



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

ERANELZA DOS SANTOS

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESGATE DA LÍNGUA KHEOUL NA
ALDEIA MANGA.**

Oiapoque – AP
2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

ERANELZA DOS SANTOS

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESGATE DA LÍNGUA KHEOUL NA
ALDEIA MANGA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês, pela Universidade federal do Amapá- UNIFAP. Orientadora: Prof^ª. Esp. Elizangela Manoela Araújo da Silva.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CAMPUS BINACIONAL – OIAPOQUE/AP
COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO – COGRAD
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E FRANCÊS**

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No dia **26** de **novembro** do ano de **2022**, às **16h**, na sala **D3**, compareceu a discente **ERANELZA DOS SANTOS**, autora do TCC intitulado **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESGATE DA LÍNGUA KHÉUOL NA ALDEIA MANGA** para a obtenção de grau de licenciado em Letras, sob orientação de **Elizangela Manoela Araújo da Silva**. Depois da apresentação, o acadêmico respondeu aos questionamentos da banca formada por **Izaías Serafim de Lima Neto** e **Antônio Leonel**. Após as considerações, os membros da banca se reuniram e atribuíram a nota **9,0 (nove)**. Em seguida, finalizando os trabalhos, a orientadora leu a presente ata, que será assinada pelos membros presentes da banca examinadora e pelo acadêmico, declarando encerrados os trabalhos às **15h48**.

Orientador(a)

Avaliador(a)

Avaliador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

ERANELZA DOS SANTOS

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESGATE DA LÍNGUA KHEOUL NA
ALDEIA MANGA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês, pela Universidade federal do Amapá- UNIFAP. Orientadora: Prof^ª. Esp. Elizangela Manoela Araújo da Silva.

Examinado em: _____ / _____ / _____

Aprovado por:

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é desenvolvido na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na aldeia Manga do povo Karipuna, localizada na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, Estado do Amapá. A pesquisa teve como objetivo principal, identificar como a Língua Kheul é trabalhada enquanto disciplina na escola, fazendo uma análise em relação ao trabalho dos professores em sala de aula e consequentemente identificar se de fato os alunos estão conseguindo aprender a escrever e falar a língua indígena Kheul. Para tanto, foi estruturado como primeiro Tópico: A trajetória da educação escolar indígena no Brasil; No segundo tópico é apresentado: Os textos legais que amparam a educação escolar indígena no Brasil. Por terceiro apresento a trajetória da língua indígena falada pelo povo Karipuna do Oiapoque; No quarto tópico é descrito a educação escolar entre os Karipuna: da escola integradora à escola bilingue; o penúltimo tópico é enfatizado sobre o início do processo escolar na aldeia Manga: da alfabetização em língua portuguesa a alfabetização na língua indígena Kheul e para finalizar como resultado do trabalho apresento a escola Jorge Iaparrá como um espaço de resgate da Língua Kheul entre os Karipuna da aldeia Manga. Nesse sentido, a partir da análise desenvolvida na escola, foi constatado que os professores desenvolvem um excelente trabalho, ensinando a língua Kheul, fazendo com que os alunos consigam aprender a falar e escrever a referida língua indígena.

Palavras-chave: Língua Kheul Karipuna. Ensino. Escola.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche est réalisé à l'école indigène d'État Jorge Iparrá, dans le village Manga du peuple Karipuna, situé dans la terre indigène Uaçá, dans la municipalité d'Oiapoque, État d'Amapá. L'objectif principal de la recherche était d'identifier comment la langue kheuol est utilisée comme matière à l'école, en analysant le travail des enseignants en Classe et en identifiant par conséquent si les élèves réussissent efficacement à apprendre à écrire et à parler la langue indigène kheuol. À cette fin, le premier thème a été structuré : La trajectoire de l'éducation scolaire autochtone au Brésil ; Le deuxième thème présente : Les textes juridiques qui nécessitent l'éducation scolaire autochtone au Brésil. Troisièmement, je présente la trajectoire de la langue indigène parlée par le peuple Karipuna d'Oiapoque ; Le quatrième thème décrit l'éducation scolaire chez les Karipuna : de l'école inclusive à l'école bilingue ; l'avant-dernier sujet est mis en évidence sur le début du processus scolaire dans le village de Manga école Jorge Iparrá comme un espace pour le sauvetage de la langue Kheuol chez les Karipuna du village manga. En ce sens, à partir de l'analyse effectuée à l'école, il a été constaté que les enseignants ont développé un excellent travail, enseignant la langue Kheuol, Rendant les élèves capables d'apprendre à parler et à écrire la langue indigène visée.

Mots clés : langue Kheuol Karipuna. Enseignement. École.

