critérios da hereditariedade". Ainda, Barbalho (2003), apresenta que ao se escolher essa liderança de Pajé e Cacique, eles devem pertencer a um mesmo clã e a mesma família, o autor relata ainda que só após a morte de um desses líderes é que um novo assume, nesse caso, o mais velho.

Apesar dessas informações, vale salientar que para ser uma liderança, é preciso respeitar e levar em consideração todos os princípios que são regidos no ritual sagrado Ouricuri. Dessa forma, com essas discussões e entraves, a comunidade se dividiu e atualmente forma dois grupos distintos dentro de uma mesma aldeia, ambos com suas lideranças, Cacique e Pajé. A esse respeito, Antônio disse que

> [...] as discordâncias ainda estão fazendo parte do nosso cotidiano, nos encontramos em um momento muito crítico, entristecedor na história de Fulni-ô, uma vez que o acesso a bens comuns, como escolas, igreja, posto de saúde, espaço de lazer, entre outros estão sendo divididos (ANTÔNIO, 2022).

Além das divisões em relação aos bens acima postos, o ritual secreto e sagrado também foi afetado, sendo necessária à construção de uma nova aldeia para a realização do ritual. Dessa forma, atualmente existem dois espaços para o ritual sagrado do Ouricuri. Segundo o informante, embora tenha havido a divisão dos preceitos, o caráter religioso e secreto do Ouricuri se mantém intacto.

Ainda durante a entrevista, o nosso informante nos apresentou alguns aspectos que foram positivos e outros negativos para as questões indígenas. "A divisão foi prejudicial em vários sentidos", afirma ele. Entre esses aspectos negativos, é apresentado por ele "o enfraquecimento cultural religioso", porque "Fulni-ô é ensinado que só unidos conseguem ser forte". Ainda assim, destaca que "muitas vezes a separação é preciso, para que possam aprender condutas divinas, dessa forma, se prioriza a união e a força".

A Escola Estadual Indígena Marechal Rondon ficou sob a tutela do grupo remanescente, e as crianças que são filhos/as dos Fulni-ô do grupo dissidente, a partir da separação do grupo, passaram a não frequentar a escola. Essas crianças, desde a separação até o ano letivo de 2021, não frequentavam as escolas da aldeia. Em 2022, alguns poucos, cerca de 60 crianças voltaram à escola, os demais frequentam as escolas municipais localizadas na cidade de Águas Belas.

Referente às relações entre os dois grupos há uma animosidade. Podemos perceber isso no fragmento da fala de Antônio,

> [...] o grupo oposto vive mais em suas casas não saem, é como se não tivesse a liberdade de viver em sociedade como o nosso grupo (ANTÔNIO, 2022)

Ele ainda acresce que essa separação foi um "rebuliço" muito grande, porque além de prejudicar as relações sociais e culturais, também foram afetadas as relações familiares, causando separação de casais, tendo noivados cancelados, separação entre pais e filhos, uma vez que, pertencendo a grupos diferentes, não entravam em um acordo quanto a esse processo divisório. Isso denota o quanto os preceitos de cunho cultural e religioso são importantes para os Fulni-ô, estando acima de questões familiares e consanguíneas.

Concernente a como se organizam espaços como a Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, a escola bilíngue e o posto de saúde, Antônio nos disse que a escola Marechal Rondon ficou sob a tutela do grupo remanescente, já a escola bilíngue, ficou sob a responsabilidade do grupo dissidente. Com relação ao informado de que as crianças de um dos grupos estão sem estudar por conta dessa divisão grupal, torna-se preocupante porque apesar de estarem sendo educados em seu processo social e seio familiar, faltam-lhes as habilidades e competências que são de alçada do ensino escolar. Outro fato que preocupa, é que o grupo que não está na tutela da escola bilíngue também não a frequente, isso afeta diretamente as relações socioculturais e linguísticas, uma vez que aprender e transmitir a língua sãoessenciais para a manutenção cultural e linguística, reafirmação de sua cultura e de sua identidade.

As questões de saúde e assistência social passaram recentementepor um processo de divisão, onde os profissionais estão divididos no atendimento ao povo. Os profissionais de saúde de um determinado grupo só atendem os cidadãos pertencentes ao seu grupo, e vice-versa. A igreja de Nossa Senhora da Conceição está sob a tutela do grupo remanescente.

2.2 As práticas culturais do povo Fulni-ô (Toré)

Os Fulni-ô mantém vivas diversas práticas sociais, linguísticas e culturais que os diferenciam dos demais povos indígenas do Nordeste, como as danças, o Cafurna e Toré, a religiosidade, o Ouricuri, a língua materna, o Yaathe, entre outros aspectos que se destacam para manterem a sua identidade étnica e sua indianidade.

O Toré é uma prática cultural muito comum entre os povos indígenas do Nordeste, não somente uma prática realizada pelos Fulni-ô, uma vez que órgãos como SPI e FUNAI passaram a difundir essa prática como essencial para o reconhecimento dos povos indígenas dessa região como tais. Mas, para o povo Fulni-ô, o Toré é um traço diacrítico muito importante para sua

afirmação e identificação enquanto índios, ao mesmo tempo, como uma demonstração para os demais que a sua cultura está viva. Além desse aspecto, o mais importante para eles, é que o Toré é uma ligação com as forças espirituais e uma forma de estarem mais pertos de Deus[12], pois o considera o Toré como um presente para ele.

A esse respeito, Quirino (2006) em sua dissertação traz o relato de um jovem estudante indígena de 18 anos a respeito da prática do Toré em sua comunidade. Assim, tem-se o seguinte relato:

> Aí, foi daí que eles formaram a primeira coisa deles. Daí formou a coisa que até hoje existe e é de fundamental importância para eles que é o Toré. Foi através daí. Então, ele tem como prioridade pra gente, prioridade é o Toré, entendeu? Por esse motivo, com base nisso, ser Fulni-ô é demais, é muito importante. É um privilégio que nenhuma outra nação do mundo pode ter. (QUIRINO, 2006, p. 120).

Esse relato faz parte do imaginário e da tradição oral muito presente entre os povos indígenas, e que faz menção à presença de Deus vivificado em corpo humano em um momento em que esteve aqui na terra e manteve contato com os povos indígenas Fulni-ô. Nesse momento, Ele falou com eles em sua língua materna, o Yaathe, e disse-lhes que no dia seguinte voltaria. Preocupados, resolveram preparar uma recepção para quando Ele voltasse no dia seguinte, foi aí, como podemos observar no relato e em outros que são contados pelos Fulni-ô, que eles criaram o Toré, uma dança para Deus, como um presente e uma forma de agradecer.

Portanto, reafirma-se a ideia já posta acima, de que para os Fulni-ô, o Toré não se resume apenas a uma prática e traço diacrítico que os identificam como sendo indígena perante outros povos, mas que, é uma ligação, uma maneira de se aproximar de Deus. Dessa forma, o Toré é levado muito a sério por eles, uma vez que está relacionado à sua ligação com o universo sagrado.

Quando foi necessário reconhecer muitos grupos como indígenas no Nordeste, por órgãos como o SPI, muitos foram orientados a praticarem rituais como o Toré, que seria um traço que os diferenciariam daquelas não indígenas. Dessa forma, foram exortados a aprenderem o Toré aos moldes de como era praticado pelos Fulni-ô. Referente a essa concepção, encontra-se em Quirino (2006, p.120) que "na visão do grupo, nenhuma outra comunidade étnica possui o legítimo Toré, pois eles foram escolhidos para receber a visita de Deus e tiveram a ideia de presenteá-lo com esse ritual".

---

[12] O Deus referido no texto é o Deus dos cristãos, pois o povo Fulni-ô se consideram Católicos e frequentam a missa e outras atividades advindas da Igreja. Apesar de se considerarem católicos, realizam os seus rituais secretos e sagrados, como o ritual do Ouricuri, que não tem nenhuma influência da Igreja e de seus dogmas.

O Toré é uma prática muito frequente na comunidade, fazendo parte de sua cultura e de sua afirmação enquanto indígena. Confirmando a ideia de Quirino, encontra-se no relato acima, no extrato "Aí, foi daí que eles formaram a primeira coisa deles. Daí formou a coisa que até hoje existe e é de fundamental importância para eles que é o Toré", confirmada mais uma vez a ideia de que o Toré é um ritual criado originalmente pelos Fulni-ô.

Como salientado, o Toré está diretamente ligado ao universo sagrado, a relação deste povo com Deus, e é usada com muita frequência no ritual sagrado do Ouricuri, a prática mais importante para o povo Fulni-ô. O Toré pode ser realizado tanto em momentos privados como públicos. Para eles, representa o momento da união de seu povo com Deus, uma vez que ao realizarem o ritual no plano privado, se conectam com as forças sobrenaturais para receberem orientação e conselhos. Não menos importante, o ritual público pode ser apresentado em ocasiões menos formais do ponto de vista religioso dos Fulni-ô, como apresentações em escolas, em festas, ou outrem. O Toré público é muito apresentado na festa de Nossa Senhora da Conceição para as pessoas que os visitam e estão presentes na festividade. Embora seja realizada uma apresentação pública, ou seja, para não indígenas, o Toré apresenta a mesma importância religiosa e de conectividade com as forças místicas e é sempre apresentado, com seriedade, como presente para Deus. Como pode ser visualizado nas imagens abaixo.

Figura 3 - Apresentação de Toré público

Fonte: Udes

Figura 4 - Apresentação de Toré na aldeia

Fonte:UnBCiências

Ainda fazendo referência à ligação do Toré com entidades sobrenaturais e enquanto presente a Deus, esse ritual é o momento em que se agradece e faz seus pedidos a divindade maior, hora que conexão com Deus, para rogar por orientação, pedir paz e prosperidade para os seus. Essa ideia é confirmada no relato do índio Abdon, que segundo Quirino (2006, p. 120) a prática desse ritual "é o momento de pedir a Deus, orar a Deus, que nem o Branco ora na igreja… no momento que a gente tá pedindo a Deus a chuva, pedindo a paz, entendeu?".

Além de seu caráter religioso, o Toré é um forte traço diacrítico que identifica e (re) afirma a identidade dos Fulni-ô perante os outros sujeitos. Uma forma de defender seus direitos políticos e étnicos, uma vez que estão a todo o momento e pondo e colocando como indígenas. Isso posto, entendemos o Toré, conforme Brasileiro (1999, p.208) que esse é "foco privilegiado de poder, fornecedor de elementos ideológicos de unidade e de diferenciação e, portanto, fonte de legitimação de objetivos políticos".

2.3 O único povo bilíngue no Nordeste

A língua desempenha um papel crucial na interação social e nas relações que são estabelecidas na sociedade intermediada por ela. Assim, de acordo com o contexto e com as necessidades comunicacionais de um determinado grupo, a língua assume diferentes papéis. Toda interação comunicacional é realizada através do uso de uma determinada língua, dessa forma, ela assume um espaço de protagonista nessa interrelação entre sujeitos e sociedade. Ao mesmo tempo, a língua está diretamente ligada à cultura e suas práticas, sendo também um objeto de dominação. Algumas línguas ganham um destaque maior que a outra e isso está

diretamente relacionado a como uma determinada sociedade enxerga as práticas culturais de outra.

É nessa perspectiva que aqui pretendemos discorrer a respeito de como as línguas dos povos indígenas foram invisibilizadas em detrimento a uma língua que adquire um status de dominação. Com a oficialização da língua portuguesa como sendo a língua do Brasil, as demais línguas passaram de certa forma assumir um papel de coadjuvantes, ou até mesmo a extinção, uma vez que todas, ou a maioria das relações desenvolvidas pela sociedade não indígena faz uso da língua portuguesa. Assim, consideramos os dizeres de Costa (2014) referente ao fato de se prega que a única língua que representa a identidade do Brasil é a portuguesa, mas que, poderia ser representada por outra língua, uma vez que vivemos em um país multilíngue, onde são faladas cerca de 270 línguas, segundo o IBGE de 2010.

Colocar uma língua em detrimento de outra é negar a existência da diversidade e de culturas diferentes, é colocar que uma cultura está acima da outra, é valorizar costumes e tradições em usurpação aos demais hábitos e costumes praticados por outrem. E essa realidade se fez presente desde a colonização e instauração oficial de uma única língua, colocando às margens as demais aqui faladas. Quando dizemos que só tem uma língua, colocamos não só essa num patamar de supremacia, mas bem como seus falantes, e assim, negamos que outros povos também têm suas línguas, promovendo a invisibilidade destes e ao mesmo tempo a negação de sua cultura e identidade. Nesse pensamento, concordamos com Moraes (2020) referente ao glotocídio sofrido pelos povos indígenas, onde, segundo Santos (2019) o Estado brasileiro legitimou tal prática quando promoveu durante muitos séculos algumas políticas que objetivam reduzir a variação das línguas, e ao mesmo tempo, a imposição do português. Completamos essa discussão com os ditos de Moraes (2020, p.4) que a “glotopolítica nesse período se deu pela imposição maciça do português”.

Com a proposta de uma sociedade homogênea, os projetos de integração dos povos indígenas à sociedade envolvente tinham como objetivo fazer com que esses deixassem de cultuar suas diversas práticas culturais, e com isso, culminaria no desaparecimento de muitas línguas indígenas na tentativa de uma dominação por parte da sociedade não indígena e de descaracterização identitária e étnica deles, uma vez que envolvidos nas práticas de uma sociedade hegemônica, eles deixariam de ser indígenas e sujeitos de direitos. Assim, a tomada de territórios desses povos se tornaria uma realidade. É preciso ressaltar que essa política integracionista via a todos os povos indígenas como sendo um só, dessa forma negava a diversidade e, ao mesmo tempo os agrupava em um único perfil. Desconsiderando essas diversidades, também não se levaria em conta a diversidade de línguas.

A história reza que os povos indígenas do Nordeste foram os primeiros a ter contato com os colonizadores, isso implica dizer que a perda e dizimação de muitos traços culturais, entre eles a língua, foi muito mais latente nessa região se comparando a outras regiões que esse processo de contato foi mais tardio. Apesar de esse contato ter sido invasivo à cultura indígena, não podemos entender os povos indígenas do Nordeste como aculturados ou assimilados, mas que os vejamos como que, apesar de tudo isso, grupos que se mantiveram resistentes e mantém vivas até hoje muitas práticas desde seus antepassados. Podemos citar o povo Fulni-ô, que embora tenham sofrido muitas tentativas de assimilação, integração e dizimação de forma muito brusca e violenta, tem garantido que a sua cultura perpetue e passe de geração após geração, mesmo com mais de 300 anos de contato com os brancos, desde seus primórdios, os Carnijó.

Longe de aqui colocar como não sendo importante que os povos indígenas aprendam outra língua, nesse caso, a portuguesa, o que defendemos é que a língua da maioria ou da sociedade envolvente não pode inviabilizar as demais línguas, como se não existissem ou que não fossem importantes. Mas pelo contrário, aprender uma segunda língua é importante, como nos mostra Costa (2014) ao salientar que ao aprender outra língua de tudo não é prejudicial, pode trazer alguns benefícios, entre eles, ajudar nas as relações externas à comunidade indígena. E isso é o que faz o povo Fulni-ô, usam a língua portuguesa como meio de interação entre eles e os não indígenas na busca e promoção de políticas para seu povo.

Portanto, isso evidencia que, apesar das tentativas das missões religiosas, da política de Pombal de que o Brasil tivesse como oficial uma única língua e das tentativas assimilacionistas e integracionistas, os povos indígenas do Nordeste foram resistes e até hoje lutam pelo fortalecimento, reconhecimento e manutenção de sua identidade étnica, entre esses, o grupo de maior destaque são os Fulni-ô.

Em Pernambuco resistem doze comunidades indígenas, sendo os Fulni-ô e Xucurú no agreste do estado, e as outras dez, Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pipipã, Truká, Pankaruru, Tuxá, Pankará, Tuxi, e Pankaiwká na região sertão, o povo Fulni-ô gozam de uma posição privilegiada por terem sido os primeiros do Nordeste a serem reconhecidos como sendo indíegnas e a garantirem alguns de seus direitos, como à terra. Além do mais, eles mantêm sua língua, sendo os únicos do Nordeste a manterem viva a língua materna, praticar seu rito secreto e sagrado, o Ouricuri, entre outros. O mapa abaixo nos mostra a localização exata dos povos indígenas em Pernambuco.

Figura 5 - Localização das 12 comunidades indígenas de Pernambuco.

Fonte: Conselho Indigenista Missionário

A língua para qualquer povo é de extrema importância tanto para suas relações sociais, bem como para suas manifestações culturais. Essa, para o povo indígena possui uma relevância notória, pois através da língua é que é possível manter vivas algumas práticas culturais, como os rituais sagrados que são realizados na língua materna.

Portanto, embora pesquisas já nos mostrem e a realidade Fulni-ô também, afirma-se o fato desse povo ser considerado bilíngue, eles desenvolvem suas relações sociais fazendo uso da língua materna e da língua portuguesa. Assim, no contato externo às relações estabelecidas fora da aldeia, fazem uso da língua portuguesa, mas, já em seu contato no dia a dia, nos ritos, nas apresentações culturais, nas falas entre eles é feito o uso de sua língua, o Yaathe. Dessa forma, entendemos que o bilinguismo está presente nessa comunidade e intermedia suas relações, além de ser um forte indicador de sua resistência, indianidade e etnicidade perante a sociedade envolvente.

2.3.1 Yaathe: a língua do povo Fulni-ô

A língua originária do povo Fulni-ô é o Yaathe. Eles são os únicos povos indígenas do Nordeste a serem bilíngues em português e Yaathe.

A língua para os Fulni-ô representa a sua resistência às investidas dos colonizadores e dos coronéis, assim, por meio dela, (re) afirmam a sua identidade étnica. Yaathe significa "nossa boca, nossa fala, nossa língua". Assim como as demais sociedades, é por meio da língua que os Fulni-ô mantém vivas muitas de suas práticas sociais e culturais. Ainda afirmam que falar sua

própria língua os diferencia dos demais da sociedade envolvente, bem como dos outros povos indígenas que não mantiveram sua língua viva.

Barbalho (2003, p.8) salienta que a língua dos Fulni-ô constitui o maior patrimônio da sua cultura. Afirma que "não é por mera insistência que os Fulni-ô atribuem aos falantes do Yaathe um lugar de destaque em sua sociedade, porque a língua aparece como lugar de autoidentificação". Consultando Quirino (2006), a autora mostra que

> a língua Fulni-ô é uma marca da diferença, como instrumento de defesa capaz de ajudá-los enfrentar os não indígenas quando esses duvidam de sua condição indígena e também é visto como a comprovação de sua superioridade étnica (QUIRINO, 2006, p.100).

Dialogando com Barbalho (2003) e Quirino (2006), em Arruti (2004, p.37) encontramos a seguinte afirmativa: "os Fulni-ô, apesar de alguma miscigenação racial, e despossuída das suas antigas terras por políticos locais, conservam a língua e os costumes de seus antepassados, assim como sua coesão social".

Durante séculos os Fulni-ô foram perseguidos com o intuito de se apossarem de suas terras, e uma das estratégias usadas era impedir de que esses usassem sua língua, pois dessa forma eles seriam descaracterizados como indígenas e não justificaria a posse de terras por partes deles. Mas, apesar de todos os ataques sofridos, não deixaram de falar sua língua, mesmo em secreto. Segundo Silveira et. al (2012) o Yaathe é de extrema importância para fortalecer a identidade desse povo e manutenção de sua cultura. A referida autora coloca que o "Yathê tem seu valor histórico e social para o povo Fulni-ô por meio do seu significado imediato e vivo" (p.34).

Em muitos relatos a respeito do uso de sua língua e de suas práticas, na tentativa de reafirmar sua identidade étnica, os Fulni-ô procuram se manter fortes através de sua língua materna, além de práticas culturais, Toré e Ouricuri. Referente a essa assertiva, Quirino (2006) em sua pesquisa e entrevista com o Pajé Cláudio Pereira, de 66 anos, apresenta a seguinte fala:

> É claro que a gente é mais índio do que os outros, porque os outros índios se pinta de índio pra dizer que é índio. Aí, eu acho que nem deve ser índio, não deveria nem ter o nosso estilete, não poderia nem ter um direito do Fulni-ô, né? É o que eu acho, no meu entender, porque pintar você pinta, se melar a senhora se mela, fura orelha. Ah! Não interessa, o banco também. Olha a Senhora com dois brincos, mesmo assim são os outros índios, mas aqui não, não existe isso. "O sinal é a fala, é o ritual que nós usamos o ano completo (QUIRINO, 2006, p. 100).

No excerto acima, vemos o quanto as práticas culturais e a língua são critérios de pertencimento para se identificar como sendo um Fulni-ô, pois a todo momento eles deixam

claro esse discurso. Ao adentrar na aldeia, e indagar quem é o indígena Fulni-ô, logo teremos como respostas que "é aquele que pratica nossa cultura e rituais e fala a nossa língua". A esse respeito, rememoramos o preconceito sofrido pelos povos indígenas perante a sociedade dominante, porque ao instituir uma língua como oficial, a portuguesa, se nega as demais línguas faladas em nosso país, as línguas indígenas e, dessa forma, se nega que existem outras culturas e a diversidade tanto cultural como linguística.

Partindo desse pressuposto, ao negarem que outros povos são indígenas por não falarem sua língua materna e não manterem rituais assim como os Fulni-ô, entendemos que, de certa forma, por parte dos Fulni-ô há incutida a ideia de um grupo dominante e único, como os verdadeiros povos indígenas em relação aos demais povos indígenas do Nordeste. Em contraste a essa ideia, Barth (1998) exorta que o principal critério para identificação de um grupo social é sua afirmação perante outros grupos sociais. Mas, ao mesmo tempo reconhece que essa identidade étnica também pode estar condicionada a signos manifestos, questões sociais, culturais e outrem, e que esses sejamcapazes que reconhecê-los como diferentes frente ao outro.

Sobre a importância que tem a língua para a afirmação da identidade, Marilena Gomes de Sá (1996, p.1) comenta que somente "aqueles que preservam seus costumes são os que detêm uma identidade", ainda relata que "somente os Fulni-ô de Águas Belas que não só mantém seus traços culturais como preservam viva a sua identidade, que é a língua". Ao analisar o que nos trazem os autores aqui referenciados, só confirmamos cada vez mais que a língua está diretamente relacionada com a identidade desse povo, sendo indispensável para manutenção de seus hábitos e práticas culturais, como o Ouricuri, ritual religioso praticado em Yaathe.

Encontramos o seguinte excerto da fala do pajé Cláudio em Quirino (2006, p.103) "o Yathê é minha arma. É por isso que eu me orgulho dessa tribo porque tem os costumes, tem o costume ritual e tem o Yathê que é nossa fala". Dessa forma, Quirino (2006) coloca que a língua Yaathe se torna indispensável para seu povo, pois vai auxiliá-los de duas maneiras. Primeiro, no fortalecimento do discurso político em favor da (re) construção e fortalecimento de sua etnicidade perante a sociedade envolventee, segundo, a língua uma vez que é desconhecida pelos que não são Fulni-ô é uma forma de proteção, em especial a religiosa e de seus segredos. Com isso, temos a compreensão de que é quase impossível que se aparte a língua de sua religiosidade, uma vez que por meio dela, a religião é fortalecida, seus mitos e rituais mais secretos, como o Ouricuri que na maior parte é difundido por meio do Yaathe. Ainda a esse respeito, os mais velhos veem a necessidade de os mais novos aprenderem sua língua, pois nela vai estar inscrito muitos valores e princípios essenciais à manutenção de todos os aspectos que envolvem ser Fulni-ô.

Em contatos entre indígenas e não indígenas, quando precisam falar algo que é segredo ou sobre seu ritual, se comunicam entre si em Yaathe, tanto na aldeia do Ouricuri, como na aldeia grande. Os rituais são realizados com palavras proferidas na língua materna. Dessa forma, é por isso que reafirmamos que é impossível dissociar a língua do ritual sagrado, pois um serve de proteção ao outro, ou nas palavras de Quirino (2006, p.103) o Yaathe serve de "porta-jóias de segredos".

Mais adiante, nesse texto, trataremos mais especificamente como a língua, o Toré e o Ouricuri fazem parte da identidade e afirmação étnica do povo Fulni-ô, muito importante para sua legitimação como povo indígena.

2.3.2 Transmissão e manutenção da língua

É nítida a importância que a língua tem para a sua uma sociedade, sua existência e manutenção social. Para o povo Fulni-ô não é diferente. Como dissemos, a língua é um dos principais critérios para sua autoafirmação étnica e maneira de autoidentificação como povo indígena, sendo assim, preservar viva sua língua é uma forma de resistir à sociedade envolvente que a todo momento nega a diversidade cultural e linguísticas dos povos indígenas. Desde seus primórdios, os Carnijó, assim como outros povos indígenas, sofrem ataque e várias investidas com o intuito de dizimá-los enquanto povos indígenas do Brasil. O povo Fulni-ô tem como marca a luta e a resistência, e encontrou na manutenção da sua língua a maneira de manter viva a sua cultura.

Para o Fulni-ô, falar a língua é identidade, então, desde muito cedo, em seu processo de educação comunitária e familiar, as crianças são incentivadas a aprenderem sua língua materna. Desde muito pequenos, por volta dos dois anos de idade, já estão inseridos no ensino da escola bilíngue Fulni-ô Antônio José Moreira, dedicada de forma exclusiva ao ensino da língua materna, vedada a participação de não indígenas.

Dessa maneira, transmitir desde a tenra idade a sua língua a geração mais nova foi uma tática usada por esse povo, para que sua língua e, respectivamente, a sua cultura não se perdesse com a morte dos anciãos. Apesar da divisão atual dos grupos em remanescentes e dissidentes, a língua materna Yaathe continua sendo, em ambos os grupos, preocupação e prioridade. O povo Fulni-ô viu na escola e em seu ensino uma forma não de assimilação à cultura dominante, mas essa foi usada como instrumento para que fosse ofertado um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado, e essa é a realidade do povo Fulni-ô. A esse respeito, do ensino escolar indígena

e dos princípios de respeito às práticas socioculturais e linguísticas, abordaremos ainda nesse texto mais adiante.

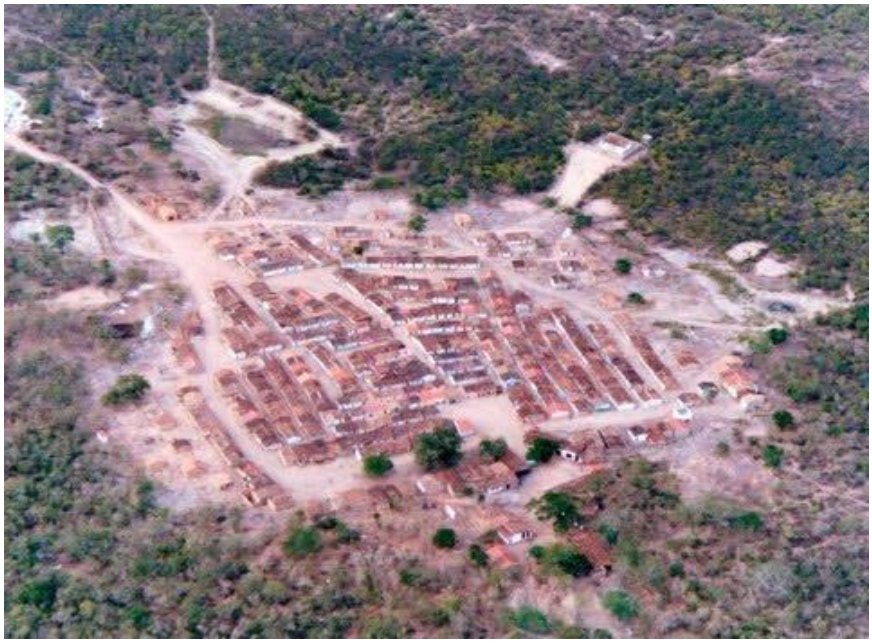
Por fim, transmitir a língua é indispensável para que culturas se mantenham, e esse povo assimilou bem essa proposta, incutindo nos mais novos a importância de se manter sua cultura e práticas ritualísticas desde muito cedo, e uma forma de fazer isso, seria por manter a língua viva. Consideramos nessa discussão os dizeres de Silveira et. al (2012, p.35) que "à medida que as crianças e adolescentes aprendem o Yathê também aprendem os valores da cultura de seu próprio povo".

Essa preocupação em transmitir a língua desde muito cedo às gerações mais novas, com o intuito que a língua não se perda está em consonância com os dados que encontramos em Ayron Rodrigues (2005) sobre o desaparecimento de muitas línguas indígenas datando-se desde a chegada dos europeus. Segundo o autor, das mais de 1000 línguas faladas, hoje restam cerca de menos de 180 línguas indígenas, para sermos mais precisos, o IBGE 2010 nos apresenta o número definido de 174 línguas indígenas existentes atualmente.

2.4 Ouricuri: o segredo sagrado.

Ouricuri, além de ser o nome do ritual sagrado, é o nome dado a aldeia onde este se realiza todos os anos. Como já colocamos acima, até então falaríamos em uma aldeia do Ouricuri, mas com a divisão do povo Fulni-ô em dois grupos, houve a necessidade de ser construída uma nova aldeia do Ouricuri para a realização de seus ritos sagrados e secretos. Dessa forma, atualmente há duas aldeias Ouricuri, mas com a mesma prática sagrada. As duas aldeias do Ouricuri se localizam em uma dista de 6 km tendo como referência a aldeia Grande. O nome de Ouricuri é dado por ali na região haver em quantidade uma árvore que leva o mesmo nome da aldeia.

Figura 6 - Fotografia da aldeia do Ouricuri do grupo remanescente



Fonte: Research Gate

O ritual do Ouricuri é o critério mais importante para a identificação enquanto Fulni-ô. É uma prática sagrada e secreta que pouco se sabe a respeito, porque assim como a língua, não é da alçada do não indígena ter conhecimentos a respeito. Durante três meses do ano, de setembro a novembro, eles realizam o processo de retiro para a aldeia do Ouricuri para que possam realizar suas práticas ritualísticas, sendo determinantemente vedada a presença de qualquer um que não seja Fulni-ô.Todavia, esse segredo relacionado ao rito pode ser uma forma, como mostra Reesink (2000) de se opor a dominação do outro, e o povo Fulni-ô tem galgado grandes lutas contra a dominação da sociedade não indígena. Dessa forma, o segredo pode ser visto não somente pelo viés do mistério, mas como algo pertencente à identidade étnica deles.

Assim, geralmente no primeiro domingo de setembro, dia da mudança da aldeia Grande para a aldeia do Ouricuri, os Fulni-ô dão início ao período ouricuriano, momento em que mantém sua religiosidade e sua conexão com forças místicas e sobrenaturais. Nesse mesmo dia, é realizada uma missa campal que atrai milhares de pessoas, sejam curiosos, ou aqueles que admiram a cultura desse povo, bem como aqueles que vão à busca de alguma proteção das divindades deles. Segundo Quirino (2006, p. 113), nessa missa "sempre há a presença de mais de um padre, às vezes até do Bispo e do pároco de Águas Belas". A presença desses não indígenas se limita a esse dia, ao fim da tarde já começa o seu processo de retirada.

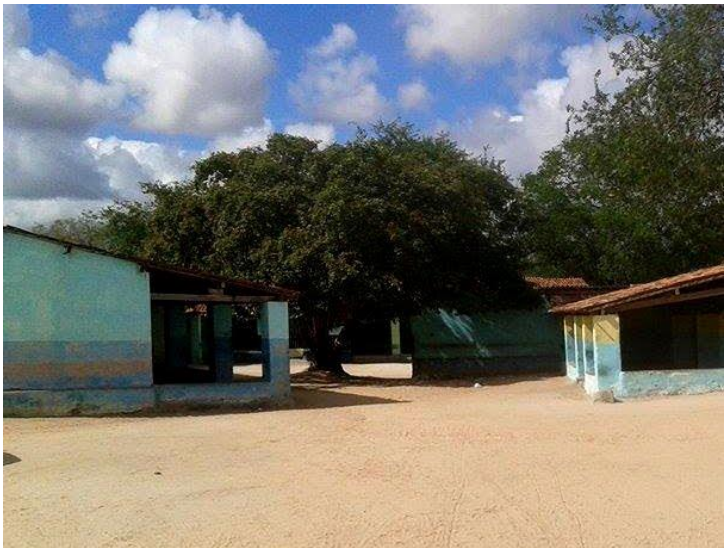
No centro da aldeia do Ouricuri há o pé de Juazeiro, nesse muitosnão indígenas fazem seus pedidos e promessas. A escolha do juazeiro como símbolo de respeito se encontra justificada nas palavras de Antônio "a natureza representa para nós índios a força divina, e o Juazeiro por ser uma árvore dotada de resistência é a representação simbólica para a gente". Mas é preciso salientar que é proibido que se aproximem ou toquem no juazeiro, há uma distância limite, as fitas que representam os pedidos e agradecimentos dos devotos são colocadas por Fulni-ô do sexo masculino. É importante ressaltar também que as mulheres Fulni-ô não tem autorização para se aproximarem deste.

A esse respeito, encontramos em Melo (1929) que

> as mulheres vão ocupar os mucambos e neles ficam com seus filhos, proibidas de se aproximar-se do juazeiro, a cuja sombra se reúnem os graduados para as suas deliberações e para as práticas religiosas (MELO, 1929, p. 198)

Como salientado pelo autor, é vedada a participação e presença das mulheres no espaço restrito ao Juazeiro. A respeito de o porquê a presença das mulheres é vedada pouco se sabe, podemos imaginar que seja por questões relacionadas à religiosidade que só pertence a alçada do homem. Na imagem 7 abaixo, podemos visualizar o pé de Juá que é sagrado para a etnia Fulni-ô.

Figura 7 - Fotografia do Pé de Juá na aldeia do Ouricuri



Fonte: Quirino (2006)

O Ouricuri é um ritual tão importante para o povo Fulni-ô que durante esse período eles evitam práticas sexuais, consumir bebidas alcoólicas ou outras práticas que venham a despurificá-los perante o sagrado. Sobre isso, ainda em Quirino (2006, p.117) vemos que "a aldeia do Ouricuri é comparada pelos índios a uma igreja, por isso não praticam sexo lá dentro, não bebem e evitam discussões". Para quem tem algum contato com esse o povo indígena, percebemos que esse princípio é levado a sério mesmo fora da aldeia, nesse período sagrado, em uma ou outra situação que eles necessitem ou se encontrem na cidade de Águas Belas.

Sabemos que os principais critérios para ser identificado como Fulni-ô são: a língua, o Toré, a aldeia e o mais importante de todos, o Ouricuri. Um sujeito pode não falar sua língua materna, não morar na aldeia, bem como não praticar o Toré, mas se este não for iniciado e não participar da prática ritualística sagrada do Ouricuri, de forma nenhuma será considerado como sendo um Fulni-ô. Referente a essa importância que tem o Ouricuri para o povo Fulni-ô e sua identidade étnica, buscamos em Hernádez-Díaz (2013) a seguinte afirmativa:

> de todos os atributos que os Fulni-ô apontam como associados à sua identidade étnica o mais importante e talvez determinante é a participação no ritual Ouricuri. Assim, para os Fulni-ô, pertencem ao grupo somente aqueles que participam do ritual (HERNÁDEZ-DÍAZ, 2013, p. 84).

Desde muito cedo, com cerca de menos de um ano, as crianças já devem ser apresentadas ao Ouricuri e iniciadas na sua sacralidade. Se porventura houver casamento entre indígena e não indígena, os pais podem optar ou não em iniciar seu filho no Ouricuri. Caso decidam que sim, essa criança deve ser apresentada desde a tenra idade. Não sendo iniciado no Ouricuri, não será considerado um deles.

Juntamente com a prática do Ouricuri, se encontra a língua com uma grande importância, porque por meio dela, se manterão vivas as práticas culturais e sagradas que são realizadas e intermediadas pelo Yaathe. Sobre o exposto, observamos novamente em Hernández- Díaz (2013, p.84) o excerto de uma fala de um Fulni-ô sobre a apresentação de filhos no Ouricuri, "a pessoa só aprende as coisas desde crianças, não é assim?Porque se nós metemos nossos filhos, é necessário que metamos a nossos filhos desde pequenos nas nossas formas de ser, se não se perde".

Novamente recorremos a Hernández-Díaz (2013) para endossar nossa fala, segundo o autor

> as exigências para permitir a participação dos filhos de união interétnicas no ritual do Ouricuri estão sendo cada vez mais rigorosas. Se antes se permitia a entrada da criança

> com até seis anos de idade, na atualidade não se está permitindo a acesso a maiores de um ano (HERNÁDEZ-DÍAZ, p. 84).

Mais uma vez, salientamos, segundo os discursos deles, de que para os Fulni-ô, a inserção dos filhos deve ocorrer com eles ainda pequenos, pois assim, aprenderão seus costumes desde cedo.

Com base nisso, percebemos que para o povo Fulni-ô, as questões de cultura, e mais ainda, as sagradas e que envolvem o Ouricuri e a prática da língua, além de serem critérios de pertença, distinção e de legitimação, são mais importantes do que os laços sanguíneos. Dessa forma, nosso pensamento corrobora com Silveira (2012) que para

> o povo Fulni-ô, a consciência da identidade indígena é construída no dia a dia por meio da convivência com os seus e vivências dos aspectos socioculturais Fulni-ô, portanto, para os Fulni-ô não é suficiente nascer biologicamente de pais Fulni-ô" (SILVEIRA, 2012, p. 40).

A prática do Ouricuri não é só realizada durante esses três meses, setembro, outubro e novembro, mas durante todo o ano, em momentos na Aldeia Grande, onde alguns chamam de "dias grandes", que são dias escolhidos para a realização desse rito de uma forma mais discreta. Dessa forma, caso decidam, o Pajé e o Cacique, podem convidar os Fulni-ô em dias que não estejam inseridos nos três meses de Ouricuri a realizar essa prática ritualística.

Em relação ao ritual, pudemos perceber que uma aluna indígena Fulni-ô, estudante de uma determinada escola não indígena sempre solicitava sua saída porque nesses dias grandes não podiam deixar de estarem presentes no ritual. É importante salientar aqui que muitos indígenas Fulni-ô frequentam a escola regular, mas que ela, a escola, embora os receba, não tem um currículo ou calendário adequado à essa especificidade dos Fulni-ô. A esse respeito trataremos mais adiante quando formos discorrer a respeito da Educação Escolar Indígena.

2.5 Conceituando identidade étnica

É precípuo antes de adentramos à discussão a respeito de identidade, alteridade e pertencimento étnico para o povo Fulni-ô, compreender a que tipo de identidade nos referimos e quais bases teóricas aqui empreendemos para dar sustentação às nossas percepções de como os indígenas Fulni-ô se autodeterminam e identificam frente à sociedade não indígena e perante outros povos indígenas.

Para tanto, aqui tomamos posse dos estudos de Barth (1998) e Tassinari (2011) a respeito da definição de fronteiras étnicas entre o "eu' e o "outro", bem como de autores como

Hernádez-Díaz (2013) e o estudo realizado por Quirino (2006) com o povo Fulni-ô a respeito de identidade étnica.

Tassinari (2001) propõe que fronteira é:

> Um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, e como situação criativa nas quais conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e constroem as diferenças étnicas. (TASSINARI, 2001, p.68).

A despeito disso, em Barth (1998) encontramos que a pertença de um determinado grupo vai ser estabelecida através de demarcações que define quem pertence ou não a um grupo. Para isso, é preciso que os membros do grupo sejam capazes de enxergar o que o diferencia de outro grupo, podendo estabelecer dessa forma as fronteiras entre um grupo social e outro.

Ainda referente ao que Barth propõe como fronteira, ele coloca que essa vai depender da alteridade, e essa organização de um grupo de acordo com a etnicidade vai ter sempre bases dicotômicas entre o nós/eles. Assim, com base no que colocam os autores a respeito das fronteiras a partir de reconhecimento étnico de um grupo, temos como pretensão expor como o grupo étnico Fulni-ô conseguiu estabelecer essa ideia de fronteiras e as colocar em práticas na sua diferenciação com membros que não pertencem a seu grupo social.

Logo, precisamos compreender que quando falamos de identidade, falamos dessa em suas dimensões, a pessoal e a social. Braga (2006) comenta a respeito dessas duas identidades que embora tenham uma conexão entre si, acontecem em níveis distintos. Com relação à primeira, colocamos que ela serve de base para a construção da identidade de grupo, assim, para que se possa haver o estabelecimento do "eu", faz-se necessário que sejam postas as diferenças com o "outro". Assim, é importante colocar que o eu e o outro ocorrem em uma relação de interação para que só a partir daí possa identificar o determinante eu com relação ao que me diferencia do outro. Ainda a esse respeito, Braga (2006, p.173) posta que essa diferenciação é embasada em parâmetros como "elementos biológicos, culturais, profissionais, sociais ou quaisquer outros que sirvam para salientar as diferenças entre o eu e o outro na interação social".

Concernente a segunda identidade, a social, para o autor é a partir de quando um determinado grupo passa a reconhecer entre si elementos identitários que são similares e compartilhados em comum por todos daquele grupo. Assim, por meio dessa classificação e identificação de elementos semelhantes se consegue ver quem pertence ao grupo do nós e ao grupo do eles. Alguns traços podem ajudar nessa identificação, como classe social, etnia, nacionalidade ou outros. Consultando Barth (1998), vemos que esse corrobora com Braga

(2006), porque para ele, o grupo étnico de uma determina etnia terá como base princípios para se identificarem entre si e em relação aos outros grupos, dessa forma, o autor defende que, para se definir um grupo étnico, não basta apenas se apegar aos traços culturais, mas eles exorta que a autoidentificação e a identificação por parte de outrem são os fatores essenciais empregados para se definir ou não pertencente a um determinado grupo.

Autores como Oliveira (1976) e Goffman (1980) discorrem também acerca da identidade étnica como tendo uma dimensão pessoal e outra social. Goffman (1980) considera essas duas identidades como diferentes e separadas. Já Oliveira (1976)corrobora com Braga (2006) ao considerar que a dimensão de identidade individual está interconectada à coletiva, pois segundo ele, a primeira é de certa forma um reflexo da última.

Isso posto, deixamos claro que aqui consideramos como válido para nosso trabalho a identidade social, propostas por Barth (1998) e Tassinari (2001) nos seus entendimentos de fronteiras étnicas e nos estudos de Braga (2006) e Oliveira (1976). Ainda mais em especifico a identidade étnica de um grupo indígena.

Desde a chegada dos colonizadores ao então território onde hoje é o Brasil, precedeu-se grandes tentativas de negar a identidade dos povos já existentes. Houve um primeiro momento de negação da identidade cultural ao uniformizar todos os povos aqui presentes como sendo índios e pertencentes a um mesmo grupo, isso se deu com a chegada de Colombo a essas terras e as ter confundido com as Índias Orientais. Dessa forma, passou a chamar a todos de índios, assim, inicia-se um processo de descaracterização dos povos originários.

Com isso, tempos depois, com a chegada das missões catequistas, foram promovidas mais tentativas de descaracterização da identidade pessoal, desta feita, segundo essas missões, “os índios” era despossuídos de alma, sendo preciso trazê-los à fé Católica. Assim, nos séculos XVI a XX foram impostas muitas tentativas de desconstruir a identidade dos indígenas com o intuito de cristianizar, catequizar e, supostamente, civilizar os povos indígenas. E por fim, seria negada sua identidade étnica com o intuito de “civilizar” os indígenas, objetivando trazê-los aos paradigmas de vida social imposta pela igreja bem como pela conjuntura de sociedade civilizada sobre os ditames europeus.

Com base no exposto aqui, vamos colocar em linhas posteriores como o povo indígena Fulni-ô, apesar de ter vivido sob tais circunstâncias de incessantes negações, apagamento, descaracterização de sua identidade se mantém resistentes até os dias atuais, mesmo após quase quatro séculos de contato com o homem ocidental colonizador. Achamos importante colocar que todo o processo vivido na história dos povos indígenas, que culminou em perdas irreparáveis para esses não foi aceito sem resistir, durante muitos anos. Com os indígenas do

Nordeste não foi diferente, eles, inclusive os Fulni-ô, travam lutas em busca de seus direitos, de seu reconhecimento étnico. Essa nossa fala está embasada no discorrido a respeito de tantas investidas com tentativas de descaracterizá-los enquanto como sujeitos de direitos. Apesar de tudo isso, não houve o apagamento da cultura e das tradições, nem de seus traços identitários. A esse respeito, temos como exemplo o povo Fulni-ô que é nosso objeto de interesse e estudo, que até hoje resistem e mantém muitos traços de sua cultura e a todo o momento se identificam e definem como sendo povo indígena.

2.5.1 O que é ser índio Fulni-ô: identidade étnica, alteridade e pertencimento

Tomando como base a identidade pelo viés social é étnico, é assim que os Fulni-ô reconhecem e se autodeterminam como grupo indígena, e assim também são reconhecidos e identificados perante os não indígenas; perante a sociedade não indígena, os Fulni-ô identificam-se como índios. Perante outros grupos de indígenas, esses se identificam como Fulni-ô.

E, em relação a como os Fulni-ô definem quem é "índio", usam o discurso que para sê-lo é necessário ter as suas características, caso não as tenham, assim são definidos em Hernández-Díaz (2013)

> pois é precisamente, precisamente é o nordestino, que se diz que é índio, mas esse nordestino, não tem língua, não tem ritual, nem costumes, não tem nada dele, então se acabou, não é o certo? E no futuro ele vai se afastando mais, vai se perdendo". (depoimento de um Cacique Fulni-ô) (HERNÁNDEZ-DÍAZ, 2013, p. 81).

Muitos aspectos diacríticos, como as danças, o Toré, os Cânticos e aspectos culturais ainda estão presentes entre os Fulni-ô, e esses traços diacríticos fazem com que eles se destaquem de outros povos indígenas do Nordeste por manterem até os dias atuais práticas que, segundo eles são essenciais para a sobrevivência de seu povo e sua afirmação étnica como povos originários.

No caso dos Fulni-ô, são permitidos casamento interétnicos, embora não sejam bem-vistos por eles. Assim, os filhos da união de um "índio"[13] com um "branco"[14] podem ser identificados como Fulni-ô, desde que sejam inseridos no ritual do Ouricuri, desde muito cedo.

---

[13] Fazemos uso do termo "índio" porque é assim que os Fulni-ô se identificam perante as pessoas da sociedade de Águas Belas, mesmo sabendo que não é mais adequada a terminologia índio para fazer referência aos povos indígenas, porque essa foi um amaneira de uniformizar e colocar a todos os povos como se fossem uma mesma etnia, e ao mesmo tempo o termo se refere às Índias Orientais, sendo confundidas com nossas terras por Colombo.

[14] Usando o termo branco é assim que os Fulni-ô referem aos cidadãos de Águas Belas.

Nesse caso, fica ao encargo dos pais essa decisão. Sendo iniciado no Ouricuri desde cedo, ele aprende as questões culturais e religiosas e a organização clânica do povo. Embora estes sejam reconhecidos como índios Fulni-ô, não possuem a mesma consideração que os filhos de pais Fulni-ô, vemos isso no excerto de uma entrevista em Hernández-Diaz (2013, p. 85) "não é índio legítimo, somente por parte de pai, ou somente por parte de mãe, não é legítimo mesmo entrando desde cedo ao ritual, mas não é legítimo, o sangue é ralo".

O autor ainda salienta que os filhos em que um dos pais não é indígena Fulni-ô são chamados pelo termo "Grogojó" [15], conforme vemos nessa fala "nem é índio civilizado, nem é índio verdadeiro, quero dizer, está entre duas nações... então ele deu o nome de Grogojó (p. 86). Em casos de filhos das uniões interétnicas em que os filhos não foram iniciados ao Ouricuri, embora não sejam reconhecidos como Fulni-ô, podem manter uma relação estreita com eles e até morar na aldeia.

Assim como o ritual do Ouricuri, a língua materna Yaathe é outro critério importante para ser identificado como sendo um índio Fulni-ô. Falar a língua Yaathe é essencial para as práticas culturais e ritualísticas, especialmente a prática do sagrado. Para os Fulni-ô, os que são iniciados no Ouricuri e falam sua língua materna gozam de maior "prestígio" na comunidade. Em casos em que a pessoa seja falante da língua, mas não seja iniciado no Ouricuri, não é considerado como Fulni-ô perante o grupo. Sabemos que muitos dos jovens que assistem ao ritual do Ouricuri não são falantes da língua, mas foram iniciados desde a tenra idade e, assim, são considerados pelo grupo como Fulni-ô. O critério referente à língua Yaathe é mais flexível, porque mesmo que uma pessoa externa à comunidade aprenda a falar Yaathe, não será considerado como sendo um indígena Fulni-ô. A esse respeito, Hernádez- Díaz (2013) aborda que existem dois linguistas que dominam o Yaathe, mas nem por isso serão considerados como Fulni-ô, porque para isso só seria possível por meio da iniciação no Ouricuri.

