

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA
ATLÂNTICA

VALMIR CIPRIANO

**REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BILINGUE KAINGANG E
PORTUGUÊS NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ**

FLORIANÓPOLIS/SC

2020

VALMIR CIPRIANO

**REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BILINGUE KAINGANG E
PORTUGUÊS NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ**

Trabalho apresentado como requisito para a obtenção do título em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Terminalidade Artes e Linguagens na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra Marcia Nascimento e sob coorientação da Ms. Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi.

FLORIANÓPOLIS/SC

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cipriano, Valmir

Reflexões sobre práticas de ensino bilingue Kaingang e português na Terra Indígena Inhacorá / Valmir Cipriano ; orientador, Márcia Nascimento, coorientador, Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi M?nky, 2020.

64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. 2. Ensino bilingue em Escola Indígena Kaingang. I. Nascimento, Márcia. II. Belino Padilha de Biazi M?nky, Adriana Aparecida. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. IV. Título.

Florianópolis, 2020



ATA DE DEFESA DE TCC

Aos 13 dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 15:30 horas, na Sala 32A do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo professor Orientador Janina Nascimento e Presidente, Professor Evelyn Schuler Flea, Membro da Banca, e Professor, Silvia Maria Oliveira Membro da Banca, designados pela Portaria nº 22 /2020/HST/CFH, do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirem o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico Valmir Cipriano subordinado ao título: Reflexões sobre práticas de ensino Bilingue Kaingang e Português na Terra Indígena Imbaçóia.”

Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo o candidato recebido do Professor Janina Nascimento, a nota final 10,0, do Professor Evelyn Schuler Flea, a nota final 10,0, e do Professor Silvia Maria de Oliveira, a nota final 10,0; sendo aprovado com a nota final 10,0.

O acadêmico deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital (PDF/A e Word) à Secretaria do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, até o dia 02 de março de 2020. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo Candidato.

Florianópolis, 13 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Janina Nascimento

Prof. Evelyn Schuler Flea

Prof. Silvia Maria de Oliveira

Candidato Valmir Cipriano



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata
Atlântica
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-4879

Atesto que o acadêmico(a) **Valmir Cipriano**, matrícula n.º 16105951, entregou a versão final de seu TCC cujo título é REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BILINGUE KAINGANG E PORTUGUÊS NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 02 de fevereiro de 2020.

Assinatura manuscrita em tinta azul, sobre uma linha horizontal.

Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, quero de maneira muito especial, agradecer a aqueles que proporcionaram motivações, para que esta conquista pudesse ser alcançado na minha vida pessoal e profissional, que são:

Primeiramente a Deus, por ter me concedido paz, saúde, ter me direcionado e acompanhado nesta minha caminhada em busca de formação e ter colocado pessoas importantíssimas na minha vida durante os quatro anos e que farão parte da minha vida, da minha história e família.

Ao querido e inesquecível Vitor Kakymy Cipriano, lutador e incentivador, que aliás, não há necessidade de descrever adjetivos, pois a pesar de estar com Deus, vive em todo o momento na minha vida e pensamento, o meu pai.

A minha abençoada família, os quais nunca mediram esforços em colaborar com pensamentos positivos, financeiros e outros, para que eu pudesse estar tranquilo mesmo nas horas difíceis durante a caminhada.

Márcia Nascimento, indígena da etnia Kaingang, professora da Terra Indígena Nonoai-RS, Doutora em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, professora titular da disciplina de Língua Kaingang no curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e entre outras, que aceitou o desafio de me orientar neste trabalho de conclusão de curso.

Coorientadora Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, indígena do povo Kaingang, da Terra Indígena Xapecó/SC, oeste de Santa Catarina, graduada em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na terminalidade de Gestão Ambiental, primeira turma a se formar na Universidade Federal de Santa Catarina pela Licenciatura Indígena, segunda graduação em Pedagogia, mestre em Antropologia Social, doutoranda em História pela mesma universidade, não mediu esforço para colaborar e organizar o começo da escrita deste trabalho de conclusão.

Aos professores e professoras indígenas e não indígenas que atuaram durante este período de formação, passando conhecimentos e tranquilidades nos momentos difíceis durante o curso e pela compreensão do específico e diferenciado de todos os envolvidos.

A toda a equipe da Licenciatura Intercultural Indígena: direção, coordenação, secretaria, pois nunca mediram esforços para colaborar para o bem estar do grupo Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng.

De maneira respeitosa as duas pessoas responsáveis pela cozinha/alimentação indígena, assim como todos os estagiários que contribuíram de maneira carinhosa a função de ajudar e colaborar nos momentos solicitados.

Aos meus *jamré* e *régre* que iniciaram a caminhada, mas que por motivo este ou aquele não conseguiram concluir o curso. A Marlei Angélica Bento, Elaine Daniel Sales (TI Guarita), Adilson Policena, Cacique (TI Inhacorá), Adélio Pinto (TI Lajeado do Bugre), Gelcimar Amantino (Acampamento Campo do Meio), Sandra de Paula (TI Pinhal-SC) e em especial ao Marcos Amaral (TI Guarita), o qual foi companheiro, amigo e secretário nos trabalhos acadêmicos realizado durante o período de formação.

Aos colegas Daniel Kuaray Timóteo Martins, Darci da Silva, Domingo Hugo de Oliveira Karai, Elizandro Karai Antunes, Floriano da Silva, Gennis Martins Timóteo, Irineu Ortega Mariano, Ismael de Souza, Jovani Gonçalves Brisuela, Juçara de Souza, Leonardo da Silva Gonçalves, Marco Antônio Oliveira da Silva, Mariza de Oliveira, Nico de Oliveira Verá, Sandro da Silva e Silvana Mindua Vidal Verissimo, do povo Guarani, pela amizade e companheirismo construído nestes quatro anos de graduação. Estarão na minha vida e no meu pensamento pelo resto da minha vida.

Aos parentes Laklãnõ/Xokleng: Abraão Kovi Patte, Acir Caile Pripra, Alfredo Namblá Priprá, Anderson Rodrigo Kluge, Átila Mokli Patté, Elaine Kosiclã Camlem Paté, Josiane de Lima Tschucambang, Lilian Paté dos Santos Lemos, Margarete Vaicome Paté Padilha, Osiel Kuita Pate, Vilma Couvi Patté Cuzugni, Voia Ciri e Youo Maurina Ingaclã. De um povo lutador que contribuíram muito na formação de estratégias e por me passarem diferentes aprendizagens durante a formação, os quais serão preservados e que estes estarão sempre em um lugar privilegiado e serão lembrados no resto da minha vida.

A toda equipe de lideranças indígenas da TI Inhacorá que facilitaram o deslocamento ao ponto de embarque e pelo apoio construído para a finalização do curso.

A direção, coordenação, professores, servidores, alunos e a estagiários da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon e direção, professores,

servidores em especial alunos da turma normal 31/2019 do Instituto Estadual de Educação Ângelo Manhká Miguel que contribuíram muito para que este processo de formação acontecesse da melhor maneira possível.

E a todos que de uma forma ou de outra contribuíram ou colaboraram para que essa formação tornasse possível.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre as práticas de ensino bilingue Kaingang e Português desempenhadas na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, da Terra Indígena Inhacorá/RS. Trazemos para reflexão questões relacionadas ao ensino de língua materna e segunda língua (L2) bem como possíveis influências da Língua Kaingang na aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos Kaingang dessa escola. Exploramos questões que possam colaborar na aquisição da proficiência oral e escrita da língua portuguesa pelos alunos Kaingang, entendendo um pouco melhor como funciona uma mente bilingue. As crianças dessa Terra Indígena são monolíngues em Kaingang até a idade de ingressar na escola, entre 5 e 6 anos de idade, sendo que nos primeiros 3 anos o ensino é feito em língua Kaingang e a língua portuguesa só é introduzida no quarto ano de forma oral e conforme relatos de professores não indígenas que ensinam a língua portuguesa os alunos indígenas desta escola apresentam muitas dificuldades na aprendizagem dessa língua.

Palavras chaves: Bilinguismo, Ensino de Línguas, Kaingang, TI Inhacorá.

TO VĚME

Kurso kãn jé vënrãnrãj tag tóg ãg tỹ nén ù to jykrén ge nĩ gĩr kajrãnrãn ki, kanhgág vĩ pë kar fóg vĩ ki Iskóra Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon ki, ãmã tỹ Inhacorá tá. Tag ki isỹ kãmén sĩ han mũ gĩr mỹ ti vĩ pë kar vënhvĩ ù (L2) kajrën to rënrëj ti, kar ser ãg vĩ pë tỹ hãren kỹ escola tag ki aluno tỹ vëhë fóg vĩ ki vënhkajrãnrãn nỹtĩ ãn krĩnrĩn ti ver. Fóg vĩ tó kinhrëg kar ti rá to kinhrëg há han jé vënh jykre e' tóg tag ki nỹtĩ, aluno tỹ kanhgág ag to jykrén kỹ, ù hã vë tỹ gĩr jykrén han ge nĩ, vënhvĩ régre tó tag to ser. Kanhgág ãmã tag ki gĩr vỹ ti iskóra ki ge tũ ki vënhvĩ pir kinhra nỹtĩ, ãg vĩ tỹvĩn, kri prỹg tỹ 5 kar 6 ãn mũ. Iskóra tá tag ag vỹ ser prỹg tãgtũ ki kanhgág vĩ pë tỹvĩ ki vënrãnrãn kar vëmén tĩ, fóg vĩ vë ti tỹ prỹg tỹ 4 tájun kỹ hã kej ke nĩ ser, tag tugnĩn ser vënhkajrãnrãn nỹtĩ tỹ fóg vỹ “gĩr pi nén ù kinhrãg mũ” ketĩ, ag vĩ ki. vãsarínreh tỹvĩn ag mũ ag vënhkajrãnrãn mũ, fóg vĩ tag ki.

Vënrã kãmén jé: Vënhvĩ régre kinhra, vënhvĩ kajrãnrãn, Kaingáng, TI Inhacorá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Espacialização dos povos indígenas meridionais (SP, PR, SC e RS).....	20
Figura 2: Mapa da Terra Indígena Inhacorá/RS.....	26
Figura 3: Entrada das dependências da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon.....	28
Figura 4: Instituto Estadual de Educação Angelo Manhká Miguel.....	30

LISTA DE COLABORADORES

1. Vitor Cipriano (*in memoriam*), 87 anos, metade clânica *kamẽ (rá téj)*, residiu na TI Inhacorá.
2. Antônio Kynhmỹ Cipriano, 70 anos, residente na TI Inhacorá, *kamẽ*.
3. Mauro Amaral, 47 anos, nascido na T.I. Guarita e atualmente residente na TI Inhacorá, *kanhrukrẽ (rá ror)*.
4. Silvana de Lima, 40 anos, professora e diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, residente em São Valério do Sul.
5. Vanderlei Silva de Abreu, 51 anos, professor e coordenador pedagógico das séries finais do ensino fundamental, residente no município de Santo Augusto.
6. Juarez Miguel, 37 anos, professor da Língua Kaingang, residente na TI Inhacorá, *kanhrukrẽ*
7. Carine Simon, 30 anos, formada em Licenciatura em geografia e pedagogia, pós-graduada em gestão educacional e mídias na educação, moradora no município de São Martinho.
8. Carlos Camargo, 50 anos, *kamẽ*, vice-cacique da TI Inhacorá.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APBKG: Associação dos Professores Bilíngue Kaingang e Guarani

CRES: Coordenadoria Regional de Educação Superior

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

NEI: Núcleo de Educação Indígena

SEDUC: Secretaria de Educação e Cultura.

TI: Terra Indígena.

UNIJUI: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1- OS KAINGANG.....	20
1.1 História e localização Territorial dos Kaingang.....	20
1.2 Organização Social Kaingang na Terra Indígena Inhacorá.....	22
1.3 A Terra Indígena Inhacorá.....	25
1.4 As escolas da Terra Indígena Inhacorá/RS.....	28
CAPITULO 2- BILINGUISMO NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ/RS.....	32
2.1 A Língua Kaingang e a sua escrita.....	32
2.2 A Língua Portuguesa na TI Inhacorá/RS.....	33
2.3 Bilinguismo e Educação Escolar - A Língua Kaingang e Portuguesa na Escola Indígena Marechal Cândido Rondon.....	35
CAPITULO 3- REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BILINGUE NA TERRA INDIGENA INHACORÁ.....	46
3.1 Apontamentos sobre ensino de Língua Materna e Ensino de Segunda Língua.....	46
3.2 Propostas que o professor de línguas precisa conhecer para conduzir o ensino.....	53
CAPITULO 4- COMO UTILIZAR O TCC EM SALA DE AULA?.....	55
4.1 Proposta.....	55
4.2 Planos de aula para serem aplicados nas duas escolas da T.I Inhacorá/RS.....	56
4.3 Atividades avaliativas.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

APRESENTAÇÃO

Eu Valmir Cipriano, filho de Vitor Cipriano (*in memoriam*) e de Florinda Cipriano (*in memoriam*), nascido no dia 25/11/1969, pertencço ao povo Kaingang, da metade clânica *kamê, rá téj* “marca comprida”, professor e Coordenador pedagógico da língua Kaingang na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, localizada na Terra Indígena Inhacorá. Essa TI possui uma população aproximada de 1400 pessoas distribuída em 330 famílias, todos falantes da língua indígena do povo Kaingang, está localizada no município de São Valério do Sul, ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul, há 490 km da capital do estado.