Sumário

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>7</u>
<u>1 A trajetória da educação escolar indígena no Brasil.</u>	<u>8</u>
<u>2 Os textos legais que amparam a educação escolar indígena no Brasil.</u>	<u>11</u>
<u>3 A trajetória da língua indígena falada pelo povo Karipuna do Oiapoque.....</u>	<u>13</u>
<u>4 A educação escolar entre os Karipuna: da escola integradora à escola bilíngue.</u>	<u>16</u>
<u>5 Início do processo escolar na Aldeia Manga: Da alfabetização em línguaportuguesa à alfabetização na língua indígena Kheuol.....</u>	<u>21</u>
<u>6 A Escola Jorge Iaparrá, um Espaço de Resgate da Língua Kheuol entre os Indígenas Karipuna da Aldeia Manga.....</u>	<u>25</u>
<u>7 Considerações Finais.....</u>	<u>36</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>37</u>

INTRODUÇÃO

A escola formal chegou na comunidade do povo Karipuna, na década de 1934, instalada na aldeia Espírito Santo, a maior comunidade daquela época. Naquele contexto todos os Karipuna falavam a sua língua materna (Kheuol). Porém a língua que a escola trouxe foi o português, na realidade ocorreu um processo de imposição da língua Portuguesa, levando em consideração a política instituída no país.

Uma vez instituída na escola do povo Karipuna, a língua passou-se décadas e décadas sendo usada como primeira língua da escola, e conseqüentemente aos poucos passou a ser falada nas comunidades. Vale esclarecer que primeiramente, o órgão responsável por levar a escola ao povo indígena, foi o Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Entretanto na década de 1967, o SPI foi extinto, a partir da criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, porém os dois órgãos tinham o mesmo objetivo para com a educação nas escolas indígenas. Então, essa realidade veio ter mudança, a partir da Constituição Federal de 1988, quando foi garantido o direito dos povos indígenas a utilizarem suas línguas maternas nas suas escolas.

No entanto, a justificativa do trabalho se fundamenta, a partir do momento que a língua indígena Kheuol passa a ser trabalhada na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá no ano de 2009. Essa iniciativa faz com que se entenda que a escola passou a ser um espaço de resgate da língua indígena, levando em consideração que os mais jovens passam ter esse contato, tanto na escrita, quanto na oralidade da língua. Pois atualmente esse contato não ocorre na maioria das famílias da aldeia Manga, apesar de ter algumas famílias falantes do Kheuol no dia a dia.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é identificar como a língua Kheuol é trabalhada enquanto disciplina na escola, fazendo uma análise em relação ao trabalho dos professores em sala de aula. E principalmente identificar se de fato os alunos estão conseguindo aprender a escrever e falar a língua. Pois subentende-se que a língua é uma ferramenta que complementa a identidade de um povo, por isso é de extrema importância que os indígenas sejam falantes da sua língua materna.

Portanto, é nesse pensamento que o ensino da língua indígena terá uma significativa contribuição para a manutenção da língua Kheuol dos Karipuna da aldeia Manga, a partir do momento que os jovens começam a ter domínio dos mecanismos da escrita e oralidade da referida língua, acaba por contribuir significativamente no fortalecimento da identidade étnica do povo.

1 A trajetória da educação escolar indígena no Brasil.

Os povos indígenas do Brasil foram contatados pela primeira vez no ano de 1500, pelos viajantes portugueses, que através de caravelas faziam expedição. Já nesse contexto inicia-se o processo de educação para os povos indígenas, que inicialmente ocorreu devido a necessidade de ensiná-los a falarem a língua portuguesa, processo que ficou conhecido como “catequização aos índios” a cargo dos jesuítas que eram missionários ligados a religião católica.

Desde o início a preocupação dos governantes do Brasil era ensinar os indígenas a fazerem a língua portuguesa e assim se inicia o processo escolar para os povos indígenas, sendo que não houve preocupação com relação às línguas indígenas que eram faladas pelas diversas etnias existentes, na verdade o intuito dos governantes era de acabar com as línguas e cultura de modo geral dos povos indígenas.

Foi com o propósito de ensinar a língua portuguesa e descartar o ensino da língua indígena que perdurou a educação formal para os povos indígenas por muitos anos. Na época do Brasil colônia, na qual a educação esteve na responsabilidade dos jesuítas, que ficou conhecido como processo de “catequização aos índios” e os demais órgãos que também a conduziram, como: serviço de proteção aos índios (SPI) e depois fundação nacional do índio (FUNAI), assim Grupioni, (2001, p. 41) explica que,

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do serviço de proteção aos índios, do ensino catequético ao bilíngüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidade e culturas diferenciadas.

Os órgãos que foram criados, no sentido de apoiar as populações indígenas, eram dominados pelos governantes, logo não tinham autonomia de implementar uma lei que viesse mudar o quadro no qual se encontrava a educação escolar indígena. E assim as populações tiveram que resistir por muitos anos sendo vítimas de uma educação que tinha como objetivo acabar com as línguas e a cultura de modo geral de toda nação indígena.

Tanto é que Capacla (1995, p.19) nos afirma que, “aqueles povos estavam submetidos à dominação e a dependência aos órgãos governamentais e aos sistemas de

produção e consumo da sociedade envolvente”. Na verdade, essa política ficou conhecida como política de integração do índio à sociedade nacional, ou seja, através da educação escolar se pensou que todos os povos indígenas iriam deixar de falar sua língua materna e esquecer sua cultura.