Sobre essa importância dada à língua materna, lemos em Hernández-Díaz (2013, p.92) que "a língua é tão importante que os Fulni-ô insistem em que seus filhos a aprendam, pois para eles o fato de ter uma língua própria é um atributo essencial para se autodefinir como índios". Conforme Quirino (2006) o Yaatheapresenta uma função social muito importante para o povo Fulni-ô, atua nas questões relativas à alteridade e etnicidade.

A aldeia é um atributo essencial à identificação enquanto Fulni-ô, é um dos mais flexíveis, pois nem todos que ali vivem são índios, ou em muitas situações, alguns Fulni-ô moram na Cidade de Águas Belas ou estão distribuídos em outros estados. A aldeia é colocada

[15]Grogojó é o termo utilizado para se referir aos filhos de casamentos interétnicos, ou seja, não são filhos de pais Fulni-ô.

como um atributo de identificação porque nela se realizam, no centro da aldeia, alguns de seus rituais que não são assistidos pelos brancos.

O Toré, já abordado anteriormente, é outro critério de identificação dos povos indígenas do Nordeste perante a sociedade civilizada, não sendo uma prática cultura somente dos Fulni-ô, mas de outros grupos de indígenas do Nordeste como uma marca do eu perante o outro. Essa prática é encarada pelos Fulni-ô como um presente a Deus, uma forma de agradecimento. A despeito do Toré, podemos perceber nas palavras de João Ribeiro o porquê essa prática se torna indispensável à alteridade e afirmação étnica dos Fulni-ô. Assim, encontramos em Quirino (2006, p.120) "... prioridade é o Toré...ser Fulni-ô é demais, é muito importante. É um privilégio que nenhuma outra nação do mundo pode ter". Assim, o Toré é encarado por esse grupo como um forte indício de sua afirmação étnica que os diferenciam dos que não fazem parte do mesmo grupo, assim, corroboramos com Grunewald (2005):

> a comunhão que os indivíduos do grupo realizam no toré os unifica e, além disso, torna-os diferentes dos vizinhos, deixando claro para eles próprios que eles são os mesmos, dividindo uma mesma força mística, repleta de ancestrais(GRÜNEWALD,2005, p. 13).

Vemos que o povo Fulni-ô tem muito claro a sua identidade enquanto indígenas, e quando precisam separar-se das relações com os outros conseguem muito bem estabelecer suas fronteiras étnicas, sendo muito recorrente o uso de atributos diacríticos para essa sua autoafirmação e autoidentificação, e assim são reconhecidos pelos demais. Portanto, ao estabelecer alguns requisitos que os diferenciam perante o que não pertencem ao seu grupo, os Fulni-ô criam suas táticas de sobrevivências que algumas vezes é "espaço de angústias e incerteza, mas também de oportunidade e de criatividade", conforme Tassinari (2001, p. 68).

A esse respeito, os Fulni-ô internalizaram que alguns traços diacríticos de sua cultura são relevantes para a determinação de sua condição de povos indígenas e fazem uso dessa ideologia para se afirmarem enquanto indígenas. É preciso compreender que não é preciso que esses apresentem traços diacríticos para que assim sejam identificados como indígenas, mas corroboramos com o pensamento de Quirino (2006) de que não é necessário falar sua língua materna ou cultuarem a prática de rituais distintos dos não indígenas que os identificam como sendo indígenas, mas que ao se afirmarem enquanto tais e se identificarem, deixando claro sua identidade étnica, já são "índios" porque assim de autoafirmam e autoidentificam. Esse pensamento de Quirino está em consonância com o de Barth de que são essas fronteiras étnicas estabelecidas que definem e identificam um grupo e não o conteúdo cultural interno.

A referida autora discute referente a identidade étnica do povo Fulni-ô ao abordar que

> a partir do momento que um grupo se identifica como diferente, como indígena, por exemplo, já levantou uma fronteira étnica (social) em relação a outro grupo, portanto, a fronteira é estabelecida em defesa da identidade diferenciada. Essa perspectiva teórica será de suma importância para se quebrar os preconceitos construídos em relação aos índios do Nordeste indicados como "não-índios" por não se perceber neles uma descontinuidade cultural significativa (QUIRINO, 2006, P. 9).

Assim, passamos a entender povos indígenas não só aqueles que possuem traços diacríticos presentes no imaginário e nos discursos de uma sociedade hegemônica e assimiladora que tenta a todo o momento negar a existência do outro e de sua cultura, dando primazia a uma cultura hegemônica e única, mas os concebemos como indígenas porque esses se (re) afirmam e identificam como sendo indígenas, sendo sujeitos de direitos como qualquer outro povo indígena do Brasil.

As ponderações propostas pelos estudos de identidade indígena e por Quirino (2006) estão em consonância com o que nos traz a Convenção 169 da organização Internacional do trabalho (OIT) que foi adotada em Genebra em 27 de junho de 1989, há quase 34 anos, tendo vigorado aqui no Brasil a partir de 25 de julho de 2003. Assim, ela defende que índios são aqueles que se autoafirmam e autoidentificam como indígenas.

Embora se coloque que não são os traços diacríticos que definem quem são ou não pertencentes a um grupo, mas a afirmação e o pertencimento destes, Barth (1998, p.194) não desconsidera tais traços identificadores, mas os coloca como "sinais e emblemas de diferença". E isso é o que faz com maestria o povo Fulni-ô, além da identificação social enquanto grupo étnico faz uso dos traços culturais, como a língua, o sagrado e outros aspectos para poderem definir com clareza a sua fronteira étnica posta entre o nós e eles. Conforme o autor acima, trazemos o pensamento de Quirino (2006) que apesar de não serem necessários os aspectos diacríticos para esse reconhecimento e pertencimento étnico, todavia é importante salientar que esses elementos são indispensáveis à identidade, mas não a determinam não desconsiderando a presença e importância das formas culturais e dos símbolos para a organização social deles, pois muitas de suas visões de mundo são direcionadas por esses princípios norteadores.

Valle (2004) dialoga com o que defende Quirino a respeito da relevância que têm esses traços da cultura e símbolos para a formação da identidade social de um grupo, a autora coloca que

> a etnicidade depende de um conjunto de sinais e traços diacríticos, elementos culturais, representações sociais, insígnias, símbolos étnicos e categorias de discurso para que se condense e consiga reproduzir (...) a diferenciação étnica e a construção

> da etnicidade se caracterizam por meio de uma gama enorme de possibilidade de estruturação e disposição de elementos culturais e simbólicos (VALLE, 2004, p.303).

Concerte ao exposto, consideramos importante e expressivo o fato de os Fulni-ô além de se autodeterminarem e definirem como indígenas, que recorram aos seus traços culturais como meio de comprovar sua indianidade e de se diferenciar da sociedade não indígena e de outros grupos indígenas.

Prosseguindo a discussão, colocamos que embora não se descartem traços culturais diacríticos, a afirmação e identidade é um aspecto relevante na etnicidade de um grupo, porque, nesse caso, uma pessoa pode vir a aprender a falar Yaathe, a morar na aldeia, mas nem por isso ela será identificada como sendo um índio Fulni-ô. Ao mesmo tempo, se para a autoafirmação forem considerados aspectos como somente a cultura, essa pode incorrer em ser um critério que possa deixar de existir, ou mudar, uma vez que ela é dinâmica e está em constante transformação. Assim sendo, corroboramos com Batista (2005) que

> Através da cultura, o grupo étnico seleciona o que é operativo para servir de contraste, embora não se possa definir o grupo étnico a partir de sua cultura, pois está não é uma quantidade fixa de algo; pelo contrário, a cultura é passível de ser investida de novos significados (BATISTA, 2005, p.71).

A cultura não é descartada na fala acima como um aspecto que possa estar relacionado à identificação de etnicidade de um grupo, mas só ela seria um risco, uma vez que ela poderia ser passível de mudanças, assim, essa identidade estaria condicionada às mudanças da cultura. Se a afirmação de uma identidade partir da aceitação e pertencimento do grupo, ela não deixará de existir até que aqueles sujeitos decidam continuar se identificando de acordo com os elementos que os uniram. Outra autora que segue essa linha de pensamento é Cunha (1982, p.116) “traços culturais poderão variar no tempo e espaço, como de fato variam, sem que isto afete a identidade do grupo”.

Vale salientar que a etnicidade para os Fulni-ô está condicionada ao discurso presente na sociedade dita civilizada de que só é índio se eles se diferenciarem por meio de traços distintos aos demais do outro grupo. Concerte a essa afirmativa, percebemos esse aspecto no trecho de uma entrevista realizada por Quirino (2006. p.97) com um índio Fulni-ô, assim temos que “ser índio é garantir sua identidade na cultura, no idioma, na forma de vida, na forma de respeito ao que diz as leis do tradicional”. Dessa forma, é por considerar que tais traços culturais diacríticos são entendidos e associados à etnicidade dos grupos que no Nordeste essas formas culturais passaram a assumir um viés político muito forte, uma vez que para serem aceitos e identificados enquanto povos indígenas deveriam manter alguns dos aspectos culturais

diacríticos presente em sua comunidade. Sobre os traços diacríticos, Silveira (2012) salienta que para a identificação étnica enquanto povo indígena, o Estado cobra que se mantenham esses traços diacríticos, como as danças e outras formas culturais, e a língua.

Outrossim, ao se identificarem com demais sujeitos que comungam das mesmas ideias, princípios e tradições, o grupo social se identifica e passa a se afirmar e a sua identidade fica evidente perante os outros. Isso é o que acontece com os Fulni-ô, percebem suas fronteiras e conseguem estabelecê-las, sabendo que são eles em relação ao não indígena e a outros povos indígenas.

Percebendo esse discurso, apossaram-se dele, e os Fulni-ô fazem questão de deixar nítidos traços de sua cultural que os colocam em distinção perante a sociedade não indígena, e ao mesmo tempo os distingue de outros grupos indígenas, em especial com referência à língua Yaathe, porque são os únicos no Nordeste a manterem em plena vivacidade sua língua materna. Com referência ao destacado, Reesink (2000, p.366) traz que "os Fulni-ô se escudam no ritual e na sua língua para se autoafirmar como o bastião de resistência indígena do Nordeste e se consideram, em função disto, algo superior aos outros povos da região".

Portanto, cientes do entendimento que para ser indígena o aspecto mais importante é que determinado grupo por ter elencado os elementos que os unem se afirmem e autoidentifiquem, e assim sejam vistos pelos demais que a este não pertencem, esse grupo social consegue a partir daí estabelecer fronteiras bem delimitadas que definem que são eles em contraposição ao outro. Mas, achamos importante destacar que mesmo não sendo determinantes, os traços diacríticos de uma cultura são importantes para essa sua afirmação, e a esse respeito, expomos que os Fulni-ô conseguiram manter durante séculos muitos de seus traços que os diferenciam dos não indígenas, e dessa forma, conseguiram estabelecer as suas fronteiras, entre eles, os Fulni-ô e os não indígenas, e até mesmo diferenças que demarcam seu território étnico com os demais povos indígenas do Nordeste.

É relevante colocarmos que além dos traços diacríticos e a autoafirmação e identificação que permeia a identidade étnica do povo Fulni-ô, eles ao se afirmarem como povos indígenas e sujeitos de direitos, trazem à discussão alguns personagens e acontecimentos que(re)afirmam o seu pertencimento, etnicidade e alteridade.

Um dos personagens que tem grande importância e admiração dos Fulni-ô é o padre Alfredo Damaso que figura como um importante membro à luta em busca da garantia dos direitos às terras dos Fulni-ô, bem como à luta pelo reconhecimento à etnia. O padre Alfredo foi um cidadão que foi bem além de suas incumbências eclesiásticas, sendo um forte nome nas

lutas pelas questões sociais e políticas. Assumindo a paróquia de Bom Conselho[16] em 1918, foi transferido para Águas Belas, em 1920, com o intuito de ser um interventor nas questões indígenas, tomando posicionamento em favor dos povos indígenas. Permaneceu na paróquia de Águas Belas por dois anos, mas mesmo sendo um curto período em tempo os feitos foram grandes em favor dos povos indígenas, como vamos sintetizar em linhas posteriores.

Entre os muitos feitos realizados pelo padre em busca de ajuda e informação de como proceder em relação aos povos indígenas, um deles é uma viagem ao Rio de Janeiro e ao Recife para reclamar perante os órgãos competentes e chamar a atenção do Estado. Uma das viagens foi para recorrer perante o Serviço de Proteção ao Índio[17] (SPI) no ano de 1921 sendo Porta-voz dos Carnijó. A esse respeito podemos observar nas palavras do próprio padre Alfredo em Quirino (2006) ao discorrer que

> Um dia, em 1921, parti dos sertões de Pernambuco, de Águas Belas. Não era um fascínio pelos esplendores do Rio. Era simplesmente o porta-voz das queixas e dos gemidos dos quinhentos infelizes patrícias- os índios Carnijó-, pobre párias, victimas indefesas de todas as vilanias de prepotência sertaneja, sem direitos, coitados... victimas da desmoralização que lhes roubava tudo: suas terras e suas honras...(QUIRINO 2006, p.52).

Os Fulni-ô sempre trazem em seus discursos a importância que teve/tem o padre Alfredo para seu povo, sendo uma figura de extrema importância na garantia de muitos de seus direitos, entres eles a terra, que vinham sendo tomadas com base em muita violência pela sociedade não indígena. Ao se tratar das lutas pelas terras, é necessário pontuar que quando os Fulni-ô falam em direitos estão fazendo referência direta às suas terras, mas não se referem a terra como simples elemento físico, mas ela possui um significado de lutas, de pertencimento e de rememoração dos seus antepassados, que como narram, se encontram ali desde tempos imemoriais. Assim, compreendemos que a terra está diretamente ligada às questões de etnicidade, sociais e culturais destes.

A figura do padre se tornou significativa porque nesse período, no Nordeste havia discursos de negação que ainda existiam povos indígenas nessa região, sob a alegação de que eles já estavam integrados à sociedade envolvente, dessa forma, entende-se que não teriam direitos às terras. Mas, essa foi a luta implementada pelo padre Alfredo em mostrar de que ali

---

[16]O município de Bom Conselho se localiza a uma distância de 287 km da Capital, Recife, e faz fronteira com o município de Águas Belas.

[17]O SPI foi criado no ano de 1910, de início chamado de Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Somente em 1914 este órgão passa atender exclusivamente aos povos indígenas com o intuito de, entre muitos objetivos, estabelecer uma convivência pacífica com os índios; garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; estimular os índios a de forma gradual a desenvolverem hábitos civilizados etc.

ainda existiam povos indígenas, com sua organização social e cultural. Esses esforços do padre juntamente com os Fulni-ô fortaleceu ainda mais suas lutas perante o Estado para manutenção de seus direitos, bem como aumentou sua visibilidade enquanto povos indígenas que resistiram e resistem aos ataques de negação. Consideremos as palavras de Quirino (2006, p. 55) referente à atuação do pároco, a autora salienta que "a intervenção do padre Alfredo Damaso sobre a situação política e social que envolvia os Fulni-ô de Águas Belas representou a origem do movimento de atualização da identidade e reconhecimento do grupo".

O pároco foi o responsável pela construção da capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição (ela é outro elemento importante na afirmação étnica do povo Fulni-ô quando se trata de defender e demarcar seus direitos à terra). A construção principiou em 1921 e culminou em junho de 1922 com uma grande festa organizada pelo padre. Até então se realiza a festa em homenagem à santa. Os Fulni-ô também se consideram católicos, apesar de serem praticantes do ritual sagrado do Ouricuri.

Assim, após a viagem empreendida pelo pároco ao Rio de Janeiro em 1921, foi enviado pelo SPI em 1922 um representante para analisar a situação dos povos indígenas Fulni-ô e dos Potiguara da Paraíba. Em Águas Belas, o representante foi recebido pelo padre Alfredo Damaso. Assim, Dagoberto de Castro e Silva, o referido representante do SPI discorreu à direção do referido órgão a respeito das vantagens que se que fosse instalado um posto indígena na aldeia do povo Fulni-ô e não na comunidade dos Potiguara. Além de apresentar como ponto favorável aspectos relacionados à economia, ele também expôs que os Fulni-ô eram possuidores de traços diacríticos que os distinguiam dos demais povos indígenas. Assim sendo, após o discorrer de todo o processo, o Posto Indígena Dantas Barreto foi oficialmente instalado na aldeia Grande do povo Fulni-ô no ano de 1924. A partir daí, a luta do povo indígena Fulni-ô se tornou cada vez mais latente, culminando com a devolução de suas terras (mas não em sua totalidade) e a posse oficial por eles como traz Quirino (2006, p. 56) "ficou definido que as áreas indígenas Carnijó, ocupadas por estranhos e não cultivadas, retornariam aos donatários legais, ou seja, voltaria ao poder dos índios".

Outrora, assim como as lutas empreendidas pelo Padre Alfredo Damaso foram relevantes para o reconhecimento étnico do povo Fulni-ô. A partir daí foram empreendidos outras lutas e conquistas, não só pelos Fulni-ô, mas por outros povos indígenas do Nordeste em busca de reconhecimento legal, e essa participação está bem viva na memória do povo Fulni-ô e que eles trazem à tona quando falam a respeito das lutas e conquistas, bem como de seu pertencimento e reconhecimento, outro fato que marca a identidade étnica deles e o pertencimento, além de legal, imemorial, pois desde muito tempo já se encontravam ali, é o

aparecimento de Nossa Senhora da Conceição. Nas narrativas deles a santa aparece figurando um marco importante de momentos iniciais que marcam as relações interétnicas.

Os Fulni-ô ao relatarem sua história, contam-na a partir do aparecimento de Nossa Senhora de Conceição e da doação de um pedaço de terra para ela, salientam que não doaram terra à igreja, mas sim a santa. Sobre, podemos observar o relato do Sr. Euclides Frederico de 90 anos, Fulni-ô, na pesquisa de Quirino (2006)

> Aí, tinha uma Nossa Senhora, que era dos índios, da Conceição, que os índios acharam ela. Andavam caçando, matando uns preazinho no mato e ela tava no pé de um umbuzeiro. Aí trouxeram ela para ser nossa, butaram ela aí e ela ia pra outro lugar(QUIRINO 2006, p. 71).

A partir desse acontecimento e dos pedidos de alguns fazendeiros que já habitavam, os Fulni-ô doaram à santa um pedaço de terra para construção da capela para Nossa Senhora. Com esse advento, foram chegando muitas famílias e se alojando ao redor da capela e construindo suas casas e para suas famílias e, hoje, temos a cidade de Águas Belas que quase toma o território indígena, ou poderíamos dizer, toma, por ela está construída quase que totalmente em terras indígenas. Além das terras tomadas e ocupadas pela cidade, esses fazendeiros e outros também tomaram posse de outras partes de terras indígenas, onde algumas se encontram arrendadas por valores ínfimos, se tornando numa luta que perdura anos, que é a demarcação total das terras pertencentes aos povos indígenas Fulni-ô, que como percebemos, habitam ali desde antes de qualquer outro povo, já nos tempos dos Carnijó, e só a partir dessa doação de terras que começou o crescimento da população não indígena nessas terras que já tinham e tem donos, os indígenas Fulni-ô.

Os mitos fazem parte de muitas sociedades, além dos povos indígenas. Eles usam mitos para explicar muitos de seus acontecimentos e parte de sua história, como é o caso do aparecimento de Nossa Senhora da Conceição. O mito apresenta uma interconexão com o real, como discute Lévi-Strauss (1970) ao colocar que

> longe de ser, como se tem afirmado muitas vezes, a obra de uma "função fabuladora" que dê as costas à realidade, os mitos e os ritos oferecem como valor principal, ter preservado, até nossa época, de uma forma residual, modos de observação e de reflexão que foram (e continuam sem dúvida) exatamente adaptados a descobertas de um certo tipo: as que a natureza autoriza, a partir da organização e exploração especulativas do mundo sensível em termos sensível(LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 37).

Embora o mito esteja relacionado com o irreal ou sobrenatural, isso não implica dizer que ele seja algo ilógico ou que não tenha qualquer relação com o mundo real. Ainda a esse respeito, temos nas palavras de Lévi-Strauss (1970a, p.229) que os mitos "dizem respeito ao

passado, sempre a acontecimentos passados, antes da criação do mundo ou durante os primeiros tempos, em todo caso, faz muito tempo." Fazendo alusão ao posto, os Fulni-ô ao se referirem ao mito, sempre fazem uso das expressões "no tempo dos índios veio", "os índios de antigamente". Assim, ao contarem a história do mito do aparecimento da santa, os Fulni-ô demarcam de forma bem clara sua etnicidade e o pertencimento do território, deixando bem claro que já habitam ali há tempos que fogem à memória.

E por fim, outro acontecimento que os Fulni-ô sempre contam e que servem para salientar seus direitos a terra é a sua participação na Guerra do Paraguai, e como recompensa ganharam da princesa Isabel um documento assinado em caneta de ouro que lhes garante suas terras. Apesar de a Guerra do Paraguai ser posterior a existência dos Fulni-ô nessas terras, e eles já se denominarem donos delas, não precisaria ter recebido suas terras por parte da princesa, pois já eram suas. Mas esse fato é usado nas lutas pelos seus direitos a terra, uma vez que eles têm um documento escrito pela então princesa dando-lhes direitos a terra, não só os discursos orais contados por eles.

Estudos mostram-nos que, a partir de 1865, os povos indígenas que pertenciam aos aldeamentos de Pernambuco foram convidados a se apresentarem "como voluntários" [18]na referida guerra, e entre eles estavam os Fulni-ô. Segundo Vasconcelos (1962), houve por parte do governo o decreto de voluntariado para a Guerra no Paraguai, mas, ao se dirigir a Águas Belas, Apolinário Maranhão aliciou a força 72[19] indígenas Fulni-ô, sendo encaminhados ao Rio de Janeiro e subsequente à guerra no Paraguai. Dessa forma, a participação nesta guerra está na memória dos Fulni-ô, onde sempre contam que seus antepassados derramaram sangue em prol de não-índios o que lhes garantiu o direito a posse da terra.

Ainda conforme Quirino (2006, p. 81, 82) "os índios foram levados para lutar na Guerra do Paraguai, e ao voltarem da contenda, receberam um documento assinado pela princesa Isabel que lhes garantiu o direito a posse da terra, por isso, têm sobre o território direito inalienável". Referente aos ditos que a princesa deu a eles as terras, os Fulni-ô argumentam que ela não lhes deu a terra, mas que apenas assinou um documento, e com isso garantia a eles o direito legal sobre aquele espaço, que para todos os efeitos já lhes pertencia. Em suas falas, transparecem a ideia de que apenas ela legalizou a ocupação das terras. Mas, mesmo assim, embora as terras já sendo suas, a presença de um objeto concreto, como é o documento assinado, pode ser

[18] Optamos por colocar entre aspas porque como veremos, esse recrutamento não foi voluntário, mas imposto a força.

[19]Segundo traz Quirino (2006) os Fulni-ô relatam um número entre 70 e 100 homensrecrutados.

entendido e usado, segundo Quirino (2006) como um meio ou instrumento de uso para que se comprove o direito e a posse das terras.

Ao observarmos os relatos a respeito do direito à propriedade às terras, passamos a corroborar com o exposto por Quirino (2006) que essas terras vão bem além de bens físicos, mas, essa tem relação com

> a proteção dos direitos históricos sobre o território étnico, tem a ver com a mobilização em defesa de um território que é a própria expressão da identidade, tem a ver com o desejo de permanecer num espaço carregado de marcas simbólicas do universo religioso e social(QUIRINO, 2006, p. 85).

Ao fim deste capítulo, pudemos fazer um passeio diacrônico a respeito dos povos Carnijó/Fulni-ô, procurando compreender aspectos essenciais de lutas e resistências aos diversos ataques sofridos por agentes externos, que intentavam, e ainda intentam negar a diversidade, negar a existência de povos indígenas sob a alegação de que não mantêm seus traços diacríticos, mas por trás desse discurso, percebemos que se encontram interesses maiores, a posse pelas terras indígenas. Ao longo dessa escrita, pudemos aprofundar-nos mais a respeito de como os Fulni-ô se mantiveram resistentes e lutam até hoje para manterem sua cultura, o direito a terra e a outros bens culturais.

Pudemos ao mesmo tempo vislumbrar como se organizam os Fulni-ô, conhecer algumas de suas práticas culturais e sagradas, como o Toré e o ritual sagrado do Ouricuri, e a partir dessa exposição, entender o porquê eles se mantêm fortes, unidos até hoje, sendo o único povo do Nordeste a manter viva sua língua materna. Dessa forma, a luta desse povo é por seu reconhecimento, o reconhecimento de seus direitos, o pertencimento ao seu grupo étnico e a alteridade perante a sociedade envolvente, em especial a de Águas Belas que no “terreiro” da aldeia, almejam suas terras e negam-lhes seus direitos e sua etnicidade.

3. EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL E BILÍNGUE: BREVE PANORAMA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDÍGENAS

Nesta seção, apresentamos de forma diacrônica um breve panorama com os aspectos da Educação Escolar Indígena no Brasil e suas implicações para a formação da identidade étnica, afirmação, reconhecimento dos povos indígenas. Assim, discorreremos desde o período que marca o início do período catequético, com a chegada dos Jesuítas às políticas fomentadas em tempos recentes em busca Educação Escolar Indígena (EEI) de e para os povos indígenas. Nesse ínterim, ganham destaque as lutas e movimentos empreendidos pós-ditadura militar, nas décadas de 80 e 90. Nesses anos, as políticas e legislações direcionadas aos povos indígenas ganharam um novo rumo com a promulgação de aparatos legais que foram imprescindíveis às lutas de movimentos indigenistas e indígenas, a exemplo, a Constituição Cidadã de 88 (Constituição Federal) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros.

Ademais, ainda nessa seção abordaremos questões que se aproximam do nosso objeto e interesse de pesquisa, analisando como se deu o processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco e, mais adiante, adentramos as discussões pertinentes ao ensino de línguas em escolas indígenas, no tocante aqui, como se dá o ensino de língua portuguesa e materna na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, a escola do povo indígena Fulni-ô e quais são as suas práticas de bilinguismo.

Entretanto, nessa discussãose faz relevante mostrar que educações escolares almejam os povos indígenas, assim partimos do pressuposto de que a educação escolar dos povos indígenas deve estar intimamente ligada às suas práticas sociais, culturais e linguísticas, uma vez que, entendemos que não foi a escola que se apossou das comunidades indígenas, mas sim, os povos indígenas que se apossaram da escola e ressignificaram aos moldes da educação que desejam e precisam os povos indígenas. Ao mesmo tempo, compreendemos que a EEI deve estar alicerçada nas premissas de uma educação que leve em conta aspectos de suma importância como a interculturalidade, diversidade e especificidade, e a depender, o bilinguismo[20].

3.1 Linguística: a ciência das línguas

[20]Colocamos o bilinguismo como dependente analisando especificamente a situação dos 12 grupos indígenas de Pernambuco, que somente o povo Fulni-ô tem comtemplado em sua matriz curricular o ensino da língua materna.

Neste tópico, longe de fazer um retrospecto histórico da ciência da linguagem e dos estudos das línguas ao decorrer dos anos, pretendemos, de forma breve, situar a nossa pesquisa na base teórica da Linguística para definir a concepção de língua adotada nesse texto.

A linguística desenvolvida em meados do século XIX desenvolvia seus estudos com embasamento de mapear os diversos falares por meio de descrições dialetológicas e histórica, para isso, faziam uso dos Estudos Comparados que eram descritivos e históricos. Os estudos realizados pelos comparatistas, que concernem o estudo da língua realizado sob a ótica de comparação de línguas com intuito de se chegar à uma língua mãe ou protolíngua. Essa abordagem de estudo da linguagem comparava e classificava línguas, tendo como critério para tal a sua origem hipotética. Assim, a língua passou a ser vista com a ótica cronológica, aonde uma língua ia dando origem a outra ou a várias outras línguas.

O século XX é tido como um dos períodos mais importantes nos estudos da linguagem. Foi nesse período que a Linguística atingiu seu apogeu de ciência, estudando a língua com fim em si mesma. Para isso, um dos grandes marco dos estudos linguísticos foi a definição clara de um objeto de estudo, a LANGUE (língua) e um método, o SINCRÔNICO. Todo esse apogeu se deu devido aos estudos do linguista Ferdinand de Saussure com o Curso de Linguística Geral. No curso Saussure postula que a língua deve ser o objeto de estudo, deixando assim de lado os estudos da fala, e que esse deveria ser realizado em um dado momento de estado da língua, através de uma Sincronia. Dessa forma, teciam críticas, até então, aos estudos realizados pelos comparatistas que se atinham ao método diacrônico, ou seja, estudar a língua no decorrer do processo histórico evolutivo.

A segunda metade do século XX, nos anos 50, tem como marco a criação da Teoria Gerativa por Noam Chomsky, com o lançamento do livro Syntactic Estrutures. Dessa forma, essa teoria propunha realizar os estudos da linguagem numa perspectiva mais naturalista. A Teoria Gerativa pretende fazer o estudo da linguagem considerando alguns aspectos da mente humana, e isso implica dizer que a sua relação com a forma em que estão organizados os fatores biológicos dos homens.

Para os gerativistas, a linguagem se constitui um sistema de conhecimentos que já são inatos ao sujeito, ou seja, ao nascer, ele já nasce com essas impressões predispostas à linguagem, com um aparato interno que propicia que os homens sejam falantes, entende-se assim, que já são geneticamente determinados, inconscientes ao sujeito, ou seja, ele não sabe de tal aparato, mas que com estímulos externos ele vai desenvolver a linguagem.

Podemos confirmar essa ideia com o que nos traz Chomsky (1971)

> a faculdade de linguagem pode razoavelmente ser considerada como "um órgão linguístico" no mesmo sentido em que na ciência se fala, como órgãos do corpo, em sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório. Compreendido deste modo, um órgão não é alguma coisa que possa ser removida do corpo deixando intacto todo o resto. Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa (CHOMSKY, 1978, p. 21).

Pinker (2002, p. 9) traz que "a linguagem não é um artefato cultural [...]. A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal".

A Sociolinguística toma sua posição nos estudos da linguagem comprovando que é impossível dissociar os fatos linguísticos do social, dessa forma, é imprescindível ao discutir os fatos linguísticos e aquisição da linguagem a relação que há entre linguagem e sociedade. Assim, para a Sociolinguística, toda língua falada representa diversas variações que decorrem de toda a heterogeneidade que são advindas dos fenômenos linguísticos.

Contrapondo os estudos realizados por Saussure, em 1928, Bakhtin (1990) já defendia a ideia de que a língua tem seu caráter social, que seria realizado nas interações sociais através dos atos enunciativos. Embora Chomsky também tenha feito referência a fatores externos, ele deixou de lado o uso social da língua, idealizando um falante ideal em um contexto social linguístico homogêneo, e a Sociolinguística vem a se opor a esse último no sentido de que a contexto social deve ser levado em conta, que ele é heterogêneo, assim como já preconizava Bakhtin.

Weinreich, Labov e Herzog (2006, p.101) consideram que para a Sociolinguística a língua é dotada de "heterogeneidade sistemática", isso vai permitir que se demarque as diferenças sociais de uma determinada comunidade e, assim, vai constituir como sendo parte da competência linguística dos indivíduos, com foco na heterogeneidade. Em 1964, William Bright (1966, 1974) definiu a diversidade linguística como objeto de estudo da Sociolinguística.

A partir do século XIX as noções de sujeito e de linguagem passaram a sofrer mudanças significativas, uma vez que se apoiavam nas Ciências Sociais e Humanas, receberam a contribuição dos estudos da Linguística e da Psicanálise. Assim, a linguagem é compreendida na Análise do Discurso (AD) como sendo a mediação necessária que deve haver entre o sujeito e sua realidade social. Dessa forma, essa mediação se torna possível por meio dos discursos expressos pelos sujeitos. Portanto, a AD permite que haja uma íntima relação com a linguagem, uma vez que ela se materializa no discurso emitido pelos sujeitos e, como dito, esse discurso intercambiará as relações entre o homem e seu meio social.

Orlandi (2003) destaca que não produzimos discursos novos, todos os nossos discursos ora já foram ditos por outrem, ou de certa forma representam a ideologia de seu falante.

> O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. (...) O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2003, p.32).

A Virada Pragmática, conforme Marcantonio (2007) provocara muitas mudanças em como a linguagem era vista, bem como na concepção e forma de estudá-la, alterando a maneira como ela era vista, sendo um mero caminho para se transmitir informações do mundo objetivo. Cuter (2010) salienta que a Virada Pragmática rompeu com o então modelo linear do fazer filosófico nos estudos da linguagem. Sendo assim, a linguagem passou a não ser mais enxergada como algo ideal, mas sim, a ser percebida, analisada em seu estado de uso, no contexto de utilização. É importante ressaltar o que traz Fetzer (2011, p.25) que o "uso da língua é dependente de variabilidade, e os usuários da língua se adaptam às restrições contextuais, acomodando-as não apenas na formulação de declarações, mas também na sua interpretação".

Marcuschi (2008, p.37) salienta que a Virada Pragmática

> é a passagem da análise da forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo. Sabemos que as línguas são empregadas no dia-a-dia das mais variadas maneiras e não de forma rígida. Os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá essa produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

Com isso, a língua passa a ser vista em seu uso cotidiano, nas relações entre os sujeitos, em seus discursos e construção de sentidos por meio da linguagem, não se limitando a estrutura da língua, como destaca Marcuschi (2008, p. 32) que em "Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase".

Dessa forma, a língua não seria estudada apenas na perspectiva estrutural ou formal, mas sim em como ela se manifesta no cotidiano social e nas relações que os sujeitos desenvolvem no dia a dia e que são mediadas pelo discurso, que está entre a sociedade e a linguagem, passando assim o sujeito a ter destaque nesses estudos, sendo ele ser o produtor de linguagem não pode ficar à margem ao se pensar em estudá-la.

Marcuschi (2008) apresenta algumas das posições que foram adotadas para definir a língua ao longo dos estudos. Sendo assim, ele nos apresenta quatro concepções de língua: a) a língua como estrutura ou forma, assim, a língua vai ser analisada e estudada sob a ótica de suas propriedades estruturais, embasado nos estudos de Saussure e Chomsky. Essa concepção deixa de lado o aspecto social da língua; b) a língua vista como instrumento, dessa forma, desvincula

a língua dos seus aspectos cognitivos e social, sendo vista como mera transmissora de informações transparentes; c) a língua vista como atividade cognitiva, portanto, ao se tomar essa concepção de língua, pode incorrer no risco de restringi-la a uma condição de aspecto relacionado a fenômenos mentais ou apenas de representar um sistema, e por fim, d) a língua vista como atividade sociointerativa situada, e essa é a concepção adotada pelo autor e a qual envereda nos seus estudos a respeito da linguagem.

Dessa forma, não dizendo que as demais perspectivas não são e foram importantes para se estudar a linguagem, assumimos a concepção defendida por Marcuschi (2008) de que a língua deve ser estudada e compreendida a partir da perspectiva sociointerativa. Essa concepção adotada por nós atende ao que empreitamos investigar a respeito do fenômeno de ensino das línguas em escolas indígenas. Assim, a língua para o povo indígena Fulni-ô não representa apenas funções estruturais ou formais, mas sim a sua interação em todos os meios sociais. A língua é vista pelo povo na sua agência em diversos âmbitos do cotidiano, promovendo, além de comunicação, a sua interação com a religiosidade.

Contudo, para melhor entender e compreender a respeito do ensino de línguas em escolas indígenas, especificamente na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, buscamos respostas na Linguística Aplicada. Entendemos que a LA melhor nos ajudará a entender o fenômeno de nosso interesse, bem como as relações que são desenvolvidas nas interações sociais intermediadas pela linguagem. No tópico seguinte explanamos e justificamos o porquê a nossa pesquisa se enquadra nos estudos da LA.

3.1.1 Situando a pesquisa

A pesquisa "Escola Indígena e Ensino da Língua: uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô" está assentada no bojo da Linguística Aplicada (LA). A seguir, expomos um pequeno panorama a respeito da LA e do seu interesse de pesquisa, buscando fazer uma analogia com a nossa pesquisa, delineando o porquê optamos por desenvolver e situar nossa pesquisa no lastro da LA.

Nas últimas décadas, a LA vem alavancando e se destacando em muitas pesquisas que intuem investigar concernente à linguagem. E nesse cenário se destaca o ensino de línguas em escolas indígenas.

Em seu princípio, os linguistas aplicados se debruçaram em investigar a respeito de questões que concernem ao ensino de língua inglesa. Nesse lastro, a LA tendencia à necessidade do envolvimento de outras áreas do conhecimento para suas investigações, como a Psicologia,

a Linguística Teórica etc., deixando evidente uma das principais características da LA, seu caráter interdisciplinar.

No cenário nacional, a LA surge nos anos 60 com interesse de aplicar as teorias linguísticas. Temos como um dos principais precursores Gomes de Matos e a professora Maria Antonieta Celani. Dessa forma, diferentemente dos estudados que até então tinham sido desenvolvidos no campo da Linguística, a LA propõe em uma área da Linguística a investigação que tem como cerne a linguagem, direcionada às questões práticas e que, aproximar os sujeitos é *condição sinequa non*, conforme Moita Lopes (2006). De acordo com Oliveira (2006), cada vez mais a LA vem se distanciando de ser entendida como uma simples subárea da Linguística, mas vem se constituindo um campo investigativo autônomo.

Dessa forma, as pesquisas situadas na LA promovem um novo paradigma social e político no que concerne à pesquisa social. A pesquisa assentada no campo teórico e de investigação da LA tem promovido perspectivas interdisciplinares, investigando diversas questões relacionadas não só ao ensino de línguas, mas a outros aspectos em que a linguagem está presente em seu esteio interacional social.

Moita Lopes é um dos pesquisadores que tem engajado suas investigações à luz da LA, permeando as discussões voltadas à linguagem dos sujeitos e das suas diversas práticas discursivas. Referente à expansão que a LA tem tomado nos últimos anos, Moita Lopes (2006) aborda que

> ao contrário do que acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em Linguísticas Aplicada tem se espairado por uma série de contextos diferentes de aula de LE: sala de aula de língua materna para empresas, para clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc. E a questão da pesquisa, em sua variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída a interdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Assim como se propõe as novas abordagens de pesquisa em LA, não limitando somente as referidas investigações à sala de aula e ao ensino de línguas, a nossa pesquisa envereda por essa via de mão dupla. Propomos, além de analisar como acontece o ensino de línguas em escolas indígenas, dialogar como o ensinar as línguas interagem com as práticas sociais e linguísticas do povo.

O povo indígena Fulni-ô são bilíngues em língua portuguesa e língua materna Yaathe, eles mantêm uma relação de uso constante das duas línguas nas diferentes interações sociais ao qual se inserem. Com isso, temos como pretensão analisar o ensino das duas línguas na Escola Indígena Marechal Rondon e, assim como propõem os linguistas, como Moita Lopes, romper

com a lógica de a LA se limitar ao ensino de línguas em sala de aula. Dessa forma, propomos realizar uma relação dialógica de como o ensino bilíngue é concebido na escola e como influência às práticas de bilinguismo dos Fulni-ô.

Para realizar essa interação entre ensino das línguas e as práticas sociais e linguísticas do povo, investigamos as concepções de língua e a importância delas para a sobrevivência dos povos com o apoio de colaboradores "externos" [21] à sala de aula, como o Pajé e pais. Ao realizarmos investigações inerentes a como as línguas fazem parte do seio social do povo Fulni-ô, ensejamos perceber como a linguagem está presente naquele povo, e quais as relações que têm as línguas com a manutenção e afirmação ética e identitária.

Nesse campo discursivo, a LA permeia e interage em diversos cenários. E com isso, é possível produzir novos conhecimentos e novas pautas investigativas e que não sejam limitantes. Dessa forma, compreender a vida social é importante para que se possa analisar como determinado povo/comunidade entende e faz uso da linguagem. Nessa perspectiva, nossa pesquisa está imbrica nessa dialogicidade, buscando percorrer a educação oferecida pelas escolas em espaços indígenas e o ensino de línguas, coadunando com as questões sociais e as posturas a respeito da interação e usos da linguagem pelo povo Fulni-ô.

Voltando à discussão inerente a LA nos estudados da linguagem, Almeida Filho (2005) atenua que a LA é uma das três ciências da linguagem, juntamente com a Linguística e a Estética da Linguagem. Assim, essas ciências ecoam em diversos campos do social que vão além do ensino de línguas, como as relações sociais e profissionais, entre outras. Conseguinte, Moita Lopes (2006) apresenta a LA como sendo uma ciência que tem interesse nos problemas de linguagens que são apresentados por seus usuários.

Cellani é um dos principais nomes e pesquisadoras quando tratamos de pesquisa em LA. Para essa pesquisadora (1998), a LA apresenta um caráter multi/pluri/ interdisciplinar, destacando que nessa área investigativa, para que se compreenda um determinado fenômeno, é necessário que se adentre em outros domínios, como a Psicologia. Relativo à essa discussão, Celani (1998) alude que a LA adentra às questões transdisciplinares. Com isso, a autora aborda que na LA o transdisciplinar é indispensável porque promove uma circulação em diversos espaços de conhecimentos, interagindo com diversas áreas do conhecimento e conceitos.

---

[21] Colocamos externos para dizer que não estão diretamente ligados ao ensino em sala de aula, mas que, de certa forma fazem parte da comunidade escolar. Sabemos que os povos indígenas em suas retomadas têm se apropriado da escola, transformando-a em uma instituição que atenda às suas necessidades, então, não podemos dissociar os sujeitos da comunidade dos sujeitos da comunidade escolar.

Assim como Celani propõe o caráter Transdisciplinar nas pesquisas em LA, a nossa pesquisa tem esse direcionamento, porque para entender como os povos indígenas compreendem a linguagem e fazem uso dela nas suas relações, é necessário adentrar em outros campos conhecimento, como a História, a Antropologia, a Sociologia, a Educação Escolar Indígena, outrem. Moita Lopes (2006) também corrobora com o pensamento de Cellani, o autor coloca que é evidente que a transdisciplinaridade se caracteriza como um procedimento de pesquisa que permeia os diversos campos do conhecimento ou disciplinas.

3.2 Bilinguismo e ensino bilíngue

O bilinguismo ou até mesmo o multilinguismo é uma realidade de muitas comunidades indígenas. Os Fulni-ô há mais de 300 anos vivem em situação fronteiriça com a sociedade aguasbelense, dessa forma, se tornaram bilíngues na sua língua materna Yaathe e em língua portuguesa. O contato dos Fulni-ô com a educação formal data de mais de 100 anos e, na escola o povo desenvolve o ensino bilíngue desde a década de 80, embora só tenha sido regularizado de oficialmente em 2010.

Assim, nesta seção vamos situar a vertente de bilinguismo que vamos tomar como base, para mais adiante, na seção 5 discutirmos a respeito das práticas de bilinguismo e do ensino bilíngue promovido pelos Fulni-ô na escola Marechal Rondon.

A educação bilíngue é uma realidade em diversos povos indígenas, mas o ensino bilíngue ainda se coloca como um dos grandes desafios para as comunidades e escolas que se encontram nessas fronteiras étnicas. Assim, é preciso estar atento a alguns fatores que fazem com que um sujeito ou uma comunidade seja bilíngue. Grosjean (1982) aborda quatros aspectos ao definir o que leva ao bilinguismo, são eles: movimentos migratórios; nacionalismo local exacerbado; casamento entre etnias diferentes e pluralidade de grupos linguísticos dentro de uma mesma região. Esse último aspecto é o caso do povo Fulni-ô que se tornaram bilingues devido a convivência muito próxima com a sociedade falante da língua portuguesa.

Dessa forma, o povo Fulni-ô se torna bilíngue devido à pressão que a língua do colonizador causou às sociedades indígenas, não por questões de status ou estudos, mas sim pela força da imposição e razões de sobrevivência, conforme Knapp (2016). Ainda sobre essa questão, Knapp (2016) salienta que

> diante dessas situações (sociais, políticas e históricas), há duas situações muito frequentes: os grupos sociais que lutam para manter o bilinguismo e o desparecimento

> de um dos sistemas linguísticos, normalmente do grupo minoritário (KNAPP, 2016, p. 122).

Estando cientes dessa realidade, o povo viu na escola uma excelente oportunidade de colocar o ensino da sua língua materna Yaathe, promovendo a manutenção, fortalecimento e transmissão. Assim, a escola, antes instrumento de imposição e integração passa a ser entendida e tomada pela etnia Fulni-ô como uma aliada e um forte instrumento no fortalecimento linguístico e cultural do povo.

A respeito do conceito de bilinguismo ou de um sujeito bilíngue, é comum pensarmos que tal sujeito é aquele que fala perfeitamente duas línguas. Mas, algumas pesquisas, como Amaral (2011) e Maher (2005) salientam que é raro a existência de um sujeito que apresente um nível de bilinguismo ideal, ou que tenha desenvolvido competências iguais nas duas línguas. A esse respeito, Maher (2005) destaca que

> mesmo os raros bilíngues que adquiriram suas línguas concomitantemente na primeira infância e que são vistos como "perfeitamente" fluentes em ambas afirmam ter, em determinadas situações comunicativas, preferência por se comunicar em uma língua e não na outra. Essa "preferência" e "estar mais à vontade", indica a existência de graus de competência diferenciados, ainda que esta diferenciação seja, nesses casos, menos acentuada (MAHER, 2005, p. 99).

A respeito do conceito de sujeito bilíngue, Soares (2005) faz apontamentos semelhantes à Maher (2005) de que há um entendimento de que sujeito bilíngue é aquele que admite não ser perfeito, mas se desenvolve em mais de uma língua. Corroborando, Amaral (2011, p. 15-16) segue nessa mesma direção ao definir o sujeito bilíngue como

> alguém que admite que usa mais de uma língua para atingir objetivos comunicativos em diferentes contextos sociolinguísticos. [...] qualquer falante com competência comunicativa em mais de uma língua, independente de seu grau de fluência ou correção gramatical (AMARAL, 2005, p. 15-16).

Dessa forma, os Fulni-ô são entendidos como sujeitos bilíngues porque fazem uso das duas línguas, mas como defendem os autores acima, com proficiências diferentes em cada uma das línguas. Embora falem as duas línguas, há momentos que eles preferem falar usando uma língua ao invés de outra, como em situações especializadas, como é o caso do Ouricuri ou em outras relações mais íntimas e que tenham certo tom de segredo. O que trazemos está em consonância com o que destaca Knapp (2016, p. 123) que "o sujeito bilíngue não tem o mesmo comportamento em ambas as línguas, ele pode ser capaz de desempenhar algumas práticas comunicativas apenas em umas da língua".

Os Fulni-ô são caracterizados como sujeitos bilíngues a partir da definição trazida por Magale (2005) que alguns sujeitos são bilingues porque em relação à função e uso das línguas podem apresentar uso de diferentes línguas de acordo com as suas necessidades. Portanto, fica claro que ao falarmos de sujeitos bilíngues "as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis, à medida que as exigências para cada língua mudam a configuração do repertório bilíngue também se modifica" (MAHER, 2005, p. 100).

Assim sendo, entendemos como sujeitos bilíngues aqueles sujeitos que faz uso de duas línguas, mas não com a mesma proficiência e nem as mesmas habilidades. Esse caso percebemos na comunidade a qual nos destinamos a estudar, que embora sejam bilíngues e convivam em situação de diglossia com as duas línguas, portuguesa e Yaahte, em algumas situações preferem fazer uso de uma das duas línguas. Essa preferência se dá de acordo com as necessidades sociocomunicacionais e o contexto em que se dá o diálogo.

Para que o bilinguismo se torne cada vez mais forte, o ensino da língua materna na escola é importante. Assim, como vimos discutindo, o ensino bilíngue é uma realidade das escolas do povo Fulni-ô como uma forma de não permitir que devido o avanço da língua portuguesa se tornem monolíngues em língua portuguesa. O ensino da língua na escola é uma preocupação das lideranças da escola desde os anos 80. Atualmente a preocupação é a mesma. Sobre o ensino da língua materna na escola, o Pajé que é o coordenador de línguas da escola Marechal Rondon colocou que

> O ensino de língua Yaathe na escola é muito importante porque é nela que estão formando os jovens em cidadãos, o ensino da língua não é exclusivo da escola, mas a vemos como um dos locais principais para isso, porque é na escola que temos uma grande qualidade de jovens (PAJÉ, 2022).

Assim, percebemos que a manutenção do bilinguismo é importante para o povo Fulni-ô, e a escola é um dos instrumentos utilizados para promover o ensino bilíngue. Embora tenham na escola uma ferramenta de ensino da língua, como vemos no extrato "o ensino da língua não é exclusivo da escola", o povo não deixa somente sob a escola a responsabilidade de ensinar a língua, toda a comunidade, além da família, é responsável pela transmissão da língua Yaathe aos mais novos.