Sempre desenvolvi atividades na comunidade da TI Inhacorá, de alguma forma ou outra. Pertencço a uma família tradicional e de influência na comunidade. Minha primeira formação escolar foi na escola indígena, tendo uma alfabetização na língua portuguesa, situação comum em TI naquela época, a continuação dos estudos ocorre em escola fora dos limites da terra indígena, até o término do ensino fundamental. O ensino médio aconteceu junto à formação em magistério indígena da primeira turma de professores bilíngues Kaingang da região sul, projeto este pensado por lideranças indígenas, os quais buscaram parcerias em órgãos governamentais e não governamentais e que no ano de 1993 uma equipe formada por lideranças indígenas, Comin, Unisul e Unijui passam a executar o projeto o qual teve a participação de alunos de diversas TIs do RS e SC que foi realizada no centro regional de ensino supletivo- CRES, na cidade de Bom Progresso, situado no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Após a formação, atuei na educação como professor em regime de contrato no programa governamental do Estado, desta forma realizei concurso diferenciado na língua Kaingang para as escolas indígenas do RS, conseguindo uma pontuação que fez com que ficasse em primeiro lugar na 21ª Coordenadoria Regional de Educação-CRE, localizada na cidade de Três Passos-RS, a qual a escola da TI Inhacorá encontra-se vinculada.

Passado algum tempo da nomeação do concurso, prestei o vestibular na UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), na cidade de Ijuí, obtendo uma classificação entre os dez melhores no curso de Letras desta Universidade, contudo, este curso não foi concluído por questões financeiras e de conciliação de tempo para os estudos, pois nesta época eu era cacique da comunidade.

Esta passagem na faculdade e o avanço de conhecimentos me motivaram e, em algum momento, haveria de concluir uma graduação, especificamente, na área de línguas. Assim, realizei por último o vestibular específico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no qual a pontuação fez com que ficasse entre os quinze melhores alunos da etnia Kaingang, sendo assim acadêmico na Universidade Federal de Santa Catarina na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, turma de 2016.

Entre as diversas funções exercidas e em diversos momentos e setores destaca-se:

- Na educação, como sendo o primeiro professor indígena a assumir a direção da escola na TI Inhacorá;
- Cacique da TI nos anos de 2004 a 2010;
- Vereador da Câmara Municipal de São Valério do Sul-RS entre os anos de 2013 a 2016.

Outras funções exercidas na luta pelos direitos do povo Kaingang na educação:

- Presidente da Associação dos Professores Bilíngue Kaingang e Guarani-APBKG no estado do Rio Grande do Sul.
- Membro titular de professor indígena no Núcleo de Educação Indígena-NEI na Secretaria de Educação e Cultura-SEDUC no estado do Rio Grande do Sul.
- Membro titular do povo Kaingang da região sul no Comitê Nacional de Educação, no Ministério da Educação e Cultura-MEC.

Com convicção de estar sempre defendendo os povos indígenas através desta formação na Licenciatura, esperamos que os suportes, ferramentas e conhecimentos venham a contribuir nas lutas, discussões e encaminhamentos das questões indígenas e para melhorar a formação e preparação do futuro de crianças indígenas, sejam particulares ou profissionais.

Para nós do povo Kaingang o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina é muito especial, entre vindas e voltas, nos proporcionou conhecer novas realidades e novas pessoas. Foi também muito desafiador por estar em um mundo diferente do nosso e com uma diversidade enorme de conhecimentos científicos, tecnológicos e saberes tradicionais.

A nossa formação é uma semente plantada, que deve ser cuidada, regada e protegidas de ervas daninhas pois a formação será levada ao nosso povo nas Terras Indígenas, para ser compartilhada com todos e passada aos mais novos, futuro de nossos povos.

A importância da Licenciatura Intercultural Indígena é de estar proporcionando desafios e conquistas, valorizando a ancestralidade de nossos povos para criar uma educação de qualidade, diferenciada e específica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado para conclusão do curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC na terminalidade de Artes e Linguagens. Lembrando que a escrita deste trabalho é, em partes, bilíngue, ou seja, na Língua Kaingang (*ẽg vĩ pẽ*) com tradução para a Língua Portuguesa. Este trabalho tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre as práticas de ensino bilíngue Kaingang e Português desempenhadas na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, da Terra Indígena Inhacorá/RS. Trazemos para reflexão possíveis influências da Língua Kaingang na aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos Kaingang dessa escola. Exploramos questões que possam colaborar na aquisição da proficiência oral e escrita da língua portuguesa como segunda língua pelos alunos Kaingang, a partir do entendimento de como funciona uma mente bilíngue. As crianças dessa Terra Indígena são monolíngues em Kaingang até a idade de ingressar na escola, entre 5 e 6 anos de idade, sendo que nos primeiros 3 anos o ensino é feito em língua Kaingang e a língua portuguesa só é introduzida no quarto ano de forma oral por professores Kaingang e, conforme relatos de professores não indígenas que ensinam a língua portuguesa, os alunos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem dessa língua, apresentando possíveis transferência de padrões, dificuldades na aquisição de regras gramaticais, e assim por diante.

Compõe esse trabalho textos escritos na língua Kaingang que trazem informações sobre aspectos importantes da cultura Kaingang e que, nesse contexto, serviram de subsídios para mostrar a produção textual escrita na língua Kaingang. A fim de procurar demonstrar as supostas dificuldades de aprendizagens dos alunos em relação à Língua Portuguesa, foram analisados alguns textos de alunos do 5º ano mas não constatamos as referidas dificuldades, apesar de que na escola os alunos tem o contato com as normas e regras de escrita e de fala a partir do 5º ano do Ensino Fundamental- Séries Iniciais. Estas supostas dificuldades dos alunos é a preocupação dos professores, no entanto sabe-se que a aprendizagem nas duas línguas pode ser conciliada e que todos os povos possuem as suas diferenciações e especificidades na busca do conhecimento e que na escola os professores indígenas buscam formação e qualificação em diferentes áreas do conhecimento, para estarem atuando em sala de aula ajudando os alunos a enfrentar este dilema de aprender nas duas línguas. Desta forma o conhecimento passa a ser um veículo de troca e compartilhamento de saberes entre os dois mundos, seja ele da Educação Indígena ou Educação Escolar Indígena.

Um dos textos presente nesse trabalho trata-se de uma narrativa sobre um ritual do povo Kaingang, chamado *vãkre* contada por Mauro Amaral, morador da TI Inhaçorá, uma situação comum de qualquer povo, mas que nunca houve um fato de negação deste resguardo nessa TI, pois o ritual perpassa na comunidade desde a sua existência. Uma vez que compreendemos a escola como um espaço de fortalecimento cultural e linguístico, um dos objetivos é trabalhar a documentação linguística e cultural através dos professores e alunos. Assim, o registro do ritual *vãkre* é importante, visto que muitas comunidades Kaingang já não conhecem o ritual na sua essência através dos conhecimentos dos *kófa* “velhos, anciãos”.

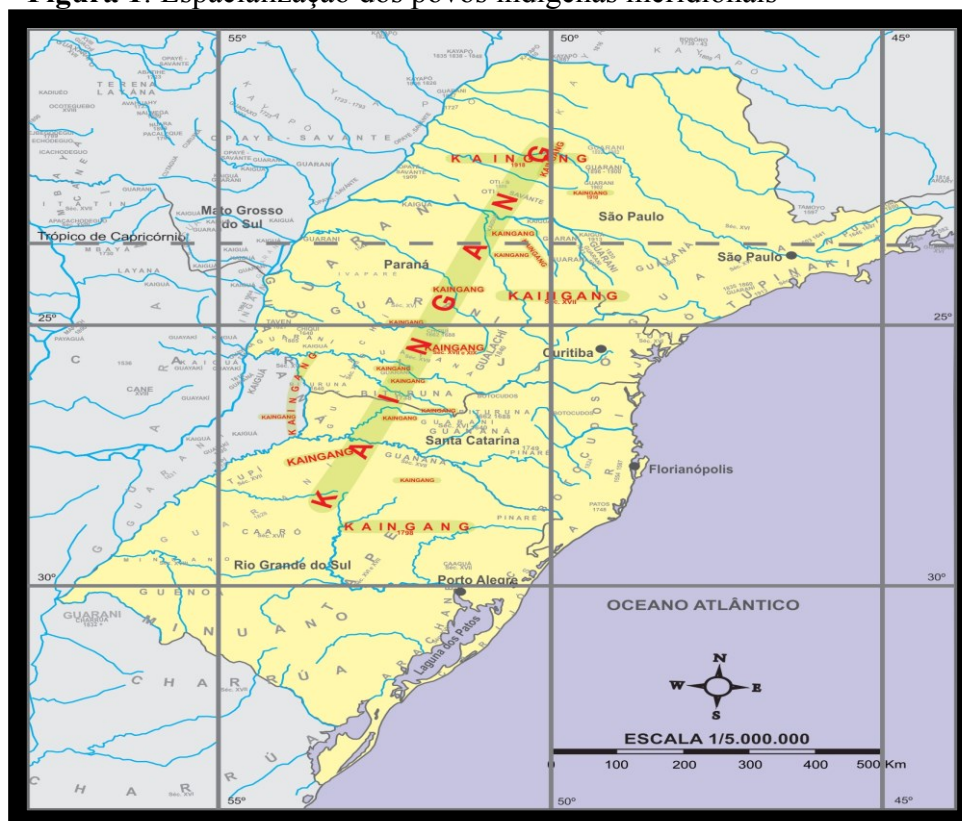
Os dados que constam nesse trabalho foram obtidos em momento não delimitado, durante o período do ano de 2019, pois para falar sobre assuntos específicos como o *vãkre*, as pessoas possuem barreiras em repassar as informações e porque não gostam de lembrar certos acontecimentos que ocorreram nos dias em que passaram a praticar rituais, sempre transmitidos por pessoas que já passaram pelo procedimento no *vãkre*. As perguntas norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa do ritual *vãkre* e coleta da narrativa foram: o que é *vãkre*? Como se faz e porque se faz este ritual? e como se realiza o *vãkre* nas duas metades clônicas do Kaingang, *rá ror* “traço redondo” e no *rá téj* “traço comprido”? Sendo assim, o trabalho proporcionará leitura bilíngue de alguns textos que primeiro foram gravados e transcritos em Kaingang e trás uma tradução em português. De forma alguma desvalorizará a língua A ou B, pois entende-se que cada povo ou comunidade passa por uma transformação, em que cada povo e família escolherão as maneiras de fortalecer e valorizar os aspectos importantes para seu aspecto sócio linguístico a ser seguido conforme a sua realidade e que uma língua pode ser complementada uma pela outra.

CAPÍTULO 1- OS KAINGANG

1.1 História e localização Territorial dos Kaingang

Os Kaingang estão localizados no território brasileiro em determinadas áreas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este território que ocupamos está dentro da mata Atlântica. Nosso povo possui metades clânicas organizadas em dois grupos *kamē* e *kanhru*, conhecidas como marcas e estão presentes nas pinturas, nos artesanatos, bem como nos animais e plantas que também possuem estas marcas ligado á nossa história de origem do povo, ou seja, a mitologia fundamentada em uma história que é passada de geração em geração.

Figura 1: Espacialização dos povos indígenas meridionais



Fonte: Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes de Curt Nimuendajú, 1944.

O etnólogo Curt Nimuendajú descreveu o mito de origem que era contado pelos Kaingang nas suas pesquisas de campo daquele tempo.

A tradição dos Kaingang conta que os primeiros desta nação saíram do chão, por isso eles tem a cor da terra. Numa serra no sertão de Guarapuava, não sei bem aonde, dizem eles que até hoje se vê o buraco pelo qual eles subiram. Uma parte deles ficou em baixo da terra onde eles permanecem até agora, e os que cá em cima

morrem vão se juntar outra vez com aqueles. Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmão por nome. Kanerú e kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos. Dizem que Kanerú e a sua gente toda eram de corpo fino, peludo, pés pequenos, ligeiros tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e os seus companheiros, ao contrario, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Como foram estes dois irmãos que fizeram todas as plantas e animais. (NIMUENDAJÚ, 1913, p. 58- 59).

Sabemos que a história transmitida pela oralidade tem suas transformação, assim como o mito de origem do povo é contado no Rio Grande do Sul de uma forma, pode ser que em outro estado ou em uma outra Terra Indígena, esta transmissão tenha suas transformações, mas sem deixar de ser original na sua essência. Outro pesquisador, como Telêmaco Borba também traz uma versão do mito do surgimento do povo Kaingang do Paraná.