Portanto a educação ficou a cargo dos missionários por muitos anos, até a criação do serviço de proteção aos índios (SPI) em 1910 e que passou automaticamente a conduzir a educação para os povos indígenas. Com a extinção do SPI, conseqüentemente, em 1968 foi criada a fundação nacional do índio (FUNAI) e esta assume a educação escolar indígena. No início do ano de 1970, o novo órgão então, percebendo o tipo de educação desenvolvida nas escolas indígenas, resolve buscar uma nova alternativa de escola, foi nesse período que foi proposto uma educação que respeitasse a língua indígena. Como esclarece Capacla (1995, p.20.)

A alfabetização na língua materna, na verdade, já vinha sendo implantada em algumas experiências da FUNAI desde início da década de 70, a partir de convênios com o SIL (à época Summer Institute of Linguistics), entidade religiosa que tinha também como objetivo traduzir a Bíblia nas línguas indígenas.

Essa proposta inicial da FUNAI de alfabetizar na língua indígena, não passou de uma ideia fantasiosa, porque na prática nada aconteceu, até porque a política de integração ainda vigorava e a FUNAI era subordinada ao governo, a mesma não tinha autonomia para implementar um projeto de educação que viesse respeitar a língua indígena. Portanto, foi a partir da década de 70 que as lideranças indígenas, aproveitando o embalo da FUNAI, começaram a lutar em prol de uma educação que respeitasse o uso da língua indígena de cada etnia.

Na prática não foi possível acabar com todas as línguas indígenas, porém, resultou na diminuição de várias, bem como, resultou no processo de aculturação de algumas etnias. Todavia, desde o período colonial até a atuação do SPI, o propósito de integração foi firme. Nesse sentido, Ronei, (2002), esclarece que a política integracionista começava por reconhecer a variedade de povos indígenas que existia no Brasil, mas, previa o fim dessa diversidade. Todas as etnias seriam extintas ao se incorporarem os indígenas à sociedade nacional, ou seja, ao se tornarem brasileiros tinham que abandonar seus costumes.

Essa política de educação que objetivava a integração do indígena, começou a ter mudanças a partir da criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), pois, através

do CIMI, os missionários católicos ao perceberem a atitude do governo para com os povos indígenas, não concordavam com a política de integração, pois,

O conselho indigenista missionário (CIMI) foi criado em 1972, em plena ditadura militar e quando o estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva. Ao articular missionários e missionárias que faziam uma auto-crítica da pastoral indigenista até então realizada, o CIMI conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. (CIMI, p.9).

Nesse sentido, o CIMI, começou a desenvolver suas atividades em prol das populações indígenas, pois, o CIMI era contra a ditadura militar, a partir de então a nação indígena brasileira, começou a ter apoio de missionários que passaram a desenvolver suas atividades nas aldeias. Nesse contexto, a política existente, era contra os direitos indígenas, ou seja, uma política totalmente desfavorável que tinha como propósito prejudicar o indígena, no que diz respeito a sua cultura. Vendo essa situação, os missionários começaram a incentivar os povos a lutarem pela garantia de seus direitos.

Com o apoio do (CIMI), no início do ano de 1970, o movimento indígena se fortaleceu em todo Brasil. Tanto é que Oliveira (2006) afirma que no ano de 1974 ocorreu a 1ª Assembleia nacional de líderes indígenas, a Missão Anchieta, na cidade de Diamantino (MT), apoiada e organizada pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Nesse período o CIMI apoiou 16 Assembleias nacionais de povos indígenas. Seu apoio foi fundamental para que os eventos ocorressem, já que, estando em pleno regime militar, o governo dificultava ou impedia a participação indígena e até mesmo a realização das assembleias, como ocorreu em Roraima em 1976.

É importante esclarecer que foi o CIMI que deu a ideia para os indígenas realizarem as assembleias, como forma de movimento, para lutarem em prol de seus direitos, porém, antes da criação do CIMI as lideranças e professores indígenas já vinham se articulando em forma de movimento, nesse contexto a maior preocupação das lideranças estava relacionado ao problema das terras indígenas, que ainda não estavam demarcadas. Nessa época, já tinha alguns professores indígenas e os mesmos eram aliados dos caciques, na luta pelos direitos, como pode ser visto no trecho seguinte:

Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de “encontros de professores indígenas”, ou “encontro de educação indígena”, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades, durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos

em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada [...]. (RCNEI, 2002, p.28).

Portanto, foi a partir da década de 70, que iniciou a luta por educação escolar indígena que atenda os anseios da nação indígena, uma educação que viesse respeitar a língua materna e a cultura de cada povo indígena. Diante de todos os desafios, não tem como descartar o papel fundamental que os professores indígenas da época, tiveram com relação à conquista de uma educação escolar diferenciada, com ensinamento da língua indígena e respeito às diversidades culturais, bem como é importante lembrar da atuação das lideranças indígenas que também lutaram para legalização de uma educação escolar diferenciada e intercultural.

2 Os textos legais que amparam a educação escolar indígena no Brasil.

A concretização do sonho de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural teve início a partir da garantia de direito na Constituição Federal de 1988, quando garante que, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (GRUPIONI, 2001, p.16).