Assim, Maher (2005) aborda que para que se desenvolva um ensino bilíngue, é preciso ensinar as duas línguas na escola. Assim o fazem o povo Fulni-ô, pois mantêm o ensino de língua portuguesa, até porque seguem o currículo do estado e isso é uma imposição, e a língua materna. As escolas do povo Fulni-ô desenvolvem diversas atividades nas duas línguas para a

manutenção do bilinguismo pelo povo. Mas deixam bem claro que ensinar a sua língua é a preocupação principal, pois ela tem uma forte ligação com as práticas ritualísticas sagradas, como bem sabemos, o ritual sagrado do Ouricuri acontece em Yaathe.

Para que se desenvolva um ensino bilíngue eficaz é preciso conhecer a situação sociolinguística do povo. Assim, colocamos a necessidade de estudos para que se tenha ciência de qual a situação de bilinguismo do povo Fulni-ô. Tal definição é importante para que a escola consiga se planejar de desenvolver o ensino e práticas voltadas à realidade linguística do povo. A respeito dessa discussão, Knapp (2016, p. 128) coloca que é preciso "um planejamento pedagógico adequado para que seja possível a realização de avaliações que deem conta de observar se esse planejamento está dando conta de desenvolver o que se pretende".

Dessa maneira, compreendemos que o ensino bilíngue é importante para que o povo mantenha a sua situação de bilinguismo e as práticas culturais que são realizadas por meio da língua materna e, além do mais, o fortalecimento da etnia. Portanto, é preciso que a escola e professor mostrem as vantagens em serem bilíngues, e que podem ser bilíngues em diferentes níveis e competências comunicacionais.

A respeito das práticas e de como os Fulni-ô desenvolvem o ensino bilíngue, vamos abordar na seção 5 essa discussão.

3.3 Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

A chegada das missões jesuíticas, em 1549, é um marco na história e rodeia o contato dos europeus com os indígenas. A partir de então, os Jesuítas e suas missões intentavam "educar" os nativos aos moldes e preceitos impostos pela fé Católica. Mensurar a respeito das missões religiosas da Companhia de Jesus que era chefiada pelo Padre Manoel de Nóbrega leva a uma compreensão de que essas missões tinham como objetivo trazer à fé e converter os indígenas ao cristianismo e, isso implica dizer que, pretendia-se integrá-los à sociedade dominante. Logo, ao principiarmos a discussão, percebemos que a escola realmente não é "coisa de índio", mas sim um mecanismo criado para assimilá-los a uma forma de cultura integracionista e negacionista. Dessa forma, é imprescindível colocar que a escola era posta como um meio de dominação por parte de uma classe hegemônica europeia que, além do mais, se tornara um modelo de escola desestruturador e que negava as culturas dos indígenas.

Assim, para a compreensão do processo da educação escolar que era oferecida aos povos indígenas, tomamos como norteamento a classificação posta por Ferreira (2001) que divide esse período em quatro fases. Almeida (2001) ao tratar dessas fases, acresce uma quinta fase. Dessa

forma, passamos a entender essas fases delimitadas pelos autores como marcos não meramente de início e fim de fases, mas sim como os diferentes momentos e aspectos que são comportados em relação às práticas pedagógicas a caminho da alteridade.

Catequização e evangelização eram características marcantes da primeira fase da EEI promovidas pelos missionários católicos, em sua maioria, os jesuítas. Essa primeira fase perdurou de 1500 até meados do século XVIII com o intuito de converter à fé cristã os que eles chamavam de "selvagens" em "homens". Assim, percebemos que para os catequizadores, os indígenas não eram concebidos como humanos, só passariam a ser após sua conversão à fé da Igreja. A esse respeito, encontramos em Oliveira (2006, p. 28) que os indígenas eram "seres humanos degradados, [...], mas possuíam todo potencial para se tornarem cristãos". Os ditos corroboram com o que salienta Barbalho (2012, p. 88) que as missões religiosas dos jesuítas almejavam atingir dois objetivos, que são "ver convertidos a fé cristã os "nativos infiéis", e recrutá-los, consequentemente, como súditos leais a serviço da coroa portuguesa".

Portanto, catequizar era a forma mais viável e rápida de os portugueses se inserirem e manterem contato com os povos originários. Mas, nesse processo de tentar trazer à fé católica os indígenas estava impregnada a negação a toda forma de heterogeneidade que permeavam as tradições, sendo consideradas efêmeras e, dessa forma, distantes da concepção de pensamento intelectual e espiritual concebida pelo Ocidente. "A tarefa seria mudá-los radicalmente", segundo Barbalho (2012, p. 89). Todas essas investidas de conversão à fé aos moldes dos europeus eram imposições que intencionavam levá-los às formas de aceitação do não indígena e a dita civilização.

É importante mencionar que as inúmeras tentativas de trazer os nativos à uma cultura, tradições, costumes e modos de viver e se organizar que não eram seus não foi uma tarefa fácil, encontrou resistência, pois conforme menciona Barbalho (2012), os indígenas não aceitavam de boa-fé os conhecimentos que eram advindos dos missionários. Apesar disso, os missionários passaram a criar estratégias para que seu projeto de civilização e de inserção dos indígenas à sociedade nacional se concretizasse, surgiram as chamadas "casas" e "colégios". As primeiras estavam direcionadas a crianças e jovens não batizados segundo os preceitos da igreja, nos últimos, eram abrigadas aquelas crianças filhas de portugueses degradados, filhos de mestiços e aqueles índios que já se mostravam propensos à doutrinação cristã. Mesmo assim, essas tentativas de recrutar não apresentaram resultados animadores, porque essas evangelizações não faziam nenhum sentido espiritual para os povos indígenas, porque não tinham nenhum embasamento na cultura indígena, se tornando uma "contraposição destoante e desprovida de valor positivo", Barbalho (2012, p. 90).

Os indígenas passaram a ser aldeados, submetidos à doutrinação do cristianismo e ao mesmo tempo aprendiam ofícios. Mas, havia aqueles que se negavam à submissão, para eles restava-lhes a expulsão dos denominados aldeamentos em busca de refúgio território adentro. Barbalho (2012, p. 92) alude que "os aldeamentos serviam de instrumento para negar as culturas indígenas, assim como desarticular a identidade social de cada grupo étnico que lá se encontrava confinado". Ainda, segundo o autor, era instruído que esses povos nativos passassem a ter uma visão deturpada de sua cultura, enxergando-a como "ruins, fracas, inferiores e sem sentidos", devendo dessa maneira adentrara cultura com princípios "civilizados".

É pertinente salientar que esses aldeamentos que apresentavam a prerrogativa de proteção aos indígenas, representaram pouca esperança para eles, serviam apenas para "acomodar diversos indivíduos num só ambiente, sob efeito de torná-los civilizados através da instrução religiosa católica", denota Barbalho (2012, p. 93).

Por ser considerada uma ordem plural, com diferentes entendimentos a respeito das posições assumidas socialmente, os jesuítas permitiram a sobrevivência e a resistência entre os povos indígenas, segundo Santos (2005). Com isso, a colônia passou a implementar mudanças políticas que culminariam com a expulsão das ordens religiosas, especialmente os jesuítas. Dessa forma, haveria o controle com mais rigor dos povos indígenas por parte da Coroa.

Logo após a expulsão dos missionários jesuítas, foi instituído o Diretório dos Índios, cabendo-lhe a organização das aldeias, questões referentes à economia e administração, bem como a imposição do uso exclusivo da língua portuguesa. Assim, a escola passou a ter um foco direcionado para a agricultura das famílias e o trabalho do lar. No entanto, com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, instalaram-se outras ordens religiosas nas regiões de fronteiras e passaram a ser representantes da política indigenista do Império, espalhando-se por diversos aldeamentos. A respeito do estabelecimento dessas ordens, Oliveira (2006) aborda sobre o projeto de civilização que fora desenvolvido pelos capuchinos, esse projeto fazia uma intermediação entre a educação eclesiástica e alguns ofícios que deveriam ser aprendidos pelos indígenas, como mecânica, práticas de manuseio da agricultura e atividades militares. O autor ainda coloca que diferentemente da proibição imposta pelo Diretório dos Índios, que colocou a língua portuguesa como sendo a de uso exclusivo, os capuchinos em seu ensino permitiram o uso da língua materna. Nas escolas, o ensino dessas línguas era ministrado por professores indígenas.

Apesar de se permitir o ensino na língua materna, ele era baseado em uma pedagogia tradicional que negava os saberes dos povos tradicionais, esses saberes tradicionais não eram inclusos na sala de aula, sendo somente o saber euro central o de valia e que era ensinado. Com

isso, percebe-se que a escola era uma ferramenta de negação e propunha que os indígenasse esquecessem das suas práticas culturais.

Após 30 anos de Diretório do Índio, houve a sua revogação, em 1978, não tendo outro órgão para vir substituí-lo. Essa substituição só ocorreu com o surgimento anos depois, em 1845, do Regimento das Missões[22].

Do Império à República, as políticas direcionadas aos povos indígenas e sua educação escolar ainda são rarefeitas, continuando com as mesmas prerrogativas de uma política que intenta à assimilação e a integração. Nesse ínterim, passam a surgir políticas de tutela aos povos indígenas, não eram vistos como sujeitos donos de direitos e em condições de definirem como melhor viver e traçar seus modos de vida e comportamento eram enxergados como indefesos, necessitando de amparo do Estado, sendo fomentada uma discussão de tutela, dando a ideia de sujeitos caricaturais infantis, inferiores e carentes de proteção. É a partir dos inúmeros debates a respeito de um órgão que protegesse e tomasse de conta de todas as questões indígenas que surge o Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Em 1910 é criado o SPI[23] e é o marco da segunda fase. Nesse período, é inserida no currículo de forma oficial a formação destinada à mão-de-obra para o campesinato. Por serem resistentes à assimilação e incorporação dos povos indígenas à sociedade nacional, com a criação do SPI esperava-se que pudesse se:

> a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os indígenas adotarem gradualmente hábitos "civilizados"; d) influir de forma "amistosa" sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra", f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação(OLIVEIRA, 2006, págs. 112 e 113).

Percebemos que apesar de ser revestido em uma couraça de proteção aos indígenas, o SPI trabalhava numa perspectiva de assimilação, tentando inseri-los em uma cultura definida como civilizada e, como sabemos, era preciso que houvesse o desapego da cultura dos indígenas para que assim pudessem pertencer a uma "nação". Essa proposição descaracteriza de forma abrupta as formas de organização e os modos de vida dos indígenas, entende-se como se eles não tivessem nenhum pertencimento ou apropriação do seu ser individual, social ou cultural, só

---

[22]O Regimento das Missões foi instaurado no ano de 1845 por meio do Decreto nº 426 de 24 de junho. Esse, trata a respeito da remoção, conservação, licenças às pessoas que quiserem negociar nas aldeias, arrendamentos das terras, da instituição da figura do Diretor Geral, da reintrodução dos missionários nas aldeias etc.

[23]O SPI foi criado sob a promulgação do Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, entrando em vigor em 7 de setembro desse ano.

teriam após adentrarem a cultura de outrem. Analisando os dizeres de Almeida (2005) passamos a compreender que além de negar a cultura e a organização social dos indígenas, esse processo de civilizar almejava que os mais fracos, nesses casos os indígenas, prestassem serviços e fossem ainda mais subalternizados por meio de uma ideia de inserção de trabalho instrutivo para o crescimento econômico nacional.

Nessa concepção de trabalho vemos que ela é pertencente ao entendimento eurocêntrico que entende trabalho como uma forma de acumular bens, territórios, status. Os povos indígenas têm uma relação diferente com o trabalho, não o exercem com a intenção de que têm os não-índios, mas para eles, o trabalho é visto numa relação de manter suas necessidades básicas, como alimentares, tem uma forte ligação com a terra, o cuidar e preservar. Assim, compreendemos que a relação entre os nativos e a terra é relação de reciprocidade, não de exploração.

No esteio dessa discussão, crentes de que o SPI seria um instrumento de proteção ao indígena, temos uma prerrogativa desfavorável às políticas indígenas, pois no lastro em relação à educação escolar tem-se ainda a compreensão de se integrar o indígena à sociedade nacional por intermédio do trabalho. Além do mais, as políticas indigenistas de Rondon mantêm a prescrição de que era necessária a difusão e inserção dos indígenas ao mundo do trabalho em artes e ofícios. Portanto, percebemos uma incongruência nas expectativas de um órgão de proteção aos nativos e as reais políticas estabelecidas. Barbalho (2012) coloca que ainda produzem uma imagem genérica e negativa do indígena, delineando uma figura de ser selvagem, sem costumes, bons hábitos e, que a partir de sua integração e civilização estariam aptos a conviver em sociedade. Porém, precisamos compreender que a sociedade e os costumes não eram os dos indígenas, mas uma forma de se organizar socialmente e costumes advindos da cultura europeia.

Sendo extinto em 1967, o SPI abriu alas para a Fundação Nacional do Índio[24] (FUNAI), contudo, seguia os mesmos preceitos do SPI, porque ambos tinham como objetivo integrar o indígena à sociedade nacional preparando-o para o mercado de trabalho. Com referência ao currículo escolar, ele seguia a mesma orientação que a organização curricular das escolas rurais, não respeitava as diversas formas de se organizar dos indígenas nem suas políticas, buscando o silenciamento da cultura indígena. Esperava-se que com o surgimento da FUNAI fosse instituída uma nova fase para se dar assistência e proteção aos povos indígenas.

[24] A FUNAI foi instituída pela Lei de nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967.

Outro marco na educação escolar dos povos indígenas é a atuação do SIL (*Summer Institute Of Linguistics*). A atuação desse órgão fomentado por organizações protestantes incide a partir da década de 40 com suas missões em regiões de fronteiras, através da educação em aldeamentos. Tinham como foco fazer a tradução do livro sagrado, a Bíblia, para as línguas indígenas. Mascaravam suas verdadeiras intenções com o discurso em defesa dos povos indígenas e políticas de assistencialismos. O período de atuação do SIL é apontado por Cunha (1990) como o primeiro contato bilíngue em territórios indígenas, mas, nesse caso, faz referência ao ensino escolar.

Posteriormente, com a criação do Estatuto do Índio, em 1973, estabeleceram-se vários "direitos" dos povos indígenas, a citar, o direito à educação, com isso referendou princípios que já eram estabelecidos pela FUNAI. Para Cunha (1990) cabia a escola ofertar aos indígenas uma educação não somente provisória, mas que garantisse que eles pudessem participar de forma efetiva como cidadãos com sua identidade étnica e, ao mesmo tempo, como sendo diferentes.

Em contrapartida, Gomes (1998) aborda que o referido estatuto era impositivo para os povos indígenas em relação a aspectos de cunho jurídicos e administrativos. O autor ainda expõe que

> a condição social e política do índio perante a nação e estipula medidas de assistência e promoção dos povos indígenas, sobretudo como indivíduos. Considera o índio como de menor de idade e "relativamente capaz", sob a tutela do Estado, representado pela FUNAI. Estabelece as condições de emancipação e tutela, tanto a nível individual quanto coletivo. Cria os mecanismos que determinam a demarcação de terras indígenas, tornando a FUNAI o agente único responsável pela definição do que é terra indígena e pela demarcação em todas as etapas (GOMES, 1998, p. 90).

Ensejando a discussão, com da criação da FUNAI esperava-se que provocasse mudanças estruturantes nas condições de tratamentos dispensados aos povos indígenas, mas, percebesse uma política similar as demais anteriores, com intenção de alimentar uma imagem de que os povos indígenas não eram capazes de gestar suas questões, necessitando de proteção e tutela por parte do Estado. Em seu seio imperava o discurso de integração de forma gradativa dos indígenas à sociedade nacional.

A esse respeito, podemos averiguar a referida Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, no título I que trata dos princípios e definições em seu art. 1º a seguinte perspectiva: "a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional". Referente a outras áreas, como educação, saúde e cultura, têm-se no título V e art. 50º que "a educação do

índio será orientada mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como aproveitamento das suas aptidões individuais".

As décadas de 60 e 70 marcam a terceira fase com o surgimento de vários movimentos de organizações indigenistas, outro aspecto que marca esse momento é a responsabilidade do Estado pela educação indígena, nesse caso, os municípios.

Nesse ínterim, surge o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que juntamente com missões da Igreja Católica passam a defender alguns direitos dos povos indígenas. O CIMI tinha como incumbência apoiar de forma jurídica, educacional e parlamentar os indígenas. Com isso, houve a promoção de movimentos que passaram a colocar em xeque a atuação de políticas de cunho assimilacionista. Dessa forma, algumas metas foram desenvolvidas, como a autonomia dos povos nativos em terem direitos de serem sujeitos atuantes em seu destino referente ao seu crescimento.

Dessa forma, defendia-se que os povos indígenas assumissem sua educação escolar e que iria interferir de forma o mínimo possível em seus valores. E, ao mesmo tempo, havia uma atuação desse Conselho na formação de professores, na proposta de que se produzam materiais didáticos específicos, assim, seriam instruídos a irem à busca dos seus direitos, defenderem as suas terras, as suas culturas e o poder de autodeterminação, conforme Almeida (2001).

A partir daí, surgiram muitos outros movimentos e mobilizações, como as primeiras organizações no Norte e Centro-Oeste do país. Já no Nordeste, surgiu a Associação dos povos indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME) sendo uma rede que articulava os diferentes povos indígenas dessas regiões.

As lutas dos movimentos indígenas e indigenistas passam cada vez mais a ganhar destaque, são nas décadas de 80 e 90 que permeiam muitas mobilizações após a CF, esses movimentos caracterizam a quarta fase. Essas movimentações tinham inquietações referentes a mudanças inerentes às políticas indígenas, para que pudessem ter autonomia, se autodeterminarem, buscar melhorias nas áreas da saúde e educação, bem como regularização nas demarcações de suas terras. Fazendo alusão a Almeida (2001), esses movimentos e mobilizações foram relevantes porque provocaram mudanças em busca de uma escola indígena autônoma. Concordando com Almeida (2001), Barbalho (2012) salienta que essas políticas são relevantes no âmbito da identidade étnica dos povos indígenas, estando presentes nos projetos de resistência na busca de uma educação escolar que seja popular e diferenciada. Concernente a quarta fase, empreendemos uma discussão mais detalhada no texto no item 2.2.

Por fim, a quinta fase, doravante à década de 90, conforme traz Almeida (2001), que esse momento se baseia no reconhecimento e atuação de bases legais, como a CF de 88.

Chamamos esse período de pós-constituinte, porque daí em diante ocorreu o surgimento de outras leis, pareceres, decretos etc., com o intuito de que fosse assegurada uma educação escolar para os povos indígenas que tivesse em sua pauta o respeito à diversidade, à interculturalidade, ao bilinguismo, galgassem da liberdade de fazer uso de suas línguas maternas, bem como definir seus processos de ensino ede aprendizagens.

Assim, compreendemos que as formas de ensino empreendidas pelas missões jesuíticas e do SIL estavam permeadas no interesse de aceitação por parte do indígena à fé cristã, além disso, havia interesses de assimilação e integração deles à cultura europeia, desapegando-se da sua cultura e de suas formas de viver. Portanto, esses modelos de escolas não respeitavam a diversidade, o caráter específico, nem o direito de terem autonomia e fazerem uso das línguas maternas, lutas essas pautadas desde outrora até os dias atuais para uma educação escolar que respeite as particularidades e especificidades de cada povo indígena.

Propomo-nos a acrescer uma sexta fase que representa marcos legais na história das lutas e movimentos dos povos indígenas, como a Década das Línguas Indígenas (2022/2032) e a criação do Ministério dos Povos Originários. Em 2019, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) lança a campanha junto aos povos indígenas do Ano Internacional das Línguas Indígenas, e em consequência dos debates e discussões, é proposto pela mesma a Década Internacional das Línguas Indígenas com marco temporal de 2022 a 2032. Com isso, visa-se o reconhecimento, a valorização e a preservação das línguas indígenas do mundo.

A DILI tem como seu lema: “Nada para nós sem nós”, e foi afirmado na “Declaración de Los Pinos”. Dessa forma, fica estabelecido a necessidade da participação dos povos indígenas em quaisquer que sejam os processos de tomadas de decisões,consultas, planejamentos e implementações relacionadas aos povos originários.

No Brasil, o Grupo de Trabalho é formado por uma equipe que comporta representantes de povos indígenas de cada região do país; representantes de organizações indígenas; Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FENEEI); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); Rede de Pesquisadores Indígenas de Línguas Ancestrais; Instituições governamentais e não-governamentais, organizações e entidades indigenistas e científicas.

Entre alguns objetivos do GT Nacional da Década, temos: Propor e implementar iniciativas e ações de valorização pelo reconhecimento das línguas indígenas em todos os âmbitos da cultura, da educação, da ciência, da tecnologia e sócio-políticos, em todos os níveis, do local ao nacional; propor, formular e conduzir programas de fortalecimento e de

revitalização de línguas indígenas em perigo; reconhecer e promover as políticas linguísticas indígenas. A despeito da DILI, a representante do GT mundial (América Latina e Caribe), Altaci Kokama, proferiu "Nós, povos indígenas do Brasil e do mundo, estamos juntos, fortalecendo o nosso espírito, nossa ancestralidade, nosso território e nossa língua".

Outro grande marco que caracteriza uma nova fase para a EEI, as lutas e os movimentos indígenas vieram com a posse do petista Luís Inácio Lula da Silva com seu 3º mandado como Presidente da República do Brasil. Uma das pautas de reivindicações dos povos indígenas brasileiros era a criação de um Ministério dos e para os povos originários. Essa conquista se torna realidade e abre um novo horizonte para as questões indígenas por meio do Decreto Nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023, que estabelece a criação do Ministério dos Povos Indígenas, e com ele, a implementação do Departamento de Línguas e Memórias Indígenas no art. 22 da referida Lei. O Departamento tem como competência:

I - Formular políticas e articular ações de salvaguarda da memória dos povos, culturas, línguas e saberes indígenas;

II - Promover ações em favor da justiça de transição, do direito à memória e à verdade, e da reparação e não repetição de violações cometidas contra os povos indígenas;

III - garantir a memória do indigenismo brasileiro;

IV - Formular, articular e coordenar a política linguística voltada para salvaguarda, valorização e a proteção das línguas indígenas no Brasil;

V - Fomentar, apoiar e monitorar processos de cooficialização de línguas indígenas nos Municípios; e

VI - Garantir o respeito à diversidade linguística nos atendimentos voltados aos povos indígenas nos órgãos e entidades públicos e privados.

A pasta do Ministério dos Povos Originários entra para a história dos movimentos indígenas tendo a primeira mulher indígena a comandar esse ministério, a deputada federal Sônia Guajajara, nasceu e foi criada na Terra Indígena Arariboia, no Maranhão.

Abaixo apresentamos um quadro esquemático que sintetiza as fases apresentadas no texto.

Quadro 1 - Organização das 6 fases do histórico da EEI no Brasil

Primeira fase	• Catequizar, cristianizar e evangelizar os indígenas, Ferreira (2001), Almeida (2001); • Os indígenas eram tidos como selvagens e degradados, (Oliveira, 2006); • Criação do Diretório dos Índios; • Expulsão dos Jesuítas em 1759; • Aldeamentos e projetos civilizatórios realizados pelos capuchinos, Oliveira (2006).

Segunda fase	• Criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI); • Criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualmente Fundação Nacional dos Povos Indígenas; • Missões religiosas do Summer Institute Of Linguistics (SIL); • Estatuto do Índio.
Terceira fase	• Surgimento de diversos movimentos indigenistas; • EEI passa a ser responsabilidade do Estado; • Criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Almeida (2001); • Criação da Associação dos povos indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME), Félix (2008).
Quarta fase	• Dos anos 80 até os 90 o surgimento de movimentos pró-constituintes; • Conquista da EII, bilíngue, intercultural e específica por força da CT DE 88, Almeida (2001).
Quinta fase	• Pós-constituinte com a garantia de leis, decretos, pareceres e normas que favorecem a educação garantida na CF, Almeida (2001); • Decreto nº 26/1991; Lei 9.394/96; Decreto nº 6.861/2009.
Sexta Fase	• Ano Internacional das Línguas Indígenas, 2019, UNESCO; • Década Internacional das Línguas Indígenas, 2022-2032, UNESCO; • Criação do Ministério dos Povos Originários e Departamento de línguas e Memórias Indígenas por força do Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023; • Posse da primeira ministra mulher indígena a assumir a pasta de um ministério, a deputada Federal Sônia Guajajara assume o Ministério dos Povos Indígenas.

Fonte: Batista, 2023.

3.4 Entre leis e documentos: rumo a uma Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada e específica

As discussões ora postas nos levam à compreensão de que o Estado com suas políticas de proteção aos povos indígenas tinha intrinsecamente intenção não especificamente de proteção, mas de assimilação, integração dos indígenas à cultura modelada pelo pensar eurocêntrico. Consoante a isso, foram estabelecidas políticas em formas de leis, decretos ou órgãos, como o SPI, a FUNAI e o Estatuto do índio, a citar apenas alguns, que em seu bojo assumiam relativamente o papel de tutor.

Entretanto, o cenário após muitas lutas e movimentos de órgãos indígenas e indigenistas em busca de que os povos indígenas possam ser autônomos, sujeitos de direitos, que sejam compreendidos como sendo capazes de autogestão dos seus modos de vida e organização, começa a surgir um novo panorama de políticas e leis que apresentam aos povos indígenas perspectivas diferentes às formas de "proteção" que vinham sendo postergadas.

No lastro das discussões dos movimentos indígenas e indigenistas, das leis e dos decretos, é semente a partir da redemocratização do país com a promulgação da Constituição Cidadã que novos horizontes se mostram mais favoráveis aos povos indígenas. Dessa forma, podemos citar algumas leis e documentos no cenário nacional, como a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena-DCNEEI/ 2012, o Plano Nacional de Educação decenal 2014/2024- PNE e a legislação específica para a Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas- RCNEI. Nesse texto, realizamos uma tessitura entre as leis supracitadas e a discussão com autores que discorrem sobre uma Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada e específica.

Embora muito antes da CF de 88 já venham engajando debates e lutas em prol da educação escolar dos povos indígenas, em especial nas décadas de 70 e 80, é a partir da referida constituinte que se abre um novo panorama e novos horizontes que fortificam ainda mais as lutas e, ao mesmo tempo, se coloca em forma de Lei direitos indispensáveis à sobrevivência e a manutenção dos povos indígenas e de suas culturas, como o direito à educação escolar pensada pelos e para os povos indígenas. Citando Secchi (2002), percebemos que é a partir da década de 90 que muitas conquistas idealizadas nas décadas anteriores passam a ganhar visibilidade e território na luta pela promoção de uma educação escolar entendida como específica e bilíngue e que fossem garantidos a esses povos o direito de um currículo específico e diferenciado. Ainda, era preciso que ao se instituir uma educação com esses preceitos, fossem respeitados os processos próprios de aprendizagens dos povos indígenas que são específicos a cada etnia na garantia palpável de um currículo feito para e pelos povos originários.

Portanto, é a partir da constituinte de 88 que se tem garantido o respeito à pluralidade ética e cultural dos povos indígenas brasileiros. Concerte à Lei de 88, logo o artigo 4º, parágrafo único, tece que a República Federativa do Brasil buscará, entre outras, a integração social e cultural dos povos da América Latina. Mais adiante, os artigos 210 e 215 fazem uma tessitura referente à educação escolar dos povos indígenas, assim temos no art. 210 que, "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais".

O § 2º veio garantir que, além do ensino em língua portuguesa, os povos indígenas pudessem fazer o uso de suas línguas e processos próprios de aprendizagens no ensino fundamental. Com isso, a escola poderá ser uma ferramenta importante na compreensão da importância que tem as culturas dos povos indígenas para a formação histórica, social, cultural e linguística do Brasil. A esse despeito, a CF de 88 garante no art. 215 que "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais".

Ao ser garantido na Constituição o direito à igualdade perante a lei, compreendemos a garantia de direito à alteridade dos povos indígenas, como podemos apreciar no art. 231: "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". Assim, ser colocado em lei a garantia desses direitos é indispensável porque "a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos", conforme Chauí (1989, p.20).

Igualmente, o que traz a CF de 88 está em consonância com o que prega o RCNE/Indígenas que os povos originários, com sua grande variedade de culturas e diferenciações entre si, carregam um imenso universo de práticas culturais que são próprias. Dessa forma, a diversidade e variedade se tornam um importantíssimo patrimônio não somente para os povos indígenas, nem tampouco só para o Brasil, mas tem uma importância para toda a humanidade.

Diferentemente dos dispositivos legais anteriores que objetivavam a integração e a assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, a CF de 88 garante que eles possam se organizar de acordo com a coletividade de suas comunidades, tendo organização própria e diferenciada em contraposição a sociedade assimiladora. Para isso, manter, proteger, transmitir as línguas, seus costumes e tradições são uma garantia legal dispensada aos povos originários de acordo com suas especificidades. A esse respeito, corroboramos com Grupioni (2008, p. 49) que a "escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas".

A CF de 88 rompe com uma secular política integracionista, são quase 05 séculos de políticas que intencionavam integrar e assimilar os povos indígenas à política e à cidadania nacional, ou seja, a uma sociedade hegemônica regida por princípios, tradições e costumes eurocêntricos. E com isso, têm-se a negação da diferença e da diversidade cultural dos muitos povos indígenas que se distinguem em seus hábitos, seus costumes, suas línguas e suas formas

de viverem e de se organizarem. A partir da Constituinte de 88, os povos originários passaram a ter garantido em forma de dispositivo legal o respeito à diferença. Dessa forma, abre-se o precedente de que os povos tradicionais indígenas têm o direito às suas manifestações culturais, sociais, crenças, ciências, direitos a terra e à territorialidade e a garantia de uso de suas línguas maternas.

Concernente à escola, ela passa a assumir uma postura contraditória a escola de outrora, que ensinava os indígenas com o objetivo de prepará-los, formá-los e capacitá-los para viverem como cidadãos nacionais. Assim, essa era uma escola caracterizada como castradora e negadora da diferença cultural e das especificidades dos indígenas, uma vez que buscava a integração, ou como podemos entender uma sociedade homogênea. Mas é importante compreender que essa homogeneidade estava ligada às formas de sociedade não indígena, onde todos os indígenas "se educariam e civilizar-se-iam" e seriam inseridos à sociedade negadora.

Neste sentido, ao garantir nas bases legais o respeito aos valores culturais, que usem suas línguas maternas e o respeito aos processos e às formas próprias de aprender dos indígenas, possibilitou a eles ferramentas legais que podem e são usadas na luta pela garantia de uma Educação Escolar Indígena intercultural, específica e diferenciada.

A constituição cidadã está em confluência com o RCNEI quando a primeira faz alusão a garantia do uso de manifestação por parte dos povos indígenas de suas culturas, suas línguas, bem como também na LDB/96 temos que eles têm a liberdade de fazerem uso de seus processos próprios de conhecimento, como a produção deles de acordo com suas culturas e costumes. No documento que faz referência à educação escolar dos povos indígenas, encontramos que desde antes da introdução do ensino formal escolar nas comunidades originárias, esses povos já tinham expressivas formas de organizar seus conhecimentos e modos específicos de produzi-los. Assim, segundo o RCNEI (1998, p.22), puderam, além de "produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural".

O documento de base legal que rege diretamente a educação no Brasil, a Lei 9394/96 traz ponderações e mudanças plausíveis no que concerte à educação escolar direcionada aos povos indígenas. Em princípio, assim como garante a CF de 88 que os indígenas têm a liberdade de se organizarem de acordo com suas manifestações culturais e modos de vida, a LDB no artigo primeiro é promulgada que a educação vai abarcar diversos processos formativos, entre eles, as "organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", vinculando-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais, segundo o inciso 1º. Outros aspectos que são garantidos aos povos indígenas e sua organização escolar estão inscritos no art. 3º e parágrafos II, III e

XII[25]. Assim, o ensino terá como princípios a oferta de oportunidades de igualdades bem como de condições de que os estudantes acessem e, além do mais, possam permanecer na escola com as devidas condições. Portanto, isso pressupõe segundo a base legal a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber". Sendo assim, o respeito à diversidade étnico-racial é importante no âmbito educacional escolar.

O art. 7º discorre referente ao respeito à liberdade de crenças e a religiosidade dos estudantes, podendo se ausentar das aulas ou de atividades previamente marcadas que vão ao encontro de preceitos estabelecidos por sua religião. Como sabemos, muitos povos indígenas têm seus ritos religiosos, diferentes da sociedade de origem europeia e, assim, muitas vezes necessitam ausentar-se para realizar práticas ritualísticas sagradas, como é o caso do povo indígena Fulni-ô a quem essa pesquisa se debruça a estudar. Dessa forma, a lei que rege a educação tem como princípio o respeito às crenças de cada grupo/comunidade ou sociedade, havendo adequação nos currículos e calendários de aulas, garantindo o respeito a essas especificidades.

A Lei se inova ao trazer no art. 26 apontamentos relevantes que devem direcionar o trabalho escolar. Têm-se assim que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, LDB 9394/96)

Outro avanço de relevante significância é a liberdade de as comunidades indígenas poderem fazer uso de suas línguas maternas no Ensino Médio.

No artigo 35-A têm-se: § 3º "O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas".

No art. 78 têm-se:

---

[25]**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; **XII** - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A LDB de 96 é enfática ao trazer de forma clara o que diferencia uma escola indígena da não indígena, ao citar aspectos como o bilinguismo e a interculturalidade. Portanto, ao reconhecer em seu texto que os povos indígenas têm a liberdade de fazerem uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagens na escola, abre-se o precedente de a escola indígena ser um instrumento contributivo para a afirmação étnica e cultural. Consoante ao defendido na LDB/96, o RCNEI (1998, p. 23) alude que na comunidade educativa "os momentos de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias do que deve ser aprendido, como, quando e por quem".

Portanto, o que é garantido na CF de 88 passa a ser garantido na LDB de 96, responsabilizando o Estado por uma Educação Escolar Indígena que considere a interculturalidade e o bilinguismo e, ainda acrescemos o multilinguismo, uma vez que muitos povos indígenas falam mais de uma língua materna, além da portuguesa, ou até aqueles povos fronteiriços com países latinos-americanos que falam espanhol, eles também passam a ser falantes da língua. Com isso, o respeito à diversidade linguística já é uma garantia legal e deve ser tornar uma realidade, estando permeada no espaço da escola, garantindo a premissa da especificidade de cada povo.

Na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação do decênio 2014/2024 pode-se apreciar no art. 8º o seguinte:

> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (PNE 13.005/2014).

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Na meta 1 e na estratégia 1.10 o PNE trata da forma de atendimento que deve ser dispensada às populações do campo e às comunidades indígenas e quilombolas com respeito a oferta da Educação Infantil, garantindo que essa deve atender as especificidades dessas comunidades e, em caso de necessidade de dimensão territorial das escolas, é preciso que de forma prévia e informada sejam consultados esses povos/comunidades.

A meta 2, na estratégia 2.6, 2.8, 2.10 ratificam o que trazem a LDB de 96 e a CF de 88 com respeito à garantia de que os povos indígenas podem fazer uso de seus processos próprios de aprendizagens e de pedagogias indígenas. Na meta 5 e estratégia 5.5 percebemos que, além de processos próprios de aprendizagens, é importante que haja a produção de materiais didáticos direcionados especificamente à realidade sociocultural, sendo desenvolvidos, além dos materiais, instrumentos de acompanhamento que levem em conta a língua materna e a identidade cultural.

A meta 2.6 está em consonância com a LDB no art.28º e parágrafo II que trata da "organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas", ao trazer que as pedagogias de ensino devem se articular com a organização do tempo e das atividades didáticas entre escola e comunidade.

No que diz respeito às relações que devem ser estabelecidas entre escola e comunidade, a estratégia 2.8 salienta que essas relações estarão imbricadas nos movimentos culturais, devendo garantir que os estudantes tenham acesso às atividades culturais, sendo a escola um polo onde se criem e divulguem as culturas. Assim, entendemos que o ensino escolar e a educação que é dispensada aos povos indígenas em suas comunidades não devem estar em mão dupla, mas pelo contrário, a escola deve ser vista como instrumento de criação, propagação e fomento das práticas culturais. Dessa maneira, é essencial, como traça a estratégia 2.10 que a educação escolar ofertada aos povos indígenas, do campo e quilombolas ocorra dentro de suas próprias comunidades.

A formação de professores com relação às salas de recursos midiáticos multifuncionais é abordada na meta 4 e estratégia 4.3. Com respeito aos professores, temos na meta 18 e estratégia 18.6 que é preciso serem consideradas as especificidades sociais e culturais de escolas indígenas bem como as escolas do campo e quilombolas, provendo cargos efetivos aos professores de tais espaços escolares. Congruente ao exposto, o RCNEI (1998) aborda que para que a escola indígena possa ser entendida como intercultural e específica, é preciso que os profissionais que vão atuar nessas escolas pertençam aos povos envolvidos na construção desses processos. Dessa

forma, o Referencial traz que é de extrema relevância que se estabeleça a carreira do magistério indígena por parte das Secretarias de Educação.

Ao se garantir a carreira do magistério indígena, irá possibilitar a garantia aos professores indígenas e condições adequadas de trabalho, remuneração que seja compatível às funções exercidas por eles. O mesmo documento salienta a necessidade de que o ingresso na carreira do magistério ocorra por meio de concurso público, que respeite as particularidades linguísticas e culturais de cada povo.

A meta 7 nas estratégias 7.25 e 7.27 abordam referente aos currículos, que devem garantir conteúdos a respeito da história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e, assim, sejam implantadas ações escolares com propostas específicas, para que possa se desenvolver o fortalecimento das práticas culturais povos indígenas e o uso da língua materna indígena. Nessa meta, encontramos a ressalva a respeito da necessidade de materiais didáticos específicos, inclusive para alunos/os com deficiência.

Por fim, trazemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena elaborado em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, com caráter mandatório e levando em consideração as discussões e diretrizes atuais a respeito à EEI e os saberes acumulados de anos dos povos indígenas. Assim, entre muitos dos objetivos, temos que é preciso:

> Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
> Assegurar os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamente os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e projetos educacionais;
> Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e aprendizagem e projetos societários (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2012).

Dessa maneira, o exposto nas DCNEEI premissa fazer com que os sistemas de ensino se adequem e criem as condições necessárias e adequadas para que haja uma EEI com políticas, projetos e direcionamentos às especificidades dos povos indígenas, garantindo a formação de professores das escolas indígenas, em especial, professores indígenas, bem como ampliação e fomento para que sejam produzidos materiais didáticos específicos e promoção à pesquisa.

No lastro de todas essas lutas, conquistas e avanços, corroboramos com o que atenua Barbalho (2012, p.184) que todas essas garantias legislativas não foram presentes ou por acaso, elas são frutos de muitas lutas e embates, avanços e retrocessos devido uma “abertura política

do aparelho estatal, forçado pela conjuntura das pressões internacionais, ou por atos isolados de setores progressistas vinculados a determinadas esferas do governo".

Consoante a Espar (2014), entendemos esse currículo intercultural como sendo resultado de uma prática pedagógica autêntica, que vai estar articulado entre as propostas pedagógicas da escola com as experiências e saberes de vida da comunidade e de cada etnia. Assim, ele se entende como intercultural porque vai permear e trazer à discussão às diferentes concepções culturais dos diversos povos indígenas, mas será específico no sentido de que, vai atender as demandas e necessidade de cada comunidade, pensando suas concepções e modos de pensar seu cotidiano, suas experiências, práticas sociais e culturais, intermediando todos esses aspectos à escola, garantindo uma educação diferenciada. Diferenciada em aspectos relativos às diferentes etnias indígenas, mas também diferente da proposta de escola pregada e defendida pela sociedade não indígena.

Portanto, não entendemos a escola indígena como um espaço escolar isolado, que deva direcionar sua proposta pedagógica unicamente com saberes do povo, mas é preciso que nessa escola, a interação de saberes possa circular, as diferentes formas de culturas e produções de conhecimentos. Ao se ter uma escola regida pelo princípio da interculturalidade, os diferentes conhecimentos estarão assentados no lastro do ensino e da aprendizagem, zelando por direito a conhecimentos globais, ou seja, conhecimento das sociedades não indígenas, mas pensamos ao mesmo tempo uma escola que preze e atenue em seu ensino os saberes tradicionais e ancestrais. Nesse processo intercultural, os saberes de outros povos e etnias também são relevantes, mas sabendo que cada etnia tem seus saberes e processos de produção de conhecimentos, isso rege o princípio da especificidade de cada povo que deve estar presente ao se pensar a escola e o currículo.

3.5 Organizações e movimentos indígenas e indigenistas no Nordeste em busca da Educação Escolar Indígena

A chegada dos europeus ao território que hoje chamamos de Brasil, provocou sérias e profundas mudanças aos povos originários que viviam desde então. Como reza a história, foi na região Nordeste que logo atracaram os navios portugueses, como se fossem um veloz furacão que viria revirar e provocar mudanças drásticas nas formas de viver, se organizar dos indígenas.

Com isso, inicia-se um período de colonização do território e, respectivamente, as tentativas de assimilar os povos indígenas às formas de cultura europeia, com intenções integracionistas e de catequizá-los, negava-se, dessa forma, a cultura do outro. Com a

integração, os povos originários deixariam seus hábitos, conhecimentos e saberes, formas de viver e se organizarem e passariam a se enquadrar nos preceitos que tentavam estabelecer o homem europeu. Apesar de resistirem e criarem diversas táticas de sobrevivência, os indígenas do Nordeste perderam muitas de suas características culturais, territórios e suas línguas, isso culminou com o discurso intencional de que não haveria mais indígenas na região. As lutas foram constantes por reconhecimento, retomadas de territórios e (re) vitalização de suas línguas, lutas essas que se perpetuam desde longos anos até dias atuais.

3.5.1 Processo de estadualização das escolas indígenas em Pernambuco

Atualmente, há em Pernambuco 12 povos indígenas reconhecidos e distribuídos em 17 municípios do estado, com uma população estimada em quase 50 mil indígenas. São eles: Fulni-ô, Pankará, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Xukuru de Ororubá, Kapinawá, Kambiwá, Tuxá, Pamkaiuká, conforme o ISA (2010).

Assim como em outras regiões do país, em Pernambuco, as escolas localizadas nos aldeamentos tinham o mesmo formato. Essas escolas até o século XX, segundo Santos (2004), tinham o mesmo formato que as escolas dos espaços rurais do Nordeste. Tinham como objetivo a formação para a mão-de-obra para trabalho campesinato e para a realização de trabalhos artesanais.

Apesar de decorridos anos, as políticas trazidas com a criação da FUNAI em 1970 pouco mudaram a realidade das escolas localizadas nas aldeias. Trouxeram poucas mudanças estruturais no currículo e nas políticas educacionais. Citamos, conforme Silveira (2012) a contratação de alguns professores pertencentes à etnia e o uso da língua materna na escola. Esse é o caso do povo Fulni-ô que passou a ter aulas na escola de sua língua materna, o Yaathe. Contudo, o currículo escolar ainda seguia a mesma estrutura do currículo que regia as escolas do campo e, na prática, os professores das escolas indígenas em sua maioria eram não indígenas.

Almeida (2001) traz que o ano de 1989 é o marco teórico para que a EEI em Pernambuco fosse intercultural, específica e diferenciada. Com a pressão dos povos indígenas de Pernambuco, foi criado o Grupo de Educação Indígena-GREI, em 1989. A Secretaria de Educação e Esportes-SEE de Pernambuco era quem coordenada o GREI, dessa forma, tinham como objetivo "estudar, analisar, discutir, orientar, articular, e encaminhar as questões relativas à educação escolar indígena, [...] a setores apropriados", Pernambuco/SEE (1989, p.13).

Após sua criação, o GREI realizou um diagnóstico da situação das escolas indígenas de Pernambuco, segundo Espar (2014) esse diagnóstico demonstrou "um quadro de precariedade

das escolas, a baixa qualidade do ensino, que a maioria dos professores estava alheia à cultura e organização do povo no qual a escola estava inserida". Ainda tratando dessa questão, Almeida (2001) aborda que com o GREI foi possível a elaboração de um documento que iria promover uma discussão referente às necessidades específicas de cada um dos 12 povos do estado de Pernambuco. O autor aduz que os documentos sobre a "Política de Educação Escolar Indígena para o Estado/PEEIE (1989) são os marcos que desencadearam a discussão da necessidade de uma política educacional específica para os povos indígenas em Pernambuco", Almeida (2001, p. 133).

É relevante salientar que esse documento é anterior à política de EEI, mas já fazia apontamentos essenciais para o andamento da educação escolar dos povos indígenas, como a necessidade de que fossem elaboradas políticas que respeitasse as especificidades de cada etnia do estado.

Contudo, apesar de o documento elaborado pelo GREI apontar e apresentar aspectos bem relevantes para o desenvolvimento e articulação da EEI em Pernambuco, a SEE/PE não tomou o referido documento como ação devido as muitas mudanças nos dirigentes que estavam à frente do governo do estado de Pernambuco. Isso nos mostra que devido as diversas mudanças de dirigentes políticos a serviço estatal, muitas políticas públicas são colocadas a parte e esquecidas, tendo que recomeçar uma nova discussão, construção e elaboração de novos aparatos legais referente à EEI/PE.

Ressaltamos que uma das lutas pautadas pelos povos indígenas de Pernambuco é por políticas mais sólidas que permaneçam vigorando, mesmo que haja mudança dos dirigentes governamentais. Essas excessivas mudanças têm causado muito atraso nas políticas educacionais direcionais às populações indígenas.

Após 5 anos, o GREI é substituído pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena-NEEI, que tinha como objetivo "articular diversas parcerias institucionais que atuam na área indígena para formular, desenvolver, acompanhar, avaliar a política de educação escolar indígena", conforme Espar (2014, p.92). Devido diversos contratempos, como a falta de articulação entre as organizações que compunham o NEEI e o não entendimento claro da função de cada membro, foi criado em 1999, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

Nesse mesmo ano, a Diretoria Básica de Ensino passou a ficar responsável como executora e pelo acompanhamento da EEI em Pernambuco. Novamente, a SEE/PE passou por novas mudanças, e isso implica dizer que por reestruturação nas políticas educacionais dos povos indígenas do estado. A Diretoria Básica de Ensino passa, em 2003, a se chamar Gerência de Educação Básica, mas continua com a pasta da EEI.

Com a pressão dos povos indígenas de Pernambuco, de organizações indigenistas e da Comissão de Professores de Pernambuco, a COPIPE, a EEI passa a vislumbrar novos horizontes e acendem a esperança de mudanças e melhorias nas políticas de educação que eram direcionadas às comunidades indígenas. Dessa forma, em agosto de 2002, houve a estadualização das escolas indígenas em Pernambuco através do Decreto nº 24.628[26]. A partir daí, a EEI passou a ser responsabilidade do estado de Pernambuco e da SEE.

Ao estadualizar a educação escolar dos povos indígenas de Pernambuco, esperava-se que a relação entre os povos indígenas e o governo tivesse menos influência política e, com isso, os debates pudessem fluir de maneira mais amigável, bem diferente das relações que eram estabelecidas quando a educação escolar indígena estava ao encargo dos governos municipais. Devido aos interesses por parte de prefeitos nas terras indígenas, as relações e oferta de uma educação de qualidade e que atendesse as necessidades dos indígenas era conturbada e gerava diversos conflitos.

Em Pernambuco, as escolas indígenas são atendidas pelas 16 Gerências Regionais de Educação-GRE´s. A GRE do Agreste Meridional em Garanhuns atende somente o povo indígena Fulni-ô, 03 escolas. Os demais povos são atendidos pelas seguintes Gerências: a GRE Sertão do Moxotó na cidade de Arcoverde, tendo 54 escolas, GRE Sertão do Submédio São Francisco na cidade de Floresta, atende 68 escolas, a GRE Sertão do Médio São Francisco na cidade de Petrolina, com 14 escolas e a GRE Sertão Central em Salgueiro, atendendo 10 escolas, SEE/PE (2022).

Abaixo, apresentamos uma imagem que retrata o mapa de Pernambuco com as divisões das 16 Gerências Regionais de Ensino. Dessa forma, cada GRE é responsável pela demanda de um determinado quantitativo de municípios e das escolas localizadas neles. A escola Estadual Indígena Marechal Rondon é atendida pela Regional Meridional de Garanhuns-PE.

[26]O Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002 estadualizou a EEI em Pernambuco.

Figura 8 - Gerências Regionais de Educação de Pernambuco- GRE´s.

Fonte: SEE/PE

O estado de Pernambuco atende 149 escolas indígenas, em 2017 eram 142 escolas. A rede Estadual de Educação de Pernambuco em 2021 atende mais de 16 mil estudantes indígenas, com um corpo docente estimado em 1.798 professores[27].