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergido toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra Crinjijimbé emergia das agoas. Os Caingangues, Cayurucrés e Camés nadavam em direção a ella levando na bocca achas de lenha incendiadas. Os 10 Kajër- macaco/mico. 11 Fóin- ouriço. 29 Cayurucrés e Camés cançados, afogaram-se, suas almas foram morar no centro da serra. Os Caingangues e alguns poucos Curutons, alcançaram a custo o cume de Crinjijimbé, onde ficaram, uns no solo, e outros, por exiguidade de local, seguros aos galhos das árvores, e alli passaram muitos dias sem que as agoas baixassem e sem comer, já esperavam morrer, quando ouviram o canto das saracuras que vinham carregando terra em cestos, lançando-a à agoa que se retirava lentamente. Gritaram elles às saracuras que se apressassem, e estas assim o fizeram, amiudando também o canto e convidando os patos a auxiliá-las, em pouco tempo chegaram com a terra ao cume, formando como que um açude, por onde sahiram os Caingangues que estavam em terra; os que estavam seguros aos galhos de arvores, transformaram-se em macacos e os Curutons em bugios. As saracuras vieram com seo trabalho, do lado donde o sol nasce, por isso nossas agoas correm todas ao Poente e vão todas ao grande Paraná. Depois que as agoas seccaram, os Caingangues se estabeleceram nas immediações de Crijijimbé. Os Cayurucrés e Camés, cujas almas tinham ido morar no cento da serra, principiaram a abrir caminho pello interior dela, depois de muito trabalho chegaram a sahir por duas veredas, pela aberta por Cayurucrú, brotou um lindo arroio, e era toda plana e sem pedras, dahi vem elles conservado os pés pequenos outro tanto não aconteceu a Camé, que abrio sua vereda por terreno pedregoso, machucando elle, eos seos, os pés que incharam na marcha, conservando por isso grandes pés até hoje. Pelo caminho que abriram não brotou agoa e, pela sede, tiveram de pedil-a a Cayurucrú que consentio que a bebessem quanto necessitassem. Quando sahiram da serra mandaram os Curutons para trazer cestos e cabaças que tinham deixado em baixo, estes, porem, por preguiça de tornar a subir, ficaram alli e nunca mais se reuniram aos Caingangues por esta razão, nós, quando os encontramos, os pegamos como nossos escravos fugidos que são. Na noite posterior à sahida da serra, atearam fogo e com a cinza e carvão fizeram tigres, Ming, e disseram a elles: - vão comer gente e caça; estás, porém, não tinham sahido com os ouvidos perfeitos, e por esse motivo não ouviram a ordem, perguntaram de novo o que deviam fazer, Cayurucrú, que já fazia outro animal disse-lhes gritando e com Mao modo; vão comer folha e ramos de arvore, desta vez ellas, ouvindo, se foram: eis a razão por que as antas só comem folhas, ramos de arvores e fructas. Cayurucrú estava fazendo outro animal, faltava ainda a este os dentes, lingoa e algumas unhas, quando principiou a amanhecer, e, como de dia não tinha poder para fazel-o, poz lhe às pressas uma varinha fina na bocca e disse-lhe: - você, como não

tem dente, viva comendo formiga-; eis o motivo porque o tamandoá, Ioty é um animal inacabado e imperfeito. Na noite seguinte continuou e fel-os muitos, e entre elles as abelhas boas. Ao tempo que Cayurucré fazia estes animaes, camé fazia outros para os combater, fez os leões americanos (mingcoxon), as cobras venenosas e as vespas. Depois de concluído este trabalho, marcharam a reunir-se aos Caingangues, viram que os tigres eram maos e comiam muita gente, então na passagem de um rio fundo, fizeram uma ponte de um tronco de arvore e, depois de todos passarem, Cayurucré disse a um dos Camé, que quando os tigres estivessem na ponte puxassem esta com força, afim de que elles cahissem na agoa e moresem; assim fez o de Camé , mas, dos tigres, uns cahiram a agoa e mergulharam, outros saltaram ao barranco e seguraram-se com as unhas, o de Camé quis atiral-o de novo ao rio, mas, como os tigres rugiam e mostravam os dentes, tomou-se de medo e os deixou sahir: eis porque existem tigres em terra e nas agoas. Chegaram a um campo grande, e reuniram-se aos Caingangues e deliberaram cazar os moços e as moças. Cazaram primeiro os Cayurucrés com as filhas dos camés, estes com as daquelles, e como ainda sobravam homens, cazaram-se com as filhas dos Caingangues. Dahi vem que, Cayurucrés, e Camés e Caingangues são parentes e amigos. (BORBA, 1908, p. 20-21).

Nas duas pesquisas tanto de Nimuendajú quanto de Borda, a relação dos Kaingang com os animais é evidente, além de trazer dados da oralidade dos *Kófas*¹ sobre a transmissão do conhecimento feito dos animais para os Kaingang.

1.2 Organização Social Kaingang na Terra Indígena Inhacorá

A comunidade da TI Inhacorá é uma das poucas no Rio Grande do Sul que ainda preserva muito a cultura do povo Kaingáng, *Kanhgág pẽ*, sendo na alimentação, organização social, medicina, e principalmente a língua.

Dentro da comunidade indígena de Inhacorá existe uma organização hierárquica formado por um cacique vice-cacique, e existe também o delegado, que tem a sua equipe de trabalho composta por capitão, sargento cabo, coronel, conselheiros, e as polícias, que são responsáveis pelo bem-estar da comunidade e por manter a ordem dentro da comunidade. Não são funções remuneradas, são cargos postos pela comunidade, e os indivíduos são escolhidos pelas pessoas em uma reunião comunitária, ficando incumbidos de prestar serviços por tempo indeterminado, até o momento em que a maioria das pessoas da comunidade desejarem a permanência dos mesmos nos cargos.

¹ Significado para nós Kaingang, é quando nos referimos a uma pessoa sábia, mais velha, detentora do conhecimento tradicional do povo.

Quando acontece a troca de uma liderança ou cacique, a comunidade é convocada para uma reunião com a finalidade específica de discutir o assunto, e então os conselheiros e os membros da comunidade já discutem a troca da liderança. A metodologia utilizada para este fim acontece da seguinte maneira: há um tempo para as pessoas presentes trocarem ideias, depois é retomado o assunto em pauta e então já é indicado o líder substituto da comunidade. Antigamente os líderes eram pessoas de mais idade ou parentes do cacique que estava na gestão, alguém que possuísse conhecimentos gerais da cultura.

Hoje as escolhas levam em consideração o conhecimento cultural, os conhecimentos gerais da pessoa, conhecimento sobre a garantia de seus direitos e deveres, contidos na constituição brasileira, e ainda ser capaz de discutir questões que venham a existir durante a gestão de liderança. Esta escolha pode ser em consenso ou por eleição quando houver mais de um candidato. O consenso acontece quando todos os membros responsáveis de famílias, após discussões decidirem por uma pessoa, que passa a ser oficializada e registrado em ata realizada naquele momento, assinados por homens, mulheres e jovens presentes na reunião. Por outro lado, caso venha a ter indicação de dois ou mais nomes ou indicação própria de dois ou mais nomes para o cargo, numa situação desta natureza, os conselheiros indicados pelo cacique e aprovados pela comunidade em gestão atual, ou seja, aqueles que já vinham ocupando estas funções no momento passam a coordenar a forma de trabalho a ser realizado para a escolha. Geralmente os candidatos ao cargo indicam a este grupo de conselheiros mais dois nomes que venham a participar na organização, as suas funções são: verificação de validade de voto, pessoas aptas à votação, fiscalizar e principalmente assinar a ata final da eleição no dia.

A situação a seguir visualizara encaminhamentos de três últimas eleições realizadas na TI Inhacorá, antes de tudo informo que, mesmo havendo uma eleição, a pessoa eleita não terá tempo determinado para o seu trabalho e não terá subsídio a receber por esta função. O grupo de trabalho acima descrito passa a dar números aos candidatos e com esses números passam a concorrer à eleição. A eleição é realizada em um dia, não tendo horário de início e finalizado quando o grupo de trabalho considerar que todos ou a maioria das famílias já possam ter participado da escolha. As pessoas votantes são organizadas em fila, outra situação relevante é o local da eleição, pois sempre nestas situações, foi utilizado espaço público na terra indígena, na maioria das vezes realizadas na escola. A pessoa ao votar recebe um papel assinado em seu verso pelos representantes dos candidatos e escolhe o número de um

candidato, e a sua contagem acontece quando todos aceitarem o encerramento da votação e o resultado passa a ser assinada em ata provisória por todos os presentes na organização, chamada de comissão eleitoral da eleição de troca de cacique da TI Inhacorá.

Passada estas fases a comissão da eleição, convoca todos os presentes para a chamada reunião final de eleição, onde que o objetivo é explanar o desenvolvimento, infrações e etc, mas principalmente o resultado obtido pelos candidatos e assim conseqüentemente o resultado final, que passa a ser registrado em ata no livro existente apenas para essa finalidade “lideranças” e assinados primeiramente por todos os candidatos homologados neste dia e disputa e pelos membros de toda a comunidade. Até o presente momento nunca houve contestação por um ou outro candidato, fazendo com que não houvesse intrigas, brigas, discórdias ou outra forma desta natureza, sempre houve paz e tranquilidade. Finalizado a eleição, o cacique eleito passa a compor o seu grupo de trabalho, escolhendo pessoas neste mesmo dia e muitas vezes os que não conseguiram a êxito passam a compor este grupo de trabalho, existem também pessoas que se prontificam em cargos para colaborar no trabalho do atual cacique eleito. Essa ata é o documento enviado aos órgãos públicos para informação de troca de cacique.

A lei interna de uma comunidade é uma ferramenta existente em terras indígenas com objetivo de manter a ordem, obedecida por todos os indivíduos e famílias, moradores da terra indígena, por pessoas de outras terras indígenas em transito e até mesmo por não indígenas (*fóg*) que estiverem morando ou estiverem por tempo provisório, em eventos ou em trabalho. A sua elaboração ou a sua construção acontece a partir das lideranças antigas, respeitadas pelos líderes escolhidos e que poderá ser alterada conforme mudanças discutidas pelas lideranças e pela comunidade. Desta forma a lei interna sempre é respeitada e valorizada pela comunidade e as ordens contidas sempre encontram-se registradas e assinadas em livro de atas.

Dentro da Terra Indígena Inhacorá existem atualmente três igrejas evangélicas (igreja evangélica Assembléia de Deus, Comunidade do Amor e Pentecostal do Brasil). Nessas igrejas os administradores e pastores são indígenas, os quais utilizam a língua indígena no seu maior tempo em seus trabalhos e comunicações. Em situação cultural encontra se na TI o *kujá* que trabalha a medicina e religião tradicional Kaingang, através de rezas, chás de folhas e raízes, benzimentos, rituais e outros. Este trabalho vem sendo realizado desde que o povo Kaingang começou a ser conhecido pelos *fóg*,

e que por orientação e conselhos sempre teve um papel muito importante nessa TI, pois o mesmo sempre teve e tem até os dias de hoje capacidade em prever o futuro da comunidade e pessoas, fazendo com que a organização de trabalho na agricultura, por exemplo, fosse desenvolvido em maior ou menor escala pela comunidade e pelas famílias.

Também há um posto de saúde com uma equipe multidisciplinar com um médico, uma enfermeira, um odontólogo, três técnicas de enfermagem, três agentes de saúde indígenas, dois agentes indígenas de saneamento, uma servidora geral e duas viatura com quatro motoristas.

Para a agricultura, a comunidade dispõe de uma patrulha agrícola mecanizada com cinco tratores, duas carretas, três plantadeiras, dois pulverizadores, dois batedores de milho e feijão, além de implementos completos para o trabalho nas lavouras, um caminhão para o transporte de produtos da lavoura para o comércio e uma carreta agrícola para realizar tarefas de transportar lenhas e taquaras para as residências familiares.

A comunidade possui também em sua terra, uma lavoura coletiva, que tem por finalidade manter em funcionamento a patrulha agrícola, recursos para o custeio de plantio de produtos de subsistência nas lavouras familiares, distribuir alguns produtos alimentícios, como a farinha de trigo, de milho e feijão e que uma parte desta lavoura esta designada a realização da festa do dia do índio, bem como outros acontecimentos imprevistos que venham a acontecer na comunidade.

Para o lazer da comunidade existe um clube comunitário, um campo de futebol com quatro equipes e uma cascata que recebe visitantes no período de verão pelos não indígenas *fóg*, bares com vendas de alimentos, bebidas e jogos de cartas e sinucas com musicas nos finais de semana.

1.3 A Terra Indígena Inhacorá

Figura 2: Mapa da Terra Indígena Inhacorá/RS.



Fonte: Google Earth. Acesso em 23/01/2020.

Inhacorá *to vême*: Conforme pesquisa realizada e relatado pelos professores Sebastião Luiz Camargo Ribeiro e Mauro Cipriano, moradores dessa Terra Indígena Inhacorá (TI) e formados na 1ª turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, essa palavra Inhacorá, (nha: cercado ou toca, corá: diabo) advém da língua indígena Guarani, o que significa conforme eles, “toca do diabo” ou “coisa ruim”, pois seria para designar espécie de armadilha para aprisionar membros desse povo indígena (Guarani).

Em outra versão a partir de discussões realizadas pelos professores Kaingang desta TI e outros do povo no estado do Rio Grande do Sul, a palavra Inhacorá, esta relacionado a um rio existente ao noroeste do estado, o qual foi utilizado como local de descanso ao Cacique Fongue, que não aceitou o aldeamento proposto pelo governo do estado, que se concentrava na TI Nonoai e foge com um grupo de homens e mulheres até chegar a este local, no caso o rio Inhacorá, que oferece caça, pesca, coleta de mel e frutas em abundância para o cacique Fongue e seus membros, que se estabelecem e fixam moradias, que passa a ser a Terra Indígena Inhacorá.

Essa TI esta localizada a margem direita do rio Inhacorá, a sua delimitação original data da década de 1910 e a demarcação foi feita pelo governo do estado em 1921. Já em 1962 o governo do estado destina 3.049 hectares para agricultores (cessão Coroados) e 1.750 hectares para uma estação experimental da Secretaria da Agricultura.

No ano de 1990, após movimento de moradores dessa TI, é recuperado a Estação Experimental, surgindo uma nova demarcação que foi homologada e com titulo registrado no cartório de imóveis de Santo Augusto em maio de 1991. Da área inicial de 8.023 hectares até área atual possui-se apenas 2.843,38 hectares e destas 75 a 80% são áreas preservadas com matas.

A sua organização social prossegue estrutura estabelecida nos meados de 1945 a 1970 pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), bem como em maioria das terras indígenas Kaingang, possuindo um cacique e os cargos ocupados por membros da comunidade indígena, tendo neste um grupo de pessoas para atendimento de situações internas e outro de apoio ao cacique para busca de melhorias, o bem estar e prosperidade das famílias, cargo este antes passado hierárquico em famílias, mas que hoje sempre esta sendo escolhido pela comunidade, sem tempo determinado e sem remuneração para este cargo.

Na sua organização social também estão vinculados “setores”, assim chamados e conhecidos pelos moradores, que são: educação, saúde, agricultura, religiosos, esporte, lazer, escritório da FUNAI, Secretaria municipal do Índio, CRAS (centro de Referência da Assistência Social), estes dois últimos mantidos pela gestão municipal.