Vale ressaltar, que essa conquista só foi viável, a partir da atuação em massa das lideranças indígenas, frente aos políticos, que se faziam presentes no congresso nacional para votação. Logo, com a garantia na lei, começaram a surgir as mudanças no cenário educacional indígena. Após a constituição, começaram a serem criadas outras leis com o propósito de melhorar a educação nas escolas indígenas, na qual se faz necessário destacar o decreto presidencial nº 26, de 91, que, “[...] atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino”. (RCNEI, 2002, p.32)

O MEC assumiu a educação escolar indígena, porém, não houve muitas melhorias, tendo em vista que os próprios professores não índios continuaram trabalhando nas comunidades indígenas, inclusive as escolas continuaram utilizando o mesmo currículo, utilizado das escolas das cidades e da zona rural, ou seja, as escolas indígenas continuaram trabalhando os conteúdos da Base Nacional Comum e sem ensinar a língua indígena e nem conteúdos relacionados à cultura, como se percebe na descrição de Grupioni, (2001, p.30) “A estadualização das escolas indígenas [...] ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas

escolas”.

Em seguida foram criados e implementados o parecer 14/99 e a resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e em 2012 essas legislações foram reformuladas através do parecer nº 13/12 e resolução nº 05/12, sendo que essas legislações são de grande importância para consolidar uma educação escolar indígena, de acordo com os princípios nelas estabelecidos. Pois, ambas as legislações trataram pela primeira vez, da formação de professores indígenas, da criação da categoria de escola indígena, bem como, do currículo diferenciado. Outra legislação que fortaleceu a educação escolar indígena, foi o plano de educação, lei nº 10.172 de 2001.

Contudo, várias leis foram implementadas, assegurando uma educação diferenciada e intercultural, porém, na prática nada mudou de imediato, ou seja, a educação nas escolas indígenas continuou como nas escolas urbanas e rurais: o currículo, o calendário entre outros, como bem esclarece Grupioni (2001, p.46).

De modo geral, a escola indígena, ao ser estadualizada ou municipalizada, não adquire o estatuto de escola diferenciada, sendo usualmente enquadrada como “escola rural” ou extensão de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. É comum considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas às demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

Apesar do ensino diferenciado, intercultural e bilíngue ter demorado a acontecer, na prática se faz necessário afirmar que as lideranças e professores indígenas não desanimaram frente aos problemas, na verdade, sempre continuaram firmes, lutando em prol de uma educação conforme assegura as legislações.

Foi essa resistência e força do movimento indígena que impulsionou aos poucos a concretização de uma educação diferenciada. Dentre as mudanças estão a implementação das nomenclaturas de escolas indígenas, formação de professores indígena e que atualmente trabalham nas escolas indígenas, calendários próprios, matriz curricular própria, com disciplinas específicas entre outros. Nesse sentido, essas, entre outras mudanças, foram fundamentais para a concretização de uma escola realmente diferenciada, intercultural, comunitária e em especial bilíngue.

É óbvio que existem escolas que não houve tantas mudanças, onde o currículo continua o mesmo, porém, a maioria das escolas indígenas, apesar de seguir o mesmo currículo do estado, na prática de sala de aula é manifestado um currículo cultural e específico de acordo com cada realidade, bem como, na maioria das escolas indígena é

ensinado a língua indígena.

Todas essas conquistas são frutos do movimento indígena, que sempre está organizado e lutando em prol de melhorias para a educação escolar indígena, diante do exposto, vale destacar a realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que foi realizada neste ano de 2018, em Brasília, esta conferência é de suma importância para consolidar a educação escolar indígena, pois, ao longo do evento foram discutidas todas as políticas que dizem respeito à educação escolar indígena no Brasil, desde a educação básica até a educação superior.

Falando de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, ainda falta muito para melhorar, porém, se comparando ao ensino na década de 70, quando se iniciou o movimento indígena na luta por uma educação escolar diferenciada, já houve mudanças significativas. Mudanças tanto na parte da diferença e especificidade, quanto na parte da qualidade do ensino, a partir do momento que os próprios professores indígenas começam a ocupar os espaços de sala de aula, pois,

Os professores índios [...]. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura [...]. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. (RCNEI, 2002, p.40).

Apesar de muitas conquistas, ainda faltam melhorias, como apoio por parte do governo na elaboração de materiais didáticos pedagógicos específicos que venha atender as necessidades e especificidades de cada etnia, principalmente apoio no atendimento as demandas educacionais de cada povo. Essas melhorias são pautas de reivindicações e muita luta das lideranças e professores indígenas que lutam frequentemente por uma educação escolar indígena de qualidade, de acordo com as especificidades culturais.

3 A trajetória da Língua indígena falada pelo povo Karipuna do Oiapoque.

Para entender a língua falada antigamente pelos Karipuna, etnia localizada no município de Oiapoque, se faz pertinente entender um pouco da trajetória de vida deste povo, que tem uma história de contato um pouco confusa, ou seja, o histórico da etnia Karipuna é enfatizada por vários estudiosos de forma duvidosa. Para melhor compreensão, Tassinari (2003) afirma que desde o início da década de 1600, tem estudos que foram publicados por alguns pesquisadores franceses da época, acerca da etnia Karipuna, na qual

se destacam Jean Mocquet, em 1617 e Pierre D'Avity, em 1643, que os chamou de *Caripous*, quando chegaram à região de Oiapoque, através de expedições.