Após a EEI passar a ser responsabilidade do estado de Pernambuco a partir de 2002, é criado em 2003, devido às pressões advindas da estadualização, a Unidade de Educação Escolar Indígena- UEEI, essa Unidade foi criada, em 2004, por força do Decreto nº 25.550, de junho de 2010. A UEEI tinha como atribuição que fosse promovido e acompanhado as ações que estavam direcionas à EEI. A respeito das pressões sofridas por parte dos povos indígenas e da COPIPE, é que se tem avanços na EEI do estado, como atenua Santos (2004).

Em 2006[28], foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco- CEEIN- por meio de Decreto nº31. 644, de 18 de abril de 2008, embora criado em 2006, só

[27] Os professores das escolas indígenas das 12 etnias em Pernambuco são todos indígenas de seu povo.
[28] Apesar de o Conselho ser criado no ano de 2006, só passou a ser regulamentado em 2008 por intermédio do Decreto nº31.644, de 18 de abril de 2008.

passou a vigorar com suas atividades em 2008. O objetivo do CEEIN era de ser consultivo e, mais adiante, tornar-se uma instância deliberativa e que assessorasse os técnicos dos diferentes níveis e modalidades de ensino da EEI. Assim como acontece com os demais conselhos, o CEEIN funciona de forma paritária, dessa forma, conta com o apoio das 12 etnias de Pernambuco, técnicos da SEE/PE e da Secretaria de Administração, também fazem parte como representantes as principais universidades, a Universidade de Pernambuco (UPE), a Universidade federal de Pernambuco (UFPE), e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, além de entidades indigenistas.

Nas GRE´s não há técnicos ou equipe específica e especializada para atender as demandas da EEI em Pernambuco, os mesmos técnicos que atendem a demanda da EEI são os que acompanham e desenvolvem outras políticas e programas do estado.

Essas diversas mudanças nas políticas educacionais indígenas e reestruturação de órgãos, Conselhos, Unidades têm dificultado o andamento sólido da EEI que atenda às necessidades específicas de cada etnia. Com as constantes mudanças nas políticas e dos seus dirigentes, as pautas das referidas pastas também passam por mudanças e, isso pressupõe dizer que há uma morosidade nas políticas educacionais que serão dispensadas aos povos indígenas.

Referente às constantes mudanças ocorridas no atendimento EEI em Pernambuco, Almeida (2001) aborda que as ações desenvolvidas pela SEE/PE e direcionadas às escolas indígenas são fragmentadas, não têm continuidade, são intermitentes. A autora aduz que

> a política de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, não pode ser submetida aos mesmos procedimentos administrativos das políticas governamentais, mas situada num projeto do Estado Brasileiro, coordenado pelos próprios índios, para que não sofra de descontinuidades e rupturas [...] (ALMEIDA, 2001, p. 186).

A partir do posicionamento de Almeida (2001), salientamos a importância de políticas continuadas, que não sejam fragmentadas com as mudanças que ocorrem por ordem do governo. Essas políticas precisam ser contínuas e pensadas para e pelos povos indígenas, que sejam ações desenvolvidas a partir da necessidade específica de cada uma das etnias dos 12 povos indígenas do estado.

Apesar das fragilidades e descontinuidades das políticas educacionais para a EEI em Pernambuco, percebemos que a educação escolar ofertada aos povos indígenas vem se ampliando e, com as pressões das etnias indígenas e da COPIPE, a educação escolar tem se tornado mais específica e atendido aos anseios educacionais das etnias. Muitos debates ainda estão em pauta na busca por melhoria da EEI no estado, como a construção de um currículo

diferenciado e específico a cada povo, a reformulação do Novo Ensino Médio que não foi aceita pelos 12 povos indígenas de Pernambuco, concurso específico para professores/as indígenas e a construção de materiais didáticos e pedagógicos específicos.

Com relação ao crescimento da EEI em Pernambuco, podemos fazer uma inferência a partir dos dados trazidos por Espar (2014) e dados atuais da SEE/PE. Em 2012 as escolas indígenas tinham matriculados cerca de 11 mil estudantes e, em 2021, esse quantitativo já passa de 16 mil estudantes. Eram 132 escolas no estado que ofertavam a EEI em 2012, já em 2021 esse número sobe para 149 escolas indígenas. Com respeito aos professores, esse número passou de 780 professores em 2012 para 1.789 professores no ano de 2021.

Com o exposto, percebemos que a EEI em Pernambuco vem sendo ampliada, mas se torna necessário que sejam desenvolvidas e fomentadas políticas e ações por parte da SEE/PE para que seja garantida e efetivada solidamente a EEI cada vez mais diferenciada, específica e diversa.

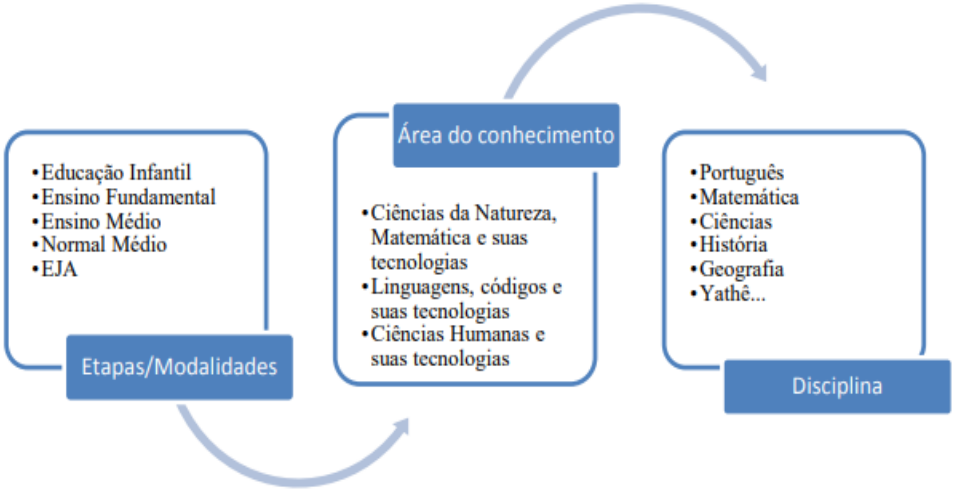
A EEI no estado de Pernambuco está assentada nos 6 eixos norteadores: Terra, Interculturalidade, História, Organização, Identidade e Bilinguismo, o último direcionado ao povo Fulni-ô[29]. Além dos referidos eixos norteadores, a EEI/PE tem como embasamento 4 princípios, conforme Espar (2014, p. 97), são eles:

> reafirmar o papel que a escola exerce na sociedade; estar em função da sociedade; ter o Projeto Político pedagógico constituído pelo povo e não apenas pela escola; e, por fim, estar organizada nos seis eixos [...] (ESPAR, 2014, p. 97).

No esquema gráfico a seguir, apresentamos como está organizado o currículo intercultural dos povos indígenas de Pernambuco.

[29] O eixo norteador bilinguismo é direcionado ao povo Fulni-ô porque são os únicos do estado de Pernambuco bilíngues em língua materna Yaathe e em Língua portuguesa.

Gráfico 1 - Organização esquemática da Estrutura Curricular da Educação Escolar Indígena de Pernambuco



Fonte: Pernambuco/SEE/UEEI

Nos gráficos acima, apresentamos como está organizada a estrutura curricular que atende as escolas indígenas de Pernambuco. Embora as escolas indígenas sigam o currículo colocado pelo estado de PE, a estrutura da matriz é diferente em relação às escolas não indígenas, estando organizado em seis eixos temáticos.

No quadro a seguir, apresentamos como se organiza a matriz curricular das escolas indígenas de Pernambuco.

Quadro 2 - Organização da matriz curricular da EEI em Pernambuco.

Base Legal	Eixos	Área de conhecimento	Componentes Curriculares
	TERRA, ORGANIZAÇÃO, IDENTIDADE, HISTÓRIA, INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa e vocábulos indígenas
			Língua Materna*
			Cultura Indígena
			Educação Física
		Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Etnomatemática
			Ciências e saberes tradicionais
		Ciências Humanas e suas tecnologias	Etnogeografia
			História
			História dos povos tradicionais
			Ensino Religioso

O componente Língua Materna será ministrada apenas pelo povo Fulni-ô.
Fonte: Espar (2014).

A partir da tabela, percebemos que na matriz curricular das escolas da EEI em Pernambuco não há divisão entre a parte comum e diversificada, presentes nos currículos das escolas não indígenas. Uma das preocupações dos povos indígenas de Pernambuco era suprimir na proposta curricular a expressão diversificada, pois a ideia de interculturalidade perpassa todas as áreas de conhecimentos e dos componentes curriculares. A esse despeito, Espar (2016, p. 104) aborda que a "ideia de interculturalidade passou a permear todas as disciplinas da matriz curricular e as disciplinas ficaram organizadas por áreas de conhecimentos".

3.6 Os avanços e perspectivas nas políticas educacionais indígenas: que educação escolar os povos indígenas de Pernambuco reivindicam

Os povos indígenas em Pernambuco têm se mobilizado e lutado junto com a COPIPE, movimentos indigenistas e órgãos não governamentais pela garantia de oferta da Educação Escolar Indígena que respeite os princípios da interculturalidade, diversidade e especificidade. Em suas pautas, gritam por uma educação escolar que leve em conta as diferentes especificidades de cada um dos 12 povos indígenas do estado de Pernambuco. Na escrita desse texto, trazemos uma discussão entorno das políticas educacionais para as escolas indígenas em Pernambuco, os avanços galgados com o decorrer de anos de lutas e procuramos compreender qual EEI os povos indígenas lutam e reivindicam. Além de tratar do entendimento e concepção de educação almejada pelos povos indígenas de Pernambuco como um todo, iremos atenuar e fazer referência à educação escolar entendida na concepção do povo indígena Fulni-ô.

A EEI em Pernambuco é entendida como a "retomada" dos povos indígenas aos seus territórios, nesse bojo, a escola é vista como ferramenta indispensável para a garantia de direitos e mobilização dos povos indígenas. Por meio da escola, os povos indígenas pernambucanos reivindicam a sua emancipação e autonomia. Assim, a escola passa a ser entendida como um mecanismo em que os povos indígenas irão se apropriar de conhecimentos inerentes à sociedade nacional.

A luta por uma EEI intercultural, específica e diferenciada está assentada na necessidade que os povos indígenas têm de definirem quais os conteúdos ou conhecimentos são importantes para sua cultura enquanto cidadãos de direitos. Isso implica dizer que a escola em territórios indígenas se apresenta como forma de resistência à educação formalizada proposta pela sociedade nacional e que, poderíamos afirmar, imposta a todas as escolas.

Como meio de garantir sua identidade e afirmação étnica, os povos indígenas de Pernambuco se mostraram e até hoje se mostram resistentes à educação escolar proposta pelo estado pernambucano. Isso não quer dizer que desconsiderem ou não façam uso dos conteúdos programáticos no currículo do estado. Mas pelo contrário, anseiam que cada vez mais o currículo possa atender as necessidades de aprendizagens de cada povo, contemplando os conhecimentos pertencentes à sociedade nacional com os saberes ancestrais do povo. Lutam por uma educação escolar dos e para os povos indígenas. Para isso, é preciso que Estado garanta o que está prescrito legalmente para os povos indígenas, que eles têm direito a fazerem uso de seus saberes tradicionais, optarem por usar suas formas de ensinar e construir conhecimentos.

A demanda por escolas indígenas no estado de Pernambuco já percorre um espaço de tempo bem significativo, conforme afirma Cunha Júnior (2016) que, entre 1983 e 1989 já era latente a necessidade por escolas indígenas no território pernambucano. Com o processo de "retomadas" dos seus territórios, as etnias de Pernambuco mobilizavam-se para que pudessem ter maior autonomia nas escolas dentro do seu território. Assim, os sujeitos indígenas buscavam fazer uso dos seus conhecimentos ancestrais acumulados durante séculos e, isso faria com que se tornassem sujeitos responsáveis pelos seus processos educacionais escolares.

A luta das etnias Pernambucanas pelas retomadas de seus territórios e por uma escola para os povos indígenas e que fosse do seu jeito pode ser entendida, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2010) como a "epistemologia do sul". Nas palavras do autor, compreendemos que romper com a epistemologia de conhecimentos ocidentais implica, além de rupturas, a luta de novos sujeitos que desejam uma educação escolar entendida nos preceitos almejados pelos indígenas. Dessa forma, negam a escola eurocêntrica imposta e solidificam uma escola que não só considere os saberes do colonizador, mas que intermedia uma relação dialógica com os

saberes dos ancestrais. A escola dos povos indígenas de Pernambuco é uma escola que rompe com o poder do Estado e das ideologias impressas por uma sociedade não indígena em busca de uma EEI realmente pensada para e pelos povos indígenas.

Assim, as escolas indígenas dentro dos territórios pernambucanos ganhavam novas significações. E ao mesmo tempo, passa-se a compreender o que esses povos entendiam como "escolas indígenas", como atenua Santos (2004). A partir do entendimento de qual era a escola ideal, os povos indígenas puderam se sentir mais pertencidos à escola e que essa fosse tomada pela comunidade, tendo a presença mais efetiva de professores da etnia e, pudessem participar de forma mais ativa nas propostas pedagógicas e em como organizariam seus sistemas educacionais. Dessa maneira, a escola seria uma pauta de todas as comunidades indígenas, não somente do corpo docente ou da comunidade escolar.

A união dos povos indígenas do estado de Pernambuco foi imprescindível para a retomada de suas escolas e elas pudessem ser organizadas e pensadas a partir de pedagogias indígenas e centradas nos saberes e forma de organização de cada etnia. Além da atuação conjunta entre os povos do estado, os indígenas de Pernambuco passaram a mobilizar-se com os povos indígenas de outros estados do Nordeste em busca de fortalecimento da luta pela EEI especifica e intercultural.

A COPIPE tem um papel muito importante nas articulações que são promovidas nas discussões com "parentes" de outros povos e com a sociedade não indígena. As discussões promovidas pela Comissão de Professores de Pernambuco possibilitaram que houvesse amadurecimento no entendimento referente à EEI por partes das etnias e, ao mesmo tempo, puderam fomentar debates a respeito de qual lugar a escola tem em seus sistemas de significações e projetos de vida futuros. Cunha Júnior (2016, p. 73) aborda que "a escola diferenciada foi se definindo por ações políticas dos povos indígenas que se afirmaram pela autonomia que procuram ter sobre a gestão, práticas pedagógicas e seus conteúdos".

Nos anos 90, com o processo de "retomadas" dos territórios indígenas, as mobilizações foram imprescindíveis para que a estadualização da EEI em Pernambuco ocorresse em 2002. O trabalho coletivo foi essencial para os discursos e debates em torno de se estadualizar a educação escolar no estado pernambucano.

A respeito de qual a escola ideal para os povos indígenas de Pernambuco, encontramos nos objetivos da COPIPE a seguinte premissa, os povos indígenas do estado pernambucano lutam por "[...] uma escola que respeite o projeto de sociedade de cada povo, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da identidade étnica dos saberes culturais".

Nesse ínterim, as etnias buscavam uma escola que rompesse com a colonialidade que detém o poder de forma unilateral, mas lutavam por uma escola que fosse construída com premissa em princípios coletivos, atendendo as necessidades de um projeto político e étnico questionador das formas padronizadas de ensinar e aprender.

Como dissemos, uma das lutas das etnias indígenas de Pernambuco era pela autonomia das escolas que estavam dentro dos territórios indígenas e essa façanha foi possível por meio da Resolução CEE/PE Nº de 16 de novembro de 2004. A resolução possibilitou que os povos indígenas tenham controle de suas escolas, sendo regidas pela autonomia de cada comunidade e de sua etnia, indo ao encontro do que aborda o RCNEI que devem ser respeitadas as escolas em territórios indígenas e suas características, assim como a especificidade étnica e cultural de cada povo.

Outro aspecto que define a escola desejada pelos povos indígenas de Pernambuco é a construção de um Currículo Intercultural. Essa proposta já vem sendo debatida há anos junto à SSE/PE. Devido a pandemia da Covid-19, a construção, formulação e discussões que vinham sendo realizadas entre COPIPE, as etnias e a SEE foram interrompidas. Recentemente, em 2021, os povos voltaram às discussões frente à SSE/PE para a finalização dos debates já empreendidos.

A efetivação da EEI em Pernambuco se intensifica cada vez mais. De acordo com Cunha Júnior (2016, p. 98) "a efetivação da EEI e seus resultados alcançados até o momento, estão relacionadas às habilidades dos povos indígenas em elaborar estratégias políticas que lhe permitem a realização gradativa da EEI". Assim, a união e o trabalho coletivo entre as diferentes etnias são de suma importância para o fortalecimento da luta pela EEI que respeite os princípios culturais, sociais e históricos de cada comunidade. As etnias indígenas pernambucanas mantêm-se resistentes à forma de educação escolar oferecida pelo Estado que não respeita as suas especificidades.

Para as 12 etnias de Pernambuco é importante que o estado respeite a realidade de cada comunidade e que as comunidades possam definir qual é a escola ideal para seu povo. Quando definem uma pauta que respeite a realidade de cada povo indígena, as etnias reafirmam sua luta em busca da EEI e que respeite os princípios educacionais que regem as escolas indígenas, como a especificidade e o bilinguismo, no caso dos Fulni-ô.

A "retomada das escolas" pelos povos indígenas fomentou discussões e debates a respeito de qual educação atende as necessidades específicas do povo. Essa "retomada" proporcionou que as comunidades pudessem desenvolver o sentimento de pertencimento às suas escolas. Elas passaram a não representar um órgão institucional que regesse nas

comunidades indígenas os ideais da sociedade "branca", mas, pelo contrário, as escolas localizadas nas comunidades indígenas são enxergadas como instrumento na luta pelos territórios, seu pertencimento étnico e, ao mesmo tempo, exerce a função de dialogar com os conhecimentos externos a cada comunidade.

Além do mais, as escolas dentro das aldeias são importantes para que os povos indígenas adquiram conhecimentos a respeito da sociedade nacional que são imprescindíveis à sua luta. A escola dentro da aldeia proporciona a formação formal de indígenas em cursos superiores e, logo, esses profissionais voltam à aldeia para apoiarem a comunidade em suas necessidades. Concernente a essa discussão, Cunha Júnior (2016, p. 98) aduz que a escola firmada dentro das aldeias e que estejam sob a organização das etnias promove a construção de "uma escola partilhada com os povos indígenas e para os povos indígenas".

3.7 Políticas Linguísticas Indígenas

As Políticas Linguísticas Indígenas (PLI) eram bem rarefeitas, não atendiam as necessidades específicas dos povos indígenas e não respeitavam a diversidade de línguas e culturas.

Como vimos pondo à discussão, as PLI que vigoravam eram com o intuito de assimilar e integrar os indígenas à sociedade envolvente e, com isso, negavam e invisibilizavam as línguas dos povos originários. Desde o início da colonização e expropriação dos indígenas, as políticas linguísticas emergiam no sentido de apagar as línguas indígenas e evidenciar a língua do colonizador.

Com a imposição da cultura dominante, impunha-se também a língua dominante, a LP (Língua Portuguesa). O incentivo, a promoção e as políticas linguísticas estavam direcionadas à ascensão da língua majoritária, a LP. Podemos perceber aspectos dessas políticas no ato de Pombal ao proibir o uso das línguas indígenas e, assim, oficializar a LP como a única língua do território nacional brasileiro. Dessa forma, se desconsiderava a pluralidade cultural e linguística do Brasil, bem como as comunidades que são bilíngues e as diversas práticas sociais e linguísticas indígenas.

A política de desenvolvimento de uma nação brasílica única incutia em seu bojo a negação e promoção de políticas linguísticas segregadoras e que idealizavam um projeto de sociedade sob o viés operativo do colonizador. Como expusemos, a escola foi uma das políticas e instrumentos para tentar integrar, assimilar e socializar os povos indígenas à cultura eurocêntrica. Assim, nesses espaços começou-se a evidenciar o ensino de língua portuguesa

(LP) contribuindo para a desvalorização das línguas maternas indígenas. O objetivo era levar os povos indígenas a não verem utilidade e necessidade de usarem a sua língua, uma vez que gradualmente eles passariam a integrar-se à sociedade entendida como civilizada.

Mas, como percebemos, as políticas linguísticas não conseguiram assimilar as etnias indígenas à sociedade majoritária. Mesmo assim, não podemos desconsiderar os efeitos danosos que elas causaram às culturas e línguas indígenas. O glotocídio culminou com o desaparecimento e enfraquecimento de diversas línguas de variadas etnias. Como bem colocado nesse texto, o Nordeste foi a região que mais sofreu com o contato e políticas criadas pela sociedade majoritária e que se direcionava a integração dos indígenas.

Antes da Carta Magna brasileira poucas eram as PLI. Trazemos a Lei 5.692/71 que vigorava a nível nacional no âmbito da educação escolar. Essa Lei não fazia alguma menção às línguas indígenas no ensino escolar. Contrário a isso, colocava que na escola a língua obrigatória era a LP. Essa mesma Lei no seu art. 1º, capítulo I assenta que o "objetivo era a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania". Com isso, percebemos que a LDB de 1996 e as demais leis tratavam os povos indígenas na condição de tutelados e a eles não era dado o direito de serem tidos como cidadãos brasileiros.

Com o desmonte do SPI e o surgimento da FUNAI, o Estado volta a se aproximar à religião. As instituições religiosas passaram a ter incumbência da responsabilidade pela educação escolar nas aldeias. Dessa forma, tinham como objetivo ensinar a língua materna indígena e em seguida ser introduzida a língua portuguesa.

A FUNAI, conforme Pimentel da Silva (2011a) firmou parceria com o SIL. Com o intuito de implantação do ensino bilíngue trazido pela Portaria 75N/72, as práticas de dominação da cultura e das línguas passaram a serem estratégias para garantir a submissão dos povos indígenas. Ao analisarmos, mesmo que brevemente as políticas linguísticas antecedentes à CF de 88, corroboramos com Grupioni (2001), que tais políticas linguísticas serviam para que o aniquilamento cultural e linguístico.

O cenário para os povos indígenas passa a apresentar um horizonte animador com as lutas iniciadas nos anos 70 pelo Movimento Indígena (MI) e que se consolidou mais firmemente na década de 80. No princípio da organização dos povos indígenas por meio do MI, a Lei 6.001 de 1973 assenta o Estatuto do Índio. Assim, os povos indígenas passam a galgar das seguintes prerrogativas no art. 49 que a "alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardando o uso da primeira". Mais adiante, no art. 180 temos escrito que "A educação escolar indígena terá como princípio": I- O respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas; II- A interculturalidade e II- O multiculturalismo.

Entretanto, apesar de o Estatuto do Índio prevê a garantia e proteção às culturas e povos indígenas, bem como salvaguardar as suas línguas e a liberdade de fazerem uso delas nas escolas, respeitando os princípios da interculturalidade e do multiculturalismo, dar maior ênfase à integração desses povos à comunhão nacional. Esse pensamento coaduna com o que traz Tollefson (1991, p. 170) que mesmo a política linguística favorecendo e protegendo os direitos das minorias, como os indígenas, ela pode se tornar uma "forma de controle encoberto do estado, pois os direitos linguísticos são subordinados à estrutura de poder e dominação".

É somente a partir da década de 80 que os horizontes vislumbram algumas melhorias nas PLI. Nessa década, o MI está veemente se articulando com parcerias e unindo-se a várias etnias do país para pautarem legalmente a garantia dos seus direitos específicos e nacionais. A promulgação de Leis como a CF de 88 e a LDB de 96 foram responsáveis por mudanças no entendimento, criação e elaboração de políticas para os povos indígenas.

A CF de 88 nos artigos 210 e 215 afirma referente aos povos indígenas fazerem usos das línguas maternas. Assim como o direito e liberdade de manifestarem as suas culturas. Remetendo ainda ao artigo 210, temos que os povos indígenas têm a liberdade de usarem as suas línguas maternas na escola, bem como definirem as suas formas de aprender. Sendo assim, as relações entre os povos indígenas e o Estado passou a ter uma proximidade maior. Deixam-se de lado, com a Lei de 88, o projeto integracionista e assimilacionista e passou-se a compreender e articular a ideia do multiculturalismo.

Na legislação que rege a educação nacional e que é fruto das lutas pelos direitos pautados pelo MI na busca para garantia de leis que atendessem as necessidades dos povos indígenas, temos a promoção da EEI bilíngue e intercultural. Dessa forma, seriam fortalecidas as práticas e a língua materna dos indígenas e, ao mesmo tempo esses povos também tomariam posse dos conhecimentos relativos à sociedade não indígena.

No artigo 78 temos assentado que

> O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:
> I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências;
> II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, LDB, 1996).

Adiante, no artigo 79 podemos ver que os povos indígenas passam a ter garantido os seguintes direitos:

> I- Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígenas;
> II- Manter programas de formação especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III- Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV- Elabora e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, LDB, 1996).

As PLI avançam no sentido de ofertar uma EEI que respeite o princípio da diversidade. Com isso, temos garantido, além do respeito, a promoção e fomento à educação escolar indígena assentada nos pilares da interculturalidade, diversidade, bilinguismo e especificidade. A valorização passa a ser uma prerrogativa plural e multi. Temos nessa base o multiculturalismo, multi/plurilinguismo.

Outra PLI que foi implementada após a redemocratização do país foi o Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação passando a ser contributivo quanto ao fomento e desenvolvimento de PLI. Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena temos a criação da categoria de escola indígena.

Na resolução nº. 3 de 1999 temos no art. 1º estabelecido que a educação básica para os povos indígenas será

> a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, Resolução nº 3, 1999).

O Plano Nacional de Educação abriu muitas prerrogativas de valorização das línguas indígenas no ensino. Temos na meta 2, estratégias 2.6, 2.8 e 2.10 a garantia de os povos indígenas usarem no ensino seus próprios processos de aprendizagem e as pedagogias indígenas. A meta 5 e estratégia 5.5 vemos que além de usarem as suas línguas e pedagogias indígenas, a construção de materiais didáticos específicos são essenciais às PLI e a garantia de que aprendam, transmitam e fortaleçam as línguas maternas indígenas. O PNE na meta 7 e estratégias 7.25 e 7.27 trazem abordagens referente ao currículo que deve garantir o ensino a história e culturas dos povos indígenas. E ao mesmo tempo desenvolver práticas de fortalecimento das culturas e das línguas indígenas.

As diversas conquistas a partir da Constituinte de 88 permitem que os povos indígenas tenham garantido no lastro das leis direitos inerentes e indispensáveis à sua sobrevivência, organização social e manutenção das suas línguas maternas. Muitas lutas e a resistência do MI garantiram que hoje os povos indígenas galguem de direitos legais nacionais e específicos.

A esse respeito, Grupioni (2001a) atenua que:

> a presença e a atuação, cada vez mais visíveis e marcante de lideranças indígenas tanto nos cenários políticos nacionais, como no internacional, demonstra a vitalidade desses povos e o seu desejo de manterem suas tradições e práticas culturais num mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e pela integração na comunicação (GRUPIONI, 2011, p. 87).

Portanto, a implementação de PLI são essenciais para o desenvolvimento das diferentes sociedades indígenas. É importante ressaltar que não basta somente implementar leis, colocar a garantia dos direitos linguísticos dos povos indígenas não resolve a questão. Para isso, além da implementação, é necessário que sejam desenvolvidos mecanismos que permitam a promoção e fomento dos direitos que foram outorgados em leis. São necessários recursos financeiros, políticos e assistência para que as comunidades indígenas possam desenvolver os projetos políticos linguísticos do seu povo.

3.7.1 Políticas linguísticas para os povos indígenas do Nordeste e Pernambuco

O Nordeste (NE), como já temos posto em discussões anteriores, foi a região que mais sofreu com a chegada do colonizador. Os ataques as culturas, formas de se organizarem e viverem dos indígenas foram intensos e violentos. A usurpação dos seus territórios e a proibição das práticas ritualísticas e usos das línguas originárias provocaram um extermínio devastador aos povos indígenas.

A política de etnocídio e glotocídio empreendida pelas missões religiosas, órgãos do Estado e pela sociedade, como os fazendeiros e coronéis deixaram as suas marcas impressas até os dias atuais às culturas originárias. Entre muitas das nefastas políticas de ataques aos povos originários, trataremos, de forma breve, da situação política linguística dos povos indígenas no Nordeste e de algumas políticas de vitalização das suas línguas maternas.

Em consequência da negação e silenciamento às línguas indígenas, temos no Nordeste somente os Fulni-ô que mantém em uso a sua língua materna, o Yaathe. Os demais povos indígenas do NE têm criado táticas para trazerem ao uso as suas línguas, que na maioria das vezes se restringe as relações sagradas e ritualísticas. Florêncio e Abid (2022, p. 8) a esse

respeito colocam que “a perseguição e proibição das línguas indígenas acarretaram sérios prejuízos socioculturais e identitáriosaos povos indígenas do Brasil, principalmente porque, para eles, a língua e os seus saberes ancestrais são os símbolos mais evidentes de sua cultura”.

Em alguns dados que são colocados por linguistas, antropólogos, a UNESCO vemos que eles tratam as línguas que não fazem parte da interação social e comunicacional como línguas mortas. A UNESCO (2020), por meio do atlas em línguas em perigo apresentar os diferentes graus de vulnerabilidades das línguas ao redor do mundo. Assim, os povos indígenas nordestinos, com exceção os Fulni-ô, se encaixariam nos graus de vulnerabilidades 4 e 5, quando as línguas são utilizadas somente pelos anciãos, ou por um pequeno grupo de idosos. E pensando na realidade dos indígenas do NE, a maior parte dessas línguas são usadas apenas em espaços especializados, que são seus rituais ou outras práticas sacras ligadas aos ancestrais. A despeito da vitalidade das línguas, Maia (2006) apresenta o seguinte significado:

> O termo línguas ameaçadas de extinção foi inspirado pela perda de diversidade biológica que vem ameaçando os diferentes ecossistemas do planeta, principalmente nas últimas décadas. [...] Proceda-se, inicialmente, a uma avaliação da causa mortis, o fato ou conjunto de fatores responsáveis pela ameaça de extinção que paira potencialmente sobre milhares de línguas no mundo, incluindo as de menos de duas centenas de língua brasileiras. Trata-se, assim, de determinar-se por que uma língua morre. A resposta é imediata: uma língua morre porque deixa de ser falada (MAIA, 2006, p. 64-65).

Se tomarmos como parâmetro o que atenua a UNESCO e o que aborda Maia (2006), na sua fala acima, em especial no excerto “Trata-se, assim, de determinar-se por que uma língua morre. A resposta é imediata: uma língua morre porque deixa de ser faladas”, todas as línguas indígenas do NE, excetuando o Yaathe dos Fulni-ô, estariam mortas, sem vitalidade pelo fato de não serem mais faladas pelos seus usuários.

Entretanto, muitos povos indígenas do NE, seus professores e pesquisadores têm discordado dessa ótica de que as suas línguas estão mortas, não veem com simpatia esse discurso, pois, segundo eles, as suas línguas estão em plena vitalidade, porque os seus usos não se limitam apenas a situação comunicacional, mas as interações místicas, religiosas e sagradas. Para esses povos, a língua perpassa o falar, ela está diretamente intrínseca à sua comunicação com os ancestrais que adormeceram, sendo importante na sua determinação e fortalecimento da identidade étnica.

Estudos como os de Bonfim (2017), Durazzo (2019, 2021), Costa (2013), Cardoso (2018) e Moraes (2018) empreendem uma discussão nessa vertente, de que para esses povos, as suas línguas estão vivas. E é a partir das relações sacras com os seus ancestrais que eles têm desenvolvido políticas de fortalecimento de suas línguas. A esse despeito, Moraes (2020, p. 7)

coloca que “deslegitimar o processo linguístico desses povos é uma nova forma de epistemicídio e de desvalorizar práticas sagradas desses povos”.

Quando falamos em língua em processo de revitalização temos a ideia de algo ou alguma coisa que vai voltar a viver, voltar à vida, nesse caso, as línguas indígenas do NE, mas, quando se trata desse assunto, Bonfim (2017) trata como retomada; e,AltaciKokama, em palestra para a ABRALIN, faz uso do termo vitalização linguística.

Moraes (2020) aduz que

> esse incômodo é oriundo do fato que revitalizar muitas vezes pode trazer a ideia de algo que está morto e irá votará vida, sendo que nos discursos que pudemos observar através da literatura citada sobre índios no Nordeste e sua relação com a língua, para nenhuma etnia citada aqui a sua língua está morta, ela possui vitalidade (MORAES, 2020, p. 9).

Nos estudos de Costa (2013, p 123) ele se debruça em analisar a respeito dos Tupinambá de Olivença e o seu processo linguístico, o autor coloca que eles “não consideram que a sua língua esteja morta, considera que ela está na memória dos mais velhos, e como foram obrigados a deixar a sua língua, não significa que está morta, está adormecida”. O mesmo autor (2014, p. 63), salienta o seguinte: “a língua não estaria morta, mas em um estágio de apagamento que ainda pode ser reavivada. O trabalho com a revitalização mostrará quais são as possibilidades de cada uma”.

Nessa mesma perspectiva, Durazzo (2019) tem empreendido na sua tese a respeito do processo linguístico dos Tuxá, a respeito dos encantados, que são índios que adormeceram, e são as entidades sagradas deles, mas apresenta vitalidade e agência perante eles. Com a língua, é bem semelhante, ela não morreu, está em outro grau de vitalidade.

Como vimos dialogando com os referidos autores/as, muitos dos projetos de políticas linguísticas no NE estão partindo das iniciativas dos próprios povos, com apoio de pesquisadores linguistas, antropólogos e pesquisadores das próprias comunidades. Em suas perspectivas, compreendem a língua numa vertente diferente do que põe os linguistas a respeito da morte ou vida das suas línguas, passando a entendê-las como línguas adormecidas, em níveis de vitalidades distintas, mas não mortas, porque elas fazem parte das relações com as suas entidades sagradas. Não estamos colocando que as análises dos linguistas estejam equivocadas e que eles não têm contribuído nos estudos de línguas originárias, mas buscamos refletir e ponderarmos a pensar a vitalidade de uma língua a partir da concepção do seu povo, como veem a língua, que vai bem além da estrutura morfológica, sintática, lexical, mas possui acepções com o sagrado.

A respeito do que discutimos, Silva (2018) tece o seguinte comentário

> As experiências dos Povos Indígenas podem contribuir na descolonização dos estudos linguísticos, desconstruindo normatizações e meta narrativas glotofágicas, que tanto têm servido para expropriação de territórios e silenciamentos de grupos étnicos. Para tanto, a tarefa de descolonização dos estudos linguísticos em línguas indígenas passa pelo rompimento de estereótipos calcados na imagem de um "índio hiper-real" e do fetiche da língua materna intocável a ser registrada e dicionarizada (SILVA, 2018, p. 73).

Concernente a esse movimento que vem sendo empreendido pelas etnias do Nordeste, ao qual Silva (2018, p. 71), chama de "retomada linguística" porque esses povos foram obrigados a deixarem de fazer uso das suas línguas. Assim como as retomadas dos seus territórios, e, respectivamente das suas escolas, eles buscam retornar as suas línguas originárias por meio da construção de gramáticas e vocabulários, que são inseridos, junto a outros materiais didáticos pedagógicos na realidade da educação escolar da comunidade.

Corroborando com o que traz Silva (2018), César e Maher (2018) salientam que

> [...] há um movimento, principalmente no Nordeste brasileiro, de povos antes identificados como 'sem-língua", ou 'monolíngues em português' para retomar, nomear, "inteirar" as suas línguas chamadas por eles próprios de "ancestrais". Muitos desses povos, cujas línguas étnicas são dadas como 'mortas' ou em situação de vulnerabilidade, estão envolvidos em processos de pesquisa, documentação e gramaticalização dos seus repertórios linguísticos atualizados no uso cotidiano pelos seus "mais velhos" ou em documentos escritos no sentido de (re) afirmar uma identidade linguística própria como falantes das suas línguas originárias (CESAR; MAHER, 2018, p. 1303).

Quando adentramos as políticas linguísticas no estado de Pernambuco, percebemos que por parte do Estado elas são insuficientes, ou diríamos, quase existentes. Nessa discussão vamos analisar o Plano Estadual de Educação (PEE) para entender como o estado de PE e a SEE tem entendido a EEI e as suas políticas, entre elas as linguísticas.

As Universidades em Pernambuco têm desenvolvido pesquisas a respeito da EEI. Além das pesquisas em nível de Pós-Graduação, a Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru, oferta a graduação Intercultural Indígena que tem como objetivo "Formar professores e professoras indígenas para atuar em escolas Indígenas que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio, com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais".

Na Pós-Graduação em Educação Contemporânea, na linha de pesquisa "Educação e Diversidade", entre outras, são realizadas pesquisas em EEI. Entre as pesquisas que buscamos junto a esse programa, estão em nível de Mestrado e Doutorado. Da totalidade de 147 Dissertações, encontramos 05 que tratam da temática que gira em torno da EEI, currículo

intercultural, COPIPE e a escola no fortalecimento da identidade étnica, mas não pudemos averiguar nenhum trabalho referente às políticas linguísticas para as comunidades indígenas. No Doutorado ainda não há Teses, visto que a primeira turma teve início no ano de 2021.

Ainda nesse campus, há o Laboratório de Antropologia (Lan) que tem como líder o professor Sandro Guimarães de Salles

> O Laboratório de Antropologia (Lan) tem atuado como suporte para diversas pesquisas na graduação, na pós-graduação e em atividades de extensão, especialmente no Agreste de PE, voltadas, principalmente, para a educação. O Laboratório vem realizando pesquisas sobre Educação Escolar Indígena e sobre a temática indígena nas escolas. Também tem realizado uma Cartografia dos Povos Ciganos do Agreste de PE e desenvolvido atividades junto às comunidades quilombolas.Atualmente, o Lan desenvolve a pesquisa Educação Patrimonial e Cartografia Arqueológica do Agreste Central de Pernambuco(UFPE/CAA).

A partir do exposto, pudemos inferir a necessidade da discussão de mais pesquisas juntos aos povos originários com respeito às políticas de línguas que são implementadas tanto pelo estado, bem como pelas próprias comunidades. Assim, a nossa pesquisa se mostra como de extrema relevância por ser a primeira, até o momento não identificamos outras, a falar sobre o ensino de línguas em escolas indígenas e as políticas linguísticas destes povos, em especial referente ao povo Fulni-ô. Temos uma vasta bibliografia a respeito da etnia Fulni-ô, que versa sobre a sua identidade, a EEI, o currículo intercultural, estudos de análises e descrição do Yaathe, mas a respeito do ensino de línguas nas suas escolas nos propomos a abrir essa discussão.

Como vimos discutindo, são os próprios povos do NE que vem empreendendo algumas discussões sobre a retomada e vitalização das suas línguas indígenas, e em Pernambuco não tem sido diferente, por meios das práticas rituais e dos usos das línguas nos espaços especializados, eles têm promovido políticas para retomar os usos dessas línguas nos demais espaços sociais. A respeito das políticas de línguas desenvolvidas pelos povos, vamos direcionar o novo foco ao povo indígena Fulni-ô e atenuar quais as políticas de línguas e planejamento linguístico eles têm desenvolvido para manterem a vitalidade do Yaathe. Assim, carecemos discutir quais táticas ou estratégias o povo e a escola têm usado para que a língua não caia em desuso e fique restrita a apenas aos espaços especializados, assim, essa questão e alguns aspectos serão abordados no tópico seguinte.

Sobre o exposto, Calvet (2007) pontua que o Estado sempre buscou a hegemonia de uma língua, colocando-a como prioridade, desenvolvendo um ideal monolíngue, por meio das suas políticas linguísticas negacionistas e excludentes. Invisilibizar as demais línguas é uma estratégia do Estado, e isso vemos nas políticas de línguas para os povos presentes em PE, que

a língua do colonizador ganha todo o cenário e importância, tanto devido ao status dos seus falantes como ao status da própria língua. E as línguas das sociedades minoritárias estão às margens de legislações importantes, como analisaremos o PEE.

Por hora, ensejamos discutir como o PEE da SEE/PE tem lidado com a EEI e as políticas de línguas.

O PEE de Pernambuco tem vigência de 10 anos, de 2015 a 2025. Assim, podemos ver no PEE que ele versa referente a como se organizam as políticas públicas para a educação do estado, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Para tais níveis e modalidades são traçadas as metas e as estratégias que serão desenvolvidas, exceto para a EEI. Não encontramos no PEE quais são as metas e as estratégias que o estado dispõe para as escolas indígenas. Como sabemos, a EEI desde 2002 está sob a estadualização, sendo dessa forma, responsabilidade da SEE/PE fomentar políticas para o atendimento, desenvolvimento e melhoria da qualidade das escolas indígenas e do ensino.

As escolas indígenas do estado pernambucano ainda não possuem um currículo específico, fazendo uso do currículo que é ofertado à educação não indígena e que não respeita as suas especificidades. Além de não ser contemplado com um currículo adequado, o PEE também marginaliza a EEI uma vez que não estabelece quais são as metas, ações e estratégias para essas escolas.

No tópico 04 “Valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades”, a educação indígena é tratada em apenas duas laudas, mas não encontramos qual é a política do estado de Pernambuco para a EEI. O que temos posto é um relato dos aparatos legais que dispões a respeito da EEI, como a CF de 88 e a LDB de 96.

Sendo o estado o mantenedor e responsável pela EEI, esse se torna ausente ao formular políticas públicas para as escolas em TI. Dessa forma, é preciso problematizar e discutir a respeito da inoperância do estado que, de forma bem lenta, avança na educação escolar direcionada aos povos indígenas. Como sabemos e expusemos na discussão referente a estadualização da educação em PE, todas as conquistas são frutos dos movimentos indígenas, com as retomadas das terras e das suas escolas. O estado por pressão, e mesmo assim, muito resistente não tem desenvolvido políticas para este fim

Não localizamos documentos e sites ou mesmo no site da SEE-PE que norteie como o estado vem desenvolvendo as suas políticas. Assim como no PEE, no site da SEE/PE há informações referente às demais modalidades e etapas de ensino, novamente, exclui-se a EEI. Com relação às políticas linguísticas, não encontramos em nenhum trabalho, pesquisas ou documentos oficiais referências a tais. Assim, fica evidente que as políticas de língua tem sido

uma preocupação dos povos e de centros universitários, pesquisadores e programas de Pós-graduações.

Discutir, avaliar, problematizar a falta dessas políticas por parte do órgão responsável mantenedor é imprescindível para a oferta de uma educação escolar indígena de qualidade, que respeite as ciências dos seus povos, as suas formas de construírem seus saberes e conhecimentos, e respeite as diferenças e especificidades de cada povo. Enfim, é preciso fomentar pautas que visem intensificar a luta dos povos indígenas, da COPIPE e das demais instituições junto ao estado na promoção de uma EEI intercultural, que seja do e para os povos indígenas.

3.7.2 Políticas linguísticas do povo Fulni-ô

Fica sob a incumbência das escolas indígenas garantirem a especificidade e a diferença na educação formal, eles desenvolvem projetos e políticas pedagógicas de fortalecimento das suas línguas. Uma das principais políticas de língua por parte do povo Fulni-ô é ter colocado a sua língua como sendo um componente curricular desde 2010 que atende da Educação infantil ao Ensino médio. É importante ressaltar que, embora convivam com a educação formal há cem anos, com o surgimento da necessidade, é somente a partir da década de 80 que o povo coloca o ensino da língua Yaathe na escola, mas é só a partir de 2010 que ela é institucionalizada pelo estado.

É através da autonomia que tem as escolas indígenas que o povo Fulni-ô tem ressignificado a escola e o currículo proposto que não atende de forma específica a realidade da etnia Fulni-ô. Dessa forma, por meio da Proposta Pedagógica a escola tem reinventado, criando táticas e adequando o ensino a sua realidade, promovendo a construção dos saberes sociais dos povos e os propostos pelo currículo. A esse respeito, o Coordenador 01 apresentou que

> as burocracias por parte do estado são um ponto negativo, pois, elas não viabilizam por meio de políticas o respeito ao contexto que é específico de cada povo, o contexto Fulni-ô, assim como os demais povos e suas etnias têm as suas especificidades. Então as políticas públicas têm que considerar essas diferenças ao propor os currículos. (COORDENADOR1, 2022).

A Proposta Pedagógica das escolas aborda que o ensino tem como objetivos, entre eles:

> respeitar as diversidades culturais e lidar bem com elas, articulando teoria e prática no processo de construção de conhecimentos;
> estimular os docentes a valorizar o saber que produz seu trabalho cotidiano e a ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional;

> oferecer uma prática educativa que integre escola, professores, alunos e comunidades escolar nas ações da escola. (PPP FULNI-Ô, 2010).

A partir desse pressuposto, o povo tem pensado a educação escolar da sua etnia a partir dos eixos, sendo um deles o bilinguismo que é específico da etnia, para que possam fomentar discussões e promover práticas de ensino do Yaathe importante no fortalecimento cultural do povo. A escola se torna um dos principais espaços e agente político na promoção de língua, e por meio de diversas estratégias, a língua tem permeado todas as relações na escola e na comunidade. A respeito de estratégias de ensino de Yaathe e práticas de bilinguismo que são desenvolvidas a partir da e com a escola trataremos em tópicos na seção 5.

A política de língua que promove o bilinguismo na comunidade é bem latente. Os Fulni-ô desenvolvem uma relação estável com o uso da LP e do Yaathe. Ambas as línguas têm espaços de uso a partir das práticas sociais e culturais que são desenvolvidas, a respeito dessas práticas sociais e linguísticas serão apreciadas com maior atenção mais a frente.

As escolas do povo Fulni-ô têm duas Propostas Pedagógicas, ambas construídas em meados dos anos 2010, 2011. O PPP que atende a todos com componentes curriculares é organizado a partir da Matriz Curricular da SEE para as escolas indígenas, com os eixos temáticos, áreas de conhecimentos e disciplinas/componentes curriculares. A prática de ensino bilíngue é proposta somente para as escolas dos Fulni-ô.

Na disciplina de língua portuguesa (PPP, 2010) são trabalhados os seguintes eixos:

- ✓ Produção e Compreensão de textos;
- ✓ Leitura e Compreensão de Textos;
- ✓ Produção de Textos Escritos;
- ✓ Análise Linguística e Reflexão sobre a língua;
- ✓ Compreensão e Produção de Textos Orais.

É se apropriando dos eixos que estão no PPP que a comunidade escolar faz as suas ressignificações e fazem com que o ensino de LP se aproxime da realidade da escola indígena específica para os Fulni-ô.

A autonomia de adequar o currículo ao contexto da etnia permite que a escola esteja sob o controle do povo e não seja entendida como um agente estatal de assimilação e imposição das suas políticas desvinculadas às práticas indígenas. A autonomia da comunidade fica evidente nas falas do Coordenador 01 quando aborda a respeito dessa liberdade

> temos a liberdade sim de adequar o currículo a nossa realidade. Um exemplo disso é o Novo Ensino Médio que não foi aceito pelos povos indígenas do estado. (COORDENADOR1, 2022).

Ao tratarmos com o nosso colaborador, o Coordenador a respeito de o porquê as escolas indígenas não terem aceitado a proposta do Novo Ensino Médio, ele nos colocou que *"é uma proposta que torna o ensino mecanicista e tecnicista, deixando de trabalhar componentes curriculares e conteúdos essenciais à formação do sujeito"*.

Como salientamos no tópico anterior quando tratamos das políticas linguísticas do estado de PE para os povos indígenas, vimos que são ineficientes ou quase inexistentes. A respeito das formações que são ofertados aos professores, no tocante aqui aos professores de língua, elas são dadas pela SEE de Pernambuco por meio das GRE´s. Mas são formações que não atendem as necessidades linguísticas das comunidades indígenas, porque eles, segundo o PLM1

> não entendem muito a respeito das questões de língua para escolas indígenas. A SEDUC tem que procurar entender essas questões de línguas, para criar e apoiar a formação e consolidação do ensino de línguas na escola, terem incentivo, material adequado e específico (PLM1, 2022).

Sobre a formação, o mesmo professor fez a seguinte argumentação

> com relação ao ensino de língua materna a SEDUC nunca se preocupou com formações que se relacionem aos saberes do povo e os saberes gerais nossos. Na Marechal há a organização interna, contamos com a parceria das professoras Januacele e Fábia que têm essa iniciativa Juntos à UFAL[30] (PLM1, 2022).

No PPP (2010, p. 114) tem posto o ensino de Yaathe que é garantido no currículo desde 2010. Para a disciplina de língua materna Yaathe os alunos precisam desenvolver as seguintes habilidades:

- ✓ Desenvolver uma prática educativa que contribua à formação de um cidadão autônomo e participativo, valorizando a sua língua materna e aplicando-a quando necessário em seu cotidiano;
- ✓ Inserir o estudante num processo educativo que o leve a valorizar as ações e reflexões, participação e compromisso com a aprendizagem da língua materna Yaathe;
- ✓ Defender e vivenciar como princípios didáticos gerais, a autonomia, diversidade, interação e cooperação, bem como a disponibilidade para a aprendizagem e para o desenvolvimento de atitudes que propiciem o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal a partir do estudo da língua materna Yaathe.