A Terra Indígena Inhacorá, possui uma população aproximada de 1400 pessoas distribuída em 330 famílias, todos falantes da língua Kaingang, localizado no município de São Valério do Sul, ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul, a 490 km da capital do estado.

A população da TI Inhacorá em seu perímetro interno em sua comunicação de fala é totalmente utilizante da sua língua materna Kaingang, passando em todas as instancias, como em brincadeiras, aconselhamentos, discussões em reuniões, jogos, bailes, em transmissões e ensinamentos, em palestras e na formação de estratégias em reuniões com pessoas não indígenas entre outros. Fora dos seus limites territoriais é utilizada a língua portuguesa para a sua comunicação com pessoas não indígenas. A situação se inverte quando pessoas indígenas se encontram fora dos limites das terras indígenas, onde a utilização da língua indígena passa

a ser de comunicação, essa linguagem milenar em utilização na TI é na modalidade oral por crianças *gĩr*, jovens (*Kyrũ*), adultos e os mais velhos (*Kófa*).

1.4 As escolas da Terra Indígena Inhacorá/RS

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, possui este nome em homenagem ao desbravador Marechal Rondon. Nome este dado pelos órgãos governamentais que de alguma maneira atuaram na TI, principalmente quando a educação pertencia a Fundação Nacional do Índio- FUNAI e que vem sendo utilizado até o presente momento.

Figura 3: Entrada das dependências da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon.



Fonte: arquivo da escola.

A descrição da organização e aspecto físico da escola a seguir pertence à Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, possuindo decreto de criação 41394 de 13/02/2002 e parecer de funcionamento 574/03 de 30/05/2003, localizada na TI Inhacorá, no município de São Valério do Sul, estado do Rio Grande do Sul, vinculado a 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A organização do horário de funcionamento da escola e números de alunos por turmas esta assim constituída: funciona em turno matutino, das 8 horas até as 12 horas e turno vespertino que ocorre entre as 13 horas e 17 horas. Possui 18 turmas, sendo 9 em turno matutino e 9 em

turno vespertino, há 10 turmas de anos finais e 8 turmas de anos iniciais com uma quantidade de 50 alunos da educação infantil e 285 no ensino fundamental, totalizando 335 alunos. Em seu quadro ainda possui 2 secretários, 3 cozinheiras e 4 faxineiras.

Com relação aos aspectos físicos, a escola possui prédio próprio em alvenaria cobertas com telhas de brasilit, com forro em pvc, piso em parque e lajotas. Banheiros de uso conjugado, masculino e feminino. Pátio com espaço para brincadeiras onde possui uma praça com aspecto precário. Biblioteca com várias obras a disposição dos professores para levarem para a sala de aula. Espaço para a prática de educação física com pátio de chão batido, sem cercado, nem coberto. Refeitório inexistente, as refeições são feitas no pátio e corredores da escola, onde são servidos café da manhã, lanche e almoço, seguindo cardápio com orientação da 21ª CRE. Não existe sala de informática nem uso de uniforme escolar.

Os alunos recebem materiais escolares, tais como: caderno, borracha, lápis e outros que são fornecidos pela instituição para aqueles que não têm condições de adquiri-los. A escola dispõe dos seguintes equipamentos: 1 retroprojeter, 1 aparelho multimídia, 2 aparelho de som, 1 caixa de som amplificada e uma TV 42 polegadas.

A hierarquia desta escola esta composto por um diretor (não indígena), um vice - diretor (professor indígena), coordenação pedagógica (indígena e não indígena). Contém ainda professores indígenas, não indígenas e estagiários do curso de magistério bilíngue das séries iniciais.

O sistema de ensino dessa escola está assim organizado: na educação infantil e alfabetização das series iniciais o ensino acontece na língua materna indígena até o 3º ano. No 4º e 5º a língua Portuguesa é introduzida no ensino de forma oral por professores indígenas e do 6º ao 9º ano o ensino encontra se por áreas de conhecimentos, tendo professores indígenas e não indígenas

Em 2019, ensontram-se matriculados na escola cerca 285 alunos do Ensino Fundamental e 50 alunos da Educação Infantil. O seu quadro de servidores esta constituído de nove pessoas nos cargos de manutenção de infra estrutura, limpeza, alimentação e secretaria, sendo todos indígenas.

Também temos na TI Inhacorá o Instituto Angelo Manhka Miguel, localizado no município de São Valério do Sul-RS e, assim como a Escola Cândido Rondon esta instituição esta vinculada a 21ª Coordenadoria Regional de Educação. O Instituto possui este nome em

homenagem ao Manhká, indígena que pertencia à metade clânica *kanhrukrẽ, rá ror*, marca redonda, presidente do conselho da liderança e morador da TI Inhacorá, morto em um conflito por retomado de terra, dentro dos limites da TI.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ÃNGELO MANHKÁ MIGUEL.



Figura 4: Instituto Estadual de Educação Angelo Manhka Miguel

Há um Decreto Estadual nº40. 569 de 05/01/2001, Parecer CEED nº 950/2000, Portaria SE nº 208, de 29/12/2011, que autoriza o funcionamento desta instituição, sendo que o Instituto funciona em regime de internato e alternância, conta com nove funcionários, 1 na secretaria, 2 na cozinha e 6 na limpeza. O horário de funcionamento se dá no turno matutino no horário das 7 e meia às 12h e 30 minutos e no turno vespertino no horário das 13 hora às 18 horas. O instituto oferece atendimento para o ensino médio e possui no total 15 turmas, assim distribuídas: Ensino médio Kaingang, Ensino médio/curso normal bilíngue Kaingang, Ensino médio/curso normal Kaingang/aproveitamento de estudos e Estágio normal bilíngue Kaingang/curso normal Kaingang/aproveitamento de estudos.

O instituto possui os seguintes aspectos físicos: prédio próprio em alvenaria, coberto com telhas de brasilit, com forro em pvc, piso em parque e lajotas; Banheiros de uso conjugado,

masculino e feminino; Pátio com espaço para brincadeiras onde possui um corredor coberto que faz ligação do prédio administrativo até as salas de aula; Biblioteca com várias obras com disposição para os professores levarem para a sala de aula. O Instituto dispõe, ainda, dos seguintes equipamentos: retroprojektor, multimídia, caixa de som amplificada, TV 42 polegadas, TV 29 polegadas. Também há um espaço para a prática de educação física com pátio de chão batido, sem cercado, nem coberto, refeitório que possui espaço para servir as refeições que são: café da manhã, lanche e almoço. O cardápio das refeições segue orientação da CRE. O instituto não possui sala de informática, nem uso de uniforme escolar.

A equipe de professores e funcionários deste instituto esta composta por uma direção (não indígena), uma vice-direção (não indígena), 1 secretario (indígena) e coordenação pedagógica (indígena e não indígena). Conta com professores indígenas da TI Inhacorá e TI Guarita e não indígenas oriundos de diversas cidades da região.

CAPITULO 2- BILINGUISMO NA TERRA INDÍGENA INHACORÁ/RS.

2.1 A Língua Kaingang e a sua escrita

A língua Kaingáng na comunidade é uma ferramenta preservada e valorizada e que aos poucos torna-se quase que uma obrigação a sua utilização entre os moradores e porque também passou a ser muito valorizado, inclusive por pessoas não indígenas, entidades governamentais e não governamentais, principalmente através da Educação escolar indígena amparada por legislação específica. De acordo com Bergamaschi e Medeiros.

Contudo, observarmos, nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas. Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. (BERGAMASCHI& MEDEIROS, 2010, p.56).

Desta forma, a língua vem passando por várias transformações, trazendo pontos positivos e negativos para o povo Kaingang. Como ponto positivo verifica-se a evolução de pessoas falantes e escritores, que no decorrer do tempo fortalece mais a língua materna. Também verificamos a sua valorização e o crescimento de espaços escritos, de professores formados em cursos específicos e bilíngues. Por outro lado, como ponto negativo observa-se que ainda não há profissionais formados nas escolas para discutir questões de ortografia, a escrita da língua, visto que o Kaingang apresenta variedades dialetais que a ortografia atual não comporta.

Segundo Wiesemann (2011), o desenvolvimento da escrita Kanhgág teve início no Posto Indígena (PI) Rio das Cobras, no Paraná (PR), entre o período de 1958 a 1996. De 1958 até 1966, desenvolveu-se no PI Rio das Cobras, a base sistemática e científica em cooperação entre a linguista alemã e os Kaingang. Os principais Kaingang naquela época eram Pedro Fênkanh Rosário, João Maria Vênkhkág Pereira, Pedro Krêjuja Barão, Candoca Fidêncio, Emília Krugnónh Ribeiro e Valdomiro Vigtar Ribeiro (WIESEMANN, 2011; p. 8).

Dentro desse período houve muitas mobilizações para efetivação do projeto de Wiesemann. Em 1970 foi instituída a Escola Normal Indígena Clara Camarão, mais tarde transformada em Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Os alunos vieram de

quase todos os Postos Indígenas dos Estados de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Faltavam somente representantes do Estado de São Paulo (WIESEMANN, 2011; p. 9). Depois da definição da escrita Kanhgág, proposta por Wiesemann, muitas tentativas de mudanças foram estabelecidas: em 1971 muitos verbetes e frases foram ligados com hífen e em 1973 tentaram aproximar a escrita com a regra do português e nenhuma dessas duas tentativas deu certo, exceto o acento agudo, que foi aceito em 1976 em uma reunião especial.

Em 1981, a escola Clara Camarão foi fechada. Portanto, na década de 90 surge um novo grupo de professores na tentativa de mudar a escrita Kanhgág e mais uma vez fracassaram. Então, em maio de 1995, o Núcleo da Educação Indígena (NEI) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto com alguns professores indígenas definiram em plenária uma proposta que reprovasse qualquer mudança da grafia Kanhgág. Em maio de 1997, reuniu-se de novo no Estado do Paraná para dar o fim nas possíveis mudanças da grafia Kanhgág, porém, por decisão unânime de todos os professores presentes, foi posto fim na tentativa de qualquer mudança.

2.2 A Língua Portuguesa na TI Inhacorá/RS

A história de inserção da língua portuguesa se inicia a partir de três grandes momentos na Terra Indígena Inhacorá. O primeiro momento que vou descrever é um relato de meu pai, Vítor Cipriano da marca *Kamẽ* é um dos mais antigos moradores da Terra Indígena Inhacorá, quando em vida aos 87 anos, no ano de 2018, relatou que após anos de existência sem contato com os *fóg* (não indígenas) vivendo em liberdade absoluta, trazendo da natureza elementos para sua subsistência, preservando riquezas de um povo milenar e exercendo a atividade de ir e vir, o povo da TI Inhacorá, em um momento crucial da história, precisou fazer o contato com os *fóg*. Isso ocorreu aproximadamente nos anos de 1940-1943, devido à necessidade de encontrar remédios para doenças antes inexistentes naquele povo.

Não obstante o desejo de não contato com os *fóg*, no sentido de não falar a língua portuguesa, os males trazidos pela sua contínua aproximação fizeram com que os contatos ocorressem com mais frequência na vida cotidiana. Isso trouxe a necessidade de comunicação para resolver problemas antes inexistentes, como vestuário e remédios, sendo imposta a

língua portuguesa pelos colonizadores, como prioritária na comunicação com o povo indígena, desvalorizando assim sua língua nativa.

O segundo momento acontece na época que aparecem cargas em carroças puxadas por bois, entre os anos de 1943 e 1945, enviados pelo governo da Província, que chegavam até onde se localizavam as moradias de famílias indígenas, estas cargas eram objetos, como por exemplo, cadeiras, carteiras escolares, mesas e quantidade enorme de livros escritos na língua portuguesa para as crianças indígenas. A outra parte dos objetos foi deixada em uma grande casa, que chamávamos de *ĩn mág*, e após passar muito tempo, as famílias da comunidade indígena abriram o local onde ficavam estes objetos que havia sido distribuído na Terra indígena Inhacorá, as famílias levavam para as suas casas as carteiras e as cadeiras, já os livros eram levados pelas crianças que faziam brinquedos de papel à beira do rio, onde estes serviam para fazer canoas ou barcos para serem largados nas correntezas e assim as crianças ficavam brincando o dia todo.

Desta forma, este projeto de inserção de uma possível escola, acabou não dando certo, e as pessoas que fizeram este primeiro contato com nós indígenas, depois de algum tempo se ausentaram da TI deixando todos os materiais armazenados em uma grande casa na comunidade. Verifica-se assim que, cedo ou tarde, por vários motivos e necessidades, os indígenas não conseguiriam resistir ao contato com a outra cultura e povo.

Conforme relatos do meu tio Antonio Cipriano da marca *kamẽ* e outros indígenas, o terceiro momento da história da entrada da língua portuguesa na TI acontece quando ocorre a inserção involuntária de indígenas a um internato, para realizar estudos em escolas não indígenas e em outro município distante, entre o período de 1958- 1960.

Esta história é narrada pelo meu tio (irmão do meu pai) Antônio Kynhmỹ Cipriano, que descreve a forte violência com que as crianças, tanto meninos quanto meninas eram levadas para este internato. Através destes fatos, compreendo que o Governo daquele tempo, submeteu a nós Kaingang do Inhacorá a falar e escrever na Língua Portuguesa. Em nossas conversas o tio conta que as lideranças indígenas eram forçadas pelos *fóg* a perseguir as crianças em idade escolar para ser levada a força para estudar em regime de internato que ficava em uma comunidade chamada Itai, que esta localizada no interior da cidade de Ijuí/RS, mas a perseguição também era feito pelas lideranças indígenas, as famílias eram punidas por não mandarem seus filhos para o internato. Desta forma, minha família procura outro lugar

para morar no interior da TI Inhacorá, que fica localizado próximo ao rio Inhacorá, que faz divisa entre os municípios de Santo Augusto, Chiapeta e São Martinho, no Rio Grande Sul.