Os estudos acima citados, vem deixar dúvidas com relação a alguns estudos mais recentes onde alegam que,

Os Karipuna são uma população heterogênea do ponto de vista étnico, prevalecendo famílias de origem brasileira provenientes do salgado paraense e ilhas do Amapá ou de lugares mais longínquos, que se misturaram a uma população local predominantemente indígena. (APIO, 2009, p.11).

Da mesma forma, Vidal, 2007, p.17), afirma que,

Os Karipuna são uma população bastante heterogênea do ponto de vista étnico. Famílias provenientes das missões portuguesas, falantes da língua geral do Amazonas, denominadas Tapouyes pelos franceses, que provavelmente também estiveram aldeadas em missões no litoral da Guiana, percorrem ao longo do século XIX a costa do Amapá até atingir o Baixo Oiapoque. Também são nomeadas Garipons e Caripounes pelos viajantes do século XIX que as encontram nos rios Uanarri, Curipi e Uaçá. São identificados como Karipuna pela Comissão Rondon, que visitou a região em 1927.

Tendo por base os autores acima citados, existe divergência com relação a verdadeira identidade do povo indígena autodenominado Karipuna. Pois, entre ser povo heterogêneo e um povo originário, posso afirmar que os Karipuna do Estado do Amapá-situados no município de Oiapoque, são identificados como povo indígena por décadas e ainda não comprovada, ou seja, não existe dados evidentes se o povo Karipuna se originou de uma mistura de povos ou se já existiam fixados na área do município de Oiapoque.

Portanto, da mesma forma com relação a “língua indígena” falada por esse povo, na verdade existem poucos estudos com relação a língua outrora falada pela etnia Karipuna, diante disso, tendo por base algumas informações, Tassínari (2003) enfatiza, tendo por base a pesquisa de um autor desconhecido, que “Karipuna” não era identificada como uma etnia, porém, era conhecida como a “língua geral do Brasil”, também conhecida como “língua geral tupi”, diante disso, as pessoas que falavam a língua Karipuna eram brasileiras. Para melhor com preensão, a mesma autora alega que,

[...] no início do século XIX, os falantes da língua Geral são aqueles descendentes de índios de varias etnias que passaram nos séculos anteriores pela experiência das missões e aldeamentos e, na ocasião, encontravam-se relativamente isolados do poder, do controle colonial/imperial e das politicas de erradicação do Nheengatu. População “mista”, composta por descendentes de índios, portugueses e negros, exatamente a conjunção que forma o “povo brasileiro”. (Tassínari, 2003, p.139).

Diante do exposto, percebemos que não há evidências com relação a origem da língua indígena falada antigamente pelo povo Karipuna, isso significa dizer que atualmente,

A língua adotada por esses dois grupos da região do Uaçá é o *kheoul*, ou patuá, falado em toda a bacia do rio Oiapoque, com algumas variações. Consta que os antepassados dos Karipuna falassem português, francês e nhengatu, porém o patuá é a língua que tomou vigor entre os atuais Karipuna GALLOIS; GRUPIONI (2009, p. 51).

Portanto, atualmente o povo Karipuna é falante da língua indígena que é conhecida por dois nomes: Patuá/Kheuol, mas que é a mesma língua. Diante disso, a referida língua foi adotada a partir do intenso contato com o povo crioulo que vive na Guiana Francesa, pois os Karipuna estabelecem contato com este povo há décadas. Essa afirmação é baseada a partir do diálogo informal que tive com vários indígenas antigos pertencentes à etnia Karipuna.

O município de Oiapoque, por ser fronteira com a cidade de São Jorge na Guiana Francesa, faz-se entender e evidenciar a adoção da língua patuá/kheuol, que é considerada uma língua crioula.

Línguas definidas como crioulas são aquelas que surgem de contextos de contato onde não há língua comum. Na primeira geração de contato há o surgimento de uma língua franca, chamada de pidgin, uma língua de contato sem falantes nativos. Quando o pidgin se consolida e forma sua primeira geração de falantes nativos, surge uma língua crioula. (CAMPETELA; SANTOS; SILVA, 2017, p.160-161)

Portanto, durante muitas décadas, o povo indígena Karipuna, vem falando a língua indígena patuá/kheuol. Diante do exposto podemos dizer que não existem dados concretos com relação ao século em que o povo Karipuna passou a falar a referida língua indígena, porém, há evidências de que quando esse povo foi reconhecido como povo indígena no início da década de 1900, estes já falavam a língua crioula, considerada língua materna desta etnia.

Na realidade, naquele contexto, todos os Karipuna, desde as crianças até os idosos eram falantes da língua patuá/kheuol, língua que se comunicavam no cotidiano, seja em casa, ou na comunidade, mas, devido ao intenso contato com outros povos, alguns Karipuna também falavam a língua portuguesa.

Vale ressaltar que foi a partir do momento que a educação chegou juntos dos Karipuna, que eles foram, por imposição do sistema escolar, deixando de falar no seu dia a dia a língua indígena.