---

[30] Janucuele Costa tem desenvolvido estudos a respeito do Yaathe desde a sua formação em Mestrado e Doutorado, bem como a sua atuação como professora. Fábia Silva, ou como é conhecida, Fábia Fulni-ô foi orientanda da profa. Januacele no Mestrado e Doutorado e desenvolveram pesquisas referentes ao Yaathe, ambas atualmente como professoras da Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

A outra Proposta Pedagógica intitulada "Saberes Indígenas na Escola" foi construída em 2009, com o apoio da Universidade do Estado da Bahia.

As atividades são organizadas a partir de Sequências Didáticas, trabalhadas por meio de eixos e temas. É uma proposta específica para trabalhar os conhecimentos do povo Fulni-ô, como a língua Yaathe, as plantas medicinais, os cânticos e danças, o artesanato, a cultura, a organização social, o artesanato etc.

Abaixo, apresentamos como essa proposta organiza as atividades a serem realizadas específicas dos conhecimentos dos Fulni-ô.

Figura 9 - Proposta Pedagógica Saberes Indígenas do Povo Fulni-ô

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO** **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA** **SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA** **TERRITÓRIO YBY YARA**
SEQUÊNCIA DIDÁTICA
ESCOLA: ESTADUAL INDÍGENA MARECHAL RONDON **ETNIA: FULNI-Ô** **PARTICIPANTES (QUANTIDADES):** **SÉRIE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO** **TEMPO ESTIMADO: 03 DIAS** **TEMA: RODA VIVA DOS SABERES ANCESTRAIS** **PROFº ALFABETIZADOR: GUILHERME CORREIA DE MELO**
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
• Reconhecer a importância da língua Yaathe no processo de aprendizagem e identidade cultural Fulni-ô; • Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala: • Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e as finalidades propostas; • Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular de uso frequente; • Acentuação correta das palavras.
CONTEÚDOS
• Língua materna Yaathe; • Desenvolvimento e ampliação do vocabulário; • Produção textual (lista).
SABERES INDÍGENAS
Língua materna Yaathe: fonte de luta e resistência Fulni-ô
SEQUÊNCIA DIDÁTICA
1º DIA

1º momento: o professor passará um questionário dando enfoque as seguintes questões:

- Quais palavras vocês conhecem em língua materna Yaathe?
- Quais palavras que vocês falam com mais frequência?
- Seus pais falam com vocês em Yaathe?
-

2º momento: O professor apresentará alguns artesanatos Fulni-ô do dia a dia e ensinar os nomes de cada um na língua em Yaathe e o significado de cada um deles em português.
3º momento: Traduzir o cÂntico em Yaathe para português de maneira cantada

Setsô Folá
Uunima yooô, setsô Fulni-ô. (Kask)
Yasamleykya teka, setsô Karirite.
Yasamleykya tai setsososatte.
Kaka Khâyhe.
Elkakahe yakloa khofeá
Yasamiêseke otxhoalhate. (Kask)

Autor: Djick Fulni-ô

4º momento: o professor irá solicitar aos estudantes que destaque palavras no texto em Yaathe e repasse para o português.

2º DIA

1º momento: O/a professor/a numa cartolina apresentará uma lista de palavras retiradas do Cântico, tais como: índio, Fulni-ô, hoje, nos, misturados, brancos, Carnijó, Folclassa, Tapuya e Folá.
2º momento: o/a professor/a solicitará aos estudantes que escrevam no caderno de atividades e realizem a separação das sílabas.
3º momento: O/a professor/a explicará aos estudantes sobre a classificação das palavras em relação aos números de sílabas e, ao mesmo tempo solicitar aos estudantes que separem as sílabas das palavras e as classifique enquanto: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

3º DIA

1º momento: O/a professor/a irá levar os estudantes a compreender como dar-se a formação de sílabas a partir da leitura do texto, onde os estudantes observarão no cântico e irá expressar uma palavra e irá questionar quantas letras e sílabas.
2º momento: Ao professor/a irá apresentar fichas com palavras com os nomes dos grupos étnicos que formaram e deram origem ao povo Fulni-ô, Carnijó, Folclassa, Tapuya e Folá, onde os estudantes irão realizar a leitura dos nomes, em seguida expressar de maneira oral estes nomes e comentarem sobre aspectos de cada e sua importância para a formação de identidade étnica dos Fulni-ô.
3º momento: Em Power Point o professor apresentará a canção Setsô Fulni-ô com imagem dos grupos étnicos para que os estudantes observem as características dos mesmos.

Fonte: PPP Fulni-ô, 2010. Adaptada por Batista, 2023.

3.8 Ensino de línguas em escolas indígenas

A escola, antes vista da ótica integracionista e assimilacionista, passa a ser um forte instrumento no fortalecimento étnico, cultural e linguístico dos povos indígenas. Dessa forma, o ensino de línguas nas escolas indígenas fomenta discussões inerentes ao fortalecimento cultural dos povos indígenas, no caso da língua materna indígena. Há também nas escolas indígenas, em sua maioria, o ensino da língua portuguesa, a língua do colonizador.

Portanto, é imprescindível compreender qual projeto de escola anseiam cada povo. A partir daí podemos entender o lugar que assumem as línguas, seja a língua materna indígena, seja a língua portuguesa, no ensino das escolas nas aldeias. O RCENEI aduz que "se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilíngues" (BRASIL, 1998, p. 118).

Assim, corroboramos com o que nos salienta o Referencial concernente ao uso das línguas nas comunidades indígenas, e estendemos essas usabilidades às escolas. À medida que a comunidade indígena tem muito bem definido qual é o papel que cada língua desempenha nas relações sociais, na escola essa tarefa também ficará bem clara. Não teremos uma escola promotora da língua majoritária, mas também não será descartada a importância que desempenha a LP para os povos indígenas e para o ensino escolar. É preciso saber caminhar nessa ponte que liga e balanceia o uso das línguas nas escolas.

Além do mais, como traz Maher (2010), é preciso eu se pense a respeito de qual é a importância que a língua tem para os povos/sujeitos de determinada comunidade. Com base nisso, é possível pensar a respeito das concepções que tais sujeitos representam concerte as práticas discursivas. Ao abordarmos a respeito do ensino de LP nas escolas indígenas, abrimos um leque de questões que são múltiplas e complexas. Como por exemplo, as relações de poder que são estabelecidas pela linguagem.

Por isso, é pertinente compreender qual o lugar ocupa cada língua na comunidade. Quando se tem isso bem definido não corre o risco e ameaça às línguas indígenas, conforme temos no RCNEI (1998), "o problema, no entanto, é que devido a pressão social contra o suo das línguas indígenas, seus falantes passam a utilizar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhes pertencem" (BRASIL, 1998, p. 118).

A partir daí, é mais fácil compreender quais são as relações de ensino das línguas nas escolas indígenas. A esse respeito, Maher (1994), coloca que:

> o índio tende a ocupar, já de partida, um espaço desvantajoso na interação, não só necessariamente, voltamos a afirmar, porque tem que se mover, linguisticamente, "em terreno alheio", mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestar na e através da linguagem, afetando o teor da conversação (MAHER, 1994, p. 72).

A LP desde a colonização até os dias atuais é imposta numa relação de poder que demanda território e imprime a sociedade majoritária nas relações com a linguagem. Com isso, de acordo com o RCNEI (1998) cabe a escola refletir nos seguintes aspectos: que língua (s)

deve (m) ser trabalhada (s) nesta escola? Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua (s) oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como pode se trabalhar de modo mais eficiente? (BRASIL, 1998, p. 113).

Compreendemos que o ensino da LP nas escolas das comunidades indígenas deveria ter um papel diferente. Mesmo que intrínseco, a LP nas escolas indígenas representa um forte mecanismo de imposição e desvalorização das línguas tidas como subalternas. A LP usada no espaço escolar traz em seu escopo a demonstração da importância e prestígio social que ela tem. Ao ser tida como a língua oficial, passa a mensagem de que todas as relações sociais podem e devem ser estabelecidas pela língua majoritária e que é a de valor. Por isso, é necessário que a comunidade indígena esteja atenta para quais os papeis a LP tem desenvolvido na comunidade? Qual importância apresenta para o povo a língua do colonizador?

Longe de expormos que a LP presente no currículo escolar das escolas indígenas é somente entendida como ameaça à identidade cultural e linguística dos povos indígenas. Entendemos que se o povo tiver bem definido qual é o lugar que ocupa a língua portuguesa no seu meio social e escolar, podem ter fluência na interação e relação entre as línguas, tanto na escola como na comunidade. Pois, o exposto corrobora com o que trazem os PCN´s de Língua Portuguesa que:

> o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos (BRASIL, 1997, p. 15).

O Referencial das escolas indígenas ao tratar a respeito da linguagem aborda que "o homem usa a linguagem para expressar seus pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções; pode usá-la para convencer e para construir discursos políticos; para fazer poesias; descrições, fatos [...]". O documento acresce que "a linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas". (BRASIL, 1998, p. 113).

A língua portuguesa na escola é um instrumento de acesso a conhecimentos e a bens da sociedade não indígena. Os documentos que regem toda a legislação do país, inclusive questões pertinentes aos povos indígenas, como a posse de terras, acesso a bens como saúde, educação etc. são escritos em língua portuguesa. Então, ter conhecimento da língua do colonizador é importante na luta e conquista de direitos indígenas. É uma ferramenta de instrução e diálogo com a sociedade não indígena. Sobre isso, encontramos no RCNEI (1998, p. 121), que o "conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o

funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso às informações e tecnologias variadas".

Ensinar língua materna na escola é imprescindível para o fortalecimento linguístico indígena. Ao ensinar na escola a língua do povo indígena, é mais uma possível garantia para que tal língua indígena se mantenha viva e em pleno uso pelos seus falantes. Assim, transmitir a língua materna indígena na escola é crucial à sobrevivência dos povos e dos seus organismos sociais. A língua para os povos indígenas não é um mero instrumento de interação e comunicação. A língua materna indígena tem uma ligação com os saberes tradicionais e ancestrais, com os saberes religiosos, está diretamente ligada às práticas sociais, culturais e sagradas de cada povo. Então, deixar uma língua enfraquecer ou desaparecer é correr o risco de que com ela se vão inúmeros saberes e ciências ancestrais.

Por meio da escola os povos indígenas têm imprimido qual o ideal de EEI desejam para seu povo e veem nessa escola um forte instrumento de perpetuação das suas línguas. A esse respeito, Maher (1994) fala referente a se ensinar línguas na escola de forma crítica e, com isso, haver a contribuição para que os povos indígenas se libertem e possam se suceder bem quando lidam com a sociedade envolvente.

Aspectos referentes ao ensino de língua indígena e língua portuguesa são apreciados e discutidos com maior atenção seção 5, no qual nos propomos a analisar os dados coletados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta seção apresenta a proposta dos procedimentos metodológicos a serem adotados nesse estudo bem como a caracterização do campo de pesquisa.

4.1 Método de Abordagem

A busca pelo conhecimento data desde os primórdios, o homem em sua incessante busca deseja encontrar respostas às suas questões. Há muito tempo, as respostas dadas às inquietações do homem vinham advindas das vertentes religiosas e filosóficas, ou como os gregos, faziam uso da mitologia e seus conhecimentos místicos para explicarem os acontecimentos da vida.

Muitas vezes, as respostas promovidas pelas emoções humanas, como a religiosidade ou as questões místicas passaram a não satisfazer a necessidade de se obter respostas às perguntas, esses, necessitavam de explicações mais realistas e que se aproximassem de explicações mais palpáveis e compreensíveis aos olhos do homem. A partir da busca de respostas mais óbvias, podemos entender que começasse a surgir a ciência em busca de respostas ou "verdades" que satisfizessem e aguçassem o desejo de saber da humanidade. Do latim, ciência significa conhecimento/ sabedoria. A ciência não busca em si "verdades", mas ela, segundo Morin (2001), vem a ser um campo aberto e amplo que busca explicações mediante teorias, entre os princípios e as diversas concepções de mundo do homem.

Sendo assim, a ciência está embasada em um conjunto de diversas teorias, organiza-se com base em diferentes princípios, essas teorias devem ter uma estrutura organizacional e sistemática, em busca de um saber humano, tendo seu objeto de estudo ou fenômeno.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que fazer ciência é buscar respostas para atender as necessidades humanas, e que ela se embasa em teorias e acontece de forma sistemática, é imprescindível o método nessa caminhada.

Dessa maneira, passamos a compreender método não em sua limitação de ser apenas os passos percorridos pela pesquisa, mas, ao falarmos de método, empreendemos que ele vai além de descrever o passo a passo dos procedimentos optados pelo pesquisador. É preciso entender o método sob a ótica de uma concepção mais ampla, como uma busca para se deixar explícito quais são os motivos de um pesquisador resolver optar por determinados caminhos e procedimentos e não por outros.

Na pesquisa cientifica, o método e todo o rigor científico são essenciais para que a pesquisa seja validada. Dessa forma, uma pesquisa com procedimentos formais é necessária, que seja realizada de "modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas", diz Rudio (1980, p.9).

Ainda na tentativa de definir o método, aludimos às palavras de Gil (1999), que entende o método científico como sendo um conjunto de procedimentos e técnicas que o pesquisador irá tomar de mãos para de forma intelectual, explicar seu objeto ou fenômeno de inquietação.

Para tal, para a realização de nossa pesquisa, optamos como Método de Abordagem o Etnográfico, quanto aos objetivos da pesquisa será descritiva de natureza qualitativa.

O método etnográfico possibilitará a realização de um levantamento de dados sobre uma determinada comunidade, como em nosso caso, com o intuito de conhecer de forma mais acurada a forma de viver de determinado grupo, como pensam, se organizavam e vivem de forma específica sua cultura. Cunhado na Antropologia Social, o método etnográfico está em anos recentes presentes em outras ciências, a citar, a Linguística, a qual está assentada este estudo.

A respeito desse método, consideramos o que trazem Marconi e Pressolto (1992), que esse método:

> refere-se à análise descritiva das sociedades humanas, principalmente das primitivas ou ágrafas e de pequena escala. Mesmo o estudo descritivo requer alguma generalização e comparação, implícita ou explicita. Refere-se a aspectos culturais. Consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre sociedades ágrafas ou rurais. E na sua descrição, com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos (MARCONI e PRESSOLTO, 1992, p.32).

Assim, com a escolha do método etnográfico, esperamos poder visualizar de forma mais compreensível nosso objeto de pesquisa, as línguas, e as suas manifestações sociais e linguísticas do povo Fulni-ô. O contato com a comunidade indígena, especialmente no âmbito escolar, poderá nos levar a entender como acontece o ensino de línguas em escola indígena, e as implicações das línguas para as práticas sociolinguísticas dos Fulni-ô, mantendo viva sua língua e promovendo a transmissão das línguas para as gerações mais novas, assim, sendo uma estratégia de reafirmação de sua identidade étnica. Para isso, é preciso, segundo Malinowiski (1978, p. 33) que se possa "... apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão e seu mundo".

Estando nossa pesquisa inserida na LA, o método etnográfico, ao lado da tendência introspectiva fazem parte das pesquisas interpretativistas, conforme Moita Lopes (1996). Além

do mais, tomamos posse da teoria de Hamilton (2006) quando trata da etnografia na sala de aula. O autor ressalta quatro características. A primeira faz referência que a etnografia faz parte do mundo real, ou seja, a pesquisa deve ter um determinado contexto e um momento social e histórico definido. A segunda característica, a etnografia representa nas pesquisas a possibilidade de uma visão holística, pois vai englobar muitos aspetos de uma cultura. A autora, como terceira característica, aborda que a etnografia tem caráter multimodal, e com isso, há a possibilidade de uso de várias técnicas de coletas de dados. E, por fim, na quarta característica, a autora aduz que a etnografia apresenta caráter interpretativista.

Ainda no bojo das discussões a respeito do método, fazemos alusão aos dizeres de Bronislaw Malinowski (1978), o autor e pai do método na forma de uso como instrumento de pesquisa salienta que

> as únicas fontes etnográficas de valor científico indiscutível são aquelas nas quais podemos claramente estabelecer uma distinção entre, de um lado, os resultados das observações diretas e das declarações e interpretações dos sujeitos, e, de outro lado, as inferências do autor, baseadas no seu bom senso e percepção (MALINOWSKI, 1978, p. 40).

Consideramos o método como sendo essencial para a validação rigorosa de uma pesquisa e a seriedade cientifica, e o método etnográfico nos permitirá alcançar respostas por meio de procedimentos adequados, a esse respeito, o autor ainda acresce que

> só se pode obter sucesso mediante a aplicação paciente e sistemática de um certo número de regras de bom senso e de bem conhecidos princípios científicos, e não mediante a descoberta de qualquer pista maravilhosa, que conduza aos resultados desejados sem esforço ou dificuldade (MALINOWISKI, 1978, p. 43).

Corroborando com Malinowiski, em se tratando da etnografia no campo da educação, André (1995, p. 47), alude que a "etnográfica, ao ser adotado pelos pesquisadores da educação, revelou aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar".

4.2 Campo de Pesquisa

A região Nordeste foi a primeira a ter contato com os europeus e, consequentemente, teve o maior saldo de extermínio dos povos nativos. No entanto ainda apresenta uma

considerável população indígena, sendo o estado de Pernambuco o que apresenta a maior população indígena. Segundo Larraia (1995)

> Além de um grupo Pankararu, existem os Xucuru-Kariri, Truká, Atikum, Kambiwá, Kapinawã e Xukuru, todos de famílias lingüísticas desconhecidas e falantes apenas do português. Mas, em Águas Belas, no interior do Pernambuco, estão os Fulni-ô, único grupo do nordeste que ainda mantém plenamente a sua língua, o Yatê (LARAIA, 1995, S/P).

Atualmente os Fulni-ô contam cerca de 6.000 indígenas que continuam mantendo algumas de suas tradições, principalmente o ritual do Ouricuri, que se realiza anualmente, iniciada no mês de setembro até o novembro. No ritual do Ouricuri é vedada a participação de não indígenas. Aliás, um dos critérios de identificação da etnia é a prática do ritual e o uso da língua. Tal critério é tão seriamente respeitado que, até mesmo filhos de índios que não praticam o ritual não são considerados como tal.

O município de Águas Belas está localizado no agreste pernambucano e a maior parte da cidade pertence às terras indígenas. Embora alguns Fulni-ô residam na cidade, a maior parte deles encontra-se no território chamado aldeia grande

> Os Fulni-ô têm como núcleos de moradas a Aldeia Sede (aldeia grande, aldeia de cima), a Aldeia do Ouricuri (aldeia de baixo - lugar de expressão religiosa Fulni-ô) e a Aldeia do Xixiakhlá (que significa em yathê muitas catingueiras). Esta última também é chamada de Cipriano pelos não-índios. A aldeia sede é comumente chamada pelos Fulni-ô de "aldeia grande", como uma forma de diferenciá-la do Xyxyaklá e do Ouricuri [...] (QUIRINO, 2006 apud SILVEIRA, MARQUES, SILVA, 2012, P. 32).

A escola na qual se propõe desenvolver esse trabalho encontra-se na aldeia grande e foi fundada no final da década de 1920: Escola Estadual Indígena Marechal Rondon. Essa escola mantém uma ligação administrativa à Escola Estadual Indígena Ambrósio Pereira Júnior, localizada na Aldeia Xyxyaklá. Esta oferecea Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Nas duas escolas há turmas de Yaathe. A escola Marechal Rondon oferta desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Normal Médio e a EJA. Para esta pesquisa, optou-se por realizá-la em turmas de 6º a 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escolha da escola se pauta em ela ser a maior escola da comunidade indígena Fulni-ô, em relação à outra localizada na aldeia do Xyxyaklá, apresentando um maior número de professores/as para realizar a coleta de dados através de entrevistas e roda de diálogos. Além do mais, essa escola possui uma acessibilidade considerável em relação a supracitada acima. Essa escolha também

se justifica pela boa recepção por parte da comunidade escolar a pesquisadores externos, isso também facilitará o acesso aos/as pais/mães que também serão participantes da pesquisa.

Além das aulas referentes às disciplinas do currículo regular, essas escolas oferecem aulas de Yaathe. Nessas aulas, também são trabalhados os conhecimentos e os saberes do povo Fulni-ô, garantindo assim a valorização e continuidade da tradição e identidade cultural da etnia.

A Escola Estadual Indígena Marechal Rondon está localizada na Aldeia grande, ou comumente conhecida de Aldeia Sede. A escola possui dois grandes prédios, o prédio sede e o anexo. As escolas indígenas Fulni-ô não contam com a presença de um diretor/gestor, pois não há autoridade maior entre o povo que a do Pajé e do Cacique. Dessa forma, as escolas são coordenadas pela Comissão Coordenadora das Escolas Indígenas do Povo Fulni-ô. São três (03) Coordenadores/as responsáveis pelo direcionamento das escolas e da educação escolar. São: Expedito Lino Torres,Marcelo Fernando Cordeiro Quintas e Milene Sarapó dos Santos.

A escola sede possui em seu corpo docente 25 professores, desses, 04 são professores de língua portuguesa e 03 professores de língua materna Yaathe. Nesse prédio não é ofertado o ensino de turmas exclusivas de Yaathe. As aulas de língua materna que tem são distribuídas na carga horária de aulas, assim como os componentes de língua portuguesa etc. O Yaathe foi institucionalizado no currículo escolar a partir do ano de 2010[31]. O prédio sede foi construído em 2008 e tem a mesma estrutura arquitetônica das demais escolas da rede estadual de Pernambuco. Mas, o povo Fulni-ô procura ressignificar a escola deixando-a mais próxima de aspectos de sua cultura, como um grande espaço no centro da escola que é em terra, isso aproxima e mantém a ligação do povo com a Terra, entre outras estratégias utilizadas para que o espaço escolar se aproxime da identidade da comunidade.

A escola no prédio sede oferta nos três turnos os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Normal Médio, além das turmas da Educação de Jovens e Adultos Anos Finais. Estão matriculados 384 alunos, distribuídos em 18 turmas.

Com relação aos recursos humanos, a escola sede dispõe de 06 monitores; 04 merendeiras; 03 porteiros; 02 auxiliares de disciplina; equipe administrativa com 4 pessoas. Concerte à estrutura arquitetônica da escola, há 08 salas de aulas; 01 sala de professores, 01 secretaria; 03 banheiros para funcionários; 02 banheiros para alunos; 01 cantina; 01 sala de informática e 01 biblioteca. A escola sede não possui refeitório, é uma das pautas de luta do

[31] A Portaria SE/PE Nº 9.444, de 23 de novembro de 2010 instituiu o Yaathe na matriz curricular da Escola Estadual Indígena Ambrósio Pereira. A Portaria SE/PE Nº 9,442, de 23 de novembro de 2010 institucionalizou a língua materna Yaahte na matriz curricular da Escola estadual Indígena Marechal Rondon.

povo, conforme informações do Coordenador da Comissão. Não há quadra poliesportiva, mas segundo nossos informantes, o projeto está em andamento.

O prédio anexo também se localiza na Aldeia Sede e está mais centralizado, bem ao lado da praça da aldeia. No prédio anexo são ofertadas a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos Anos Iniciais e as turmas específicas e exclusivas para os Fulni-ô de ensino da língua materna Yaathe. É importante ressalta que, apesar de a escola ser indígena e localizada em território indígena, o povo Fulni-ô não rejeita a matrícula de estudantes não indígenas, sendo que eles não assistem as aulas de Yaathe. A escola funciona os 03 turnos, sendo que a noite é exclusiva para as turmas de aulas específicas de Yaathe e de outras práticas culturais relacionados ao uso da língua materna, como as danças, cantos etc.

Nesse prédio estão matriculados 946 alunos e 31 professores compõem o corpo docente. Além dos professores, há nos dois prédios a presença dos monitores. Os monitores são indígenas Fulni-ô que não possuem formação academia, mas tem um amplo conhecimento da língua Yaathe. Assim, na sala de aula, o professor indígena realiza a escrita da língua e o monitor é o responsável pela oralização. A presença dos monitores na sala de aula é necessária porque o professor que possui uma formação específica tem o domínio da escrita, mas apresenta dificuldade na oralidade, sendo essa a missão do monitor.

Além disso, cabe aos monitores a responsabilidade da contação por meio da oralidade de histórias da cultura do povo e dos ancestrais em Yaathe, sendo uma das práticas e estratégias utilizadas pelo povo Fulni-ô para manter viva a sua língua e para que os mais novos aprendam. Durante a roda de diálogos, foi colocado que o professor escolarizado, ou seja, aquele com formação acadêmica, em sua maioria, não apresentam tanta familiaridade com a língua materna quanto os monitores.

Referente aos monitores, o Coordenador 1 colocou que

> embora sejam **leigos** em conhecimentos ocidentais e não possuírem uma formação acadêmica, os monitores apresentam um vasto conhecimento da língua. Dessa forma, ter o monitor na sala de aula foi uma conquista do povo. Colocar eles dentro da sala de aula com remuneração e carga horária foi uma grande conquista, o monitor é acompanhado na sala de aula pelo professor regente (COORDENADOR 1, 2022, grifo nosso).

Referente à disposição de recursos humanos, a escola dispõe de 04 merendeiras; 07 pessoas na equipe administrativa; 02 porteiros e 03 auxiliares de disciplina. Se tratando da estrutura arquitetônica, a escola no anexo possui 14 salas de aulas; 01 sala de professores; 01

cozinha com refeitório; 01 secretaria; 02 banheiros para professores e 02 para alunos; não tem biblioteca, sala de informática e quadra poliesportiva, mas possui um grande pátio que possibilita a circulação e recreação das crianças e possui 01 auditório.

4.3 Colaboradores da Pesquisa

Para a coleta dos dados da pesquisa, teremos como sujeitos professores/as da escola Estadual Marechal Rondon, lideranças da escola e da comunidade, especificamente o Pajé, que também é Coordenador de línguas da escola e famílias de estudantes. A referida pesquisa foi realizada com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Materna Yaathe.

Assim, foram escolhidos/as dois professores/as de Língua Portuguesa e três professores de Língua Yaathe que lecionem em turmas diferentes e anos escolares distintos. A escolha dos/as professores/as se deu sob os seguintes critérios: ambos os sexos; atuar na escola a mais de 05 anos; o/a professor de Língua Portuguesa ser licenciado em Letras; ser pertencente a comunidade; participar nos processos de formações continuadas propostas pela escola e pela Gerência Regional de Educação do Estado.

Ainda para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com as lideranças da escola e da comunidade, e pais/mães dos estudantes. Os critérios utilizados para escolher o/a informante responsável pela escola foram os seguintes: ser falante do Yaathe; participar ativamente das práticas da comunidade, sendo um agente (trans)formador de práticas sociais, escolares e linguísticas. Dessa forma, tivemos como colaboradores 01 (um) Coordenador/a Pedagógicos, e como representantes da família, tivemos 02 pais de ambos os sexos e idade acima de 20 anos. Para isso, usamos como critérios que: sejam filhos de pais Fulni-ô, se não os dois, mas que um dos pais seja indígena; pratique as tradições de seu povo e participem das práticas sociais, culturais e linguísticas.

A participação dos colaboradores deste trabalho foi feita mediante autorização prévia. Todos os sujeitos não terão seus nomes divulgados. Desta maneira, procura-se garantir a integridade, não divulgando a identidade dos sujeitos durante todo o processo de realização da pesquisa, respeitando assim os princípios éticos para um trabalho científico, para isso, será aplicado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE. (SCHNELL; REINRARZ, 2006 *apud* FLICK, 2013).

4.3.1 Os Colaboradores

Abaixo, apresentamos um quadro sintético com as informações mais relevantes referente aos nossos colaboradores. Assim, tivemos 09 colaboradores. Conforme indicamos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Informações dos colaboradores da pesquisa

Colaboradores	**Idade**	**Sexo**	**Formação**	**Tempo de atuação na escola Marechal Rondon**	**Falante de Yaathe**	**Possui nome na língua materna**
Coordenador 1	43 anos	masculino	Licenciatura Intercultural Indígena	03 anos	sim	sim
Coordenador 2	38 anos	masculino	Ensino Médio	16 anos	sim	sim
PLM1	40 anos	masculino	Mestrado em Linguística	12 anos	sim	sim
PLM2	40 anos	masculino	Pós-Graduação em nível de especialização	10 anos	sim	não
PLM3	40 anos	masculino	Pós-Graduação em nível de especialização	10 anos	sim	sim
PLP1	38 anos	feminino	Pós-Graduação em nível de especialização	10 anos	Falante intermediária	Sim
PLP2	23 anos	feminino	Graduação em Letras	3 anos	sim	Sim
MÃE	27 anos	feminino	não se aplica	não se aplica	Falante intermediária	Não
PAI	30 anos	masculino	não se aplica	não se aplica	sim	sim

Fonte: Batista, 2023.

4.4 Classificação quanto aos objetivos da pesquisa

Com relação aos seus objetivos, a nossa pesquisa se enquadra numa perspectiva descritiva a partir da compreensão de Gil (1999), que apresenta que uma pesquisa descritiva tem como sua finalidade principal fornecer descrições de características de uma determinada população ou fenômeno. E é isso que pretendemos fazer em nossa escrita, descrever aspectos relativos a uma população/comunidade para que possamos compreender o fenômeno que nos inquieta. A partir da descrição dos fenômenos, passamos a compreender situações mais detalhadas, e isso nos permitiu entender o que ocorre em determinadas características do nosso grupo, os Fulni-ô.

Aludimos a essa discussão a concepção de Triviños (1997, p. 110), salienta que "o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de uma determinada realidade". A esse respeito, passamos a considerar a fala de Oliveira (2011), o autor alude que quando optamos por fazer uso da descrição em uma determinada pesquisa, o pesquisador tem a intenção de conhecer determinada comunidade, e respetivamente, seus valores e problemas que se relacionam à cultura.

4.5 Classificação quanto à natureza da pesquisa

O ser humano está sempre em busca de respostas às suas inquietudes. A partir da interação entre os indivíduos e a sociedade, é feita a produção de conhecimentos. Para a nossa pesquisa e, buscarmos respostas às nossas questões, resolvemos optar por uma pesquisa de natureza qualitativa, compreendemos que esse tipo de pesquisa é direcionado ao nosso fenômeno.

A pesquisa qualitativa está interrelacionada diretamente e é um campo bem fértil em pesquisas Sociais e Humanas. Esse tipo de pesquisa está centrado na linguagem, no que é dito, onde foi dito e o porquê, assim, cabe ao pesquisador interpretar as narrativas. A esse respeito, Santos (2008) salienta que a pesquisa qualitativa tem como direcionamento a busca e aceitação do pluralismo de ideias e relatos, estando em uma instância de rompimento de paradigmas entre o dominante e o emergente.

Sousa e Santos (2022, p.1397) trazem que o estudo qualitativo no âmbito acadêmico diz respeito a "um fenômeno social que tem acompanhado as pesquisas em diversas áreas, e com ele, o debate sobre o caminho a percorrer, passos a seguir e quais as técnicas e os instrumentos utilizar na produção de conhecimentos".

Para Trivinõs (1987), ao se tratar na pesquisa de uma natureza qualitativa, esta tem como foco trabalhar os dados buscando seu significado, buscando compreender o fenômeno dentro de um determinado contexto. Corroborando o que alude o autor, Gil (1999) traz que ao se fazer uso de uma abordagem de natureza qualitativa poderá aprofundar as questões que estarão relacionadas ao fenômeno que nos inquieta, buscando maior contato com a situação a ser estudada, percebendo os significados individuais e ao mesmo tempo a significação mútua. Assim, compreendemos que o pesquisador tem como tarefa a interpretação do mundo real, tendo uma preocupação com o caráter hermenêutico ao se pesquisar sobre o modo de ser e viver dos seres humanos.

Para elucidar a escolha para nossa pesquisa da abordagem de natureza qualitativa, trazemos as considerações de Minayo (2010), a esse respeito, essa abordagem está remetida às significações, aos motivos, crenças e aspirações que envolve todo o modo de viver e ser do homem. Minayo (2010) apresenta a seguinte definição para o método qualitativo

> se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam(MINAYO, 2010, p. 57).

Assim, nessa concepção, a pesquisa qualitativa possibilitou que pudéssemos compreender as relações que estão ligadas ou interrelacionadas ao nosso fenômeno, como as formas de pensar, agir, aspirações e atitudes, as individuais e as de um coletivo. Mas, para isso, é relevante também que se considere o contexto em que os sujeitos estão inseridos, para que se compreenda de forma mais clara como o fenômeno é entendido. Entendendo que a pesquisa qualitativa tem foco voltado aos indivíduos e nas suas interações em seu meio, por isso, ao tentar compreender o ensino de línguas, é importante entender a relação que tem os sujeitos com a língua, e ao mesmo tempo, atentar para a interação de todo o contexto, que está imbricado no indivíduo e no fenômeno.

4.6 Classificação quanto à geração e coleta de dados

Para a coleta dos dados da referida pesquisa, optamos por fazer uso da entrevista e questionário, pesquisa documental, bibliográfica e roda de conversas.

A escolha da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados possibilita, segundoMinayo (1994), que sejam obtidas informações por meio da fala de cada indivíduo, podendo assim revelar as condições de estrutura, os seus sistemas de valores, os seus valores, as suas normas, entre outros, onde por meio de um representante, o entrevistado, pode revelar fatores e aspectos importantes de um determinado grupo. A opção da entrevista semiestruturada privilegia e possibilita que o informante possa falar a respeito de suas experiências a partir dos objetivos elencados pelo entrevistador e, ao mesmo tempo, a entrevista pode ir tomando outros rumos e sendo "construídas ocasionalmente de acordo com as respostas do entrevistado" (XAVIER, 2010 p. 76).

Sendo assim, as entrevistas foram aplicadas à liderança da comunidade escolar e social, aos/as professoras, e aos familiares escolhidos previamente para serem informantes. Ao

serem aplicadas as entrevistas com os/as pais/mães, pretendemos atingir o objetivo de descrever os usos sociais da língua originária Yaathe e Língua Portuguesapor parte do povo Fulni-ô. Com isso, almeja-se compreender como esses informantes concebem as relações sociais, culturais e linguísticas de seu povo com o ensino escolar e a transmissão de sua língua materna e, ao mesmo tempo, compreender como se dão os processos de transmissão da língua nos espaços não oficiais, como na família, ou em outras ocasiões.

Além do mais, foram realizadas entrevistas com os/as professores/as selecionados previamente com critérios já elencados, para isso, analisamos as práticas de ensino da língua originária nas turmas de Yaathe e o ensino de língua portuguesa em turmas da escola indígena Marechal Rondon.

A aplicação do questionário se deu a princípio da coleta de dados, por meio dele, obtemos dados/informações que foram relevantes para a organização e andamento de demais etapas da pesquisa, além do mais, com a aplicação desse questionário pudemos ter em mãos dados referentes à escola, possibilitando que tenhamos um conhecimento mais amplo e sólido a respeito do nosso campo de pesquisa. Para obter-se esse tipo de informações, o questionário se torna pertinente, pois possibilita que o informante mesmo preencha as respostas sem a intermediação direta do pesquisador.

A escolha desse instrumento encontra respaldo em Marconi e Lakatos (1996, p.88), as autoras abordam que o questionário é entendido como uma "... série ordenada de perguntas, respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador". Ainda, compreendemos que ao fazermos uso dessa técnica em nossa pesquisa, nos permite que com a "padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes", com isso, o pesquisador poderá compilar e comparar as respostas que vierem a ser escolhidas, segundo as autoras.

A pesquisa documental foi realizada com o exame dos documentos pedagógicos da escola, entre eles a Proposta Pedagógica e outros documentos oficiais, analisando como tratam o ensino de línguas na comunidade, com isso, pudemos identificar as relações estabelecidas entre ensino da língua e manutenção/transmissão das tradições do povo Fulni-ô.

Segundo Gil (1999), há uma semelhança entre a pesquisa documental e bibliográfica, elas diferenciam-se na natureza de suas fontes, enquanto a primeira busca analisar documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, a última detém-se nas fontes de autores diversos e suas contribuições. As autoras Lakatos e Marconi (2001) entendem esse tipo de pesquisa como a coleta de dados de fontes primárias, senso documentos escritos ou não.

A opção por essa fonte de pesquisa possibilitou que possamos realizar uma análise de um documento importante para a escola, entendendo que nessa fonte documental iremos investigar qual a proposta da escola para o ensino de línguas. Além de realizarmos uma apreciação na Proposta Pedagógica da escola que está articulada com o Currículo do estado de Pernambuco, analisamos a proposta específica da Escola Indígena Estadual Marechal Rondon, denominada de Saberes do Povo.

Adotamos nessa pesquisa para a construção e embasamento do quadro teórico referencial a pesquisa bibliográfica porque ela vai permitir que o pesquisador tenha acesso a um instrumento analítico que possibilita o acesso a diversas fontes. Esse tipo de pesquisa é considerado como uma fonte para se coletar dados de forma secundária, trazendo contribuições culturais ou cientificas, conforme Lakatos e Marconi (2001).

Para as autoras, a pesquisa bibliográfica:

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto[...](LAKATOS E MARCONI, 2001, p. 138).

Dessa forma, considerando a importância do trabalho científico, o rigor e a seriedade de se fazer pesquisa científica, a busca por materiais ou fontes já postas é indispensável para embasar a escrita e a construção dos dados. A partir daí, não teremos mera repetição do que já foi dito ou pesquisado, mas será propiciado, de acordo com Lakatos e Marconi (2001), que seja feito um exame a respeito de um determinado tema, sob a perspectiva de um novo enfoque e abordagens diferentes, isso culminará com conclusões inovadoras.

Por fim, optamos por fazer uso da Roda de Conversas na coleta dos dados porque entendemos que elas permitem com que os informantes/participantes fiquem mais à vontade para se expressarem e colocarem suas ideias e concepções. Isso permite que o pesquisador tenha uma visão mais ampla da forma de pensar dos participantes. Mas, para isso, é preciso que essa técnica seja bem planejada, com a organização de um roteiro previamente definido, possibilitando a condução das falas de acordo com os objetivos do entrevistador.

Assim como a entrevista semiestruturada permitiu que durante a realização da entrevista fossem feitas inferências a partir das respostas dos participantes, as rodas de conversas também possibilitam que novas abordagens possam ser direcionadas de acordo como se colocam os participantes, sem, contudo, perder o foco e objetivo da premissa da pesquisa e interesses do pesquisador.

A esse respeito, Pinheiro (2020) salienta que

> as rodas de conversas tem sido modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividade em partilha (PINHEIRO, 2020, p. 2).

Bedin e Pino (2018, p. 228) corroboram com Pinheiro (2020) ao considerarem as rodas de conversas como uma "estratégia política libertadora e que favorece a emancipação".

Portanto, em nossa pesquisa, optamos para a coleta de dados o uso de diversas técnicas, a qual nos permitiu vislumbrar de forma mais ampla perante diversos instrumentos como é visto o fenômeno de nosso interesse. Dessa forma, consideramos a triangulação como sendo importante na pesquisa. A esse respeito, Yin (2001) entende que a triangulação está fundamentada na lógica de fazer uso de diversas fontes de evidências. O autor salienta que

> O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] (YIN, 2001, p 121).

Sales (2014, p. 117) aduz que a triangulação é o "levantamento de diversos pontos de vistas sobre o mesmo fato ou acontecimento, bem como o registro do que é efetivamente dito, do que é escrito, dos discursos e de seus desdobramentos dentro do cenário investigado". À essa discussão trazemos Vergara (2006), afirma que "a triangulação pode ser vista a partir de duas óticas: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa; e como uma alternativa para obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista".

4.7 Classificação quanto a análise dos dados

O procedimento de análise dos dados adotado nesse trabalho se deu a partir da Análise de Conteúdo, que de acordo com Bardin (2004) consiste em

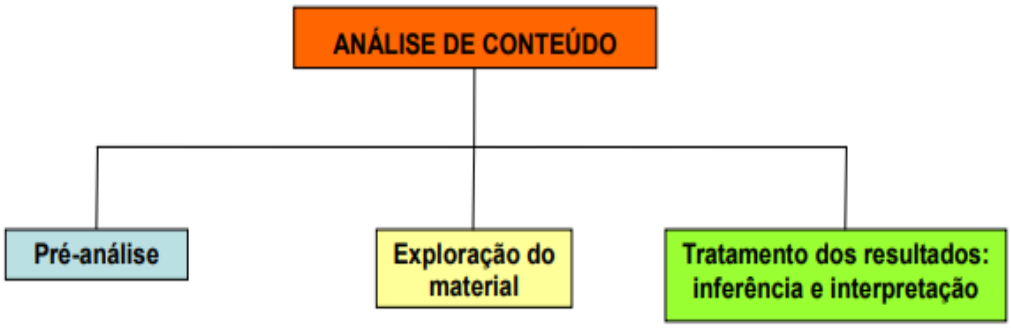
> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

Dessa forma, passamos a compreender a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, como sendo um conjunto de diferentes metodologias, que se encontram em constante fase de aperfeiçoamento, tendo como foco a análise de conteúdos diversos, sejam eles verbais ou não-verbais, assim, é preciso que sejam desenvolvidas uma sistematização na análise dos dados. Assim, ao se propor a analisar dados, tem-se com intuito a compreensão crítica do sentido que fora indagado, tendo significações explicitas ou subentendidas.

4.8 ORGANIZANDO OS DADOS COLETADOS

Como dito, os dados foram analisados a partir da teoria de Bardin, a Análise de Conteúdo. A autora aduz que "a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (BARDIN, 2011, p. 24). Assim sendo, para que os dados fossem organizados de forma sistemática e, mais adiante possamos realizar a descrição do conteúdo manifesto, seguimos as orientações trazidas pela autora. Salientamos que, apesar de seguir o que Bardin orienta, em algumas situações, adequamos a organização do nosso material e dos dados coletados de acordo com o que achamos mais viável e facilite o manuseio das informações postas.

Figura 10 - Três formas da Análise do Conteúdo



Fonte: Câmara, 2013.

A princípio, realizamos uma releitura das obras selecionadas para a construção do referencial teórico. Organizamos o nosso aporte teórico a partir dos seguintes temas: Educação Escola Indígena; Currículo intercultural; Ensino de línguas em escolas indígenas; políticas

linguísticas para povos indígenas e EEI em Pernambuco; bilinguismo e ensino bilíngue. Em seguida realizamos a organização do material coletado: as entrevistas; os questionários; a roda de conversas e as Propostas Pedagógicas da Escola Estadual Indígena Marechal Rondon.

Em seguida, criamos categorias temáticas pelos critérios da agregação e enumeração e realizamos a classificação semântica (de acordo com os temas) para melhor entender as informações que foram postas, uma vez que ela atendia a temas diferentes. Bardin (2011) atenua que cada pesquisador define a melhor forma de organizar as suas categorias, sejam em palavras ou expressões, seja na estrutura lógica do texto ou das suas partes, ou até mesmo em tema específico. Assim, optamos por organizar as nossas categorias por temas, sendo categorias temáticas.

Assim organizamos as nossas categorias iniciais temáticas:

Quadro 4 - Análise Categorial Temática

Análise Categorial Temática		
Categorias iniciais	Temáticas que foram abordadas em cada categoria	Aparição de respostas semelhantes feitas a cada participante
EEI	As escolas indígenas têm um diferencial no sentido de que elas trazem em sua proposta uma pluralidade imensa, porque o ensino na escola indígena é proposto como sendo comunitário. Os povos indígenas têm contatos com não indígenas, dessa forma, a escola traz em seu ensino os saberes dos povos, a língua, as artes, a cultura, a oralidade, a história do povo. Ao mesmo tempo essa escola busca associar seus saberes com os saberes da sociedade envolvente.	8
Currículo intercultural	À medida que promovemos no ensino escolar o acesso dois conhecimentos propostos pelo pode público e suas esferas, introduzimos os saberes e ciências do povo indígena. Assim, temos um ensino em que as diferentes culturas conversam entre si.	10
Ensino de Línguas	O ensino de línguas na escola é essencial para que os alunos tenham conhecimentos a respeito da língua do outro, a portuguesa, e aprenda a sua língua materna. O ensino da língua na escola promove o fortalecimento da língua materna, da cultura e da história do povo. Conhecer a língua do colonizador é importante para saber lidar nas relações propostas com a sociedade majoritária.	46
Escola e cultura	A escola na comunidade indígena é um instrumento de fortalecimento cultural, social e histórico. A escola permite que a língua materna do povo seja transmitida às gerações mais novas. Com isso, promovemos que a língua se mantenha forte, viva e em pleno funcionamento, junto com os outros aspectos sociais e culturais do povo.	37
Língua, Cultura e sociedade	A língua, além de ser importante à comunicação e a interação inter/intra cultura é a essência do povo, é a vitalidade da cultura. Sem a língua materna de um povo, a cultura enfraquece as ciências, os saberes ancestrais e as práticas ritualísticas que são realizados através da língua do seu povo. Quando falamos da língua do colonizador, entendemos que ela é importante para a comunicação e interação social com a cultura externa.	47

Fonte: Batista, 2023. (com adaptações)

As categorias iniciais são os temas que formulamos a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas e na roda de conversa. De início, dividimos os dados em 5 categorias temáticas, são elas: EEI; Currículo intercultural; Ensino de línguas; língua e cultura e língua, cultura e sociedade. Logo a seguir, de acordo com as respostas e informações que nos foram dadas, as classificamos como ocorrências e as dispusemos na coluna todas as informações que se relacionam com a categoria inicial.

Em seguida, na última parte da tabela dispusemos quantas vezes diferentes respostas dadas pelos informantes aparecem e se adéquam a categoria. Por exemplo, na categoria EEI, tivemos entre todos os colaboradores 8 respostas de acordo com as mesmas perguntas que foram feitas individualmente a cada um participante.

Quadro 5 - Categorias finais de acordo com os objetivos específicos da pesquisa

Categorias finais de acordo com os objetivos específicos da pesquisa	
Objetivos específicos	Categorias finais
Descrever os usos sociais da língua originária Yaathe do povo Fulni-ô	O povo Fulni-ô realiza diversas práticas sociais, culturais e sagradas por meio da língua materna indígena. Por serem bilíngues em língua portuguesa e língua materna Yaathe, algumas das suas práticas fazem uso de ambas as línguas. Mas as práticas relacionadas há rituais e ao sagrado do povo são realizadas exclusivamente em língua Yaathe. Além do mais, o povo realiza diversas práticas socioculturais e sociolinguística para promover o fortalecimento da sua língua materna.
Analisar as práticas de ensino de língua portuguesa e materna em turmas da escola indígena Marechal Rondon.	A Escola Estadual Indígena Marechal Rondon promove em seu seio diversas práticas relacionadas ao ensino das línguas. A escola busca realizar atividades que levem os estudantes a compreenderem a importância da língua portuguesa para a sua interação social com as demais culturas e, ao mesmo tempo, ganha destaques as atividades escolares que envolvem a língua materna, como as danças, o Toré, a Cafurna etc.
Identificar as relações estabelecidas entre ensino da língua materna Yaathe e manutenção/transmissão das tradições do povo Fulni-ô.	A língua materna Yaathe é um dos principais critérios de identificação do povo Fulni-ô, e é muito importante para a manutenção da sua cultura, em especial do ritual sagrado do Ouricuri. Assim, transmitir a língua às gerações mais novas é uma empreitada encarada pelo povo por meio de diversas práticas. A escola passa a ser utilizada pelo povo como instrumento de transmissão da língua e manutenção das tradições do povo Fulni-ô.

Fonte: Batista, 2023.

Na tabela acima, organizamos as nossas categorias temáticas para a análise e apreciação dos dados gerados e coletados. Na primeira coluna colocamos os objetivos específicos da pesquisa e, na segunda coluna, dispusemos as temáticas que se adéquam e respondem a cada um dos objetivos

Ao selecionarmos as nossas categorias, realizamos a fase final, como atenua Bardin. Essa última fase é a inferência e interpretação dos dados coletados. Nesse momento, também optamos pela realização da Triangulação dos dados. Assim, para que a análise dos dados possa nos vislumbrar de forma mais ampla o fenômeno investigado e possamos atingir nossos objetivos, fizemos uso na coleta de dados de entrevistas, questionários e rodas de diálogos. Ao "cruzarmos" esses dados, pretendemos tornar informações brutas e isoladas em dados significativos e válidos.

Outro aspecto importante é que nessa última fase, para dar um caráter rigoroso a nossas inferências, pretendemos embasá-las de acordo com o referencial teórico elencado para a

construção dessa pesquisa. Com o aporte teórico, realizamos uma conversa dialógica com autores que já pesquisa a respeito do nosso fenômeno. Ainda de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser organizar a priori, ou seja, antes da coleta dos dados, ou posteriori, após os dados serem coletados, a última hipótese foi a escolhida por nós.