Cita, também, o meu tio, que eles estudavam de 1^a até a 4^a série e não podiam retornar para as suas famílias, mas que algumas famílias procuraram *fóg* para batizar crianças e assim as famílias destas crianças faziam acampamentos em suas propriedades, produzindo e vendendo artesanatos e assim também permaneciam perto de seus filhos, os *fóg* passaram a serem “compadres” de algumas famílias Kaingang que além de autorizar a realizar acampamentos acompanhavam os seus “afiliados” em seus estudos, auxiliando com materiais e participando de reuniões da escola.

A entrada da língua Portuguesa é completa quando a FUNAI, começa no Rio Grande do Sul a edificar prédios para fins de serem salas de aula, trazendo professores não indígenas, tendo como consequência a desvalorização da língua materna.

Sabe-se que a língua portuguesa é escrita há muitos anos, que já passou por diversos acordos ortográficos e que esta sendo quase em sua totalidade utilizado nas TIs, mas não inferior ou superior esta, também, a língua indígena, que vem contribuindo e que resiste no atual momento da história preservando uma cultura, fortalecida em uma legislação que garante direitos específicos.

2.3 Bilinguismo e Educação Escolar - A Língua Kaingang e Portuguesa na Escola Indígena Marechal Cândido Rondon

É a instituição escolar que fornece o processo de ensino para discentes (alunos) indígenas, com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo, desta forma começou a ser edificadas espaços para a realização e cumprimento das ações da escola em terras indígenas, inclusive na TI Inhacorá.

No início da implantação de escolas na TI, a educação escolar desenvolveu-se em construções precárias, construídas de madeiras, espaços insuficientes, sem existência de bens ou recursos, com pessoas despreparadas e não falantes da língua indígena, mantida pelo governo federal através da Fundação Nacional do Índio- FUNAI. Nos tempos atuais os prédios são de alvenaria, o corpo docente é formado por professores indígenas falantes da

língua Kaingang nos anos iniciais do ensino fundamental, professores não indígenas e indígenas em disciplinas nos anos finais e no ensino médio. A instituição é mantida pelo governo estadual com regras gerais das escolas não indígenas, como qualquer escola pertencente ao quadro das escolas do Estado, apesar de já existir desde 2003 uma Proposta Política Pedagógica que reconhece no Estado do Rio Grande do Sul a categoria Escola Indígena com todas as suas especificidades.

O modelo atual de escola ainda não permite que os valores culturais estejam presentes em sua totalidade, mas por outro lado, pelas ações de professores continua a manutenção de diversos aspectos culturais do povo Kaingang. A escola passa a ser ponto fundamental para as discussões e planejamentos para diversas ações e lutas em questões estratégicas para a comunidade, trazendo junto a isso situações novas para o interior da terra indígena, muitas vezes positiva ou negativa para a comunidade envolvida.

Alguns exemplos serão apresentados nesta nova conjuntura em relação ao papel da escola. Uma das funções importantes que a escola exerce na comunidade é possuir, em muitos casos, o espaço que as famílias necessitam para deixarem os seus filhos para conseguirem resolver seus problemas, mas que defrontam muitas vezes com pessoas com pouco preparo em trabalhar com as diversidades nestes espaços. Ressaltamos, porém, que existem alguns lugares e espaços que conseguem realizar esse trabalho na sua plenitude. A outra situação nova da escola na terra indígena é tornar-se um espaço de empregos, em que muitas vezes pessoas despreparadas assumem cargos. Nesse contexto verifica-se a politização interna e externa e por último destaca-se a forma de atuação dos entes federativos mantenedores destas instituições, ao não cumprir a legislação, de forma a não garantir o específico e diferenciado nas escolas na maioria dos territórios indígenas Kaingang.

Com o passar do tempo, com o aumento do contato com a sociedade envolvente, o avanço das tecnologias, das necessidades, de políticas adversas de governos aos povos indígenas, entre outros, aos poucos os membros dessa comunidade começam a utilizar em suas oralidades, palavras da língua portuguesa, parece que inconscientemente, o que é considerado normal em uma comunidade que começa a ter acesso e trânsito em um mundo cada vez mais “estranho” do seu cotidiano. Instala-se, assim, um contexto bilingue que se intensifica a cada geração. Sabemos da facilidade com que, atualmente, uma cultura ou um povo pode passar por transformações devido a intensa globalização que se vive, pois são

indivíduos e estão sujeitos a mudanças. Da realidade das crianças (*gĩr ag* ou *gĩr fag*) cito alguns exemplos de frases em que usam palavras do português na comunicação cotidiana:

1. *Mũnyĩ* *pesca ke* *jé* *ũri?*
Vamos pescar fazer FUT hoje
‘Vamos pescar hoje?’

Nesse contexto de fala oral verifica-se a utilização da palavra “pescar” advinda da língua portuguesa conforme exemplo (1), sendo que existe na língua Kaingang o verbo *ẽgfirĩn* ‘pescar’, que os adultos provavelmente usariam mas que as crianças já não usam, preferindo a palavra no português, como se pode ver no exemplo (2) a seguir.

2. *Mũnyĩ* *ẽgfirĩn* *jé* *ũri?*
Vamos pescar FUT hoje
‘Vamos pescar hoje?’

Desta forma, torna-se necessária e urgente a construção de uma política pública eficaz e permanente para a manutenção cultural dos povos indígenas, mas construído pelos sujeitos em questão, ou seja, pelos próprios indígenas ou comunidades. Sobretudo, um planejamento e uma política linguística interna clara e consistente é fundamental. A questão do bilinguismo entre os povos indígenas no Brasil (multilinguismo para alguns desses povos) tem ganhado cada vez mais espaço nas pautas dessas comunidades, principalmente no âmbito da educação escolar indígena. No contexto de línguas colonizadas em que as línguas indígenas foram e estão submetidas, o português como língua dominante tem sido um fator decisivo para o enfraquecimento das línguas indígenas (cf. Nascimento, 2019), causando o fenômeno conhecido como diglossia, em que a língua portuguesa como língua oficial e dominante ocupa de forma cada vez mais intensa o espaço das línguas indígenas, trazendo como consequência para muitos povos o desaparecimento de suas línguas maternas, tornando-se monologues em português. Uma vez que o enfraquecimento e desaparecimento das línguas minoritárias tem sido real e de forma acelerada, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, discutir e buscar estratégias para frear o desaparecimento dessas línguas é de extrema urgência, nos âmbitos comunitário, regional e nacional. Sabemos que o Brasil é um dos países com maior diversidade cultural e linguística, mais de 180 línguas indígenas são faladas hoje no nosso país, mas a questão é: Existem políticas públicas sendo pensadas para salvaguarda das línguas

indígenas, respeitando as especificidades?

O que se tem de concreto hoje em termos de política para os povos indígenas é a educação escolar que tem operado desde muito cedo na vida das comunidades indígenas. A escola tem, de fato, e sempre teve um papel fundamental para com as culturas e as línguas desses povos. Num primeiro momento, exerceu uma política de apagamento das culturas e línguas e atualmente exerce, ou deveria exercer, uma política de valorização e fortalecimento dessas mesmas culturas e línguas (cf. Nascimento 2019). Trabalhar com clareza essa mudança de paradigma da escola é fundamental para que os povos indígenas transformem, de fato, a educação escolar em uma importante política de salvaguarda de suas línguas e culturas.

É a partir dessas reflexões que o trabalho na Escola Marechal Cândido Rondon tem sido construído. Estar atentos ao processo de construção dessa educação escolar é de fundamental importância para a comunidade e principalmente para os professores indígenas, pois são as práticas pedagógicas em sua efetividade que definem o real objetivo da instituição, se atua para o fortalecimento ou para o apagamento das línguas e culturas desses povos. Um dos projetos que temos realizado na escola é a documentação oral de narrativas junto a membros da comunidade que relatam aspectos culturais que a geração atual já não vivencia como antigamente, como se pode ver a seguir a transcrição da narrativa de um ritual específico muito comum entre o povo Kaingang contado por Mauro Amaral, seguida de uma versão traduzida em português com algumas explicações sobre o ritual.

RITUAL VÁKRE

(Narrado por Mauro Amaral)

Inh jyjy vë Mauro Amaral ke mû, rá téj inh nĩ, Kamê. Êmã tỹ Guarita tá isỹ tyj kỹ nĩ, isỹ kriprỹg tỹ 7 ra isóg tag ra kãtĩg kỹ nĩ, Inhacorá ra.

Tag ki isóg mog kỹ nén ù e kirã huri, ver isóg iskóra mĩ tĩg mág hãra. FUNASA ki ióg rãnrãj, agente de saúde ki kar isóg pã'i mág kĩrã gé, vice cacique ki, Adilson mré.

Tag ki isóg prũg ser, inh prũ fi jyjy hã vë Pedra Ribeiro Pires ke mû, fi mré inh kósin vë tẽgtũ jẽ. Hãra fi tóg inh ré mû, hã kỹ isóg vãkreg mû, Kakỹmã, ã panh ti, hã ne inh vãkre han mû, ti hã vë inh mỹ g era ke mû. Vãkre ke tag vỹ tỹ kanhgág tũ nĩ.

Vãkre tu tóg vënhvĩ kãmã tĩ, hãra isỹ han jé hã kãmén mû ha ser: Vãkrej ki kỹ, Kamê kar Kanhrukrê tũ vë tỹ ù nĩ ke jé nĩntĩ, kỹ Kakymã tóg inh mré Kamê tũ han mû, ag mré isỹ ver vënhkej ra vár, isỹ tá vỹn ki hã kã tóg ãn kũprã ra inh pérevár, nãra, kir jãg sór, inh nĩgé kẽ ã jẽ hẽ ke tóg inh mỹ.

Tag han sóg ser, ti hã vë inh mỹ nén ù hyn han kãntĩ, vëjẽn, goj kar inh fãg tĩ gé, getĩ ke inh vë kurẽ tỹ 6 ki han, ti vĩ jẽmẽ há han isóg, mỹr tĩ tỹ inh mỹ vãkre há han ra ke tĩ, ketũnmỹ ã krã fag tóg kãnhmar jag mỹj fi nón mũj mû ke tóg tĩ, ã mré ke ù ketũn mỹ ke gé.

Kur tỹ isỹ vënhkrĩ fan kỹ nỹgtĩ, isỹ ù tĩg ve tũ nĩn jé, kurẽ ke mû ve ki isóg goj ra ti mré tĩgtĩ, isỹ ù tĩg jé kri jẽg tũ nĩn jé, ti kãgmég ki gé. Inh jãg ge tỹkrỹg kỹ ãg vë kurẽg gen kỹ ãn ki pa, fóg ag êmã tỹ Chiapetta ra, inh hã vë fóg ag in ra rã ke tĩ, nén ù jãvãnh jé, jãvo ã panh tóg inh nón rĩnh kỹ tĩg tĩ, fóg ag kanẽ ki hã vem nĩ, ag mỹ vĩ tar han nĩ, ag tỹ krónh ke vén jé, ã krã fag kar ã mré ke jagfy. Kutỹ ki kỹ ãg vë ser vynvyn ké, ti pi ser inh mré ãn ra tĩ mû, inh krẽ fag mỹ tóg nén ù mru (doações) vin vár.

Hã tóg tĩ ha ser, ti ki êkrẽg inh tĩ uri, ti hã tugrĩn inh krã fag tóg há kar nỹtĩ, inh prũ ù fi mré ke ag ki gé.

VĂKRE

O ritual não se encontra traduzido da forma contado pelo Mauro, pois estas narrativas orais sofrem alterações no modo de narrar, dependendo da pessoa, hora e momento da narração, estando então uma breve explicação contendo na narrativa do ritual. Classificarei por partes para melhor entendimento, 1ª parte, o que é Văkre? é um procedimento realizado no povo Kaingang quando falece alguém em um casal, sendo para todos independentemente da marca tribal, idade, religião. 2ª parte: Como se faz? Já durante o velório o viúvo ou a viúva já ficam deitados e cobertos com alguma coisa para não visualizar pessoas, principalmente a sua família, com a cabeça coberta pode acompanhar o sepultamento, já na volta a pessoa é direcionada a um espaço retirado de sua família e ficar isolado por um período, este processo depende de quantidade, de respeito e preservação familiar, segundo o kófa e o kujá havendo então para uns mais dias e menos para outros. 3ª parte e último: o término, a pessoa durante o ritual é acompanhado por uma pessoa da marca contrária e que tenha passado por este ritual, o qual determina a duração e no último dia a pessoa é banhado por diversos remédios tradicionais durante a noite e logo ao amanhecer a pessoa em ritual é conduzida a um lugar do não índio, segundo o Mauro para retirar e passar o olhar a uma pessoa estranha para após chegar na sua família, no caso dele, as filhas, conversando em voz baixa para o espírita da pessoa que faleceu não venha até a pessoa e assim levar consigo espírito dos seus filhos e de maneira gradual vai estabelecendo o convívio normal na comunidade.

As crianças da comunidade de Inhacorá são monolíngues até a sua chegada na escola, com idade entre 6 a 7 anos, mas hoje com a entrada da educação infantil esta idade de acesso a escola sofreu alteração, ficando agora entre 4 e 5 anos. Com isso a aquisição da língua portuguesa pelas crianças também acaba sendo precoce, por mais que nessa modalidade o ensino seja feito somente na língua Kaingang. O que sugere que a língua dominante no ambiente escolar a qual as crianças estão submetidas é a língua portuguesa, ou seja, fora da sala de aula onde as crianças aprendem na língua Kaingang, todo seu entorno funciona em língua portuguesa.

O ensino da língua Kaingang na escola da TI esta assim constituída: a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º e 4º anos) são ministrados somente na língua materna por professores indígenas, alguns formados em magistério indígena e outros em pedagogia. A inserção da língua portuguesa como 2ª língua acontece no 5º ano, também por professor indígena.