[...] pois a escola traz em seus componentes curriculares conteúdos que têm como objetivo modificar de forma radical o comportamento dos povos indígenas do Uaçá, não respeitando seus processos próprios de aprendizagem, suas identidades étnicas e culturais, impondo uma educação monolíngüe em língua portuguesa.

[...] a profª Doquinha quanto à profª Verônica, coíbiam com castigos aqueles que falassem suas línguas maternas, obrigando, conseqüentemente, o uso tão-somente da língua portuguesa, pois suas línguas maternas eram consideradas dialetos de selvagens.

Contam os mais antigos, que a profª Verônica proibia o uso do patoá, inclusive em casa. Ela orientava os pais para não falar com seus filhos em patoá. Cumprindo, assim, o objetivo do SPI de “civilizar/amansar” os indígenas e transformá-los em “brasileiros”, integrando-os à “comunhão nacional”. (SILVA, 2011, P.3-4).

Tendo por base o autor acima citado, evidencia-se que os Karipuna, quando foram reconhecidos como população indígena, já falavam o Patuá/Kheuol, com frequência e intensidade, a afirmação é tão somente prova de que os Karipuna sempre foram falantes de uma “língua indígena”, que apesar de ser um “dialeto crioulo”, sempre foi falado por esse povo.

No entanto, a escola foi a instituição que teve maior influência relacionado a fragilidade da fala da língua patuá/kheuol, além da escola, outras como: o serviço de proteção ao índio (SPI), o contato com os diversos povos não indígenas, também tiveram influências.

Apesar de todas essas influências, os Karipuna jamais deixaram de falar a sua língua materna, principalmente os mais idosos, porém, a partir de então conforme foi surgindo as gerações mais novas a referida língua, foi aos poucos se fragilizando e deixando de ser falada na dia a dia, principalmente na escola. Na verdade a língua, foi aos poucos perdendo sua originalidade, ou seja, aos poucos algumas palavras foram sendo perdidas e sendo substituídas por palavras da língua portuguesa no uso da fala cotidiana.

4 A educação escolar entre os Karipuna: Da escola integradora à escola bilíngüe.

A educação escolar para os Karipuna, que moram na área do município de Oiapoque, localizados especificamente nas margens do Rio Curipi, teve início no ano de 1930 como esclarece Ricardo (1983, p.79) que, “[...] a ‘escola mista da vila do Espírito

Santo de Curipi’, fundada em 1/2/1934, foi a primeira escola entre os Karipuna do Uaçá. Esta escola estadual funcionou até 1936”.

A Aldeia do Espírito Santo, naquela época era a maior aldeia habitada pelos Karipuna, localizada na margem direita de quem desce o Rio Curipi. Naquele contexto, o estado do Pará era responsável por conduzir a educação nas escolas indígenas do Amapá. Nesse contexto se priorizava o ensino da Língua Portuguesa, acompanhado de outros ensinamentos que não tinha nada a ver com a tradição indígena. Nesse caso,

O programa, conforme o currículo do território, incluía orações cristãs, hinos patrióticos e festas cívicas nacionais, além de costura para meninas, hortas e outros serviços manuais. No caso da professora verônica a exigência do uso do português foi muito além da escola, fazendo até que os adultos não ensinassem mais o creoulo às crianças. (RICARDO, 1983, p.79).

Em outras palavras, o mesmo autor afirma que,

As escolas funcionavam como internatos e as professoras contratadas pelo SPI tiveram grande influência na vida das aldeias [...]. Os programas eram definidos por elas e os ensinamentos práticos eram os mais importantes (como costurar, lavar, fazer horta, etc.), ao lado do ensino de matemática e português. Aliás, os índios eram abrigados a falar o português, no lugar do patuá, todo o tempo, além do horário escolar, sob pena de castigos corporais. Essa regra severa explica, segundo Assis (1981), porque muitas famílias Karipuna deixaram de ensinar a língua tradicional a seus filhos. (RICARDO, 1983, P.14-15).

Então com a proibição de falar a Língua Kheoul, houve a influência, de forma intensiva, forçando os Karipuna a falarem a Língua Portuguesa constantemente. Vale esclarecer que naquela época os Karipuna falavam somente o Kheoul. Essa proibição dos alunos não se comunicarem na referida língua indígena, tinha a ver com a política de governo desenvolvida no Brasil naquele contexto, na qual objetivava através da educação escolar fazer com que a nação indígena deixasse de falar sua língua materna.

É importante ressaltar que o governo brasileiro ao implantar a escola na Aldeia do Espírito Santo, estava preocupado com o território que estava recentemente reconhecido como território brasileiro, então a preocupação do governo era com relação às influências francesas, tendo em vista que os franceses tinham intenso contato com os Karipuna, nesse sentido, “o estado brasileiro decidiu pela ocupação efetiva da fronteira nacional na região do Oiapoque, tendo como guardiões de fronteira os povos indígenas do Oiapoque, os quais deveriam ser ‘abrasileirados’ para o cumprimento de tal tarefa”. (BRITO 2012, p.79).