Na seção seguinte, tratamos a respeitos dos dados que foram gerados e coletados durante a nossa pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a apreciação, análises e discussões dos dados que foram gerados e coletados juntos aos nossos colaboradores. A geração de dados e coleta se deu a partir de pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas e formulário, roda de conversas.

Assim, dialogamos com as diferentes fontes compreendendo como o povo Fulni-ô pensa a escola na sua comunidade e o ensino de línguas, fazendo uma interface entre a escola, ensino de línguas e a manutenção, transmissão da língua como elemento de identidade, afirmação étnica e fortalecimento sociocultural e bilinguismo.

5.1 Ensino de línguas na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon

A língua para o povo Fulni-ô é critério de pertença e de identidade. É por meio dela que o povo se identifica como diferentes, como sendo índios pertencentes à identidade Fulni-ô. A língua materna Yaathe é motivo de muito orgulho para essa etnia, pois, apesar de quase mais de três séculos de contato com a sociedade envolvente, com os mais diversos ataques a sua cultura, organização e língua, esse povo mantêm-se resguardando fortes traços dos seus antepassados, entre eles, a língua.

Assim, manter a língua em plena vitalidade e uso na comunidade é essencial à sobrevivência de aspectos culturais e sociais, além de manter as suas relações com as entidades sacras por meio dos rituais, como o sagrado Ourircuri. Com o passar do tempo, o povo, apesar de terem sido proibidos de falar e usar o Yaathe, foram desenvolvendo diversas estratégias para transmitirem a sua língua materna aos mais jovens, se precavendo de que esta corresse o risco de desaparecer com a morte dos anciãos. Ao tratarmos a respeito dos ataques glotocidas que os povos indígenas do Nordeste sofreram, concordamos com o que nos traz Braggio (2002, p. 134) que “os indígenas habitantes das costas do Brasil foram assim atingidos frontalmente, pois tiveram cassado o direito linguístico fundamental de falar as próprias línguas”.

Assim, é preciso que a escola tenha a língua materna como o cerne do ensino. A esse respeito, corroboramos com o que traz Gomes (2016, p. 78) que cabe “a escola construiruma nova história de educação escolar indígena que vise à sustentabilidade da língua materna na família, na vivência com a sociedade não indígena e na defesa de seus direitos”.

Nessa perspectiva, a respeito do ensino de língua materna Yaathe na escola do povo Fulni-ô, o Coordenador 01 faz o seguinte apontamento:

> quando a gente ia estudar na escola não indígena era negado a nós o direito de aprender sobre nossa cultura e realidade. Nos era negado de aprender e falar a nossa língua. Então é bom ter uma escola em que a gente possa viver como indígena, se comportar como indígena, como um calendário que respeite o nosso lado religioso. (COORDENADOR 01, 2022).

No exposto acima, percebemos que a escola deve emanar da necessidade de formação social e cultural do povo e para o povo. Deve ser uma escola que vislumbre o ideal de sociedade almejado por eles. E nessa escola, o ensino da língua se torna indispensável. Mas, como percebemos a escola no território Fulni-ô promove o ensino da sua língua materna e atende aos anseios do povo. Adentrando um pouco mais as falas do nosso colaborador, percebemos que a educação escolar ofertada pela sociedade não indígena é negacionista, com parâmetros integracionistas.

Considerando o relato do Coordenador 01, temos em Cunha Júnior (2016) que os povos indígenas de Pernambuco lutam e desejam:

> não mais a escola que o Estado-nação deve proporcionar aos povos indígenas, mas a escola que os povos indígenas, como sujeitos políticos, vão ressignificar com outros sentidos que não o da assimilação e aculturação, construindo e gerando esta nova escola dentro de seus territórios retomados (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 68).

Conforme atenua Cunha Júnior (2016) e os relatos que nos foram passados nas nossas investigações, entendemos que a escola no território indígena Fulni-ô é bem vista e quista, mas não a escola que represente os ideais de uma sociedade dominante e integracionista. A escola do povo Fulni-ô emana da necessidade de que ela respeite os saberes tradicionais e promova a apropriação de outros saberes necessários ao povo para sua emancipação enquanto sujeitos políticos e de direitos.

Ademais, o Coordenador 01 acrescenta que uma das preocupações do povo sempre foi relacionada àtransmissão da língua Yaathe às gerações mais novas. As lideranças da comunidade já vinham percebendo que os mais novos vinham se distanciando da língua materna. E colocá-la na escola para ser ensinada foi uma estratégia de fazer com que os jovens aprendam a sua língua.

As preocupações que encontramos nas falas do Coordenador 01 aduzem ao que nos traz Knapp (2016):

> que a intenção de fortalecer as línguas minoritárias, ampliando e fortalecendo o uso dessas línguas, desenvolvendo diferentes habilidades e competências comunicativas nas crianças não é privar a comunidade de que se tornem bilíngues, mas que se tornem bilíngues eficientes e que façam isso sem abandonar a sua língua materna (KNAPP, 2016, p. 145).

No excerto abaixo podemos ver essa preocupação quando nos foi colocado que:

> outra grande conquista foi o ensino da língua materna na escola, porque o convívio próximo com a sociedade branca estavailubridiando aos mais novos e com isso estavam se apartando da sua língua. Trazer a língua à sala de aula foi uma maneira de transmiti-la e mantê-la viva. Ela está presente no currículo como qualquer outro componente curricular, e o aluno é avaliado e precisa demonstrar desempenho e proficiência. O ensino da língua materna vai desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A língua Yaathe permeia todos os componentes curriculares e seus conteúdos(COORDENADOR 01, 2022).

Dessa forma, o povo viu na escola um instrumento de luta e forte aliada no ensino da língua Yaathe e de outros aspectos dos modos de vida da etnia. Como expusemos, há cem anos o povo tem acesso à educação formal por meio da escola, e durante esse tempo, a comunidade tem procurado ressignificar a escola enquanto espaço de luta e afirmação de sua identidade étnica. Longe de ser a escola na comunidade indígena um agente de integração à sociedade majoritária, o povo soube com maestria se apossar dela para construir o cidadão que querem formar e o ideal de sociedade.

Sobre a importância do ensino de Yaathe na escola, o PLM1 aduziu o seguinte:

> com a institucionalização da língua Yaathe no currículo, temos uma questão de resistência e lutas. É preciso saber fazer valer e criar estratégias para manutenção da língua. Os anciãos se reclamam que os mais jovens não demonstram interesse de aprendera língua, por isso, é importante ela na escola para que os alunos aprendam-na (PLM1, 2022).

Com base no exposto acima, podemos fazer algumas inferências que já vimos discutindo. O povo, em especial as lideranças viram na escola um instrumento de fortalecimento da sua cultura, porque puderam colocar nela o ensino da língua Yaathe. Outro aspecto importante e que reforça as nossas ideias é que a EEI em PE e as suas conquistas para se ter uma escola intercultural, específica, diferenciada e bilíngue é pauta da luta das etnias e de demais representantes, como vemos no ter "*Com a institucionalização da língua Yaathe no currículo, temos uma questão de resistência e lutas"*. Ter a língua Yaathe na escola é fruto de muitos embates e lutas perante o estado de PE e a SSE/PE.

Ainda a respeito disso, o Coordenador 01 diz:

> que o estado não tem conhecimento do que é uma educação escolar indígena, e isso provoca muitas situações negativas, como direcionamento de professores, calendário escolar etc.(COORDENADOR 1, 2022).

O pensamento do Coordenador 01 está na mesma direção do que aborda Secchi (2002, p. 137) que a:

> legislação atual admitiu a alteridade e tolerou a diferença, mas manteve resguardado o direito discricionário de conceder direitos. Nela, o reconhecimento à diversidade cultural, aos direitos específicos, à liturgia diferenciada para as suas escolas etc. seria como marcos ou garantias de cidadania, de respeito e valorização das sociedades indígenas (SECCHI, 2022, P. 137).

Apesar de reconhecer os direitos dos povos indígenas a uma educação do seu jeito, pensada a partir da ótica das comunidades, ponderando o cidadão que se deve e deseja formare pensando no ideal social comunitário, o Estado ainda é castrador, ou poderíamos dizer que dar com uma mão e tira com a outra. À medida que outorga bases legais, dificulta o andamento das escolas indígenas com excessivas burocracias, com pedagogias e práticas que não atendem aos anseios das etnias, ou com políticas que não estão direcionadas aos interesses indígenas, ou até mesmo a falta delas. Nesse bojo de discussão, o estado de Pernambuco ainda se mantém resistente e se mostra negligente para com as políticas educacionais direcionas aos povos indígenas, apesar de muito já se ter avançado. Mas é importante assentar que, esses avanços são frutos das reivindicações e lutas dos povos indígenas do estado.

O que fora expresso tanto pelo Coordenador 01 quanto pelo PLMI conflui com o que aborda o PLM2. Ao tratar da importância do ensino de língua Yaathe na escola, ele fez o seguinte comentário:

> devido à ausência da oralidade constante na comunidade, a escola tem papel essencial na apresentação da língua materna para os indígenas mais novos. É muito comum hoje a gente não ouvir os mais velhos falarem na língua materna, pois creem que os mais novos não têm interesse por ela. Assim, vão aos poucos usando nos lares a língua do colonizador, e à medida que as crianças vão crescendo vão tendo contato logo com a língua portuguesa. Aí é que a escola entra como reforço na conjectura atual do povo Fulni-ô. (PLM2, 2022).

Assim, a escola tem se tornado um terreiro frutífero para que a comunidade indígena Fulni-ô transmita a sua língua às gerações mais novas. E essa é a realidade presente nas escolas deles, a língua materna tem permeado todas as relações sociais, étnicas, interétnicas e culturais. A partir do pressuposto que a escola é pensada como diferenciada e específica, o povo imprime nessa escola às suas necessidades e fazem com que ela esteja a serviço do bem estar do povo. Pensando a escola Marechal Rondon, concordamos que ela é diferencia, pois, como expõe Silva B. (2010, p. 121), “[...] a escola diferenciada está diretamente relacionada ao “resgate” da língua, das tradições, e da cultura”.

Nas nossas ponderações com os nossos colaboradores, refletimos ainda mais concernente ao ensino do Yaathe na escola do povo Fulni-ô, a respeito dessa indagação, o professor PLM3 disse-nos:

> ensinar Yaathe na escola é importante, porque passamos a perceber que a língua portuguesa passou a ganhar muito espaço na comunidade, tendo uma importância até maior que a nossa língua materna, então, foi preciso à introdução da língua materna na escola como parte do currículo escolar. A escola tem o papel de desenvolver o incentivo para que o Yaathe não chegue a morrer. O Yaathe é muito importante na escola, mas ele não é aprendido somente na escola, mas ele é aprendido no dia a dia de cada indígena, é uma peça fundamental para a identidade do Fulni-ô. Por isso, ela, a língua materna Yaathe é importante ser levada para a escola e para qualquer lugar que formos (PLM3, 2022).

O povo Fulni-ô tem criado diversas estratégias de ensino da língua materna na escola para que a língua do colonizador não impere e tome o espaço da língua identidade do povo. Essas diversas táticas têm feito com que a língua seja transmitida às gerações mais novas e não fique somente sobre a salvaguarda dos mais velhos.

Os projetos catequistas, integracionistas e assimilacionistas preconizavam a construção de uma sociedade ideal. Para isso, era preciso assimilar as sociedades minoritárias, para que aos poucos elas se inserissem a sociedade maior. Com as diversas políticas de etnocídio, genocídio, glotocídio e epistemicídio, a negação da diversidade era uma estratégia das políticas para se formar essa sociedade brasileira. Nos dias atuais, essas políticas ainda permanecem mesmo que com outra roupagem. Oglotocídio e epistemicídio são partes atuantes da sociedade majoritária negacionista, pondo que existe uma única língua no Brasil e que as demais línguas não são importantes. No Nordeste, região que sofreu mais agressivamente com os ataques e políticas do Estado e da sociedade, a negação partiu de premissa de que não existiam mais povos indígenas e, mais atualmente negam a existência de línguas originárias.

Essas negações têm o intuito dedeslegitimizar as etnias, os saberes dos povos, os seus conhecimentos e ciências. Assim, a escola no Nordeste foi entendida como poderoso instrumento advindo do colonizador, mas usada pelos povos indígenas como agente de lutas. Sobre esse pensamento, Durazzo (2021, p. 430) aduz que “no Nordeste a escola é o que, atualmente, possibilita um engajamento étnico-linguístico que o histórico de expansão colonial prejudicou grandemente”.

Nessa perspectiva, como temos salientado, o povo Fulni-ô soube conceber a escola como agente de fortalecimento da língua e, certamente, manutenção de aspectos importantes para a cultura.

Ponderando ainda sobre as questões colocadas pelos nossos informantes, na roda de conversa, quando questionamos referente à importância da escola no espaço da aldeia para o ensino de língua, disseram-nos que

> a língua materna é ensinada na escola. Mas, quando a criança adentra a escola, ela já sabe falar a língua, porque lhe foi ensinado dentro da sua casa, o que eles mais fazem na escola é praticar a escrita, hoje já temos escrita da língua materna, mas antes não tínhamos, nosso pais nos ensinavam por meio da oralidade, gesticulando, e assim aprendíamos. Os mais velhos dizem: "não sei para que você vai para a escola, se aprende Yaathe é dentro de casa". O que os mais novos precisam é aprender a escrita, que é a sua dificuldade, falar, aprende em casa. Devido no dia a dia o falar ter se distanciado um pouco, a escola entra em cena nesse aspecto, como intermediadora no ensino da língua. (RODA DE CONVERSA, 2022).

A partir do fragmento exposto pelo grupo, percebemos que eles consideram a escola como um instrumento muito importante no ensino da língua, especialmente a escrita. Aspectos referentes à escrita da língua Yaathe vamos nos dedicar a explanar mais nos tópicos que falaremos a respeito de ensino de língua materna na escola. Outro ponto que abordaremos é como os anciãos entendem a escola e o ensino de língua na comunidade.

Conversando com o que expuseram os professores de língua materna, Valentini (2010, p. 96) pontua que "a participação efetiva da comunidade, as práticas das línguas maternas e de metodologias de ensino-aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos, representam os elementos essenciais para construção de uma nova realidade escolar".

O Pajé do povo Fulni-ô que também é o coordenador de língua materna da escola fez o seguinte apontamento a respeito da escola no ensino de línguas,

> a escola é muito importante, porque nela é onde estamos formando os nossos cidadãos, o ensino da língua não é exclusivo da escola, mas a vejo como um dos locais principais para isso, porque é na escola que temos muitos jovens que serão o futuro do nosso povo (PAJÉ, 2022).

Referente ao papel que desempenha a escola no ensino de língua na roda de conversa nos foi expresso que

> é inevitável negar a influência da língua portuguesa nas comunidades indígenas, o meio social nos encurrala, impõe a língua dominante, e temos sempre que estar nadando contra a correnteza. A escola é um grande triunfo nosso, porque lá ensinamos nossa língua aos mais novos, as nossas crianças (RODA DE CONVERSA, 2022).

A respeito das estratégias utilizadas na escola dos Fulni-ô para o ensino de línguas, vamos tratar nos tópicos subsequentes.

5.1.1 Ensino da língua materna Yaathe e bilinguismo

Como vimos discutindo, desde 1922 o povo Fulni-ô convive na sua comunidade com a educação formal. Com a aproximação e influências da sociedade aguasbelense, e percebendo que as gerações mais novas estariam se afastando da língua materna Yaathe, as lideranças da comunidade viram na escola uma oportunidade de ensinar a língua materna às gerações mais novas. O povo faz uso da escola enquanto instrumento de fortalecimento e transmissão do Yaathe, das suas práticas sociais e culturais.

A língua Yaathe faz parte do currículo desde 2010, embora o ensino dela seja bem mais antigo. A escola ainda não tem um currículo específico, fazem uso do mesmo currículo das demais escolas do estado de PE. Mas, apesar de não ter um currículo que respeite as especificidades do povo, eles têm maestria em desenvolver estratégias para manter a língua Yaathe constante em todas as relações, tanto no âmbito escolar quanto na comunidade.

A respeito disso, o Coordenador 01 fez a seguinte fala:

> temos uma escola que atende às necessidades da comunidade, NE? No sentido de que se tem um ensino regular,as propostas do currículo seguem a matriz curricular proposta pelo estado de PE. Assim, trazemos esse currículo à nossa realidade e fazemos as adequações necessárias, unindo a realidade do povo com os conteúdos científicos. Tudo é feito atendendo o currículo com a realidade do povo, assim, atendemos a todos (COORDENADOR 01, 2022).

Conforme abordado nos dizeres do Coordenador 01, eles são cientes de que o currículo que é imposto pela SEE não atende as necessidades de uma escola que se identifique como intercultural, dessa forma, o povo procura colocar a especificidade do povo no seu ensino. A luta pelo respeito à um currículo específico que respeite a realidade de cada comunidade é reivindicação dos povos indígenas de Pernambuco. Assim, são resistentes tanto ao currículo das escolas regulares bem como a proposta de um currículo que se diga intercultural, mas não respeito os saberes e conhecimentos que são específicos de cada etnia. A esse respeito Knapp (2016, p. 98) salienta que é importante "defendermos a ideia de que ainda é preciso colocar no cotidiano da escola o aspecto diferenciado".

Isso fica evidente no extrato da fala do Coordenador quando diz que "trazemos esse currículo à nossa realidade e fazemos as adequações necessárias, unindo a realidade do povo com os conteúdos científicos". É imprescindível que os currículos das escolas indígenas respeitem essa realidade.

Sobre o ensino da língua materna na escola, o Pajé pontua que:

> na escola ensinar a língua é essencial. Com diminuição do ensino e prática da língua materna nas casas ensinada pelos pais, ensiná-la na escola se tornou indispensável, o

> aluno continua aprendendo a língua. A língua materna é nossa história, nossa identidade e nossa herança deixada pelos ancestrais (PAJÉ, 2022).

Coadunando com o depoimento do Pajé, Knapp (2016) afirma que:

> é função das escolas indígenas contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em sua língua materna, e não apenas na língua majoritária do país, procurando aprimorar assim as suas habilidades bilíngues (KNAPP, 2016, p. 128).

Ainda a esse respeito, destacamos as palavras de Swain (1986) de que:

> aceitação da língua materna em casa e na escola é, claramente, então, um dos primeiros passos para criam um ambiente onde o aprendizado possa ocorrer em um ambiente que favoreça o sentimento de auto-estima e autoconfiança (SWAIN, 1986, p. 3).

Ao questionarmos a respeito de quais os desafios de se ensinar língua materna na escola, nos foram colocados os seguintes questionamentos:

> um dos desafios é o contexto, no sentido das influências da comunidade não indígena, essa aproximação em relação aos indígenas faz com que muitos jovens percam o interesse por questões do seu povo, entra elas, aprender a língua. Isso vai enfraquecendo a língua, porque cada velho que vai embora leva os seus saberes e com eles a língua, se os mais novos não tiverem interesse em aprender, a língua pode vir a correr riscos, precisamos desenvolver estratégias de coletas de dados, entrevistas, narrativas focando os aspectos do povo com a língua no espaço educacional (PLM 1, 2022).
> a inserção dos indígenas com relação à sociedade não indígena, já que a nossa aldeia está muito próxima a cidade de Águas Belas, então esse contato com um bombardeio de informações, de elementos culturais de outras cultura é um grande desafio (PLM 2, 2022).
> uma das dificuldades que encontramos para ensinar a língua Yaathe na escola é a falta de material didático, porque apesar de a gente ter avançado em trazer para a sala de aula a língua materna, a cultura, não temos patrocínio para que se produza material didático (PLM3, 2022).

Analisando as percepções dos professores, percebemos que os PLM1 e PLM2 colocam como um dos principais desafios de ensinar a língua materna é a influência da sociedade envolvente. Desde tempos remotos, a sociedade europeia tem tentado imprimir nas sociedades indígenas as suas formas de ser, pensar, e isso tem afetado, até os dias atuais, como nos mostram nossos colaboradores, as comunidades indígenas e as suas formas de se organizarem. Para isso, com a perda de interesse, como pontuam os professores, dos mais novos aprenderem a respeito da sua cultura e a sua língua, foi preciso que a escola ressignificasse a si e o ensino de Yaathe para assim poder atrair e incentivar esses jovens a terem mais interesse em aprender a sua língua. Referente a essa influência exercida pela sociedade dominante e pela a sua língua,

Knaap (2016, p. 130) aborda que "é preciso desenvolver nas crianças indígenas uma noção de que a língua materna de seus ancestrais é tão importante: tão bela e rica como qualquer outra língua".

Referente à preocupação dos professores com as influências advindas do estreito contato com a sociedade vizinha pensamos também que esse contato pode promover a interação entre os mundos, proporcionando uma aproximação para que ambas as epistemologias possam conviver sem se sobreporem uma à outra. Dessa forma, poderemos perceber uma política de língua mais efetiva porque vai promover a "sobrevivência de línguas, pautadas na superação, protagonismo, autonomia intelectual e de vida", conforme aborda Luciano (2011, p. 256-257). Essa aproximação poderá proporcionar que a comunidade continue vivendo numa situação de bilinguismo, saber conviver com as duas realidades, mas sempre atentos as investidas que podem vir por meio da cultura dominante.

E isso o povo Fulni-ô tem feito, convivem muito próximo à sociedade com outra cultura, em espaço fronteiriço entre os dois mundos, mas se mantém fortes e atentos para que a sociedade vizinha não "afogue' a cultura Fulni-ô. Resistência por meio da língua é uma das pautas de luta do povo. Assim, as atitudes linguísticas são uma excelente ferramenta em relação a essa preocupação do espaço que cada vez mais ocupa a LP na comunidade e as influências que exercem, especialmente sobre os mais novos. Para isso, é relevante que os falantes demonstrem atitudes positivas em relação a sua língua e ao bilinguismo e, ao mesmo tempo demonstrem que se orgulham da sua identidade étnica e social. Assim, por meio dessas atitudes, mesmo que a língua Yaathe seja a língua minoritária em relação à língua portuguesa, estará garantido a sua manutenção e sobrevivência.

Outro aspecto abordado pelo PLM3 é a falta de material didático. Esses materiais referidos pelo professor seriam materiais didáticos específicos para ensinar a língua materna Yaathe. Referente às estratégias que o povo tem usado para suprir essa deficiência vamos discutindo no decorrer dos diálogos propostos nessa sessão.

Ao tratarmos a respeito do interesse dos alunos indígenas em aprenderem a sua própria língua, os professores fizeram as seguintes abordagens:

> os alunos demonstram interesse em estudar a língua na escola, em especial aqueles que se engajam em situações do contexto na comunidade. É comum por parte de alguns não demonstrarem interesse em aprender a língua, temos que nos preocupar com relação a isso, porque essa falta de interesse não é boa para o povo e para a manutenção da língua, se a transmissão estiver comprometida devido à falta de interesse. Isso acarreta em perdas de muitos traços e elementos da cultura, se houver o desaparecimento da língua ou ela não for usada de forma constante. Não desmerecendo os saberes ocidentais, mas precisamos mostrar a importância dos

> saberes do povo que são transmitidos por meio da língua, mesmo que alguns não tenham interesse ou não perceba que ser Fulni-ô é manter a língua viva, precisamos desenvolver estratégias para que eles venham perceber e queiram conhecer a sua realidade social (PLM1, 2022).
> essa questão e ações que vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos proporcionam essa interação. Graças a Deus os jovens vêm demonstrando um interesse crescente pela língua, isso para nós é de grande satisfação, somos muitos gratos por esse processo de manter a língua viva entre os mais jovens. Ao dar aula também de geografia e história, percebo que eles sempre puxam para questões relacionadas à língua. Isso é uma demonstração de interesse em aprender a língua (PLM2, 2022).
> pouco, pouco. Porque já está impregnado que o interesse é lá fora, aprender a língua materna não apresenta renda e mercado, no geral para as questões de sobreviver, a língua para esses mais novos não representa tanto. Mas para as questões religiosas, espirituais e sagradas ela representa importância. Vivemos em um país capitalista, que visa o financeiro, ter poder aquisitivo, e aprender a língua materna vai ser para ter acesso aos saberes do povo, não do mundo. Quanto a isso, acho muito pobre o trabalho feito na escola, tem que trabalhar mais, incentivar mais (PLM3, 2022).
> nadamos muito conta a maré ao nos deparar com a realidade atual referente às influências vindas de fora para dentro das comunidades indígenas, como a internet e as redes sociais, é muita coisa que traz muita fantasia à cultura tradicional. Um dos grandes desafios é tentar conscientizar os mais novos a respeito não só da importância da língua, mas da cultura como um todo, a medicina tradicional, os cânticos. Embora tenham grande respeito a esses aspectos da cultura, os mais jovens vivem outra realidade (RODA DE CONVERSA, 2022).

Ao nos atentarmos ao que colocam nossos colaboradores, vemos que eles expressam muitas preocupações em relação ao interesse dos mais jovens em aprender a língua materna Yaathe. Colocam que percebem o interesse dos estudantes, ainda mais quando se engajam em práticas sociais, mas para isso, é preciso que sejam criadas e desenvolvidas mais estratégias para atrair o interesse desses jovens em aprender a língua. Nesse cenário, a escola tem papel fundamental, em Durazzo (2021, p. 412) temos que:

> a escola indígena nordestina parece vir servindo como catalisadora de processos políticos lingüísticos *sui generis*. Se em outros contextos etnográficos a escola apresenta um problema de mediação entre saberes, no Nordeste a escola é o que, atualmente, possibilita um engajamento étnico- linguístico [...] (DURAZZO, 2021, p. 412).

Um dos pontos de preocupação e que são colocados pelo PLM3 é que a língua portuguesa é vista como a língua que pode proporcionar crescimento profissional no mercado de trabalho, e que a língua materna perde espaço nesse sentido porque não tem o mesmo status que a língua dominante, ficando restrita às questões do povo. Nesse prisma, é muito importante na escola se desenvolver um ensino crítico da língua portuguesa, para que ela, embora seja importante para as relações sociais, não assuma esse lugar de prestígio na comunidade indígena. Sobre isso, Maher (1994) tem abordado a respeito do ensino de língua crítico, pois, a partir disso, esse ensino ajuda na libertação dos povos indígenas e assim podem ser bem-sucedidos quando reivindicam os seus direitos ou quando lidam com a sociedade envolvente.

Silveira (2012, p. 7) em estudo realizado sobre a EEI do povo Fulni-ô na sua pesquisa de Mestrado, aponta que "as crianças demonstram maior envolvimento e entusiasmo com as aulas de Yaathe. Vibram com as aulas, solicitam que os professores continuem após o término das aulas". A esse despeito, nos foi colocado pela mãe que a tem sido importante na formação dos seus filhos:

> *na escola o aluno vai aprender outras coisas diferentes, como a língua. Embora seja dever dos pais ensinarem em casa. Meus filhos são bilíngues porque aprenderam a falar Yaathe com a avó materna, mas desenvolveram mais na escola (MÃE, 20221).*

Quando tratamos com os nossos colaboradores a respeito se havia material didático específico para ensinar Yaathe, fizeram-nos os seguintes comentários:

> não há materiais didáticos específicos. O material é produzido pelo professor. Dessa forma, trazemos para a escola músicas e vídeos em língua materna apara auxiliar no ensino e na transmissão da língua. Nas aulas de língua materna fazemos uso de textos narrativos das histórias, contações dos mais velhos. Não é fácil realizar a tradução dos textos em língua portuguesa para Yaathe, a língua não é fácil, temos algumas dificuldades. Nas aulas de língua materna ensinamos a estruturação, como verbos, sujeitos, etc. O professor procura fazer uso das duas línguas, ao apresentar determinado termo em uma língua, apresenta-o na outra língua. A língua se torna difícil porque uma mesma palavra pode ter significado semântico distinto. Na hora da escrita os alunos apresentam dificuldades, misturam a escrita de Yaathe com português (PLM1, 2022).
>
> veja só, material didático é uma luta, não temos matérias didáticos, não que não se tenha o interesse, mas falta um diálogo na comunidade referente a teorização dos saberes do povo, nós não temos condições de produzir materiais didáticos específicos ainda, porque os anciãos, os falantes da língua, não tem um consenso nesse registro escrito da língua, eles têm uma crença de que o Yaathe é mágico, então veja que temos que quebrar muitas barreiras culturais entre o povo para podermos ter um material didático específico. As palavras têm força, escrevê-las é revelar os segredos aos não indígenas, pensam alguns velhos. Tenho como projeto, mesmo com medo da hostilização do meu próprio povo, que é escrever uma cartilha relacionada a aspectos culturais do nosso povo, só que, nessa cartilha são apresentadas questões que podem ser entendidas por alguns de maneira agressiva (PLM2, p. 2022)

Os expostos pelos professores necessitam algumas de ponderações e, ao mesmo tempo abrirmos a discussão para algumas questões que são pertinentes. Nos relatos ambos os professores apresentam que não possuem material didático específico para ensinar Yaathe, pois, este é produzido pelos próprios professores. A esse respeito, Elizabth Rondelli (2007, p. 1) traz que "o material didático é muito importante porque é um meio de interação entre professor e aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades".

Dessa forma se o povo tivesse esse material didático à disposição para o ensino, facilitaria o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, como o nome diz,

específico, ou seja, deveria ser um material pensado pelo povo e a partir das necessidades e anseios deles. Esse material poderia ser um forte agente na relação que tem o aluno com a escola e o ensino da sua língua e dos aspectos culturais e sociais do seu povo. Além de ser uma forma de atrair e estimular o interesse em aprender a língua Yaathe.

O material didático específico é uma questão que tem gerado muitas discussões ao tratarmos da EEI e do ensino da língua materna, uma vez que o material disposto pelo Estado não atende as suas necessidades. E, ainda mesmo existindo a necessidade de material didático específico, é somente nos últimos anos que as políticas desenvolvidas para o material didático específicos para escolas indígenas vêm sendo produzidos. Mesmo assim, "ainda encontramos nas escolas indígenas a presença de pouquíssimos materiais dessa natureza", (KNAPP, 2016, p. 107).

Outra questão a ser ponderada é que a língua não é fácil, apresenta uma escrita difícil e um mesmo termo, muitas vezes apresentar conceitos e significados diversos, como apresenta o PLM1. Essa dificuldade talvez esteja relacionada ao fato de o Yaathe ainda não possuir uma escrita padronizada, sistemática. Isso tem apresentado algumas implicações no ensino, como a dificuldade de se definir como se deve escrever uma palavra. A despeito do que tratamos, encontramos em Silva (S/A) que

> o bilinguismo é trabalhado de acordo com a didática de cada professor, série ou faixa etária destinada, através de textos, frases, palavras tanto orais como escritas. O acervo de livros da língua indígena Fulni-ô é limitado, o que dificulta, por não existir um sistema de escrita padrão. Uma palavra às vezes é escrita de diferentes formas, o educador procurar ensinar passando a forma mais usada pela comunidade (SILVA, S/N).

A autora aduz que:

> o registro dessa língua é fundamental, assim como a sua história, a medicina tradicional, cânticos/danças, e a sua arte, devendo-se utilizaros meios possíveis para ajudar na preservação e manutenção dessa língua, e a escola é a fonte principal. (SILVA, S/N).

Voltando aos ditos pelos professores, o PLM2 salienta que um dos desafios de se ter material didático está na resistência que alguns anciãos têm com relação a terem a escrita do Yaathe, pois segundo eles os brancos iriam aprender a falar e assim iriam ser sabedores dos seus segredos, uma vez que a língua é um tesouro, ou é mágica.

Atenuando ao que coloca o PLM2, o PLM3 salienta que:

> eles defendem a língua como um tesouro, os anciãos não concordam, mas porém, por questões de sobrevivência do povo a escrita é essencial. Os mais velhos não aceitam

> que a língua seja materializada na escrita, eles têm a tese que mesmo sem escrever a língua não acaba. A língua é um reforço e garantia que a língua passe de geração a geração (PLM3, 2022).

Referente ao fato de os mais velhos não desejarem que a língua Yaathe seja ensinada na escola, encontramos em Knapp (2016, p. 98), que "não é todo conhecimento indígena que é ou deve ser posto para dentro da escola, ou escolarizado".

Analisando essa realidade do povo Fulni-ô que é bem específica, que além de a produção de material didático ser escassa, no caso deles ainda há a questão de os mais velhos serem bem resistentes à cultura escrita do Yaathe. Assim, as escolas Fulni-ô fazem uso de materiais que são elaborados por não-indígenas para as escolas indígenas e que não se adequam a realidade linguística da escola, como o bilinguismo e o ensino bilíngue. Dessa forma, fica ao encargo das escolas e dos professores produzirem seus matérias de aulas de língua materna.

Na roda de conversa, os professores colocaram o seguinte a respeito de como os anciãos veem a escrita da língua Yaathe

> eles não gostam porque é uma facilidade para o branco aprender, e não a ensinamos para outros que não sejam Fulni-ô. Durante muitos anos, os mais velhos resistiram para que a língua não fosse registrada de forma escrita, que os saberes e conhecimentos fossem transmitidos pela oralidade. Hoje, essa realidade tem mudado, já temos alguns escritos na língua, mas ainda é pouco, muito precisa ser feito. Eles ainda são muito resistentes, mas aos poucos, com muito diálogo, vem havendo um entendimento e abertura maior para registrar a língua Yaathe por meio da escrita. Eles acreditam que não é preciso ir à escola para aprender a língua, ela é aprendida nas casas e na comunidade por meio da oralidade (RODA DE CONVERSA, 2022).

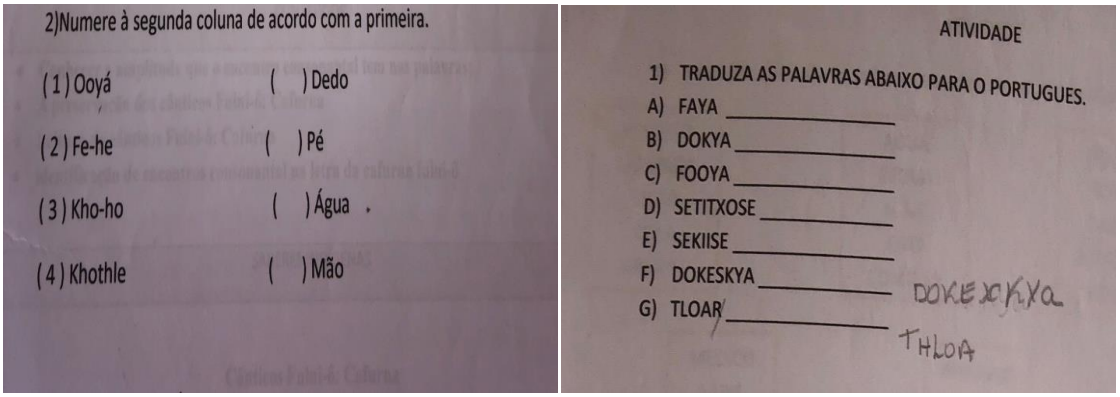
Ensinar língua Yaathe tem se tornado um desafio porque a falta de material didático específico e a escrita da língua ainda são poucos, isso tem feito com que os professores sejam quem construam os materiais que serão utilizados nas salas de aula. Apesar de alguns anciãos da comunidade mostrar resistência à escrita com o medo dela enfraquecer o povo, os professores se mostram favoráveis e acham importante que a língua materna esteja materializada. Percebemos isso na seguinte fala:

> o registro escrito é uma forma de guardar a história. Mesmo a língua estando escrita, isso não representaria um perigo, porque ela só interessa para nós Fulni-ô. Toda a vida do Fulni-ô tem como base a língua, se ela enfraquece, perde a essência de Fulni-ô, se ela se perder, acaba Fulni-ô (PLM3, 2022).

Os professores de língua materna desenvolvem diversas estratégias para ensinar a língua, com jogos, brincadeiras, por meio das danças, dos cânticos, do Toré, de leituras e contação de histórias, escritas, apresentações e gincanas.

Abaixo, temos uma das atividades que são propostas no ensino de língua Yaathe, aonde nessa mesma atividade, o aluno vai aprender a escrita e, respectivamente, a oralidade tanto do Yaathe como a língua portuguesa.

Figura 11 - Atividade de escrita em Yaathe e língua portuguesa


2)Numere à segunda coluna de acordo com a primeira.

(1) Ooyá ( ) Dedo
(2) Fe-he ( ) Pé
(3) Kho-ho ( ) Água
(4) Khothle ( ) Mão

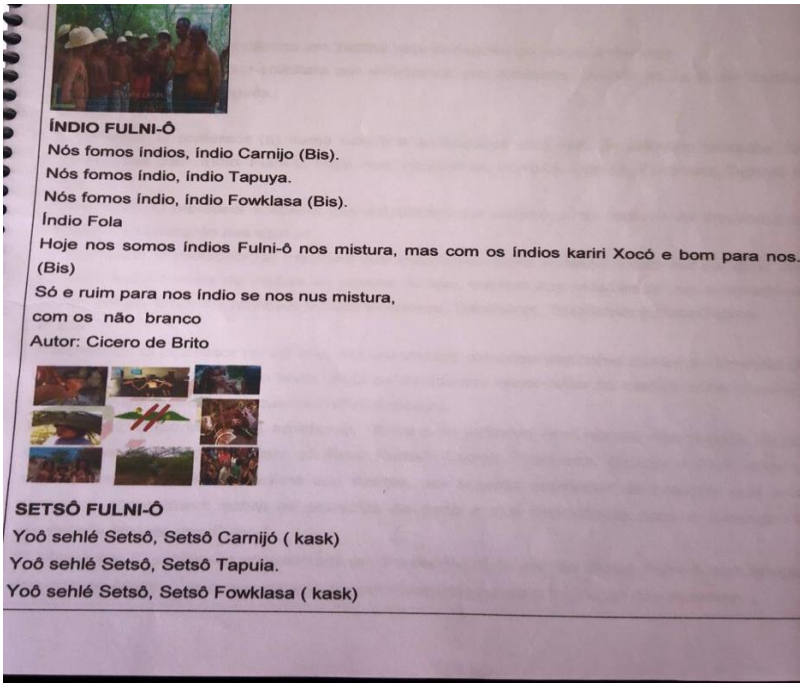
ATIVIDADE

1) TRADUZA AS PALAVRAS ABAIXO PARA O PORTUGUES.
A) FAYA _____
B) DOKYA _____
C) FOOYA _____
D) SETITXOSE _____
E) SEKIISE _____
F) DOKESKYA _____ DOKEXOKYa
G) TLOAR _____ THLOA

Fonte: Proposta Pedagógica Saberes Indígenas do povo Fulni-ô, 2009.

Algumas atividades são desenvolvidas por meio dos cânticos. Neles são abordadas questões referentes à cultura do povo, sua história, a sua língua etc. Ao se trabalhar com a música na sala de aula, são explorados aspectos da escrita da língua Yaathe e do português, além do trabalho com a oralidade.

Figura 12 - Cântico do povo Fulni-ô em língua portuguesa e Yaathe.


ÍNDIO FULNI-Ô
Nós fomos índios, índio Carnijo (Bis).
Nós fomos índio, índio Tapuya.
Nós fomos índio, índio Fowklasa (Bis).
Índio Fola
Hoje nos somos índios Fulni-ô nos mistura, mas com os índios kariri Xocó e bom para nos. (Bis)
Só e ruim para nos índio se nos nus mistura,
com os não branco
Autor: Cicero de Brito

SETSÔ FULNI-Ô
Yoô sehlé Setsô, Setsô Carnijó (kask)
Yoô sehlé Setsô, Setsô Tapuia.
Yoô sehlé Setsô, Setsô Fowklasa (kask)

Fonte: Proposta Pedagógica Saberes Indígenas do povo Fulni-ô, 2009.

Na concepção dos professores, trabalhar os cânticos na sala de aula é importante

> porque eles têm muitos ensinamentos, histórias dos ancestrais e da atualidade, eles representam essas histórias, são orientações. E na escola eles são uma excelente metodologia, porque usamos eles no ensino de Yaathe, porque tanto os alunos compreendem a letra, como o teor das histórias trazidas neles. Há cânticos sobre a medicina tradicional, sobre a cultura, sobre o respeito aos mais velhos e ao Ouricuri, sobre a preservação da natureza (RODA DE CONVERSA, 2022).

O PLM1, referente aos cânticos como estratégias de ensino, salientou que

> os cânticos são realizados e cantados em língua materna baseados no Toré. É uma estratégia de fortalecer a língua. Esses cânticos trazem muitos ensinamentos, como questões sociais, a religião, a liderança e respeito aos mais velhos. Então, muitos aprendem a língua por meio dos cânticos, até mesmo crianças que ainda não falam Yaathe aprendem a cantar (PLM1, 2022).

O The Voice é outra estratégia utilizada pela a escola para trabalhar a língua materna e incentivar os estudantes a aprenderem, cantando se aprende muito. A dinâmica dessa atividade é uma disputa musical onde os estudantes vão cantar músicas, a seu critério, mas em Yaathe. Sobre essa perspectiva, o Cacique fez a seguinte pontuação: *"trazemos para a escola músicas do não indígena que atraem os estudantes, traduzimos elas para a língua Yaathe e trabalhamos na sala de aulas (CACIQUE, 2022)"*.

Essa proposta de atividade de traduzir as músicas da língua portuguesa para a língua materna só pode ser possível quando o aluno apresenta competência linguística em ambas as línguas. E isso é o que tem feito o povo Fulni-ô ao desenvolverem e promoverem o ensino bilíngue nas suas escolas, que os alunos aprendem e demonstrem a proficiência necessária nas línguas promovendo o bilinguismo. A esse respeito, Amaral (2001, p. 22) coloca que "a tradução é uma habilidade específica que só pode ser satisfatoriamente desenvolvida quando já existe um domínio prévio das estruturas linguística das duas línguas".

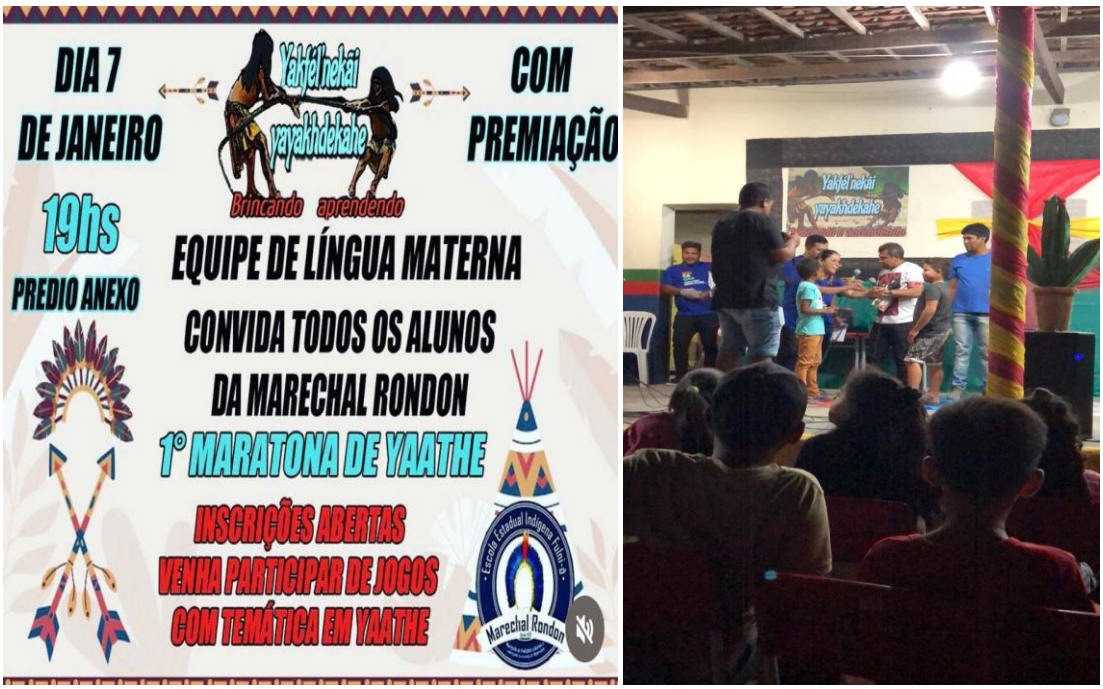
Assim, podemos apreciar na figura 13 como acontece a disputa musical em língua Yaathe a qual chamam de The Voice.

Figura 13 - The Voice, disputa musical em Yaathe

Fonte: arquivo Pessoal, Batista, 2023.

A Maratona de Yaathe é outra atividade desenvolvida pela escola para ensinar Yaathe. Nesta há músicas, brincadeiras, dinâmicas e outras atividades que giram em torno dos conhecimentos dos estudantes a respeito da sua língua. Na figura 14 e 15 vemos como acontece a Maratona de Yaathe na escola Marechal Rondon.

Figura 14 - Maratona de Yaathe



Fonte: arquivo pessoal, Batista 2023.

Na segunda foto acima temos a presença das principais lideranças da comunidade no espaço escolar participando e promovendo o ensino de língua Yaathe aos estudantes da escola Marechal Rondon. Podemos observar que as lideranças, Pajé e Cacique demonstram muito interesse e preocupação em que as gerações mais novas apresentam e façam uso da língua materna no seu dia a dia.

Nas duas fotos abaixo vemos a execução da Maratona de Yaathe por meio de jogos e brincadeiras. Nesse momento os estudantes participam da trilha das cores em Yaathe, é jogado o dado onde há escrito cada uma das cores, nesse momento, a palavra que cair, o estudante deve identificar se é a sua cor e avançar mais uma casa. Na segunda foto, a dinâmica consiste em analisar o repertório lexical dos estudantes em Yaathe, são sorteadas duas crianças que ficam defronte uma a outra, e cada uma vai dizendo no microfone qual palavra conhece, a brincadeira acaba quando o repertório de palavras de um dos dois concorrentes esgotarem.

Figura 15 - Maratona de Yaathe

Fonte:arquivo pessoal, Batista, 2023.

Todo esse trabalho que é feito pela escola para ensinar Yaathe é bem visto e aceito pelos pais, na fala da mãe temos que o que diferencial a escola Marechal Rondon das outras *"é que a Marechal é mais cultural, valoriza os conhecimentos dos antepassados (MÃE, 2022)"*.

As músicas, as danças e os cantos fazem e estão sempre presentes no cotidiano escolar da Marechal Rondon, em todas as atividades há apresentações de cafurna ou Toré. Nas imagens

abaixo vemos uma atividade de campo realizada com os estudantes e professores de língua materna, onde eles foram conhecer algumas partes do território indígena, como o primeiro Ouricuri dos seus ancestrais, algumas plantas medicinais e como eles se organizavam e viviam nas matas.

Na figura abaixo vemos um dos momentos extra classe onde os alunos vistam territórios importantes para a cultura do povo. Nesse momento, participam cantando e dançando o Toré.

Figura 16 - Apresentação de Toré realizada por alunos da Escola Marechal Rondon em aula campal.

Fonte: arquivo pessoal, Batista 2023.

Em vários momentos os alunos da escola estão engajados com aspectos da sua cultura, como o Toré. Vemos na imagem registrado um momento de interação cultural entre os jovens onde cantam e dançam o Toré no momento do intervalo.

Na figura 16 os alunos em momento de descontração dançam e cantam o Toré durante o intervalo das aulas.

Figura 17 - Apresentação de Toré no pátio da escola realizada por alunos no intervalo

Fonte: Coletivo Fulni-ô de Cinema, 2023.

Um dos muitos projetos que são desenvolvidos pela a escola Marechal Rondon é o Projeto Plantas Medicinais do povo Fulni-ô. Neste, são realizadas exposições e apresentações das plantas medicinais utilizadas pelo povo, toda a exposição é organizada pela escrita em Yaathe dos nomes das plantas e das suas funções, como veremos nas fotos abaixo.

A imagem 17 retrata um pouco a respeito da exposição da medicina tradicional do povo Fulni-ô.

Figura 18 - Exposição de plantas medicinais e a escrita em Yaathe

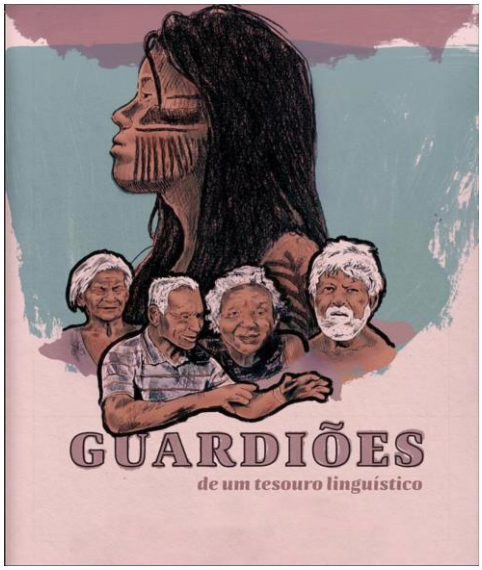
Fonte: arquivo pessoal, Batista 2023.