A partir do sexto ano o ensino esta voltado ao trabalho por área de conhecimento e por períodos, tendo todas as disciplinas exigidas para uma formação plena no ensino fundamental. A língua Kaingang esta contemplada através da disciplina Língua Kaingang, do 6º ano ao 9º ano, ministrado sempre por um ou uma professora indígena. A língua Kaingang e sua escrita também esta contemplada nas disciplinas de Valores Culturais e Artesanato, as quais também possuem professores indígenas. Nas demais disciplinas, no caso de haver professor indígena disponível, a língua Kaingang é utilizada como “língua de instrução oral”, ja que todo material pedagógico para essas disciplinas esta escrito na língua portuguesa, do contrario na falta de professor indígena, as disciplinas são ministrada por professores não indígenas com formação adequadas.

A escola no contexto geral, desde a sua entrada nas comunidades indígenas, apesar de não estar de total acordo com o pensamento e anseios indígenas, está teoricamente na luta a favor das comunidades e o povo indígena em várias situações e momentos, em maior ou menor proporção em diferentes lugares e momentos. Nessas conquistas, em muitos casos houve primeiramente a valorização da língua pela própria comunidade, como por exemplo quando ocorreu na TI Inhacorá, a qual procurou especialistas que pudessem coordenar trabalhos e formar justificativas para a valorização e o fortalecimento, sendo a língua o primeiro item, entre outros existentes na comunidade. Através desta iniciativa verifica-se que hoje, em época de diversas influências (alimentação, vestuário, calçados e tecnologias) pela sociedade envolvente, a população e principalmente os jovens conseguem transitar em ambos os contextos, indígena e não indígena, fortalecidos pela sua família, pela escola e a comunidade em geral. Isso se deve a valorização interna dos costumes tradicionais.

Pensando neste aspecto, a escola de hoje, que se entende ter uma educação diferenciada e específica, ainda não acontece na realidade ou nas bases da maioria das terras indígenas. Portanto não podemos nos iludir como indígenas, pois o entendimento dos órgãos governamentais que são mantenedores é de que, tendo um professor, funcionário e as vezes uma direção, consideram como “Escola Indígena”, e ainda, acreditam em possuir uma

educação diferenciada. Sabemos que falta muito a ser feito, principalmente quando se trata de uma política de educação realmente diferenciada para as comunidades indígenas com recursos adequados a realidade das terras indígenas.

Sendo assim uma escola indígena deverá primeiramente valorizar os conhecimentos adquiridas pelas crianças, pois a primeira escola é a família, fortalecendo a sua cultura através da valorização e experiências dos anciãos e a revivência de suas memórias, não deixando de trabalhar a língua portuguesa para a sua defesa e buscando alternativa para um futuro melhor para a sua comunidade e para o seu povo Kaingang. Desta forma, apresento a seguir uma pequena história contado aos mais novos, mas que traz em seu conteúdo a ancestralidade e a cosmologia presente até o presente momento no povo Kaingang.

MỸSINSÉR- Divertimento

Kỹ jātã ne kanhkã tá ãn fãr ag mỹ vākyn tĩ mũ.

Então o urubu vai tocar no céu para os que possuem asas.

Hãra pepu ne jātã tĩg ge tag mã já nĩ gé

Mas o sapo ficou sabendo desta viagem do urubu

Kỹ ti vé ser:

Então ele:

-sỹ ag mré mỹsér tĩg ma, kanhkã tá

Eu vou me divertir com eles no céu

Ke mũ, vênh hã mỹ.

Disse, para si mesmo.

Kỹ jātã vỹ tĩg ke mũ ser, ti vākyn ja fã vyn kỹ, ti viora ti

Então o Urubu se prepara, com o seu instrumento, a sua viola

Kỹ pépu vỹ kumēr ti to grẽn ke kỹ ti viora kãki hũm ke mũ.

Então o sapo com muito cuidado chega perto da viola e salta para dentro.

Ãn ki jātã vỹ tã tĩ mũ ser, pépu tỹ kãka nĩ hãra.

Nesse momento o Urubu se desloca, mesmo com o sapo dentro.

Kỹ jātã tỹ ser kanhkã tá jun kỹ ti viora fãg sĩ han mũ,

Então o Urubu chega ao céu e guarda a sua viola,

Ãn ki pépu vỹ hũm ge mãn mũ gé, jatã tỹ ti vég tũ ki.

Nesse momento o sapo salta novamente, antes que o Urubu o enxergue.

Kỹ ùn fãr ag vỹ mÿsensér mũ ser, jãtã tỹ ag mÿ vãkyn kÿ.

Os que possuem asas começam a dançar, quando o Urubu começa tocar.

Jãtã tỹ ag mÿ vãkyn jã ra ti vỹ pépu mÿsér tĩ vég mũ

Nesse momento o Urubu enxerga o sapo dançando.

Ûn fãr ag tũ fag mré, kÿ fag vỹ ti ki vë'ĩg mũ nĩ ser,

Com as namoradas dos que possuem asas, e elas gostando dele,

Tag tigrĩn ùn fãr ag vỹ ti to kry mũ nĩ ser, fag tỹ ti to sagsa mũn kÿ

Por causa disso os que possuem asas começam a odiar, e elas ficando com ele,

Kÿ jãtã vỹ ti vég jã ki:

O Urubu olhando isso:

- Vënh kajëm jé sóg mũ

- Eu vou me cobrar

Ke mũ, ti jykre kãmĩ.

Falou, em seu pensamento.

Kÿ ùn fãr ag vỹ mÿsensér kar ki kronkron mũ ke pénmégmé mũ ke kurãgrãg kren mũ.

Os que possuem asas dançam, tomam e se embriagam até amanhecer.

Kÿ jãtã vỹ ag mré kron jã nĩ gé, pénmé ti mũ gé.

E o Urubu tomou junto, também ficou embriagado.

Jãtã vỹ pan ke mũ, ti tỹ gen kÿ, pépu vỹ ti viora ki hũm ke mãn mũ.

O Urubu se descuida por um momento e o sapo salta novamente.

Kurë ke kÿ ùn fãr ag vỹ ga ra kãre mãn mũ, ki jãtã tỹ ag mré kãtĩ mũ gé ser.

Pela manhã os que possuem asas retornam a terra, e o Urubu os acompanha.

Ti tã kãtĩ ra ti viora vỹ ti mÿ kufá ke mũ. Kÿ ti vỹ kãki tugnÿm mũ.

No retorno do Urubu a viola está mais pesada e ele o verifica.

Ti tỹ tugnÿm mÿr pépu vỹ kãkã nĩ nĩ.

Ao verificar encontra o sapo dentro.

Kÿ jãtã vỹ ser:

E o Urubu:

-Uri ã tỹ inh mÿ kajëm mÿ ha

Agora você vai me pagar

Ke mũ.

Falou.

Kÿ jãtã vỹ ti viora tỹ venvén ke kÿ, ge mũ:

Então o Urubu começa a chacoalhar a violão:
Inh sũ fag mré mÿsér kar inh mÿ ver ã tu ka vÿn kej?
Além de você dançar com as minhas, ainda vai retornar comigo?
Ke mũ, pépu mÿ.
Falou ao sapo.
Kÿ pépu vÿ sÿm ge mũ.
Nesse momento o sapo salta.
Ti tÿ sÿm ge mÿr ti vÿ kánh há mÿ tÿ ja nĩ ver.
Ao saltar verifica que esta muito no alto.
Ãn ki pépu tÿ kanê jur mũ, ti tÿ vénvénvén ge kãtaren kÿ.
O sapo se preocupa, pois na caída vem de um lado ao outro.
Pépu tÿ ge kãtarera ti vÿ pó vég mũ, kÿ ti vÿ ser:
O sapo caindo verifica uma pedra lá em baixo e fala:
- Pó inh jo ranh ké, pó inh jo ranh ké...
- Pedra da licença, pedra dá licença...
Ke mũ, pépu ti.
Falava o sapo.
Hãra pó tÿ ti jo ranh ke tũ nĩ, kÿ ti vÿ pó kri kutê mũ ser.
Mas a pedra não saiu do lugar e ele caiu em cima da pedra.
Hã kÿ pépu tÿ kanê fónfór kar nug tãpér nĩ ser.

Por isso que o sapo tem olhos arregalados e barriga achata.

As comunidades indígenas sempre possuíram formas diferenciadas e específicas na transmissão de seus conhecimentos para suas aprendizagens, passado de geração em geração, como através de oralidades, brincadeiras, pelo silêncio, observação, ainda presentes entre os Kaingang no seu cotidiano familiar. Hoje os Kaingang dispõem de professores que são os *kófa* “velho, ancião” que valorizam as revivências históricas do povo, que é feito pela oralidade em lugares como, por exemplo, ao redor do fogo de chão e a noite. O ambiente escolar compreende-se como um espaço e lugar que envolve a mata e tudo o que está ao nosso redor. Estas revivências contadas são verdadeiras e praticadas na comunidade, tais como em conselhos elaborados pelos conselheiros da liderança indígena em casamentos

indígenas, em acertos internos em alguns desentendimentos entre famílias e casais. Dessa forma isso é feito com diálogos e explicações nestes acertos.

Atualmente estas revivências estão sendo feitas na escola através de forma tradicional, como por exemplo em palestras, dramatizações, (casamentos, histórias entre outras) e a participação direta dos mais velhos na construção de projetos, tendo também a participação do *Kujá* “líder espiritual” nesta construção e adequação da proposta política pedagógica. Essa proposta está sendo pensada para as séries finais da escola e a alunos do Instituto de Educação a ser inserida em disciplinas da grade curricular de ambas instituições.

CAPITULO 3- REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BILINGUE NA TERRA INDIGENA INHACORÁ

3.1 Apontamentos sobre ensino de Língua Materna e Ensino de Segunda Língua

Ao lado do trabalho de fortalecimento cultural e linguístico que temos trabalhado através do projeto político pedagógico das escolas nessa comunidade, relatado anteriormente, os professores tem começado a se preocupar com outras questões pedagógicas específicas no processo de ensino. O ensino bilíngue, língua indígena e português, tem sido atualmente uma das principais questões, não só nas escolas Kaingang, mas também na pauta da educação escolar indígena de modo geral.

Dentro do contexto educacional indígena no Brasil, a prática de ensino de línguas é um tema recorrente e central. Por um lado existe a demanda do ensino da língua nacional como ferramenta instrumental para suprir várias necessidades: da comunicação cotidiana com populações não indígenas próximas, até o domínio do português como ferramenta de defesa diante da sociedade nacional. Por outro lado, existe a necessidade do ensino da língua indígena como ferramenta de preservação linguística e cultural. Dentre os muitos cenários linguísticos existentes, encontramos também uma diversidade muito grande nas realidades linguísticas locais. Em alguns casos houve a perda total da língua indígena por parte de certas comunidades; em outros, os jovens só começam a ser expostos ao português após a puberdade; em outros casos ainda a comunidade não fala o português parcial ou totalmente.

Do ponto de vista educacional, esses diferentes cenários bilíngues apresentam diversos desafios que demandam do educador indígena um maior conhecimento sobre o processo de aquisição bilíngue e sobre práticas educacionais apropriadas ao ensino de segunda língua. (Amaral, 2011).

Conforme pontuado por Amaral (2011), estudos e teorias atuais sobre bilinguismo tem mostrado inúmeros benefícios e vantagens em se adquirir mais de uma língua, desde o desenvolvimento de habilidades superiores na comunicação, elaboração de conceitos linguísticos e aprendizagem de múltiplas línguas, bem como na saúde mental, e assim por diante.

Em sociedades indígenas dentro e fora do Brasil, o bilinguismo traz ainda vantagens fundamentais do ponto de vista socioeconômico e territorial. Populações indígenas que conseguiram manter suas línguas têm tido maior êxito na preservação de direitos históricos e de seu território. Nos Estados Unidos, o povo Navajo, que conseguiu preservar sua língua e diversas tradições culturais, detém a posse de sua terra, além de vários direitos sobre a propriedade intelectual de seus conhecimentos,

artefatos e tradições. Em comparação, o povo Abenaki (da Nova Inglaterra) há anos luta na justiça pelos seus direitos, mas encontra sempre o mesmo problema de comprovação da origem de seus atuais representantes, uma vez que sua língua e tradições culturais foram quase totalmente perdidas.

Um língua viva é a prova cabal da existência de uma povo. A educação bilingue pode contribuir de forma decisiva para a manutenção de línguas minoritárias que sofrem forte pressão das línguas nacionais, tanto no Brasil como em outros países com minorias indígenas. (Amaral, 2011).

No entanto, no contexto da educação escolar no Brasil, o bilinguismo sempre foi visto como fator negativo no processo de aprendizagem das crianças. O impasse para os professores inicia-se já na fase da alfabetização, na escolha da língua em que as crianças serão alfabetizadas, pois os contextos linguísticos são bastante diversos. Em algumas comunidades a maioria das crianças ainda falam a língua indígena como primeira língua, enquanto que em outras a maioria é monolíngue em português. O fato é que essa diversidade de falantes está quase sempre presente numa mesma turma de alunos, como por exemplo, numa turma de alfabetização e na maioria dos casos há apenas um professor indígena para atender esses alunos e dar conta dessa demanda complexa. O que significa para o professor é que ele terá que dar conta de, pelo menos, dois processos metodológicos distintos de ensino concomitantemente: o ensino de língua materna e o ensino de segunda língua, pois num contexto como esse, o professor precisa dar conta de alunos que precisam ser alfabetizados e letrados em suas línguas maternas, tanto Kaingang quanto português e alunos que necessitam aprender uma segunda língua, seja o Kaingang para uns e o português para outros.

Saber identificar esses contextos linguísticos é de fundamental importância para que o professor possa conduzir suas práticas pedagógicas. Muitas vezes se trata de situações que não compete ao professor indígena resolver, pois se trata de uma questão de recursos humanos da instituição escolar e seus órgãos mantenedores, que precisam inserir mais professores com formação adequada para atender o público discente com suas especificidades linguísticas.