O termo abrasileirado, ao qual o referido autor se referenda, tem a ver com a ideia

de que naquela época, os indígenas estavam divididos entre Brasil e França, ou seja, devido as influencias francesas, o governo tinha medo de que os indígenas se auto identificassem como franceses, tendo em vista que os mesmos eram falantes de uma linguagem de variação crioula. Então o governo preocupado com a tal situação, resolveu implantar a escola na aldeia, para poder garantir os indígenas como defensores do território brasileiro.

Essa primeira experiência de educação escolar para os Karipuna não demorou muito tempo e no ano de 1937 terminou. Nesse caso, após essa primeira tentativa, que não deu muito certo, os Karipuna ficaram quase 10 anos sem educação escolar, pois, naquele contexto, “[...] a escola não teve continuidade por falta de recurso financeiro e apoio técnico, pois apesar da presença do SPI na região, a sua ‘atuação ocorre de modo superficial’ [...]” (BRITO 2012, p.90-91).

Após o termino da escola no ano de 1937, a escola retornou em 1945, já nesse contexto, sob total responsabilidade do serviço de proteção aos índios (SPI). É importante esclarecer, que a educação retornou com o mesmo propósito e mesmo currículo. Apesar de ter se passado 8 anos, nada mudou, ou seja, a educação continuou com o propósito de integração. Nesse sentido, para os Karipuna, a escola foi a primeira e principal agente de imposição da Língua Portuguesa, ou seja, foi através da escola que a maioria dos Karipuna aprenderam a falar a Língua Portuguesa. Dessa forma,

Para atingir tais objetivos, a escola foi uma instituição de maior alcance, pois através dela os Karipuna aprenderam a língua portuguesa, abandonando a língua utilizada ate então, o patuá. No entanto, a ação da escola não se restringiu a obrigatoriedade da língua portuguesa; ao mesmo tempo foi imposta a proibição dos rituais próprios daquela cultura e a introdução dos ritos cívicos e hábitos próprios da sociedade brasileira. Os agentes escolares penalizavam com castigos corporais os indígenas que insistissem em manter os seus hábitos e tradições originarias. (BRITO 2012, p.83).

O exposto evidencia o quanto a escola tem colaborado para que os Karipuna deixassem de falar a sua língua materna e passassem a falar a Língua Portuguesa frequentemente, a escola não só proibia a fala da língua indígena, mas também impôs que não fossem manifestados os seus costumes de tradição indígena.

Quando a escola volta em 1945, Ricardo (1983, p.15) afirma que “a escola foi mudada da vila do Espirito Santo para a de Santa Isabel [...]. As escolas funcionavam como internatos e as professoras contratadas pelo SPI tiveram grande influência na vida das aldeias”. Nessa época a Aldeia de Santa Isabel estava recém-fundada pelo líder Manoel Primo dos Santos, conhecido na região por “coco”.

Nesse caso a escola simplesmente mudou de lugar, mas nada mudou. Os Karipuna mais antigos contam, que “[...] a prof^a Verônica proibia o uso do patoá, inclusive em casa [...]. Cumprindo, assim, o objetivo do SPI de ‘civilizar/amansar’ os indígenas e transformá-los em ‘brasileiros’, integrando-os à ‘comunhão nacional’.” (SILVA, 2011, p. 4).

Nesse sentido, vale ressaltar que o propósito de escola da época não tinha como fugir do projeto de governo, para melhor entendimento,

A antropóloga Eneida Assis em sua dissertação de mestrado, *Escola Indígena, uma frente ideológica* (1981), percebe a escola como instrumento ideológico do Estado como veículo de transformação daquela realidade, pois a escola traz em seus componentes curriculares conteúdos que têm como objetivo modificar de forma radical o comportamento dos povos indígenas do Uaçá, não respeitando seus processos próprios de aprendizagem, suas identidades étnicas e culturais, impondo uma educação monolíngüe em língua portuguesa. (SILVA, 2011, p. 3).

Diante do exposto evidencia-se, que a escola inicialmente foi um espaço de imposição de outros hábitos culturais e de uma língua antes não falada pela nação indígena, costumes totalmente contraditórios a realidade indígena Karipuna, acompanhado por severos castigos se caso os alunos não obedecessem o que era imposto pela professora. Diante disso, fica na imaginação, como não aprender a falar uma língua através da imposição, bem como, não aprender novos hábitos, se você é proibido a se comportar e agir do seu próprio costume tradicional.

Fica no entendimento que os Karipuna foram condicionados, para deixar de falar sua língua materna e passar a falar a língua portuguesa, bem como adquirir novos costumes, pois independentemente da origem da língua indígena, patuá/kheuol), esta é a língua materna deste povo, que vem falando a referida língua a mais de um século. Então é hipocrisia descartar a hipótese de que o povo Karipuna não possui língua materna, pois, assim como muitos outros povos, os Karipuna mantêm contato com a sociedade envolvente há séculos atrás. Logo, não existem dados concretos sobre a verdadeira língua da etnia Karipuna, para melhor entendimento, não tem como evidenciar se os Karipuna falavam outra língua indígena, além do Patuá/Kheuol.