Outraestratégia que os Fulni-ô tem se utilizado são os “velhos”. Trazer os mais velhos à escola é uma rica troca de conhecimento e promove o acesso dos mais novos a saberes que

estãoguardados com os anciãos da aldeia. Nesse momento de interações, os velhos fazem e contam narrativas da história de luta, resistência e fortalecimento do seu povo, falam a respeito de como os mais novos podem viver em sociedadee sempre em união, respeito às autoridades maiores da aldeia, Pajé e Cacique, bem como aos mais velhos

Nessa foto, vemos como os idosos são importantes, tidos com protetores para o povo e para a língua, sendo guardiões do tesouro maior, o Yaathe.

Figura 19 - Anciãos enquanto guardiões da língua Yaathe



Fonte: Coletivo Fulni-ô de Cinema

Nas falas dos nossos colaboradores, quando conversamos a respeito do papel que têm os idosos na comunidade e se havia uma relação e interação entre a escola e eles, colocaram-nos o seguinte:

> os velhos contam na escola as suas narrativas e histórias, transmitindo os seus saberes aos mais novos, e esses aprendem a serem Fulni-ô (PLM1, 2022).
>
> A escola proporciona diversos momentos com a presença de alguns velhos. Os mais novos têm buscado os mais velhos com o intuito de aprender. A escola e eu enquanto coordenadores de língua têm tentado aproximar e trazer a escola os mais velhos. Levamos idosos bem quistos e respeitados para serem ouvidos pelos jovens. (PAJÉ, 2022).
>
> nos projetos da escola são incluídos os anciãos. Nas salas de aula os professores convidam os mais velhos para palestrarem e falarem a respeito da história do povo e dos ancestrais. Também realizamos pesquisas de campo com os idosos, os alunos os procuram em algumas das suas atividades escolares (RODA DE CONVERSA, 2022).

Ao analisarmos os depoimentos acima, reforçamos a tese de que o povo Fulni-ô se atém de diversas táticas para ensinar a língua materna na escola e manter as práticas bilíngues. Os mais velhos são um tesouro de conhecimento e galgam de grande prestígio na comunidade, assim, são desenvolvidas atividades onde os idosos possam estar presentes na escola. Dessa

forma, Swain (1986) coloca que uma das maneiras que a escola indígena pode usar para valorizar a sua língua e mostrar aos mais novos que ela é importante é por meio da presença de pessoas que gozam de um destaque na escola.

Sobre essa discussão, vemo-la presente nos discursos dos professores a partir da análise do extrato *"levamos idosos bem quistos e respeitados para serem ouvidos pelos jovens"*. Swain (1986, p. 3) aduz que "tudo que quer possa ser feito para envolver a família e a comunidade no programa escolar ajudará a convencer os alunos de que a escola é sincera no seu respeito para com sua língua e sua cultura".

Percebemos que um dos diferenciais da escola Marechal Rondon é que a comunidade é bem presente na escola, seja nas atividades diárias que são desenvolvidas, sejam em atividades como projetos e apresentações promovidas pela escola. Assim, promover essas atividades fazem com que o ensino da língua materna Yaathe na escola seja encarada como, além de necessário, importante para as aprendizagens das crianças. Dessa maneira, "os professores podem também pedir às crianças que busquem a cooperação dos seus pais na preparação de trabalhos sobre as tradições culturais, histórias da família, estórias familiares, contos folclóricos, brincadeiras, etc." (SWAIN, 1986, p.3).

Além do mais, ser bilíngue é importante para que as crianças tenham um melhor e maior aumento nas suas capacidades cognitivas, concentração, conforme aborda Amaral (2011, p. 14-15.) que no "âmbito da cognição [...] crianças que crescem falando duas línguas desenvolvem habilidades superiores em pelo menos três áreas: (i) comunicação, (ii) elaboração de conceitos linguísticos, e (iii) aprendizagens de múltiplas línguas".

Assim, é dever do professor e da escola mostrar aos estudantes que ser bilíngue é vantajoso e, ao mesmo tempo criar e promover condições de ensino bilíngue para que se aprimore o bilinguismo na comunidade.

5.1.2 Ensino de língua portuguesa

A imposição e aproximação forçada entre a cultura europeia e as culturas indígenas impuseram com que os últimos adquirissem alguns aspectos da cultura do outro, como a língua. A língua portuguesa (LP) passa a ganhar mais espaço, se tornando a língua de prestígio e de uso nacional.

Assim, com o contato interétnico, muitos povos indígenas necessitaram aprender a falar a língua do colonizador e viver em situação de bilinguismo. Em alguns casos, os efeitos dessa aproximação e imposição massiva e agressiva da língua do outro fez com que muitos povos

deixassem de fazer uso das suas línguas originárias. Esse é o retrato de muitos povos indígenas do Nordeste, tendo o povo Fulni-ô que mantém a sua língua em pleno funcionamento.

Essa relação intercultural faz com que os Fulni-ô convivam com a língua portuguesa a mais de 300 anos. Dessa forma, como sabemos, desenvolvem relações bilíngues em português e Yaathe.

Da mesma forma, na educação formal, a língua portuguesa circula na escola e na comunidade. Na escola é de se esperar a presença forte dela, uma vez que o currículo imposto pelo estado privilegia o ensino dela em relação à língua materna. Embora que em seu discurso diga que as comunidades indígenas tenham plenos direitos de usar as suas línguas, claro, mas preferencialmente o ensino deve ocorrer em língua portuguesa, podendo optar pelo ensino também na língua materna, como colocam os documentos oficiais.

Assim, fica evidente que o estado não tem uma política linguística especifica para atender as demandas das escolas indígenas. A esse respeito, Monserrat (2001, p. 137) salienta que o Estado tem em nível do discurso que a EEI deva ser "bilíngue, intercultural, específica e diferenciada".

A conquista de um currículo bilíngue é fruto de muitas lutas. O ensino de língua portuguesa nas comunidades indígenas não representa uma ameaça às línguas originárias, mas isso depende de como a comunidade se relaciona com esse ensino e com a língua do colonizador, criando estratégias para que ela não seja a língua de dominação e ocupe o espaço da língua materna do povo.

Nas nossas conversas com os professores de língua portuguesa, Pajé, Coordenador 01 e na Roda de Conversa, quando discutimos a respeito da importância que tem a LP para a comunidade e sobre o ensino na escola dos Fulni-ô, apresentaram-nos as seguintes afirmações:

> sim, ela é importante porque podemos competir de em pé de igualdade no mercado de trabalho, uma vez que não existem emprego 100%(PLP 1, 2023).

> a língua portuguesa é muito importante para as relações não indígenas e para as relações também dentro da comunidade. É muito importante, porque é necessário ter conhecimentos fora da realidade indígena, porque senão tivéssemos esses conhecimentos, não teremos oportunidades. Acredito que é importante estar engajado dentro da realidade da língua portuguesa. (PLP2, 2022).

> ela é importante, por exemplo, as leis que regem o país são escritas em língua portuguesa, e se eu não conhecer essa língua não terei como saber quais são os meus direitos enquanto indígenas. Aprender LP é uma questão de defesa. A língua também é importante porque convivemos com a sociedade branca, então temos que ter esses conhecimentos. Ou melhor, diríamos, a LP é necessária, porque importante mesmo é a língua Yaathe (RODA DE CONVERSA, 2022).

> específico para indígena, é necessário ter os conhecimentos sobre língua portuguesa (PLP1, 2002).

Analisando as falas dos professores, vemos que eles têm consciência de que a LP desempenha uma função de destaque e importância na comunidade do povo Fulni-ô, como proporcionar o contato com outras culturas, como com a cultura e sociedade aguasbelense. Por meio dela também podem almejar e concorrer a empregos, uma realidade muito presente hoje, a necessidade de formação para que os indígenas possam estar preparados para o mercado de trabalho. Além desses aspectos, um dos mais interesses é o fato de os professores colocarem que a LP é importante para que eles saibam a respeito dos seus direitos legais, uma vez, como sabemos as leis são escritas na língua portuguesa, até mesmo as leis que regem as questões dos povos indígenas.

O coordenador 01 não ver de forma negativa que nas escolas indígenas se ensine a LP, conforme nos mostra a sua fala:

> ensinar LP na escola não é prejudicial, é importante compreender porque ela desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, como a sua integração social e participação em projetos, programas ou avaliações, como é o caso do ENEM que é realizado em LP, sendo assim, aprendê-la é importante. É preciso conhecer as formas da língua, em sua sintaxe, gramática, fonologia, porque ao lutar por seus direitos temos que saber LP. Quando vamos lutar por melhorias na educação, precisamos saber dialogar bem em língua portuguesa (COORDENADOR1, 2022).

A esse respeito, Gomes (2016, p. 86) corrobora com o nosso pensamento ao aduzir que "o estudo da língua portuguesa também é de extrema importância para a defesa de seus direitos, na comunicação intercultural, no aprendizado de novos conhecimentos, no estudo do léxico da dessa língua". Em consonância com Gomes, Luciano (2006, p. 83), salienta que "é na articulação sociopolítica dos povos indígenas em nível nacional na defesa de seus direitos, que entra a necessidade do aprendizado dessa língua", a portuguesa.

Quando conversamos com os nossos colaboradores a respeito se a língua portuguesa ajuda nas relações entre os Fulni-ô e os não indígenas, colocaram que:

> Sim, porque se fossemos apenas falar em Yaathe não haveria diálogo, assim, falar em LP é importante para as relações e interações entre as sociedades e o ensino de LP ajuda nisso, facilita esse diálogo (PLP1, 2022).

> com certeza, ela é importante na hora de haver a comunicação entre nós e os brancos (PLP2, 2022).

Pesando a partir dos relatos acima, percebemos que ensinar língua portuguesa em escolas indígenas promove uma boa interação e relações que são desenvolvidas com a comunidade indígenas e com a sociedade branca. A esse respeito, Knapp (2016) aduz que:

> O ensino de português nas escolas indígenas é justificado pela necessidade que as comunidades indígenas têm em se relacionar com os não indígenas, seja por relações econômicas, ou mesmo para conseguir ler e interpretar os documentos que dispõem sobre os direitos para essas comunidades (KNAPP2016, p. 142)

A análise feita por Knapp (2016) está em consonância com o que se tem posto no RCNEI (1998, p. 121), "O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e a tecnologias variadas".

O RCNEI (1998, p. 122) traz a seguinte prerrogativa quando se trata de LP para as relações interétnicas, "a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: e quase sempre que – como língua-franca- permite que os povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si".

Com referência a como os anciãos veem a língua portuguesa na comunidade e como eles encaram o seu ensino nas escolas, pudemos observas as seguintes colocações: "*alguns criticam que nas nossas escolas seja ensinado a língua do colonizador (PAJÉ, 2022).*"

Essa crítica surge a partir do que pudemos observar na roda de conversa, que a LP:

> na comunidade é vista pelos anciãos como sendo uma ameaça, há alguns que não gostam que se fale em português dentro da comunidade (RODA DE CONVERSA, p. 2022).

A respeito de quais são alguns desafios no ensino de língua portuguesa, temos que:

> um desses desafios é que os alunos querem aprender mais Yaathe, então, ensinar LP, as regras da LP para eles é um desafio, são um pouco resistentes. O português para interação e comunicação eles acham interessante, agora se apropriar da gramática, não. Se for fazer um comparativo em Yaathe e LP, eles preferem aprender a sua língua, acho que é devido ao contexto, faz mais sentido para eles. (PLP2, 2022).

No relato da professora podemos observar que os alunos se mostram resistentes a estudar a língua portuguesa numa perspectiva de entender a língua como forma ou estrutura, mas quando se trata do ensino voltado a sua interação e comunicação com outras pessoas eles se mostram interessados. Esse aspecto se encontra assentado no RCNEI(1998, p. 123) aposta que ao ensinar a LP em contexto indígena "é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito".

Sobre esse interesse em os alunos indígenas terem em almejar mais aprender a língua Yaathe, encontramos uma justificativa na seguinte fala:

> é porque é a nossa língua, a que entendemos, a que nos comunicamos, a LP é emprestada, falamos Yaathe sem erros, diferentemente da língua portuguesa. Aprender ela é mais importante por ela é a nossa identidade. E pela língua que Fulni-ô se identifica (RODA DE CONVERSA, 2022).

Na fala da PLP1, percebemos que quando o ensino da LP se trata de usar a língua na sua funcionalidade, para a comunicação e interação, os estudantes demonstram interesse. Mas quando o ensino é voltado para as partes estruturante da língua, há resistência. Esse aspecto também é observado não só nas escolas indígenas, mas nas escolas não indígenas. Dessa forma, a professora expressa que faz mais sentido para eles e para a sua realidade aprender a língua Yaathe.

Assim, é preciso, como nos mostra Maher (1994) que seja desenvolvido um ensino de língua crítico. Assim, ensinar a língua portuguesa numa perspectiva crítica implica que os estudantes estarão sendo preparados para lidarem com situações sociocomunicativas reais, que, em algumas situações poderão estar em desvantagem, uma vez que estão aprendendo uma língua que não é a sua.

A autora salienta que :

> desejamos que o professor e o aluno índio, além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam capazes de avaliar criticamente os usos que ela faz neste mundo. Queremos, enfim, não só fazer um ensino crítico via linguagem, mas também, da linguagem... (MAHER, 1994, p. 72).

Mais adiante, as nossas discussões tomaram rumo que nos levam a entendem um pouco mais da prática na sala de aula, estratégias e materiais didáticos. A respeito dos LD se eles são adequados para se trabalhar em escolas indígenas, temos que:

> O livro é o do MEC, que se usa na escola regular, não representa uma realidade indígena. Pode ser que as vezes haja algum conteúdo relacionado, mas de forma bem geral, não é um livro relacionado á realidade indígena (PLP1), 2022).

Referente ao exposto pela professora, Silva et al. (2018) traz que esse material didático deve atender a realidade do povo. A sua elaboração dever ser pensada na realidade da comunidade e dos seus objetivos. O estado apesar de dizer que respeita as formas de aprender e ensinar dos povos indígenas, dando direitos a esses de usarem as suas pedagogias e processos de aprendizagem, na prática é bem diferente. Como podemos observar as aulas de língua portuguesa e o LD não atendem a realidade de uma escola indígena. É importante que esse material seja adequado de acordo com o ideal de educação escolar e sociedade pensada pelo e para o povo. Que seja um material que promova o acesso tanto aos saberes culturais das etnias, como os conhecimentos científicos, respeitando o princípio basilar da interculturalidade.

Segundo a mesma professora:

> eles são ideais observados da ótica da visão da aprendizagem global, para preparar o aluno de forma igual para a competição no mercado de trabalho, mas para a realidade da comunidade em si, não (PLP1, 2022).

Acrescenta a PLP2:

> *Que os LD são ideais no sentido que precisam ser adequados para a realidade do povo e de acordo com a vida dos alunos (PLP2, 2022).*

A respeito das estratégias de ensino, as professoras abordaram que:

> a demanda de conteúdo é bem grande, difícil até de trazê-los à realidade da comunidade e de uma escola indígena. Trabalho fazendo uso dos gêneros textuais, como contos, histórias em quadrinhos. Faço uso de músicas e de contação de histórias pelo povo, adéquo para o ensino de língua portuguesa. (PLP1, 2022).
>
> faço uso de alguns gêneros, como fábulas, contos, resenhas, crônicas (PLP2, 2022).

Ambas as professoras em suas falas abordam que fazer uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC´s) para auxiliar o ensino e promover aos estudantes o acesso a outros conhecimentos. Elas destacam que promover o acesso as tecnologias são importantes para a formação do estudante e para as práticas de letramento, como acessar diversos textos, como os midiáticos, multimodais. Relatam que trabalhar com diversos textos ajuda na leitura, oralidade, produção escrita. Ensinar na escola indígena usando estratégias como as que as professoras utilizam, faz parte, como atenua o RCNEI (1998, p. 125) "da luta pelo direito de exercerem atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, de modo a poder interagir em igualdade de condições com a sociedade envolvente".

A presença de tecnologias digitais da comunicação em comunidades indígenas pode ser um instrumento importante para se ensinar e ter acesso às línguas na escola. Assim, Knapp (2016) faz as seguintes ponderações:

> nesse sentido, algumas experiências positivas têm sido realizadas em algumas comunidades indígenas que não necessariamente envolvem a escola, ainda que muitas dessas são realizadas pelos professores indígenas, ou nas dependências das escolas. Um exemplo disso são as rádios comunitárias existentes em algumas áreas indígenas que trazem em suas programações espaços para as línguas indígenas. No mesmo sentido, como comentamos anteriormente, cada vez mais estão sendo produzidas mídias digitais pelas comunidades indígenas, mesmo que esses materiais possam servir como recursos didáticos, eles ultrapassam a barreira da escola, contribuindo também como elemento que parte da própria comunidade e não necessariamente apenas da escola (KNAPP, 2016, p. 155).

Concernente ao ensino da LP nas escolas indígenas, o RCNEI (1998, p. 123) destaca que "o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, é possibilitar

que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantido, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao português padrão oral e escrito".

Portanto, o ensino da LP em escolas indígenas não é considerado prejudicial desde que a comunidade e a escola tenham bem definido as suas políticas linguísticas e qual o papel que desempenham as línguas na comunidade. Assim, é preciso que a comunidade tenha muito bem definida qual o espaço que cada língua vai ocupar na escola indígena, dessa forma, anula a possibilidade de a LP ocupar os espaços que devem ser ocupados pela língua do povo. Quando se matem uma relação clara das línguas na comunidade e na escola, e é desenvolvido um ensino bilíngue que atenda as demandas e necessidades linguísticas do povo, a promoção do bilinguismo se perpetua na comunidade.

5.1.3 A língua materna enquanto instrumento de fortalecimento étnico cultural no espaço escolar

No RCNEI (1998, p. 113) temos que "a linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas".Partindo desse pressuposto e corroborando com Testa (2007), entendemos que a educação escolar para os povos indígenas transcende as paredes das salas de aulas e muros da escola. Conforme Cavalcante (2004, p. 114), quando falamos em EEI precisamos entender que ela está relacionada a outros espaços educativos, como "a luta pela terra, os rituais, nas reuniões do povo, na fala, no plantio e na mata".

Através da escola que a comunidade indígena tem usado a língua materna Yaathe para fortalecer as demais práticas sociais do seu povo. A manutenção dela foi importante para manterem as práticas de costumes, tradições e rituais fortemente expressos na comunidade até os dias atuais. De acordo com Souza (2019, p. 25), "a aula não se restringe ao ato de ensinar a ler e a escrever a língua indígena; ao contrário, amplia-se para a interação do usuário com seu mundo pela língua".

Quando, em nossas discussões tratamos com os nossos colaboradores a respeito se a língua Yaathe é importante para a manutenção social, cultural e histórica do povo, o PLM1 fez a seguinte abordagem:

> Sim, tem importância cultural, social e religiosa. O ponto principal da nossa vida social é aprender a ser Fulni-ô, de dentro para fora. O Yaathe passa essa preocupação, de preparar o estudante para o outro mundo, mas sem deixar de lado o seu (PLM1, 2022).

Na fala do PLM1 percebemos o papel que desempenha o Yaathena formação sociocultural e para a religiosidade do povo Fulni-ô. Como já debatemos, os rituais, em especial o do Ouricuri é realizado em língua materna Yaathe. Quando o povo fala que não ensina a sua língua ao não indígena é porque a língua é o "segredo", o "tesouro" e carrega consigo aspectos sagrados que pertencem somente ao povo. E ensinar a língua aos outros seria revelar esses segredos, e isso poderia enfraquecer a etnia.

A escola Fulni-ô, embora seja indígena, recebe alunos que não sejam da sua etnia, mas, esses não frequentam as aulas de Yaathe pelos motivos que apresentamos acima e vemos indicados na fala do Coordenador 01:

> a língua é exclusiva do povo Fulni-ô, e nessas aulas trazemos elementos da religião, a língua materna não é só referente ao diálogo e comunicação, mas está cheia de religiosidade, que deve ser apenas do conhecimento do Fulni-ô(COORDENADOR 01, 2022).

Em um dos momentos da roda de conversa, embora não tenha sido elencado como um dos nossos colaboradores, recebemos a visita do Cacique pertencente ao grupo remanescente, veio nos conhecer e dar boas-vindas e desejar uma boa pesquisa, nesse momento, nas discussões sobre a língua, ele atenuou:

> A língua é tão importante que a consideramos um tesouro deixado pelos nossos ancestrais, a língua representa o povo, a identidade de um povo, e esse povo está aqui, nós Fulni-ô. A língua é um equilíbrio entre os povos indígenas. Mesmo aqueles no Nordeste que não tem a sua língua em pleno funcionamento, são índios sim (CACIQUE FULNI-Ô, 2022).

Corroborado com o que discutimos, Moraes (2020, p. 8) aduz que:

> a língua é um elemento identitário oriundo de um saber próprio. Em geral, diferentes etnias usam a língua não como comunicação entre si. Elas possuem um aspecto identitário que permite a comunicação com suas entidades sagradas (Moraes, 2020, p. 8).

Nesse respeito, percebemos que a língua tem se tornado uma forte representação da identidade dos povos indígenas, em especial no Nordeste onde se nega que existam as línguas dos povos originários. A língua é a forma de eles se identificarem como tais, e os Fulni-ô, por meio da língua Yaathe se identificam enquanto índio Fulni-ô perante a sociedade majoritária e as demais etnias. A respeito do papel que desempenha a língua para a organização social do povo Fulni-ô, na roda de conversa os professores acentuaram que:

> a nossa língua é muito importante. Os povos indígenas no Nordeste sofrem certo preconceito com relação a sua aparência, o branco, a sociedade cobra e querem que a gente reflita a imagem dos índios da Amazônia, eles acham que tem que ser assim, aquele padrão, mas é importante ressaltar as diversas misturas. O que nos dar forma, a nossa característica é a nossa língua, a língua pesa muito nessa identificação perante os brancos. O Yaathe é importante para isso, nos ajuda a se identificar e estar livres de certos preconceitos. A língua é o que nos guarda, nos deixa forte e firme. A língua Yaathe é uma maneira de nos identificar índios, é nossa resistência e fortalecimento (RODA DE CONVERSA, 2022).

Nas falas dos professores, podemos perceber que além de a língua ser identidade, é um forte traço diacrítico que serve como elemento identificador dos povos indígenas, deles enquanto Fulni-ô perante a sociedade eurocêntrica. Esses traços diacríticos, embora não seja em si a única forma de se definir quem é ou não indígena, são colocados por eles como importantes para essa afirmação étnica, uma que vez que no imaginário social ainda ronda o ideal fantasioso de que todos os povos indígenas são únicos ou que devem ter as características dos povos da região Norte.

A língua Yaathe rege todas as práticas sociais do povo, está presente em todas as atividades realizadas socialmente e com a intermediação da escola. A língua desempenha um papel muito importante na religiosidade dos Fulni-ô, pois, a relações estabelecidas em seus ritos sacros são feitas com e por meio dela. O Yaathe é uma ligação dos Fulni-ô com os ancestrais e sábios que adormeceram. A esse respeito, o Pajé fez a seguinte argumentação com relação a língua e a religiosidade do povo:

> quando se trata de Ouricuri são questões bem restritas. Ao irmos para o Ouricuri nos desligamos de tudo da cultura do outro, como internet, energia, celular, etc. Lá somos diretamente indígenas, lá usamos a língua com maior constância, nos desligamos de tudo do mudo do outro, até mesmo da língua que não é nossa (PAJÉ, 2022).

Ainda sobre a importância que tem a língua do povo Fulni-ô para as suas questões étnicas sociais, culturais, religiosas e históricas, percebemos que a todo o momento eles afirmam a língua enquanto afirmador e identificador social. O Pajé acentuou que:

> a importância da língua materna não é especifica, porque são vários os motivos que ela é importante, até poderia dizer que a língua materna é um dos mecanismos que nos identificamos como indígenas, porque as importâncias da língua para nós Fulni-ô são muitas.Devido a mistura com pessoas de outros grupos, umas das formas de nos identificar é a língua (PAJÉ, 2022).

Os dizeres dos nossos colaborados estão em consonância com o que aborda o RCNEI (1998, 116) que “é importante entender que as pessoas muitas vezes usam as línguas, ouvariedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes, que têm uma identidade própria”.

Para os Fulni-ô, perder a língua materna Yaathe, mesmo que uma hipótese, seria desastroso, percebemos isso nas falas a seguir:

> se a língua Yaathe for extinta, segundo muitos Fulni-ô, estamos acabados, a língua é de total importância para a sua realidade, se a língua morre, morrem com elas vários conhecimentos, ela está ligada a cosmovisão religiosa, cultural, política, ela é primordial para a nossa organização social. Yaathe é para nós a nossa mãe (PML1, 2022).
> é como dizem os especialistas em línguas, cada língua que morre é um mundo que deixa de existir, porque ela está ligada a cosmovisão de um povo. No momento em que uma língua materna está em um estado de extinção, vai-se morrendo um mundo, e uma forma de interpretá-lo, como maneira própria e individual de um povo. A língua é essencial, pois ela proporciona a manutenção da cultura do povo Fulni-ô, conseguimos conviver com mais de 300 anos com o não índio e ainda conseguimos manter alguns traços culturais fortes. (PLME, 2022).
>
> a gente Fulni-ô vê a cultura como um apanhado da língua, da religião, dos aspectos sociais, tudo que a gente vive culturalmente é em torno da língua. Se a língua Fulni-ô desaparecer, corremos sérios riscos. Com isso começaria a perder a grande essência de ser Fulni-ô que é a língua. Se a língua enfraquece pode haver a dizimação ou até mesmo o desaparecimento do povo.(PLM3, 2022).
>
> devido a modernização, invasão de outra sociedade, as relações mudaram um pouco entre nós da comunidade com referência a se comunicar mais fortemente na língua materna, isso em comparação em como era com o tempo dos mais velhos. Mas, mesmo assim, procuramos manter o máximo possível em nossos lares a comunicação em Yaathe, falamos nas relações com as nossas crianças, mas não é como antes (roda de conversa, 2022).

Assim, observamos que o povo Fulni-ô tem uma grande preocupação em manter em plena vitalidade a línguaYaathe, poisela é traço identificador e afirmador enquanto indígenas. E além do mais, é importante instrumento para as suas relações sagradas, estando ligada a cosmovisão religiosa, política e social do povo. Perder apresentaria sériosriscosà organização, epistemologias, formas de ensinar e aprender do povo, bem como as suas práticas ritualísticas. A esse respeito, Carvalho (1984, p. 181) salienta que quando um povo perde a sua língua, há a "redução da eficácia na comunicação dos sobrenaturais", e esse é um dos pontos acentuados nas falas acima.

Tratando ainda desse aspecto, Moraes (2020, p. 12- 13) diz que:

> é por isso que a glotopolítica e epistemicídio são violências que caminham de mãos dadas, pois deixando de saber falar a sua língua, acabam perdendo a oportunidade de aprender mais com suas entidades (MORAES, 2022, p. 12- 13).

A mesma autora aduz que:

> O conhecimento linguístico não é algo que tem por finalidade apenas a comunicação, mas também efetivar uma relação com suas entidades sagradas, promover processos

> de cura e proteção, ensinar sua cultura para as gerações no ambiente escolar, fortalecer os seus rituais e expressar a sua identidade (MORAES, 2020, p. 16).

5.1.4 Que escola almeja o povo Fulni-ô

A questão indígena vem ganhando visibilidade desde o período de redemocratização do Brasil em que, junto à assembleia constituinte, movimentos indigenistas fortaleceram suas lutas e garantiram na legislação o reconhecimento de seus direitos, dentre eles o direito à educação escolar (BONIWA, 2006). Esse direito foi assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes de Bases em seu artigo78 e 79. Dentre os objetivos apresentados pelos instrumentos legais está o de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, vale esclarecer que a educação, em um sentido mais amplo, sempre existiu entre os povos indígenas através de suas práticas socioculturais e demais processos formativos tanto nas instituições de ensino como nas diversas formas de transmissão da cultura dos povos indígenas e de seus conhecimentos tradicionais. O que a legislação trouxe foi o reconhecimento dessas práticas e a garantia da educação escolar (SILVA, 2012).

Os povos indígenas continuam a pressionar o poder público para melhoria na qualidade das instituições de ensino, autonomia e melhores condições de trabalho. Um exemplo disso é a luta das etnias indígenas pernambucanas frente à Secretaria Estadual de Educação, reivindicando, dentre outras pautas, o reconhecimento do cargo de professor indígena. Vale destacar que a categoria docente indígena no estado conta com uma articulação considerável expressa na organização da Comissão de Professores Indígenas do Pernambuco (COPIPE). Tal organização tem reivindicado os princípios da especificidade, interculturalidade e bilinguismo nas escolas indígenas.

Percebemos que a afirmação da identidade dos povos indígenas é um caráter fundamental quando se fala em escola indígena. Sabe-se que a escola formal tem uma tendência à homogeneização, uniformização dos saberes; sendo assim, garantir a identidade dos povos indígenas se constitui um dos grandes desafios, sobretudo para os professores que, conciliando os saberes instituídos oficialmente como necessários, devem ter uma prática pedagógica intercultural que reconheça as diferenças e colabore com a construção da subjetividade dos educandos de forma a valorizar a especificidade de seu povo.

Apesar de a escola "não ser coisa de índio", o povo Fulni-ô viu na escola uma oportunidade de usá-la como aliada na manutenção da sua cultura, ensino da língua materna e para que o povo Fulni-ô obtivessem conhecimentos da sociedade majoritária essenciais à sua sobrevivência. Desde sua criação e instalação nas comunidades indígenas, a escola foi promotora de uma educação formal integracionista e que procurava assimilar os povos indígenas à cultura hegemônica.

O processo de redemocratização do Brasil que culminou na criação da Constituição Cidadã promoveu que os povos indígenas passassem a ser vistos de outra ótica, não na perspectiva de que deveriam integrar-se à sociedade dominante e que deveriam civilizar-se para assim tornarem-se cidadãos de direitos. A constituinte passou a garantir que os povos indígenas fossem cidadãos de direitos dentro de suas formas de viver, de se organizar, suas culturas e costumes, suas maneiras de aprender e produzir saber, e proporcionou que os indígenas pudessem fazer uso das suas línguas maternas.

Retomando a discussão, no estado de Pernambuco com o processo de "retomadas de seus territórios" houve a abertura para que as 12 etnias indígenas pernambucanas engajassem a luta em busca de uma educação escolar do seu jeito. A luta no estado é por uma educação escolar promovida para e pelos povos indígenas. E tomar posse da escola é uma estratégia usada pelas etnias. O povo Fulni-ô tem lidado com maestria em relação a como a comunidade toma posse da escola, e não o inverso. Com isso, o povo decide qual a melhor forma de educação deve ser ofertada para seu povo, embora respeitem as normas estabelecidas pelo estado e pela SEE/PE com respeito à proposta curricular.

Há 100 (cem) anos o povo Fulni-ô tem contato com a educação escolar formal. A partir de 1922 foi instalada no território indígena Fulni-ô a Escola Estadual Indígena Marechal Rondon. A primeira escola do povo Fulni-ô foi uma iniciativa do chefe do SPI o Sr. Alberto Jacobina. Antes de ser denominada a nomenclatura Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, esta atendia pelo nome de Escola General Rondon, e funciona embaixo de uma árvore.

Nesse período, a Escola General Rondon funcionava em dois horários, um dedicado para atender as mulheres e no outro aos homens, com cerca de 120 alunos. Tinha como professoras Maria Luiza Jacobina e Edite Maria - funcionárias do SPI-. Com a construção da capela dedicada a Nossa Sra. da Conceição, o povo Fulni-ô sentiu a necessidade de que fosse construída uma escola para que atendesse as necessidades do seu povo que crescia cada vez mais e precisava estudar. Com isso, foi construída uma escola maior e em alvenaria, com duas salas de aulas e, consequentemente, a escola passou a receber o nome de Escola Indígena Marechal Rondon em homenagem ao Marechal Rondon.

À medida que passavam os anos, a população crescia e a necessidade por escola aumentava, assim, foi construída junto as duas (02) salas de aulas mais uma (01), ficando ao todo três (03) salas de aulas e, em um prédio anexo próximo a escola passou a funcionar mais seis (06) salas de aulas.

Após a estadualização da educação escolar no estado de Pernambuco por meio do Decreto nº 24. 628 de 12 de agosto de 2002, a escola recebeu o nome de Escola Estadual Indígena Marechal Rondon. Em 2008 na gestão do falecido Governador Eduardo Campos a comunidade ganhou um novo prédio para sediar a EEI do povo Fulni-ô e atender as necessidades de demanda escolar com o crescimento da população indígena.

Na figura 21 temos a escola Marechal Rondon prédio sede, já na figura 21 temos a imagem da escola Marechal Rondon prédio anexo.

Figura 20 - Escola Estadual Indígena Marechal Rondon

Fonte: arquivo Pessoal, Batista, 2023.

Figura 21 - Escola Estadual Indígena Marechal Rondon (prédio anexo)

Fonte: arquivo Pessoal, Batista, 2023.

Com o crescimento da população indígena Fulni-ô, a necessidade de escolas para atender a educação formal do povo cresceu. Na comunidade há 3 escolas, todas estaduais. A Escola Bilíngue Antônio José Moreira atende exclusivamente estudantes do povo Fulni-ô para ensino da língua e práticas culturais do povo[32]. Segundo Silveira et al (2012, p. 36), "O Cacique. Sr. João de Pontes em conjunto com a referida professora Marilena criou a Escola Bilíngue Fulni-ô a partir da década de 1980". É importante ressaltar esta escola passou em 2023 a funcionar como escolar regular[33]. Como vimos, o povo se dividiu em dois grupos, e a maioria das crianças que pertenciam ao grupo dissidente não frequentavam as escolas indígenas dos territórios Fulni-ô. Dessa forma, a partir da necessidade da educação escolar do grupo, a escola passou a atender à modalidade regular.

A Escola Estadual Indígena Ambrósio Pereira Júnior, localizada na Aldeia Xyxyaklá. Esta oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e, oferece também o ensino de turmas específicas de Yaathe.

Dessa forma, o povo indígena Fulni-ô deseja e luta por uma escola que respeite a especificidade de cada etnia, suas formas de se organizar e produzir seus conhecimentos. A etnia Fulni-ô tem lutado pela escola em que a interculturalidade possa permear as relações

[32] Não obtivemos dados como quantidade de alunos, professores e estrutura da Escola Bilíngue, porque com a divisão do povo Fulni-ô em 2018 ela ficou sobre a tutela do grupo dissidente.

[33] Maiores informações a respeito do funcionamento da escola não obtivemos porque o nosso estudo é realizado com o grupo remanescente.

escolares e sociais, e, mesmo assim, não deixem de valorizar a sua cultura, não esqueça de que são indígenas e que devem ter orgulho de sua identidade.

A escola ambicionada pelos Fulni-ô é a escola que dê e respeite a autonomia que tem a comunidade em escolher como conduzir sua educação escolar. É um espaço educacional formal que não promova a integração de seu povo à sociedade "branca", mas que respeite a sua identidade. Ao mesmo tempo em que procuram assentar sua escola no respeito aos aspectos culturais, sociais e linguísticos do povo, desejam uma escola que promova a formação e apropriação dos conhecimentos inerentes à cultura e sociedade eurocêntrica. Os saberes adquiridos na escola referente a outras culturas promovem o fortalecimento da sua identidade étnica e, ao mesmo tempo promove que os cidadãos indígenas Fulni-ô possam gozar de direitos relacionados à cidadania nacional

Outro aspecto importante que a escola promove na formação relacionada à aquisição de conhecimentos de outras etnias é a oportunidade de os indígenas Fulni-ô poderem ocupar cargos que antes não estavam à sua altura porque não tinham uma formação acadêmica. Os conhecimentos da sociedade do "branco" são importantes porque os Fulni-ô podem compreender as leis, entendê-las e ir em busca de seus direitos.

Assim como para os demais povos indígenas do estado pernambucano, a escola para os Fulni-ô é forma de resistência, é instrumento de lutas por direitos e oportunidades. É a maneira que o povo encontrou para educar formalmente a sua comunidade. É preciso salientar que, apesar do viés integracionista da escola, o povo soube sabiamente se apossar dela como intercambio e forma de resistir à dominação.

O povo viu na escola uma forma de preservar viva à sua língua. À medida que a língua ia ficando somente sob o domínio dos mais velhos, corria risco de desaparecer com o tempo. Empreender o fortalecimento da língua era essencial, e a escola foi uma ferramenta indispensável na promoção de transmissão da língua aos mais novos, garantido que a língua se mantenha em plena vitalidade em diversos espaços da comunidade Fulni-ô, não só em espaços especializados.

A Escola Estadual Indígena Marechal Rondon apesar de estar sob a tutela do estado e seguir ainda um currículo que não é específico para a educação de povos indígenas é um espaço de lutas, afirmação da identidade étnica e cultural. A escola Marechal Rondon tem se tornado cada vez mais um espaço de socialização dos saberes nacionais e do povo, tem promovido práticas de valorização da cultura do povo e das suas práticas. É um espaço onde o sentimento de alteridade, pertencimento e lutas andam juntos na manutenção e transmissão de um dos

aspectos mais importantes para o povo, a língua. A língua Yaathe representa a identidade do povo Fulni-ô, seu fortalecimento social, cultural, linguístico e religioso.

Entendemos que a escola em territórios indígenas não é totalmente indígena nem seguem à risca as propostas de educação escolar imposta pelo Estado. Conforme salienta Tassinari (2001), as escolas indígenas encontram-se em espaços de fronteiras. De um lado a sociedade majoritária com seus conhecimentos fragmentados e, do outro os povos indígenas com seus saberes milenares. Assim, é preciso saber dosar na escola indígena o ensino, promovendo a oportunidade para que os cidadãos indígenas aprendam e se apropriem dos conhecimentos da sociedade majoritária sem desvincular-se dos seus saberes.

Podemos verificar em nossa pesquisa e nas conversas com os nossos informantes que, a Escola Marechal Rondon se encontra nesse espaço de fronteira. O povo e a comunidade escolar têm promovido uma educação escolar que permite que os alunos tenham uma formação ampla, não se limitando à sua educação.

Em nossas conversas, percebemos que a EEI do povo Fulni-ô objetiva difundir e promover um ensino plural. As escolas na comunidade têm promovido um ensino comunitário. Apesar de a escola estar inserida em um contexto global de educação e, ao mesmo tempo estar bem próxima do contato com o não indígena, tem ofertado um ensino que prima em sua proposta ser um mecanismo da cultura do povo, como a língua, as suas artes, a oralidade, as narrativas e histórias do povo. Permeando o espaço escolar de fronteira, a escola indígena do povo Fulni-ô promove, segundo o Coordenador 1: "*uma associação entre os aspectos culturais, artísticos, cânticos e danças com o que é comum em relação a saberes da sociedade exigente (COORDENADOR 1, 2022).*"

Ao realizarmos a análise da proposta pedagógica das escolas indígenas Fulni-ô, encontramos que a sua missão é:

> formar estudantes para serem índios críticos, reflexivos, ativos e atuantes na sociedade índia e não índia, valorizador de sua cultura através da aprendizagem e manutenção da língua materna Yaathe na comunidade, conhecendo e respeitando as demais culturas, e obtendo um ensino que o ajude a construir sua autonomia intelectual a partir de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, em consonância com os referenciais curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena e demais instituições do estado de Pernambuco (PPP FULNI-Ô, 2009/2010).

Concernente ao observado no que traz o PPP das escolas Fulni-ô e posto em nossa discussão, fica claro que a valorização do respeito é essencial entre os povos da comunidade indígena Fulni-ô. Desenvolvem uma política de respeito às culturas do outro e, ao mesmo tempo, desejam adquirir conhecimentos dessa cultura, mas sem jamais deixarem de ser Fulni-

ô. A autonomia é ressaltada como essencial nas escolas indígenas, possibilitando que haja a oferta de uma educação que prime e respeite a cultura e as trocas proporcionadas pelas relações interétnicas. Ao mesmo tempo, percebemos que a língua materna do povo é um traço que fomenta a sua cultura e resistência. Manter viva a língua Yaathe é essencial.

Ao dialogarmos com o Coordenador 01, empreendemos uma discussão que se voltava para qual o ideal de cidadão que busca formar a escola e a comunidade do povo Fulni-ô. Ele salientou que "a escola promove uma interação social entre indígenas e não indígenas". Além do mais, a escola não está limitada à sua estrutura arquitetônica, mas ela é uma poderosa intermediadora entre culturas e, ao mesmo tempo promotora do fortalecimento da cultura indígena. A escola indígena do povo Fulni-ô atua na formação integral do cidadão, promovendo o acesso a bens e saberes das culturas externas a sua, e o estudante indígena formado nas escolas do povo Fulni-ô torna-se um sujeito crítico, participativo, tantos nos aspectos da cidadania social nacional, como na sua atuação enquanto agente indígena.

O Coordenador 01 acentuou em sua fala que o povo Fulni-ô:

> sente orgulhoso pela escola que tem, porque ela não é apenas um prédio de concreto, mas traz um atrativo cultural permeado na interculturalidade (COORDENADOR 1, 2022).

Antes, quando a escola era administrada pela FUNAI, só atendia até a então 4ª série. Dessa forma, para dar prosseguimento aos estudos, os alunos tinham que ir às escolas localizadas na cidade de Águas Belas.

> nessas escolas, os índios Fulni-ô eram vítimas de preconceitos, brigas, indiferenças. Sem contar que nas escolas localizadas na cidade de Águas Belas não havia o respeito à cultura e a especificidade do povo, como o Ouricuri. No período do Ouricuri os alunos precisariam se ausentar das aulas, mas não podiam porque não eram liberados, dessa maneira, iam à escola durante o dia e a noite se diriam à aldeia do Ouricuri (COORDENADOR 1, 2022).

Além do mais, ter uma escola na comunidade e que é organizada para e pelo povo representa o respeito às especificidades deles, como o Ouricuri. E um dos benefícios é a adequação do calendário nos meses em que estão no rito sacro. Nesse período, não há aulas, os alunos já estão de férias. Mas, é relevante destacar que as escolas do povo Fulni-ô respeitam a Lei educacional, garantem os 200 dias letivos entre os meses de dezembro a agosto, inclusive, para isso, há aulas aos sábados.

Nas falas do Coordenador 01, extraímos que a escola Marechal Rondon é a escola ideal para o povo Fulni-ô, porque ela respeita à sua especificidade, respeito às diferenças. *"Assim,*

essa é a escola ideal, a escola que temos, a escola que a cada dia vamos construindo", ressalta o Coordenador 01.

Durante nossa roda de diálogos, percebemos nas falas dos professores que a escola ideal seria uma escola de qualidade. Uma escola que não fique apenas no papel, mas que o respeito seja o princípio que permeia o dia a dia dela. O povo clama por uma escola que se adeque à necessidade de sua comunidade. Ressaltam que eles têm uma escola que aos poucos e com muita luta está ficando do jeito que o povo quer e precisa. Por fim, colocam que nenhuma escola é prefeita, muita coisa precisa se melhorar, mas que se sentem felizes e agraciados com a escola que tem. Uma escola que foi fruto de muita luta, insistência e resistência do povo pelo direito à educação de qualidade e promova a formação cidadã nacional e indígena.

Durante nossa conversa com nosso colaborador, o Coordenador 01, entre muitas indagações, questionávamos a respeito da estrutura física da escola, se ela é adequada para atender as demandas e necessidades educacionais do povo Fulni-ô. O Coordenador 01 nos informou que a escola precisa de algumas melhorias, como um abastecimento adequado de água e uma quadra poliesportiva para prática de esportes e realização de outras atividades. Ele acrescentou que "se a gente, povo indígena fosse construir sua escola, não seguiria esses padrões que já vem arquitetado pelo estado, apresentando a ideia de uma educação eurocêntrica". É importante destacar que apesar de a educação escolar do povo indígena Fulni-ô gozar de avanços e melhorias, nada foi dado de boa vontade, é fruto de muitos embates e lutas do povo junto ao estado e a SEE/PE. A busca e muita insistência para que o povo tivesse uma escola que atendesse à sua realidade e necessidades e, ao mesmo tempo uma escola que se aproxime da cultura do povo.

As escolas indígenas do povo Fulni-ô seguem a proposta curricular do estado de Pernambuco. Ainda não é uma proposta que respeita como um todo os princípios que regem as escolas indígenas, como a interculturalidade, diversidade e especificidade. Mas, o povo Fulni-ô procura adequar o currículo a especificidade de seu povo. Muito ainda falta para que os povos indígenas de Pernambuco tenham acesso a uma escola específica, como a construção de um currículo que seja direcionado aos povos indígenas.

A respeito da necessidade de haver um currículo que seja direcionada às necessidades do povo, segundo Cunha Júnior (2016),

> a construção do Projeto Político Pedagógico é uma atividade do povo indígena, e não apenas a comunidade escolar, pois se trata da construção de futuro destas etnias, da reprodução de seus saberes e conhecimentos a partir de suas vivências, únicas, e integradas a seus processos históricos de resistência e as suas formas de organização (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 95).

Apesar de muitos embates, muito já se avançou na luta pela EEI nas escolas Fulni-ô. Entre as conquistas, podemos citar a flexibilidade na adequação do calendário escolar à realidade cultural e religiosa do povo. Como sabemos, de setembro a novembro de cada ano, o povo Fulni-ô realiza o retiro sagrado do Ouricuri. Dessa forma, foi preciso adequar o calendário a essa especificidade. O ano letivo das escolas indígenas Fulni-ô começa em dezembro e vai até agosto.

Outro aspecto positivo nas escolas Fulni-ô foi a inserção do ensino da língua materna Yaathe como componente curricular. Assim, o aluno tem que mostrar em sua língua materna a mesma proficiência que demonstra em outros componentes curriculares, como frequências e notas. Além do Yaathe, faz parte da proposta curricular do povo o ensino de arte indígena.

As escolas Fulni-ô atendem, além dos estudantes de sua comunidade pessoas de outras etnias. A esse despeito, o Coordenador 01 colocou que "a escola é aberta, a educação é um direito de todos". A Escola Marechal Rondon é fronteiriça com a periferia da cidade de Águas Belas, então, devido algumas burocracias das escolas municipais, os filhos dessas famílias menos favorecida preferem frequentar à escola na comunidade indígena Fulni-ô. O Coordenador salientou que assim "como indígenas Fulni-ô vão às escolas não indígenas, por que não aceitar também em nossas escolas os não indígenas?"

Em nosso diálogo referente à frequência de estudantes que não são indígenas nas escolas da comunidade, questionamos o porquê eles optam por estarem em escolas localizadas em Terras Indígenas. Sobre isso, ele nos disse que "os estudantes são bem acolhidos". Além disso, é importante esclarecer que embora as escolas indígenas do povo Fulni-ô aceitem a matrículas de estudantes não indígenas, eles não participam das aulas de Yaathe. As aulas de língua materna Yaathe são exclusivas para os Fulni-ô, porque ela traz consigo muitos elementos da religião indígena Fulni-ô que é mantida em segredo. Para o povo Fulni-ô, a língua não é apenas mecanismo de comunicação e diálogo, mas está cheia de religiosidade que deve apenas de conhecimento dos Fulni-ô. No ato da aula de Yaathe, os alunos não indígenas retiram-se da sala e aguardam até o término da aula.

Portando, a escola ideal e que almejam o povo Fulni-ô é a escola que respeite cada povo, seus jeitos de serem e se organizarem, suas questões específicas. A escola almejada pelos Fulni-ô é a escola que permita que os seus alunos e o seu povo adquiram os conhecimentos necessários à sua formação cidadã enquanto sujeitos de direitos nacionais, bem como cidadãos de direitos específicos aos povos originários. Percebemos que a escola Marechal Rondon tem se tornado cada vez mais o ideal de escola pensado pelos e para o povo Fulni-ô. Eles têm tomado conta da

escola de forma coletiva e comunitária, pesando em uma escola que valorize os saberes do povo, a sua língua materna Yaathe, a sua cultura e os costumes.

5.2 Ensino escolar bilíngue intercultural e diferenciado: as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô

Na comunidade do povo Fulni-ô a interculturalidade está presente nas constantes trocas entre a cultura Fulni-ô e a "branca". Esse contato permitiu que ambas as sociedades adquirissem aspectos da cultura de outrem, como hábitos religiosos, aspectos linguísticos, entre outros. E quando passamos analisar os efeitos que uma cultura tem sobre outra, percebemos que a cultura dominante "deposita" mais dos seus aspectos culturais e sociais do que recebem.

O contato interétnico da sociedade não indígena com o povo Fulni-ô incorreu na absorção de diversas práticas da sociedade majoritária por parte da comunidade indígena, como a presença da religião católica na comunidade, os Fulni-ô se autodeclaram ser católicos. Na comunidade Fulni-ô, especificamente na aldeia grande há festividades religiosas de cunho católico, como a festa direcionada à padroeira do Povo Fulni-ô, Nossa Sra. da Conceição. Podemos perceber a presença da influência da cultura do não indígena também no ritual do Ouricuri, no primeiro domingo que antecede a entrada no ritual sagrado é realizada uma missa pela igreja Católica, nessa ocasião permitida a presença de não indígenas.