No contexto Kaingang, após o longo período de implementação do chamado ensino bilingue de transição (cf. D'Angelis, 2012) em que a presença da língua indígena na escola atendia a um só objetivo, que era facilitar a aprendizagem da língua portuguesa e logo em seguida o abandono da língua materna, não houve significativos avanços nas discussões sobre ensino bilingue nas escolas indígenas e tampouco nas práticas de ensino. Processos de aquisição

bilingue e ensino de língua como segunda língua, tanto para o Kaingang como para o português são discussões ainda muito incipientes no âmbito da educação escolar Kaingang.

Como já pontuado, uma variedade de cenários linguísticos é encontrada entre as comunidades Kaingang atualmente. Em algumas comunidades a língua predominante é a língua Kaingang, a maioria das pessoas nessas comunidades falam e usam a língua indígena no seu cotidiano, no contexto familiar e comunitário, embora as pessoas nestas comunidades também sabem o português e usam essa língua na interação com pessoas não Kaingang e fora da aldeia. Nesse caso a escola é, geralmente, um espaço onde as crianças adquirem o português como segunda língua, a proficiência oral e escrita. As pessoas que não frequentam a escola, cedo ou tarde, certamente também falarão o português. Independente de escola, todos adquirem uma certa proficiência oral, pois essa é a língua majoritária e oficial do país e tudo leva as pessoas a falarem essa língua. Essa é a política linguística que opera nesse país: falar a língua portuguesa. E pra adquirir alguma língua não há necessidade de escola, ou ensino escolar.

Por outro lado, em outras comunidades, a língua que prevalece no cotidiano das famílias e na comunidade é a língua portuguesa. E nesse caso, geralmente, as pessoas já não falam a língua Kaingang, são monolingues em português. A escola é, portanto, o espaço onde a língua Kaingang é (ou deveria ser) ensinada como segunda língua para as crianças que não falam essa língua. Se essas crianças monolingues em português irão adquirir o Kaingang como segunda língua, já é outra história. No cenário de extinção e desaparecimento de línguas indígenas que vivenciamos no Brasil, essa é uma questão extremamente importante. Será que o ensino de línguas ofertado pelas escolas indígenas proporciona, de fato, que crianças indígenas antes monolingues em português tornem-se bilingues passando a falar também a língua indígena? Atualmente há escolas de ensino médio completo em muitas TIs, o que significa que as crianças passam 12 anos de suas vidas frequentando “aulas de Kaingang”. Seria um período mais que suficiente para se adquirir um nível avançado de proficiência nessa língua, tanto oral quanto escrita, se as práticas pedagógicas de ensino de segunda língua fossem adequadas para esse propósito de formar novos falantes de Kaingang. O fato é que se as crianças que passam por essas escolas não adquirem a língua indígena, fora dela as chances são quase nulas.

Dessa forma, a escola tem, sem dúvida, um real potencial de contribuir para a revitalização e fortalecimento das línguas indígenas, formando novos falantes. Por isso a importância de trazer essas questões para a ampla discussão no âmbito da educação escolar indígena, para

que os professores possam analisar e adequar suas práticas de ensino de línguas fundamentadas em bases teóricas e metodológicas sobre o ensino de línguas entre comunidades bilingues e multilingues.

A aquisição de segunda língua no contexto da educação escolar trás consigo, ainda, uma outra especificidade que tem gerado mais impasses no processo de ensino, que é a aquisição da língua escrita que deveria acontecer concomitante a aquisição da língua oral. Entender os diferentes processos de aquisição dessas duas modalidades, oral e escrita, é importante para que o professor conduza de forma adequada as suas pratica pedagógicas. Existem diferenças básicas entre essas duas modalidades²: a língua falada (oral) é anterior ao surgimento da língua escrita, tanto é que ainda hoje existem comunidades ágrafas (sem escrita), a fala é de percepção auditiva enquanto que a escrita é de percepção visual, sendo que a fala não depende da escrita, enquanto que a escrita depende da fala. Do ponto de vista biológico o ser humano tem predisposição natural para adquirir a língua falada, enquanto que a língua escrita precisa ser aprendida.

Quando se trata de alfabetização, por exemplo, entendido aqui como inicio da aquisição da língua escrita, é natural que o processo seja realizado na língua a qual a criança fala, a língua materna, seja Kaingang ou português, no caso das comunidades Kaingang. O que tem acontecido é que, por diversas razões como falta de professores ou falta de qualificação, crianças Kaingang estão sendo alfabetizadas em línguas que não falam. Além disso nas séries seguintes não há a menor diferenciação entre aulas de língua materna e aulas de segunda língua. Com isso, a escola acaba não cumprindo seu potencial de guiar e otimizar a proficiência comunicativa dos alunos, em ambas as línguas, como sujeitos bilingues, deixando, também, de contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas.

Amaral (2011), trás uma discussão importante sobre bilinguismo no contexto da educação escolar indígena, esclarecendo noções básicas fundamentais que precisam chegar ao conhecimento dos professores que atuam no ensino de línguas.

Uma das maiores dificuldades em pesquisas com bilinguismo é a operacionalização do conceito de bilíngue. Apesar de hoje não ser mais possível falarmos em “bilíngue perfeito”, faz-se necessário distinguir entre os diferentes tipos de bilíngue, principalmente no que diz respeito à idade e ao contexto onde as duas (ou mais) línguas são adquiridas. Para tal, usaremos a classificação apresentada por

² Discussão levantada por Gean Damulakis durante a oficina de produção textual para professores indígenas em 2017 na TI Nonoai.

MONTRUL (2008), na qual o bilingue pode ser classificado em quatro categorias: (i) *bilingue simultâneo* (as duas línguas começam a ser adquiridas antes dos 3 anos de idade), (ii) *bilingue sequencial de primeira infância* (a L2 começa a ser adquirida entre os 4 e os 6 anos - idade da pré-escola), (iii) *bilingue sequencial de segunda infância* (a L2 começa a ser adquirida entre os 7 e os 12 anos - idade escolar antes do período crítico da aquisição); e *bilingue sequencial adulto* (a L2 é adquirida após o período crítico - normalmente por volta dos 12 anos). Muitos outros fatores interferem na aquisição de uma segunda língua (e.g. BLEY-VROOMAN, 1989), e nem sempre a primeira língua a ser adquirida pela criança se torna a língua dominante após a puberdade. Contudo, é importante termos uma separação por idades que reflita o papel do período crítico da aquisição para que possamos dar conta de certos fenômenos que ocorrem com falantes de L2. (Amaral, 2011)

Na Terra Indígena Inhacorá o cenário observado atualmente é característico de bilinguismo sequencial de 2ª infância, já que as crianças adquirem a língua portuguesa na idade escolar, geralmente aos 7 anos de idade. Na escola Marechal Cândido Rondon, como já pontuado nos capítulos anteriores, os professores de língua portuguesa tem observado e reclamado das dificuldades dos alunos no seu desempenho com a língua portuguesa e, por outro lado, os professores indígenas observam a ocorrência de empréstimos da língua portuguesa para o Kaingang. Pelos relatos, essas dificuldades configuram-se como fenômenos linguísticos característicos de falantes bilingues, como por exemplo, transferência de padrões de ordem vocabular do Kaingang para o português.

Do ponto de vista da Tipologia Linguística o Kaingang apresenta a ordem SOV (sujeito, objeto e verbo) como ordem básica dos constituintes na construção de frases, enquanto que o português tem a ordem SVO (Sujeito, verbo e objeto), conforme ilustrado nos exemplos 3 e 4 a seguir.

S		O		V	
3. <i>Mĩnká</i>	<i>fi</i>	<i>tóg</i>	<i>krẽkufár</i>	<i>kó.</i>	
Mĩnká	FEM.	NUCL	peixe	comer.PASS	
‘Mĩnká comeu peixe.’					

S	V	O
---	---	---

4. O cachorro pegou o tatu.

Segundo os professores, os alunos estariam trazendo a ordem do Kaingang (SOV) na construção de frases em português, como por exemplo, para dizer a frase “Mĩnká comeu peixe”, eles estariam formando a seguinte estrutura:

S O V

5. Mĩnká peixe comeu.
 Mĩnká peixe comer.PASS
 ‘Mĩnká comeu peixe.’

Na produção oral e escrita desses falantes bilingues, observa-se também dificuldades na aquisição de estruturas gramaticais da língua portuguesa devido ao fato de que a língua materna possui diferentes estruturas na sua gramática. Uma dessas dificuldades recorrentes é a ausência de preposição, já que a língua Kaingang apresenta posposições. No exemplo (6) podemos ver o uso da preposição na frase escrita em português, enquanto que no exemplo (7) temos posposição na frase escrita em Kaingang.

6. Eu nadei no rio

7. *Goj tá isóg mro.*
 rio POSP. 1SG.NUC nadar
 ‘Eu nadei no rio.’

É recorrente crianças dizerem em português frases como no exemplo 8, sem o uso da preposição:

8. Eu nadei ___ rio.

É muito comum também a ocorrência de frases com ausência de concordância de gênero gramatical em pronomes possessivos, uma vez que no Kaingang essas noções são expressas de outra forma. Não há no Kaingang, por exemplo, os termos “meu” e “minha”, como se pode ver nos exemplos 9 e 10.

9. *Inh ve fĩ.*
 1SG irmã FEM
 ‘Minha irmã’

10. *Inh régre.*
 1SG irmão
 ‘Meu irmão’

Nas duas construções a estrutura é similar: pronome pessoal de primeira pessoa *Inh* ‘eu’ seguido das palavras *ve* ‘irmã’ e *régre* ‘irmão’.

Na produção oral em português é muito comum a ocorrência de estruturas com a ausência da concordância. Para dizer as mesmas frases em português as crianças usam um único pronome.

11. Meu irmã Márcia

12. Meu irmão Nēnkanh.

Compreender esses fenômenos linguísticos como parte natural do processo de aquisição de segunda língua por falantes bilíngues é importante para que seja tratado e avaliado, não apenas como erros gramaticais por parte do professor. Ao contrário, deve ser conduzido com atividades apropriadas para que o aluno possa superar essas dificuldades e alcançar o melhor nível de proficiência possível, seja na comunicação oral como na escrita.

Leite Baccili (2008), faz uma discussão muito interessante sobre a influência da língua materna Kaingang no aprendizado do português como segunda língua entre a comunidade da Terra Indígena Apucarantina, no Paraná, trazendo um amplo conjunto de dados que mostram essa interferência da língua Kaingang na produção escrita dos alunos em diferentes estruturas gramaticais da língua portuguesa, como conjugação verbal, concordância, uso de proposição e assim por diante. Do ponto de vista da Linguística Contrastiva, a autora traz teorias que explicam as motivações para a ocorrência desses fenômenos gramaticais na aquisição de segunda língua.

Essas discussões nos motivam a buscar novas práticas pedagógicas de ensino de línguas no contexto das escolas indígenas, ao mesmo tempo que nos instiga a conhecer com maior profundidade a gramática da nossa língua, elaborando materiais pedagógicos que revelem para o aluno a riqueza gramatical de sua língua, a língua do seu povo. Há muito a ser feito no campo do ensino da língua Kaingang como língua materna e segunda língua. Ainda não temos, por exemplo, uma gramática pedagógica do Kaingang para ser trabalhada com alunos do ensino fundamental e ensino médio. Até mesmo os próprios professores Kaingang que ensinam essa língua precisam lidar com suas limitações quanto ao conhecimento de sua gramática, pois apesar de já haver licenciaturas específicas nas áreas das letras e linguagens, essa formação/qualificação ainda está em construção e quanto as línguas indígenas, há muito a ser revelado de suas estruturas gramaticais. Há ainda muita pesquisa por fazer sobre essas línguas, um trabalho que estapola os limites da educação escolar da forma como concebemos hoje. Enquanto isso, os alunos continuam desestimulados com as aulas de línguas em suas escolas.

Na língua Kaingang há, por exemplo, estruturas gramaticais específicas que não estão presentes na gramática da língua portuguesa, pois essas duas línguas são completamente distintas. Temos, por exemplo, estruturas gramaticais que são reflexos da cultura desse povo, que correspondem a metades clânicas (cf. Veiga, 2006) que formam a organização social e estabelecem as relações de parentesco. Essas metades, *kamẽ* e *kanhru*, são representadas pelos traços comprido e redondo, respectivamente. Fazer essa distinção entre comprido e redondo é tão importante que a língua criou mecanismos gramaticais específicos para expressar essa diferença. Para referir-se a objetos comprido e redondo/arredondado existem verbos específicos: *vyn* é o verbo pegar/carregar para objeto comprido enquanto que *mãn* para pegar para objeto redondo, conforme ilustrado nos exemplos 13 e 14, respectivamente.

13. *Gĩr tóg lápiz vyn.*
criança NUC lápis pegar
'A criança pegou o lápis.'

14. *Gĩr tóg móra mãn.*
criança NUC bola pegar
'A criança pegou a bola.'

Esses são apenas alguns exemplos das especificidades gramaticais da língua Kaingang quando comparada a gramática do português brasileiro. Duas línguas distintas que convivem na mesma mente, na mente desses falantes bilíngues. Estruturas que, como já podemos ver, podem ter interferências no processo de aquisição.

3.2 Propostas que o professor de línguas precisa conhecer para conduzir o ensino

Como contribuição para essa discussão, especificamente para a transferência de padrões entre as línguas, Maia (2005), traz no livro “Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem”, no capítulo 6 que trata da Ecologia da Linguagem, “a proposta de que a análise contrastiva desses padrões torna consciente o processo automático da transferência, contribuindo para controlá-lo, melhorando, assim, a redação dos alunos.”

Falantes de línguas adquirem de forma natural o conhecimento implícito da estrutura gramatical de suas línguas. Na comunicação oral, quando nos expressamos não temos consciência das estruturas gramaticais que realizamos. Por exemplo, ao falar a frase do exemplo em 15 na língua Kaingang não estamos conscientes de que estamos formando a ordem SOV como ordem dos constituintes principais.

S		O		V	
15.	<i>Mĩnká</i>	<i>fi</i>	<i>tóg</i>	<i>krẽkufár</i>	<i>kó.</i>
	Mĩnká	FEM. NUC	peixe		comer.PASS
	'Mĩnká comeu peixe.'				

Dessa maneira, a comunicação na segunda língua também acontece da mesma forma, sem consciência da estrutura gramatical que se está gerando. Sendo assim, a transferência de ordem para a segunda língua também estaria acontecendo de forma automática, não consciente. O que Maia (2005) propõe, então, é que atividades de treinamento consciente poderiam ser úteis para alunos aprendizes de português a melhorar sua proficiência oral e escrita nessa língua. Estudos como esse na área da Ecologia da Linguagem nos ajudam a “entender melhor o que acontece quando duas ou mais línguas convivem na mesma mente”, e assim buscar estratégias pedagógicas para o ensino de línguas na escola.

CAPITULO 4- COMO UTILIZAR O TCC EM SALA DE AULA?

4.1 Proposta

A seguir será apresentada uma possível proposta de trabalho com alunos dos anos finais do ensino fundamental e em todos os anos no ensino médio. A proposta foi pensada, discutida e apresentado em seminário na disciplina Estágio durante a formação na Licenciatura Indígena na UFSC.

Após o seminário este planejamento foi aplicado junto aos formandos do Magistério bilíngue Kaingang na turma 31 do Instituto Estadual de Educação Ângelo Manhka Miguel na T.I. Inhacorá, entre os dias 7, 8, 9, 10 e 11 no mês de outubro. Inicialmente este processo de ensino entre o professor e os alunos fica claro e bem evidenciado, pois quando se traz tema do conhecimento e cotidiano dos alunos a discussão flui muito mais rápido e traz enormes riquezas no aprendizado, então estes dias serviram para a comprovação de que é possível realizar uma educação de qualidade e que venham ao encontro de discussões relevantes nas T.Is e uma preparação melhor para a busca de soluções em problemas atuais.

Ressalto que houve esta constatação por mim professor e que os temas propostos necessitam de mais tempo para serem mais esmiuçados com mais atividades e criatividade e que os professores venham ao menos testar para o melhoramento da proposta, mesmo que venha acontecer situações contrárias colocado nesse planejamento, pois cada professor possui o seu método para o seu trabalho, mas uma coisa por mim é certa, de que é viável uma educação indígena em nossas escolas, basta à tentativa e sair do pragmatismo de sempre esperar o material pronto, então aqui é lançado uma proposta, o resultado deverá ser perseguida, de outro modo: foi ofertado o anzol, o peixe deverá fisgar e o tamanho e o tipo de peixe a ser pescado somente depende de nós professores indígenas.

4.2 Planos de aula para serem aplicados nas duas escolas da T.I Inhacorá/RS

- Objetivo geral
- Objetivo específica
- Justificativa
- Conteúdo
- Metodologia

4.3 Atividades avaliativas

A narrativa oral de uma história infantil contada pelos *Kófa*, depois os alunos irão fazer em forma de teatro e que poderá ser feita nas duas Línguas Kaingang e Português, apresentados para os alunos de 1º ao 5º ano das séries iniciais.

Será observada a participação, o interesse e o envolvimento nas atividades e em pesquisas de campo com temas a serem elaboradas com as turmas envolvidas e verificar a modalidade escrita, tanto na língua indígena e língua portuguesa.

Os avanços, a dificuldade ou outra situação que por ventura venha acontecer será relatada em pareceres individuais dos envolvidos.

Objetivo geral: Valorizar a língua indígena Kaingang falada e escrita, assim como o conhecimento e costumes Kaingang de forma equivalente ao conhecimento do não indígena (*fóg*).

Objetivo específico: Formar a identidade dos alunos e fortalecer todos como um povo indígena.

Justificativa: A presente proposta visa atender alunos dos anos finais do ensino fundamental e alunos do Ensino Médio em escolas localizadas na T.I. Inhacorá, discutindo conteúdo a partir do cotidiano para valorizar a cultura e história da comunidade local.

Metodologia:

As aulas propostas serão ministradas todas na língua indígena e em situações de não aplicabilidade a língua será utilizado para ser de instrução nas disciplinas, focando na valorização cultural.

Conteúdos:

A língua, o conhecimento tradicional na informação e formação, a construção da identidade indígena, patrimônio cultural material e imaterial e redes sociais em T.I.

Aula nº 1

Objetivo: Apresentar e discutir as línguas indígenas na construção étnica do Brasil.

Ações

- Apresentação pessoal do professor estagiário
- Nome, idade, metade tribal, filiação, estado civil, função exercida na comunidade, formação escolar, alfabetização até a chegada à universidade.
- Apresentação individual dos alunos;
- Exposição oral: línguas indígenas (trancos linguísticos, quantidades, dialetos, variações linguísticas, quantidades, construções sintáticas e apresentações de algumas gramáticas).
- Apresentação do surgimento da escrita da língua portuguesa (vídeo). como surgiu a escrita? (nova série) tempo: 9 min esta no you tube após o intervalo
- Apresentação em slides: a história do surgimento da escrita da língua Kaingang.
- “Traduzir um texto escrito na língua Kaingang” M̄ysinsér” de tal forma que é encontrado a sua construção sintática.
- Apresentação oral de algumas histórias do seu conhecimento. (aluno)
- Tema de casa: escrever a história relatada.

Aula nº2

Objetivo: Priorizar o conhecimento tradicional e a escrita como fonte de informação e formação.

Ações

- Apresentar a construção sintática de orações da L.P (S.V. O) e verificar nas suas traduções realizadas, do texto- mysissér.
- Retirar frases na língua Kaingang e visualizar as possíveis formas de construções sintáticas na língua Kaingang. Comparação: discutir a maneira de construção
- Construir outras frases, retirando palavras importantes no mysinsér.

APÓS INTERVALO

- Produzir desenhos das histórias contadas e transcritas na aula Nº1
- Na Língua Kaingang e Língua Portuguesa

Observação: Os trabalhos serão encadernados para serem materiais de apoio nas escolas de suas comunidades, devendo ser providenciado recursos para serem realizadas em apostilas.

Aula 3

Objetivo: Verificar a construção de identidade indígena através de autores indígenas na literatura brasileira.

Ações

- a) Apresentar os autores indígenas (nome, povo, obra...)
- b) Daniel Mandakuru- escritor indígena originário da Amazônia e mora em São Paulo-SP
- c) Eliane Potiguara- escritora, professora e ativista indígena.
- d) Olivio Jekupe- Escritor indígena cursou filosofia, história da origem indígena do saci
- e) Graça Graúna- escritora indígena, poetisa, da região nordeste do Brasil, de origem de Rio Grande do Norte....
- f) Kaká Werá;
- g) Gersem Baniwa;

Escolher um texto de 3 autor, e fazer xérox, afim de verificar como o autor faz a representação da construção da identidade indígena. Como é apresentado o personagem indígena.

APÓS O INTERVALO

- Continuar a construção do material de apoio.

Aula 04

Objetivo: Fortalecer a identidade e valorizar os espaços no cotidiano em sua T.I

Ações:

- Explanação do professor sobre a noção de patrimônio cultural indígena;
- O aluno deverá contar e registrar sobre lugares que podem ser considerados como sendo patrimônio cultural ou lugar de memória dentro da sua aldeia.
- Relacionar as histórias desenhadas com o patrimônio material e imaterial.
- o aluno reproduzira um mapa da sua aldeia e devera localizar no mapa o lugar de memórias citado em discussão.
- Produzir um texto sobre a importância do local escolhido, sendo positivo ou negativo.

APÓS O INTERVALO

- Pensar em algum tipo de brincadeira do passado e presente na família ou na T.I e transcrever: como, quando, quem, porque e materiais.

Aula 05

Objetivo: A influência das redes sociais nas terras indígenas.

Ações

- a) Apresentação em vídeo da história do celular; tempo de 10 min no youtube
- b) Discussão de professor e alunos das redes sociais (a influência, adequação para a L.K listar pontos positivos e negativos)
- c) Produzir um texto dissertativo para ser entregue. (no mínimo 15 linhas).
- d) O uso das redes sociais na T.I

APÓS O INTERVALO

- Finalização dos trabalhos realizados durante a semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo abordar algumas questões sobre a educação escolar que vem sendo construída pelos povos indígenas, mais especificamente sobre o ensino bilíngue, um olhar de reflexão sobre as práticas pedagógicas e seus desafios no cotidiano do fazer educação escolar indígena através do relato de experiência e observações do autor em âmbito mais local, entre o povo Kaingang, especificamente na comunidade da Terra Indígena Inhacorá no Rio Grande do Sul.

Trouxemos para discussão questões específicas sobre bilinguismo e ensino de línguas no contexto escolar Kaingang. Uma discussão inicial que tem o objetivo de alertar o professor indígena a respeito de questões fundamentais para o avanço das práticas de ensino de línguas, aproximando o professor indígenas dos debates atuais sobre o tema num contexto mais e trazendo para o conhecimento bibliografias acessíveis que abordam especificamente o tema no contexto da Educação Escolar indígena. Diferenças básicas fundamentais de ensino de língua materna e ensino de L2 (segunda língua) foram pontuadas. Com isso argumentamos que a escola indígena tem, de fato um real potencial de reverter a situação de perigo de desaparecimento das línguas desses povos, auxiliando crianças monolíngues em português na aquisição da língua indígena como segunda, através de praticas adequadas de ensino.

Fenômenos linguísticos típicos do processo de aquisição de segunda língua foram abordados com exemplos da aquisição do português pelas crianças Kaingang, como processos naturais de mentes bilíngues, fazendo referencia a trabalhos que trazem propostas de como trabalhar essa questão de forma a contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas melhorando a proficiência oral e escrita dos alunos nessa língua.

Ao concluir esta escrita e atender normas exigidas, deixo o início aberto para todos que queiram discutir e assim melhorar a compreensão da transferência da L1 na escrita da L.P. pelo povo Kaingang. Não foi fácil, mas no decorrer do tempo, com mais vontade e entendimento, colaboração de professores do curso e colegas professores Kaingang de

diversas localidades do R.S a tarefa foi cada vez mais sendo familiarizado no cotidiano. A L.I.I foi muito especial por esta realização pessoal, entre vindas e voltas, proporcionou conhecer novas realidades e novas pessoas e muito desafiador por estar em um mundo diferente do nosso e com uma diversidade enorme de conhecimentos científicos, tecnológicos e saberes tradicionais e que a comunidade tenha certeza do cumprimento do compromisso assumido no que tange o retorno destes conhecimentos adquiridos, para que possamos buscar coletivamente alternativas e assegurar os nossos direitos para um futuro melhor, que aliás já está em nosso dia a dia.

A formação é uma semente plantada, que deve ser cuidada, regada e protegidas de ervas daninhas, por isso a necessidade de engajamento de todos para que não afete o nosso saber tradicional até hoje levada aos mais novos, para o conhecimento, respeito e aplicabilidade da diversidade em nossas TI para uma educação de qualidade, diferenciada e específica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. Bilinguismo, Aquisição, Letramento e o Ensino de Múltiplas Línguas em Escolas Indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. Silva (Org.). Cadernos de Educação Escolar Indígena - Faculdade Indígena Intercultural. Cáceres: Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Niemuendajú, 2012.

BACCILI, Valéria Cristina Leite. Reflexões sobre a influência da língua materna Kaingang no aprendizado do português como segunda língua. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

BLAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha De; ERCIGO, Terezinha Guerreiro. **A formação do kujá e a relação com seus guias espirituais na Terra Indígena Xapecó/SC**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica). Florianópolis: UFSC. 2014.

BORBA, Têlemaco. ACTUALIDADE INDÍGENA. Typ e Lytog. A Vapor Impressora Paranaense. Paraná; Curitiba Brasil, 1908.

MAIA, Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngües. Cadernos de Educação Escolar Indígena”, vol. 4, no 1. p. 52-65. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

NASCIMENTO, Márcia. Revitalização e ensino de línguas indígenas no Brasil. In: MENEZES, M. M. de. et al.(orgs.). Direitos Humanos em Debate: Educação e Marcadores Sociais da Diferença. p. 46-63. Porto Alegre: Cirkula 2019.

NIMUENDAJÚ, Curt. ETNOGRAFIA E INDIGENISMO: Sobre os kaingang, os ofaié-xavante e os índios do Pará. Organização e apresentação Marco Antonio Gonçalves. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

VEIGA, Juracilda. Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang. Campinas, SP: Curt Niemuendajú, 2006.

WIESEMANN, U. **Dicionário Kaingáng-Português, Português-Kaingang**. Curitiba: Evangélica Esperança, 2º Edição. 2011.

Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes de Curt Nimuendajú, 1944. Elaborado por Carina S. de Almeida. Acervo LABHIN/UFSC, 2015. ALMEIDA, Carina S. de. *Tempo e Narrativa: os Kaingáng na etnografia e etnologia e as relações entre homem e natureza. Contribuições para a etno-história e história indígena*. In. NÖTZOLD, A. L. V., ROSA, H. A., e BRINGMANN, S. F. (Org). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Palotti, 2012. p.319 – 345.

FONTES ORAIS

1. Antônio Kynhmỹ Cipriano, 70 anos, residente na T.I. Inhacorá, Kamẽ.
2. Mauro Amaral, 47 anos, nascido na T.I. Guarita e atualmente residente na T.I. Inhacorá, Kanhrukrẽ (ré ror).
3. Vitor Cipriano (falecido), 87 anos, marca tribal Kamẽ (rá téj), residiu na T.I. Inhacorá.