O contato com outras etnias provocou diversas mudanças nos costumes e hábitos da comunidade indígena, como na alimentação, nas suas vestimentas, na sua língua, em aspectos da sua organização social, na educação escolar. Contudo, é importe frisar que apesar de todo o contato com outra cultura que procura dominar a todo o momento e negar a identidade do povo indígena, os Fulni-ô têm se mantido resistentes aos diversos ataques dos quais foram vitimizados. A luta e resistência têm feito com que esse povo se mantenha vivo e com muitos aspectos de sua cultura que respeitam sua identidade, pertencimento e alteridade.

A língua, os rituais sagrados, as danças e outras práticas são aspectos importantes que separam ou diferenciam o povo Fulni-ô de outras sociedades. Embora vivam em situação de fronteira, tanto física quanto étnica, as estratégias desenvolvidas para manterem a cultura Fulni-ô latente é admirável.

Como sabemos, excluindo os povos indígenas do Maranhão, os Fulni-ô são os únicos povos indígenas do Nordeste a manterem em uso bilíngue a sua língua materna. Eles mantêm uma relação de uso das duas línguas que permite que ambas convivam sem grandes conflitos, sendo importantes para as suas interrelações. A língua portuguesa é importante para a

comunicação e outros aspectos com a sociedade dominante, e a língua materna é essencial para manutenção viva da cultura e religiosidade do povo.

Os Fulni-ô são admirados por manterem vivas diversas das suas práticas apesar de todos os ataques empreendidos, em especial aos Fulni-ô, por Coronéis da região. Podemos citar a prática do sagrado ritual Ouricuri e a língua. Conforme Fábia Fulni-ô,

> o fato de a língua Yaathe constituir-se como língua viva, preservando todas as funções que se acredita que uma língua precisa cumprir em uma comunidade, é por si só merecedor de atenção, pois, como sabemos, na região Nordeste, a maioria foi esmagada pelo processo colonizador, perdendo todo ou parte do seu equipamento cultural de identificação étnica, sendo a língua um fator muito importante dessa identificação. Por isso, uma das características mais notáveis da situação dos índios Fulni-ô é a sobrevivência da língua, uma vez que todas as outras línguas indígenas faladas nessa parte do país são consideradas extintas (SILVA, 2016, p. 26).

Na escola, a interculturalidade está permeando as práticas educativas. O ensino e a aprendizagem "passeiam" pelos conhecimentos/saberes inerentes às duas culturas. As escolas indígenas do povo Fulni-ô promovem um ensino que atenda as necessidades das políticas institucionais e seguem a sua proposta curricular, apesar de estarem lutando por uma proposta curricular especifica à EEI. Ao mesmo tempo, não se desarraigam dos seus conhecimentos, dos saberes dos seus ancestrais. Assim, no dia a dia da escola, podemos presenciar que a todo instante as práticas sociais e culturais do povo estão presentes nas atividades curriculares e extracurriculares e no ensino. Vemos nas relações estabelecidas e nas atividades propostas pelas escolas e pelo povo que a formação integral do sujeito é de suma importância para a perspectiva de cidadão que as escolas e o povo desejam formar. Um cidadão que tenha seus direitos nacionais e saiba se socializar e conversar com a sociedade maior, mas sem perder ou deixar a parte a sua formação principal que é o ser índio Fulni-ô, mantendo a sua cultura forte.

Assim, a comunidade indígena Fulni-ô e a comunidade escolar são integradas. Ambas trabalham em consonância. Isso ocorre porque o povo se apropriou da escola e não permitiu que ela fosse apenas um instrumento de dominação e assimilação por parte da sociedade envolvente. Mas o povo fez da escola um instrumento de luta, intercambio para que ela fosse um meio de manter o povo mais forte. E para isso, colocar a língua materna como componente curricular foi indispensável. Nas escolas indígenas Fulni-ô, há as aulas regulares do componente língua materna e, ao mesmo tempo, o ensino de língua materna em turmas específicas. Além disso, há a escola bilíngue que trabalha exclusivamente com o ensino de língua materna Yaathe, não permitem o ensino da língua de dominação.

Além de ensinarem sua língua materna em suas escolas na estrutura regular, o povo Fulni-ô ensina e mantém constantemente presente no espaço escolar diversas práticas sociais, culturais e linguísticas do povo. São realizadas muitas atividades entre a escola e a comunidade por meio das duas línguas. A escola se tornou uma estratégia que o povo assimilou para si como ferramenta de apoiar as necessidades de formação do seu povo, e com isso, promover o ensino da sua cultura.

A principal prática que fortalece o bilinguismo do povo Fulni-ô é o ritual sagrado do Ouricuri. Na prática ritualística, a língua materna Yaathe é dominante, todas as atividades ritualísticas são realizadas por meio dela. A língua materna é essencial para a manutenção do ritual, para que ele se mantenha forte e, assim, o povo possa realizar a sua religiosidade e a conexão com os seus ancestrais. É por meio do ritual do Ouricuri e da língua materna que os ancestrais se comunicam com o povo, dando orientações de como manter o povo unido e forte. No dia a dia na aldeia do Ouricuri, durante os 03 meses, a língua materna é falada com preponderância, procuram se comunicar e realizar suas relações dialógicas em Yaahte.

Além do ritual do Ouricuri que é realizado na aldeia do Ouricuri, na comunidade da aldeia Grande são realizadas outras práticas sociais de perpetuação e manutenção da cultura e da língua. As práticas ritualísticas sagradas são realizadas durante todo o ano, não só no período de 3 meses do Ouricuri. As chamadas noites furtadas são encontros realizados pelo povo para realização de práticas culturais e religiosas por meio da língua materna.

Em momentos de reunião e discursos na aldeia, o povo faz uso das duas línguas, a portuguesa e o Yaathe. O Pajé e o Cacique fazem suas falas em língua materna e em seguida traduzem ou há a presença de um tradutor. Esse aspecto faz referência a momentos em que há a presença de não indígenas nas reuniões. Se a reunião for realizada somente para o povo, optam por falar em língua materna, salvo situações em que haja a presença de alguém da comunidade que não tenha domínio da língua, se houver, traduzem as falas.

A festa em tributo a Nossa Senhora da Conceição é uma prática religiosa introduzida pela Igreja Católica e pelo Padre Alfredo Damaso, ao quais os Fulni-ô têm grande admiração, carinho e sentimento de gratidão. Apesar de ser uma festividade de cunho religioso não indígena, essa festa é realizada nas duas línguas, a portuguesa e o Yaathe. É uma festividade grande e conta com a presença de pessoas da sociedade aguasbelense. Há momentos que as falas, cânticos e orações são realizados na língua materna, e o inverso também ocorre. As falas do Padre são feitas em língua portuguesa e as falas das lideranças da aldeia, Pajé e Cacique são feitas em Yaathe e, em seguida, traduzidas.

Além de uma expressão da religiosidade do catolicismo brasileiro, com cultos, práticas e celebrações que acontecem em eventos característicos de festas de padroeiro, a festa em homenagem a Santa na aldeia Fulni-ô apresenta, no plano do sagrado, rituais indígenas, discursos em Yaathe e práticas simbólicas que fazem parte do contexto religioso Fulni-ô, não inteligíveis aos visitantes nãoFulni-ô. (QUIRINO, 2006).

Outra estratégia para manter viva a cultura e a língua são as apresentações de elementos da cultura indígena Fulni-ô, como as danças, o Toré, os cânticos em Yaathe e a cafurna. Todas essas práticas sociais são realizas por meio da língua materna do povo. São apresentações realizadas tanto para a comunidade como para outras pessoas não indígenas. O povo tem como objetivo manter essas práticas latentes e com isso a inserção dos mais novos nesses costumes. Tem se tornado muito comum a presença de crianças e adolescentes nos grupos de apresentação da sua cultura a outros. Percebemos que a todo o momento, a preocupação do povo Fulni-ô é em manter viva a sua cultura e a língua, e que para isso é essencial a transmissão delas às gerações mais novas para que elas não vão embora com os mais velhos.

Como abordamos, inúmeras foram as influências trazidas da cultura envolvente para a realidade das aldeias indígenas. O acesso aos bens tecnológicos por parte do povo Fulni-ô é tão comum quanto o uso feito pelos não indígenas. A depender, o acesso aos meios tecnológicos pode ser um agente de interferência e dominação. Mas, devido o longo contato com a sociedade majoritária, o povo Fulni-ô sempre criou estratégias de se protegerem e resistirem.

Os Fulni-ô são hábeis em fazerem uso de aparatos ou instrumentos não indígenas que poderiam ser utilizados para a sua dominação em seu benefício e ferramenta de resistência, como a escola. O cinema na aldeia é uma iniciativa que utiliza recursos tecnológicos audiovisuais que surgiu na aldeia do povo Fulni-ô em 2010, promovido pela ONG Vídeos na Aldeia, do Cineasta Vicent Carelli e dos professores indígenas.

O Coletivo de Cinema Fulni-ô tem como objetivo a produção audiovisual de filmes e documentários com relatos da história e vivência do povo Fulni-ô. O Coletivo utiliza o audiovisual como arma na luta do povo indígena. Através de filmes e documentários a equipe do Coletivo Fulni-ô registra os saberes da aldeia, as suas vivências históricas, e denuncia o desrespeito aos direitos indígenas.

As obras são produzidas na língua materna Yaathe e é uma possibilidade de salvaguardar o patrimônio cultural e linguístico que é repassado como forma de ensino aos mais novos.

A primeira produção do Coletivo foi o filme YOONAHLE: a palavra dos Fulni-ô. O filme foi uma forma de traduzir os momentos históricos do povo vividos frente à sociedade

envolvente. Sempre buscando resistir e manter a cultura do povo tem desenvolvido diversas estratégias educacionais/conhecimentos, somando a cultura do povo empréstimos da cultura branca, como o cinema. Entre muitas obras, uma das de mais destaques e recentes é o Filme Xixiá: o mestre dos cânticos Fulni-ô, dirigido pelo professor de língua materna e cineasta Hugo Fulni-ô.

Nas palavras do professor Hugo Fulni-ô temos que:

> sempre sistematizou esses saberes para serem lecionados na escola indígena. No percurso acadêmico, já com uma visão de outra ideologia, conheci e quis trazer este recurso tecnológico para minha aldeia (HUGO FULNI-Ô, 2022).

Em conversas informais a respeito das diferentes estratégias que o povo Fulni-ô têm para se manterem fortes e resistirem à dominação, o professor Hugo nos colocou que trazer para a escola conhecimentos ou saberes da sociedade envolvente não era de tudo ruim, dependendo de como saber fazer uso deles. Um desses mecanismos são as ferramentas tecnológicas digitais que foram essenciais no desenvolvimento do trabalho iniciado nas escolas e comunidade. A produção de filmes, vídeos e documentários que tratam a respeito da vida do povo, da sua história são de suma importância e, especialmente porque essas produções são realizadas na sua língua materna, o Yaathe.

O Coletivo de Cinema Fulni-ô é uma prática sociolinguística e discursiva do povo com o intuito de fortalecer a cultura e a língua. É uma forma de transmitir a língua materna aos mais novos, é agregando os saberes ocidentais aos saberes ancestrais que o povo Fulni-ô têm se mantido durante mais de 300 anos sem serem absolvidos pela cultura majoritária.

Hugo Fulni-ô salienta que:

> o audiovisual, pelos trilhos do cinema indígena está apoiando o suporte de difusão dentro e fora das aldeias. Um verdadeiro recurso, onde nós estamos criando o nosso próprio modo de fazer cinema, pela nossa ótica de mundo (HUGO FULNI-Ô, 2022).

O povo Fulni-ô, como vemos, realizam diversas práticas sociais e linguísticas, tanto fazendo uso da língua portuguesa como da língua materna Yaathe. Se as práticas são rituais ou as realizadas em espaços especializados, preferem que essas sejam realizadas em Yaathe. Nas situações que as práticas de bilinguismo são realizadas com a presença ou para não indígenas, fazem uso das duas línguas, a portuguesa e o Yaathe.

Durante todo o ano os Fulni-ô se deslocam das suas aldeias para realizarem apresentações de rituais diversos em outras cidades e estados, como em Recife, Rio de Janeiro

e Brasília, são os destinos mais comuns. A pajelança é um ritual comum entre vários povos indígenas. Os Fulni-ô em suas pajelanças apresentam o ritual de cura, o ritual da jurema Sagrada, entre outros. É importante salientar que esses rituais são apresentados em língua Yaathe e traduzidos para a língua portuguesa.

O mês de abril, mês em que se dedicado aos povos indígenas, é a data mais propícia e em que há o deslocamento dos Fulni-ô para outras partes externas à aldeia. As apresentações são compostas por cânticos sagrados proferidos na língua Yaathe, as danças como o Toré e a Cafurna, ritual de curas com as ervas medicinais, além da exposição do artesanato do povo.

Além das relações interculturais e étnicas estabelecidas entre o povo Fulni-ô e outras sociedades, a escola promove em seu seio a presença de um currículo que seja intercultural. Através de um currículo intercultural a aprendizagem não se limita aos conteúdos normativos da sociedade majoritária, mas é proposto um ensino que respeite e considere as especificidades do povo e intercambie um relacionamento harmonioso entre as duas culturas.

A respeito disso, Knapp (2016) aborda que:

> compreender o currículo com uma postura intercultural significa, primeiramente, reconhecer que a educação escolar não deve ser apenas um adestramento, tendo unicamente a função da transmissão de conhecimentos em instituições oficiais de ensino; mas, sobretudo, que a escola envolva a comunidade e seus conhecimentos, considerando, para isso, suas próprias normas ou regras, tradições e costumes (KNAPP, 2016, p. 102)

A seguir, mostramos a concepção dos nossos informantes a respeito de um currículo intercultural e das práticas que o povo desenvolve numa relação dialógica entre a escola e a comunidade.

De início, questionamos a respeito da importância de o currículo ser intercultural para a formação cultural do povo, o Coordenador 01 abordou que

> hoje temos muitos preconceitos sociais porque no início dos estudos não se estabeleceu um currículo intercultural, a educação no Brasil antes da redemocratização era burguesa, só quem estudava eram os filhos dos nobres, senhores de engenho. Hoje temos a grande expansão de culturas no ensino, como a quilombola, do campo, indígena inserido em um contexto educacional (COORDENADOR 1, 2022).

Percebemos no extrato da fala que as práticas educacionais antes da CF de 88 eram de integrar, ou seja, levar os povos indígenas à cultura dominante e torná-los cidadãos "civilizados". Com isso, a negação da diversidade era prerrogativa das políticas socais e educacionais. A escola era instrumento de integração com ensino voltado às concepções da

cultura de prestígio. Após a redemocratização, passamos a ter garantido legalmente os direitos dos povos indígenas a terem EEI que considere os aspectos sociais, linguísticos, culturais e históricos dos povos nativos. Além do mais, a liberdade de organizarem seu em ensino e suas aprendizagens são direitos galgados na LDB/96.

Dessa forma, quando falamos e discutimos a respeito de a escola ser diferenciada e específica, entendemos que é preciso que se paute pela interculturalidade efetiva na promoção de que seja construída a partir da significação e do projeto de sociedade na qual a escola está inserida. Assim, nas palavras de Knapp (2016, p. 102) "a escola deve ser um instrumento de resistência: do contrário, ela continuará servindo como ponte para a transição a valores não-indígenas".

A esse despeito, como salienta nosso colaborador, se a escola e as políticas desde seu surgimento fomentassem uma educação que se pautasse na interculturalidade, promovendo que diversas culturas e povos convivessem entre sim, talvez práticas de preconceitos e exclusão fossem menores.

> A interculturalidade é importante para os povos indígenas, ela garante o respeito à diversidade de seu povo, um povo não é singular, ele é plural, a interculturalidade entre os povos indígenas já existe. Dentro da EI e da EEI vemos a presença de vários aspectos da cultura pernambucana, como o Samba de Coco. Todos esses aspectos são levados à sala de aula. A própria formação do povo Fulni-ô veio de 4 famílias, então essa interculturalidade tem que ser levada em consideração. Fazer um currículo intercultural, diferenciado e bilíngue é um desafio, mas já temos a proposta da construção de um currículo em Pernambuco que respeite a especificidade de cada povo (COORDENADOR 1, 2022).

Atendo-nos aos dizeres do nosso informante, a comunidade Fulni-ô é plural, é intercultural, porque a sua formação atual é de origem de outros 4 povos que se juntaram e formaram um só povo, os Fulni-ô. São eles: "Fôla, Brogadas ou Brobadas, Carnijós e Fowkhlasa", Sá et al., (2012, p. 37). Assim, ter uma escola que trabalhe e respeite a diversidade é de extrema relevância para a formação cidadã e social do povo. Sobre esse aspecto de se respeitar a especificidade de cada comunidade, Knapp (2016) salienta que:

> Ao debater referente à construção de uma escola indígena que leve em conta a pedagogia indígena para a interculturalidade efetiva, não se pode esquecer de que cada escola faz parte de uma realidade distinta, e isso se acentua quando se comparam escolas indígenas de povos diferentes (KNAPP, 2016, p. 102).

O PLM1 aborda que ter na escola um currículo que respeite a realidade de cada comunidade indígena e ao mesmo tempo promova a interculturalidade é importante porque esse currículo é:

> norteador. Se as comunidades indígenas tivessem uma boa ligação com a SEE/PE, contando com pessoas preparadas e que entendam da EEI a realidade seria outra. A SEE precisa estar atenta à realidade de cada povo indígena de Pernambuco, procurando formações e currículos atualizados de acordo com a realidade de cada povo, respeitando suas especificidades políticas e culturais (PLM1, 2022).

A partir das falas do PLM1 compreendemos a necessidade que as comunidades e escolas indígenas no estado de Pernambuco têm por um currículo que seja respaldado na realidade de cada povo. Pois como bem ressaltam, o currículo tem permitido que a comunidade realize adequações necessárias para atender as necessidades do povo e as suas demandas. Mas, entendemos que seguir o currículo normatizado das demais escolas do estado não atenderá as especificidades de escolas indígenas. A luta dos povos indígenas de Pernambuco junto à COPIPE é pelo currículo intercultural. Há anos vem sendo debatido a proposta entre SEE, COPIPE e povos indígenas do estado, devido à pandemia da COVID- 19 as discussões tiveram que ser interrompidas, mas no 2º semestre de 2021 as discussões já voltaram a acontecer.

Outro aspecto que observamos nas falas do professor de língua materna é a ausência ou poucas formações docentes específicas para povos indígenas. As formações que são promovidas pela SSE/PE nas GRE´s ainda não atendem de forma mais sólida o que necessitam os docentes que atuam com EEI. Além do mais, a falta de formação ou preparo dos profissionais que estão lotados nas GRE´s para lidarem com a EEI é um dos entraves. Os profissionais e equipes que são responsáveis pela demanda da EEI no estado também são as mesmas equipes que cuidam de outras políticas e programas das escolas regulares estaduais.

Na concepção da PLP1, o currículo é entendido a partir da vertente de que:

> se o currículo fosse nosso, ele olharia e aceitaria a interculturalidade. Não vemos esse interesse real por parte do estado, não sentimos a atenção necessária por parte da secretaria em criar materiais específicos, a assistência deixa muito a desejar (PLP1, 2022).

Conforme ressaltam os professores PLM1 e PLP1, a grita referente à um currículo do povo e para o povo é indispensável. Ambos ressaltam que a preocupação por parte do estado com a EEI, é muito insuficiente. Não estão preocupados em propor que as escolas indígenas tenham seus currículos de acordo com sua realidade. Essa luta não é recente, Silveira (2012) já salientava em sua pesquisa essa necessidade e ausência do estado. Após 10 anos, a realidade continua quase a mesma. Mas isso não impede de os povos indígenas do estado lutem pela educação do seu jeito, e eles têm galgado algumas conquistas. A proposta do currículo intercultural já está em construção, mesmo a passo lento e com a inércia da SEE.

A fala a seguir reafirma o que trouxemos, nos foi colocado que: "*na verdade, não temos ainda um currículo específico, temos o do estado e adequamos ele para a realidade das nossas escolas necessitou um currículo oficial (PLP1, 2022).*"

O PLM2 entende o currículo intercultural como:

> um currículo diferenciado e capaz de proporcionar esse trânsito dos indígenas entre um mundo indígena e o não indígena levando em consideração que não podemos nos abster desse contato com a cultura não indígena. Não tem como viver totalmente isolado como povo indígena, é preciso levar em consideração esses aspectos de relação proximal entre as etnias (PLM2, 2022).

A escola que tem e promove a interculturalidade leva em conta as relações que precisam ser desenvolvidas entre os povos indígenas e outras culturas. Sabemos que desde o processo de colonização é muito difícil que esse contato interétnico não ocorra. "*O currículo intercultural é importante porque está relacionado com a construção da identidade de cada indivíduo que compõe a identidade do povo (PLM2, 2022).*"

A Escola Marechal Rondon, mesmo não tendo um currículo específico, desenvolve práticas sociais e linguísticas em diversas atividades que são propostas. A comunidade escolar e a comunidade social são uma só, uma vez que a escola não está apartada das práticas sociais e o povo Fulni-ô toma conta da educação escolar que desejam. Sabendo que a escola é um instrumento essencial para manutenção de aspectos culturais, sociais, históricos e linguístico, a todo o momento promovem situações e práticas que promovem o bilinguismo.

Quando tratamos da necessidade de a escola ser intercultural e tiver um currículo que respeite essa façanha, entendemos que ela, a escola, será um espaço onde há encontros de diversos conhecimentos, os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, assim, a escola será um espaço de socialização desses saberes, promovendo uma educação intercultural. Sobre a necessidade de estar atenta a essa questão, Knapp (2016) alerta que:

> a escola é uma instituição carregada de poder, que participa/participou da vida da comunidade em nome da Igreja ou do Estado, sendo compreendida aqui como um espaço de fronteira, espaço de traduções múltiplas, embora, que, ainda assim, funciona como um espaço da colonização do Estado para com as comunidades indígenas (KNAPP, 2016, p. 109).

O clima que permeia o ambiente escolar é o mesmo clima que sentimos nos espaços da aldeia fora da escola. É nítido que a cultura e a língua permeiam as relações e atividades. Os cânticos são frequentes em diversos momentos do cotidiano escolar, são cantos proferidos na língua materna Yaathe e que promove a contação da história dos povos, as suas lutas e como

foram resistentes. Inserir os cânticos na escola é uma estratégia utilizada pelo povo para que os mais novos não se afastem da sua cultura e ao mesmo tempo aprendam a sua língua materna.

Entre as atividades que a escola promove e que há um maior engajamento dos alunos é o Toré. As apresentações de Toré são constantes no cotidiano da escola ou em apresentações como projetos. A escola desenvolve o projeto em prol do dia 18 de abril, dia de Combate ao Abuso Sexual. Os estudantes criam com apoio dos professores cânticos relacionados à violência e abuso sexual em Yaathe e apresentaram durante a culminância do projeto com um Toré.

Muitos projetos são desenvolvidos na escola como proposta do fortalecimento do bilinguismo do povo Fulni-ô. A cultura do povo é continuamente ressaltada nessas atividades. O projeto referente às plantas medicinais é outra atividade desenvolvida na escola. Nesse projeto é apresentada a medicina tradicional do povo Fulni-ô com exposição escrita em língua Yaathe. Além do mais, atividades de dança como a Cafurna e o Toré abrilhantam o projeto. É necessário ressaltar que essas atividades são realizadas em língua materna Yaathe.

Na escola ocorre o projeto revelando talentos, esse se dá a partir de apresentações musicais na escola, os alunos selecionados escolhem músicas que irão cantar, mas serão cantadas em Yaathe.

Os velhos têm lugar especial nas escolas do povo Fulni-ô. São pessoas que galgam de um lugar de respeito na comunidade e que tem o carinho e admiração dos demais devido as suas lutas e resistência. A escola sempre os convida para a contação oral de histórias do povo, as lutas, a sua cultura, os seus hábitos e costumes. A contação dessas histórias fortalece a identidade do povo, o respeito aos mais velhos e reafirma a importância de práticas orais na comunidade escolar.

Quando analisamos a estratégias de ensino bilíngue que são desenvolvidas pelo povo Fulni-ô na escola e tem extensão às práticas sociais na promoção do bilinguismo, assentamos a essa discussão a necessidade de que a escola, além de ser intercultural, diferenciada e específica, promova o ensino bilíngue intercultural. Assim, entendemos que quando a escola no seu ensino bilíngue desenvolve uma política intercultural estará fundamentada na perspectiva de que a língua materna do seu povo, nesse caso, o Yaathe, se vincula a aspectos que fazem parte da identidade e da cultura Fulni-ô.

Ao tratar do aspecto da educação escolar bilíngue intercultural, Nascimento (2012) diz que:

> a adoção de uma atitude intercultural na educação bilíngue assume dimensões e implicações políticas e deve-se refletir em todos os âmbitos referentes aos programas de ensino escolar e de formação docente destinados aos povos indígenas (NASCIMENTO, 2012, p. 131).

Assim, quando a comunidade e a escola pautam o ensino bilíngue intercultural entende que essa relação sempre é pensada a partir da necessidade de se manter e desenvolver a língua ancestral para a comunidade e que, ao mesmo tempo, ela possa ser transmitida às gerações mais novas. Ao analisarmos aspectos da educação escolar indígena Fulni-ô, percebemos que ela está permeada e dialoga com a educação do povo. As escolas e a comunidade trabalham em conjunto para que se desenvolva um ensino bilíngue - e aqui entendemos que é um ensino bilíngue intercultural, porque o principal anseio do povo é manter a vitalidade da sua língua materna Yaathe e transmiti-la aos mais novos- na promoção dobilinguismo.

Nascimento (2012) traz a seguinte definição referente a ensino bilíngue intercultural:

> Uma proposta educativa alternativa alinhada com os povos indígenas e suas reinvindicações, que está inscrita na luta contra o colonialismo, o racismo e a discriminação e que, por sua vez, busca contribuir com a construção de uma democracia pluralista que reconheça e aceite a heterogeneidade étnica, sócio-cultural e linguística, e que considere a diversidade como um valor. Trata-se, portanto, de uma educação crítica, libertadora, participativa e flexível, que pretende responder às particularidades socioculturais e sociolinguísticas das regiões e comunidades nas quais se aplica, assim como também as necessidades, expectativas e demandas específicas das famílias e educandos dos quais se envolve (NASCIMENTO, 2012, p. 154-155).

O que tratamos fica evidente nas diversas atividades e práticas de ensino da língua materna Yaathe e da língua portuguesa com o intuito do fortalecimento do bilinguismo da comunidade. As estratégias são diversas, como apresentamos, mas pudemos perceber que elas estão sempre ligadas ao ser Fulni-ô.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos até aqui um longo caminho em busca de compreender as nossas inquietações. Mas, longe de apresentarmos considerações finais fechadas, procuramos abrir espaço e apontamentos para outras questões, inquietações e pontos de partidas que surgem a partir da nossa escrita. Muito mais gostaríamos de escrever, mas compreendemos que muitas de nossas outras inquietações e angústias não podem e não foram somente respondidas nessa pesquisa.

Assim, logo de início, gostaríamos de dizer que a pesquisa por nós empreendida abre outros mil caminhos e inquietações a serem investigadas, problematizadas e discutidas. Sendo assim, deixamos e sugerimos que pesquisas futuras possam complementar e contribuir com o ponta pé que demos até aqui. Como colocamos no nosso texto, nos dispusemos a abrir a discussão inerente ao ensino de línguas nas escolas indígenas do povo Fulni-ô. Ressaltamos, muito ainda precisa ser pesquisado, investigado e discutido a respeito das práticas de ensino de línguas nas escolas do povo na perspectiva de contribuir para a sua identidade étnica e fortalecimento linguístico.

Tivemos com a pesquisa: "Escola indígena e ensino da língua: uma análise das práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô" o objetivo geral de analisar as práticas de bilinguismo do povo Fulni-ô e suas relações com o ensino da língua na escola indígena. Assim, a partir do objetivo geral elencando por nós, pudemos refletir a partir da premissa de quais as práticas o povo Fulni-ô tem desenvolvido para a manutenção e transmissão da língua materna e fortalecimento do bilinguismo. Assim, consideramos nessas nossas reflexões que a escola para o povo foi imprescindível e entendida como instrumento de fortalecimento, sendo dessa forma desenvolvido o ensino bilíngue.

Ainda fazendo alusão ao nosso objetivo primário, entendemos que pudemos atingi-lo, embora ressaltemos que muitos aspectos podem e precisam ser aprofundados. A partir da premissa de analisarmos essas práticas de bilinguismo do povo, pudemos ter uma compreensão de como o povo tem criado diferentes estratégias para manterem por mais de 300 anos uma relação diglóssica entre a língua portuguesa e o Yaathe. É essa relação de diglossia que permite com que o povo mantenha a sua língua materna permeando diversos espaços do cotidiano da comunidade e, mais importante ainda, permeia os espaços especializados sagrados.

Além do objetivo geral, elencamos 03 objetivos específicos que são: descrever os usos sociais da língua originária Yaathe do povo Fulni-ô; analisar as práticas de ensino de língua portuguesa e materna em turmas da escola Indígena Marechal Rondon e identificar as relações

estabelecidas entre ensino da língua e manutenção/transmissão das tradições do povo Fulni-ô. Assim, salientamos que durante a pesquisa conseguimos responder aos três objetivos que por nós foram colocados.

Um dos nossos objetivos era descrever os usos sociais da língua originária Yaathe e, durante as nossas conversas e nos diálogos que empreendemos percebemos que o povo tem feito uso constante da língua materna em diversos espaços. Na nossa escrita procuramos assentar os usos da língua materna em diversos espaços sociais, como na escola, em eventos culturais e religiosos realizados na aldeia, em discursos, nas músicas e danças, nos cantos, enfim, em diversos espaços. Mas o principal uso da língua materna para o povo é o que fazem nos espaços especializados, como o ritual sagrado do Ouricuri.

Em relação ao objetivo de analisar as práticas de ensino de língua portuguesa e materna em turmas da Escola Indígena Marechal Rondon, nos fica nítido que o povo Fulni-ô soube se apropriar da escola com maestria fazendo dela um espaço de interação entre culturas e desenvolvendo um ensino que respeite a interculturalidade. É por meio do ensino das duas línguas que a etnia buscar manter a língua Yaathe cada vez mais forte e, ao mesmo tempo, com o ensino da língua portuguesa buscam oportunizar e criar condições para que os estudantes aprendam a língua majoritária que é importante nas suas relações sociais com a sociedade envolvente.

Ainda a esse respeito, compreendemos que a escola investigada é intercultural, diferenciada e específica porque nas suas relações desenvolve práticas que promovem as diversas aprendizagens inerentes ao mundo não indígena e em relação aos saberes tradicionais. Assim, a escola transita em um espaço de fronteira, não sendo totalmente aos moldes da educação do Estado, nem tampouco totalmente indígena. Ela se mostra diferenciada das demais escolas de outras etnias indígenas e das escolas não indígenas porque desenvolve um programa educacional pautado nas necessidades, vivências e saberes da comunidade do seu povo. Dessa forma, o povo Fulni-ô tem a sua própria pedagogia, permeando diversos aspectos da vida, história e saberes tradicionais deles no ensino.

O terceiro objetivo era identificar as relações estabelecidas entre ensino da língua e manutenção/transmissão das tradições do povo Fulni-ô, e isso ficou bem claro nas nossas investigações. A língua materna Yaathe para o povo Fulni-ô é de extrema relevância e importância para a manutenção da sua cultura e das tradições do povo. Então, colocá-la na escola foi estratégia e uma forma de ensinar aos mais novos a aprenderem e desenvolverem a língua materna. O povo tem muito bem definido qual é o objetivo da escola no espaço da comunidade que é principalmente o fortalecimento da língua Yaathe.

Na nossa escrita, realizamos um passeio a respeito de diversos aspectos que envolvem a vida e história do povo, para que assim pudéssemos situar bem o nosso fenômeno e entendê-lo melhor. Apresentamos aspectos da história e memórias do deles por meio de uma etnografia Fulni-ô, porque achamos importante compreender esse processo histórico sempre situando o fato de a língua materna está em uso há tantos anos. Adiante discutimos a respeito da Educação Escolar Indígena no panorama nacional e, mais a frente trouxemos essa discussão para a educação escolar em Pernambuco.

Percebemos que o estado de Pernambuco apesar de ser o responsável pela EEI dos povos indígenas, mesmo com avanços significativos, ainda se mantém alheio e resistente na oferta da EEI que respeite os princípios das etnias indígenas do estado. O diálogo com a SEE/PE e a etnias é sempre fruto de muitos embates e lutas, sendo um deles, atualmente, a elaboração de currículos que sejam específicos a cada povo indígena do estado. Analisando documentos e outros autores, vimos que as políticas públicas linguísticas para povos indígenas em Pernambuco são quase inexistentes. O estado até mesmo em seu Plano Estadual de educação sequer traça metas e estratégias para a EEI.

Assim, salientamos a necessidade de se aprofundar as discussões a respeito de currículos que respeitem a realidade dos povos indígenas. Para isso, esses currículos precisam partir da necessidade de cada povo, entendimento das suas pedagogias e de qual o ideal de escola almeja e qual o cidadão que anseiam formar nas suas escolas. Os povos anseiam um currículo que parta da comunidade para a escola, respeitando as suas histórias, os seus saberes e ciências, não um currículo imposto que fora para dentro e alheio aos objetivos da educação do povo e para o povo.

Outro aspecto que nos causou bastante inquietação é a respeito de pesquisas sobre políticas linguísticas indígenas no Nordeste. Muitas delas têm emergido nos últimos anos por iniciativa dos próprios povos e das Universidades, mas muito ainda precisa ser feito, investigado e discutido para que se promovam aos povos as condições de manutenção e transmissão das suas línguas originárias, ou na maioria dos casos, as retomadas das línguas no uso cotidiano e social da comunidade.

Essas questões apresentaram-se como umas das nossas preocupações a respeito de que muito já tiveram escrito a respeito da etnia Fulni-ô, mas pesquisas e discussões referentes ao ensino das línguas nas escolas nos propusemos a abrir essa discussão. Mesmo que de forma tímida, trazemos nas nossas escritas algumas questões que precisam ser analisadas, ponderadas e discutidas nos diversos âmbitos da academia, da sociedade e nas comunidades indígenas. Ansiamos que mais estudos como esse possam emanar e aprofundar as questões por nós

colocadas, podendo repensá-las e refleti-las. E essa é uma das nossas pretensões, continuarmos navegando nessa maré para dialogarmos mais com o ensino das línguas nas escolas do povo Fulni-ô, adentrando ainda mais e compreendendo como o povo tem ofertado o ensino bilíngue na promoção do bilinguismo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ulysses Lins de. **Um sertanejo e o sertão. Moxotó brabo. Três ribeiras**: reminiscência e episódios do quotidiano no interior de Pernambuco. Belo Horizonte, Itatiaia, 1989.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, São Paulo: Pontes/Arte Língua, 2005.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2001. UFPE, Recife, 2001.

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, Elias & SILVA, Fernando Selleri. Cadernos de Educação Escolar Indígena. Cáceres: Editora UNEMAT. v.9 nº1, 2011.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Entnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus,1995.

ARRUTI, José Maurício Andion. **A árvore Pankararu:** fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro: LACED, 2004, p. 231-279.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARBALHO, José Ivamilson. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural pankararará.**Tese (Doutorado em Educação). 2012. UFPE, Recife, 2012.

BARBALHO, José Ivamilson. **Os Fulni-ô de Águas Belas:** apontamentos Sócio-Antropológicos. Mineo, Garanhuns, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Lisboa: Edições 70, 2004/2011.

BARTH, Thomas Fredrik Weybye. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP 1998, P 185-227.

BATISTA, Mércia R. R. **O Toré e a ciência Truká**. In: GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). Toré: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 2005, p. 71-98.

BEDIN, Everton. PINO. José Claúdio Del. **Interações e interceções em rodas deconversa**: espaços de formação inicial de docentes. RBEP, p.222-238, 2018.

BONFIM, AnariBraz. **Patxohã, a língua de guerreiros: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos étnicos e Africanos), Centro de Estudos Afro-orientais, Universidade Federal da Bahia, 2017.

BRAGA, Márcio André. Identidade étnica e os índios no Brasil. Dimensões, vol. 18, Espírito Santos, 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Políticas e direitos lingüísticos dos povos indígenas brasileiros.** In: Revista Signótica. v. 14, n. 1. 2002.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.**Disponível em:**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm**acesso em: 11/03/2022.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 11.355,** de 1º de janeiro de 2023 que estabelece a criação do Ministério dos Povos Indígenas.

BRASIL. **Estatuto do Índio.** Lei nº 6001 de 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1996.

BRASIL**. Plano Nacional de Educação**. Lei 13. 005 de 2014 institui o PNE para o decênio 2014/2024.

BRASIL**. Portaria 75N** de 6 de julho de 1972.

BRASIL**. Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº. 3**, de 10 de novembro de 1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASILEIRO, Sheila. "**O Toré é coisa só de índio**": mudança religiosa e conflito entre os Kiriri. In: CARDOSO, C. e BARCELAR, J. (Orgs.). Brasil: um país de negros? 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999, P. 207-218.

BRIGHT, William. **Sociolinguistics: proceedingsofthe** UCLA SociolinguisticsConference, 1964. Vol. 20. Mouton&Company, 1966.

CALVET, Louis-Jean 2007. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 166 p.

CARDOSO, Gabriel. "**Um pra você, muitos pra gente": situação política e distintividade intra-étnica no povo Kiriri.** 2018. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARDOSO, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. Livraria Pioneira Editorial. São Paulo, 1976.

CARVALHO, Maria do Rosário. **A identidade dos povos do Nordeste**. 1984.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo forças do Orurubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CAZUZA, Rauciele da Silva. A Língua Portuguesa da comunidade indígena Tikuna São josé I, Ilha do Camaleão, município de Anamã-AM. **Dissertação** (Mestrado em Letras. Universidade Federal do Amazonas, 2021.

CELLANI, MariaAntonietaAlba.**Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (ORG.). Linguística Aplica e Transdisciplinaridade, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHOMSKY, Noam**. Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1971.

CHOMSKY, Noam**. Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix. 1980.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Língua e línguas: mais especificidade do Nordeste indígena. **Pontos de Interrogação**, vol. 4. n. 2, Bahia, 2014.

COSTA, Francisco Vanderlei. **Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2013.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: intercultural ide, retomadas e sujeitos indígenas.**Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, 2016.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai.** Brasília, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UnB, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Política indigenista no século XIX**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org). História dos índios no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 133-154.

CUTER, João Vergílio Gallerani**. Wittgenstein e Eu**. Discurso - Departamento de Filosofia da FFLCH DA USP, v. 38, p. 215-238, 2010.

DANTAS, Beatriz G. et al. **Os povos indígenas no Nordeste brasileiro**: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). História dos índios no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 431 -456.

DARCI, Secchi. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. IN: MARFAM, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: educação indígena.**Brasília: MEC, SEF, 2002.

DURAZZO, Leandro. **A garantia do seguimento indígena: ciência ritual, rede Proká e revitalizaçãolingüística no submédio São Francisco**. Policromias. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 421-460, 2021.

DURAZZO, Leandro. **CosmopolíticasTuxá: conhecimento, ritual e educação a partir da autodemarcação de dzorobabé**. Tese. (Doutorado em ANTROPOLOGIA Social)- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE. Centro de Educação. Recife, 2014

FERREIRA, Ivson J. Grupo indígena Fulni-ô. **Relatório**. FUNAI/ADR, Recife, 1996.

FERREIRA, Ivson J. **Ruptura e Conflito**: a prática indigenista e a questão da terra entre os Fulni-ô. In: ESPIRÍTO SANTO, Marco Antônio do. (org.). Política indigenista: leste e nordeste brasileiro. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FETZER, Anita. **Pragmatics as a linguisticconcept**. In: BUBLITZ, Wolfram; NORRICK, Neal R. (Orgs.). FoundationsofPragmatics. Germany: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABID, Pedro Rodolpho Jungers. **As línguas autóctones do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática.** Textura, v. 25, n. 57, p. 5-30, jan/mar 2022.

Gil. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOMES, Fernanda Cardoso da Cunha**. Políticas lingüísticas nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas Karajá.** Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, 2016.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1988.

GROSJEAN, Fancois. Life withtwolanguages: na introductiontobilingualism. Havard University Press, 1982.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **As múltiplas incertezas do Toré**. In GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). Toré: regime encantado do índio do nordeste. Recife: MassanganaFUNDAJ, 2005, p. 13-38.

GRUPIONI, Luís Donisete**. Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil**. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Os povos indígenas e a escola diferenciada**: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HERNÁNDEZ-Díaz, Jorge. **A constituição da identidade étnica dos Fulni-ô do nordeste brasileiro.** Revista Anthropológicas, ano 17, vol. 24, 2013.

HERNÁNDEZ-Díaz, Jorge. **Os Fulni-ô**: Relações interétnicas e de classe em Águas Belas. Dissertação. Brasília: UNB, 1983.

KNAPP, Cássio. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Gaurani e Kaiowá de MS. **Tese** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História-PPGH/UFGD. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro Zahar Ed., 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. São Paulo. Editora Nacional, Editora USP, 1970 a.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola real e a escola ideal: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Brasília, 2011. 368 f. **Tese** (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Tereza Machado**. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. Em abeto, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set, 1994.

MAHER, Tereza Machado. **Políticas linguísticas e políticas de identidade**: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, pp. 33-48, jan/jun, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. O Bilinguismo e o Aluno indígena. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs) Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena. ALB. Ministério do Esporte. Campinas SP. 2005

MAIA, Marcos. **A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe.** Tellus, v.6, n. 11, p. 61-76, 2006.

MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCANTONIO, Jonathan Hernandes. **A virada linguística e os novos rumos da Filosofia**. Revista da Faculdade de Direito (São Bernardo do Campo), v. 04, p. 114- 132, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESSOLTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia:** uma introdução. São Paulo, Atlas, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial. 2008.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELO, Mario. **Os Carnijó de Águas Belas**. In: Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Antropológico de Pernambuco. Vol. 29, números 135 a 142, p.170-277, Recife, 1929.

MELO, Wilke Torres de. **Identidade étnica e reciprocidade entre os Fulni-ô de Pernambuco**. In: SCHRODER, Peter. (Org). Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô. Série Antropológica e Etnicidade, vol. 1, 2012.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em Saúde. Ed. 12ª. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.

MONSERRAT, Ruth. **Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas.** In: VEIGA, Juracilda& SALANOVA, Andrés. (Orgs.) Questões de Educação Escolar Indígena: da Formação ao Projeto de Escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

MORAES, Vanessa Coelho**. A construção da escola indígena Kariri**. 2018. Monografia (Bacharel em Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2018.

MORAES, Vanessa Coelho. Reflexões acerca das línguas indígenas do Nordeste e sua invisibilizarão. **Anais** da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5.ed. Rio de Janeiro: Berthrand BRASIL, 2001.

NASCIMENTO, André Marques. Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa licenciatura intercultural. **Tese de doutorado** (Doutorado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

NASCIMENTO, Romério Humberto Zeferino. Aspectos musicais no Tolé Fulni-ô: evidenciando a identidade étnica. **Dissertação.** (Mestrado em música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de: FREIRE. C. A da R. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Ferandes de**. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades.** Linguagem em (dis)curso. Santa Catarina. Editora da Unisul. v. 6. n.1. 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1970.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PARRA SANCHEZ, Aldo Iván. **Etnomatemática e educação própria**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). 2011. UNESP, Rio Claro, 2011.

PERNAMBUCO, Conselho Estadual Educação de. Resolução Nº de 16 de novembro de 2004. Disponível em http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-PE-N%C2%BA-05-2004.pdf Acesso em 23/08/2022.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **GRE´s e escolas.** Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77 . Acesso em 23/08/2022.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Unidade de Educação Escolar Indígena. **Relatório da Gestão:** Unidade de Educação Escolar Indígena. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2012** estadualiza a EEI em Pernambuco, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias. Acessado em: 23/08/2022

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **A situação sociolinguística dos Karajás de Santa Isabel do morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDDOC/2011ª.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Rodas de conversa e pesquisa**: reflexões de uma abordagem etnográfica. Pro.Posições. Campinas, SP, v.31, 2020.

PINKER, Steven**. O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINTO, Estevão. **Etnologia brasileira (Fulni-ô os últimos tapuias**). São Paulo: Companhia Editoria Nascimento, 1956.

QUIRINO, Eliana Gomes. Memória e Cultura: Os Fulni-ô afirmando identidade étnica. Natal, 2006. **Dissertação.** (Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade federal do Rio Grande do norte, 2006.

REESINK, Edwin. **O segredo do sagrado**: O Toré entre os índios do Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; GAINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes. (Ogrs.). Índios do Nordeste: temas e problemas-II. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 350-405.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986

RODRIGUES, AyronDall´Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Ciência e Cultura. São Paulo, v.57, n. 2, 2005.

RONDELLI, Elizabth. Políticas de comunicação, inovação tecnológica e novos modelos de produção e recepção – o sistema brasileiro de tv digital (sbtvd) | communication policies, technologicalinnovationand new productionandreception models – thebrazilian digital tv system. **Liinc em revista**, v. 3, n. 2, 2007.

RUDIO, Franz Victor.**Introdução ao projeto de pesquisa**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SÁ, B. F. et al. **História e memória do povo Fulni-ô: a afirmação da nossa identidade**. In: ATAÍDE, C. e GOMES, V. Anais do II Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem. Vol. 2. Recife: UFPE, 2012, p. 35-38.

SÁ, Marilena Araújo de. **"Yaathe" é a resistência dos Fulni-ô**, 1996.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SANTOS FILHO, E. J. História e educação: dois caminhos que se encontram. Natal, 2015. 234f. **Dissertação** (Educação em Ciências). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** SÃO Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre ciências na transição para uma ciência**. São PAULO: Cortez, 2008.

SANTOS, Claudio Eduardo Felis dos. Uma escola para "Formar Guerreiros": professores e professoras indígenas e a Educação Escola Indígena em Pernambuco. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para "Formar Guerreiros": professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco.** Dissertação de (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2004.

SANTOS, Gredson. Do multilinguismo generalizado ao multilinguismo localizado: políticas de redução da diversidade linguística no Brasil. **Macabeá**, Revista Eletrônica do Neflli. Salvador, v. 8, n. 2, p. 237- 254, 2019. Disponível em: http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1951. Acesso em 07/02/2022.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: MARFIN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação: Educação Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2022. V. 4. P. 136-142.

SECUNDINO, Marcondes de Araújo. Tramas e conexões no campo político intersocietário Fulni-ô. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). Centro de Sociologia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Edson. **Índio, o reconhecimento da diferença**. Cadernos de Estudos Sociais: Recife, v. 25, n. 2, p. 325- 336 jul/dez., 2010.

SILVA, Fabia Pereira da. **A organização prosódica do Yaathe, a língua do povo Fulni-ô.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Maceió/AL, 2016.

SILVA, Juliana Barbosa da; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara**. O ensino de língua e a educação escolar indígena de ontem e de heje: o retrato das escolas indígenas Yawalapiti, Akwê-Xerente, Xavante, Suruí-Paiter, Guajajara e Guaraní-Kaiowá do século XXI.** Revista Sentidos da Cultura, p. 55-80, 2018.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira et al. Fulni-ô: história e educação de um povo bilíngue em Pernambuco. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 19, n. 1, 2012.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **O processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco**: a experiência do povo Fulni-ô. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SOARES, Marilia Facó. **"Alguns Aspectos do Ensino Bilíngue Indígena"**. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs) Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena. ALB. Ministério do Esporte. Campinas SP. 2005

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinhos dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e fazer. **Pesquisa e debate em Educação.** Juiz de Fora: UFJF, V. 1º, N. 2, P. 1936, 2020.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

SWAIN, Marrill. Bilinguismo sem lágrimas (cap. 6 do livro vilingualism in education: aspectsoftheory, reserchandpractice, de Jim Cummins e MarrillSwain. Lodres: Logman, 1986). Tradução: Wilmar Rocha D'Angelis, 8pp

TASSINARI, Antonella Mª Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, Aracy Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, Adriana. **Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá.** Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: FEUSP, 2007.

TOLLEFSON, James W. Planning linguage, plinningenequality. Londres: Çoggman, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Carlos Guilherme O. **Experiência e semântica entre os Tremembé do Ceará**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004, p. 281- 341.

VASCONCELOS, Sanelva de. **Os cardosos das Águas Belas**: Estudo histórico, geográfico e sociológico e estatístico das Águas Belas. Recife: Arquivo Público Estadual, 1962.

VERGARA, Sylvia. Constant. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas. 2006.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos.**Como Fazer e Apresentar Trabalhos Científicos em Eventos Acadêmicos**. 1. ed. Recife: Rêspel, 2010. v. 1. 177p.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman. 2003.