Como consequência desse projeto de educação inicial para a etnia Karipuna, restou a aquisição da fala em Língua Portuguesa em detrimento da fala do Kheuol. O que explica a atual situação do ensino escolar na maioria das escolas Karipuna, na qual o ensino acontece na Língua Portuguesa, ou seja, a Língua Portuguesa acabou sendo a primeira língua falada na maioria das escolas indígenas Karipuna, enquanto o ensino do

kheul ficou como segunda língua, exceto na Escola da Aldeia do Espírito Santo que o ensino é ministrado na língua indígena Kheul, enquanto que a Língua Portuguesa ficou como segunda língua.

Portanto, desde que a educação escolar chegou junto ao povo indígena Karipuna, no início da década de 1930 até o final de 1970, o ensino nas escolas Karipuna sempre aconteceu na Língua Portuguesa, não tendo preocupação com relação aos ensinamentos que fazem parte da cultura de tradicional indígena. É importante esclarecer que durante todos esses anos, os professores eram encaminhados da cidade, ou seja, não eram indígenas, logo não eram falantes da língua indígena (Kheul).

Segundo Ricardo (1983, p.79) “A partir de 1981, teve início, na espírito santo, a escola kheul, sob orientação da irmã Rebeca Spires, que se propôs a alfabetizar na língua creoula, com o auxílio da cartilha ‘No Lang’, elaborada pelo CIMI [...]”. Essa etapa de elaboração desses materiais teve a participação dos indígenas através várias oficinas

Vale lembrar que era o Padre Nello Ruffaldi e a Irmã Rebeca Spires que representavam o CIMI. Naquele contexto os referidos missionário tinham chegado recentemente no município de Oiapoque para trabalhar na paróquia, no caso, o Padre Nello era o pároco, nessa trajetória os missionário se tornaram grandes colaboradores dos indígenas, ajudando-os a conquistar e implementar seus projetos. Diante, disso,

O CIMI, a partir dos anos 80, em diálogo com a SEECE/Macapá, FUNAI e com as comunidades e professores promoveu uma nova educação escolar integrada com a realidade do povo, no respeito da cultura e reforço da identidade étnica. Visava também a eficiência da escola no sentido de ser um instrumento de capacitação na defesa e conquista de seus direitos específicos. Com estes objetivos foi iniciado um processo de estudo e alfabetização na língua materna, adaptação do currículo, modificação do calendário escolar, preparação e acompanhamento dos professores, intensificação da carga horária por série a 4 horas por dia.

Dessa forma, para que a alfabetização na língua indígena (Kheul) acontecesse na prática, foi preciso capacitar alguns indígenas para serem alfabetizadores. E como já falado, o CIMI protagonizou essa etapa, através de cursos de capacitação para alguns indígenas que naquela época já tinham o Ensino Fundamental, essas pessoas ficaram conhecidas como monitores indígenas que alfabetizavam na Língua Kheul (materna).

O ensino da Língua Kheul nas escolas Karipuna, foi uma conquista de grande importância para todos os povos indígenas de Oiapoque, isso graças ao incansável apoio dos representantes do CIMI, que prepararam as lideranças, no sentido de cobrarem e conquistarem seus direitos, diante disso, a década de 1980, foi de muita vitória, no qual,

[...] podemos salientar algumas conquistas como:

- Conquista da escrita da língua kheuol, preparação dos primeiros professores de alfabetização e início do processo nas aldeias de recuperação da língua materna. Produção de cartilhas, de textos e mais tarde do dicionário.
- A reestruturação das escolas com aumento de professores (as), carga horária de 04 horas, currículo específico, implantação do ensino supletivo de 5ª até 8ª série. (RUFFALD; SPIRES, 2014, p.22)

Dessa forma, os monitores indígenas ficaram encarregados de alfabetizar na Língua Kheuol, lembrando que esses monitores tinham capacitação frequentemente pelo CIMI, sob a liderança da irmã Rebeca. Não se tem dados evidentes com relação ao ano em que finalizou essa primeira etapa de ensino da língua Kheuol nas escolas Karipuna, mas tudo indica que tenha sido no início da década de 1990, a partir da implementação do decreto presidencial de n. 26 de 1991, que retirou na FUNAI a responsabilidade de conduzir a educação escolar indígena.

Atualmente a Língua Kheuol é ensinada em todas as escolas Karipuna, através da disciplina que foi implementada como Disciplina de Língua Materna, que passou a fazer do currículo das escolas, desde o ano de 2013. É trabalhada desde a educação infantil ao ensino médio, por professores indígenas com a formação em nível médio magistério e curso de licenciatura intercultural indígena, da área de linguagens e códigos.

5 Início do processo escolar na Aldeia Manga: Da alfabetização em língua portuguesa à alfabetização na língua indígena Kheuol.

A Aldeia Manga foi habitada, no ano de 1973 pelo senhor Florêncio Primo dos Santos, na companhia de seus genros: Teodoro dos Santos e Olímpio Forte, a mesma está localizada na Terra Indígena Uaçá, no município de Oiapoque, a distância da Aldeia para o município é de 24 km. Desde quando a Aldeia foi habitada, todas as pessoas já eram falantes da Língua Portuguesa, porém, a maioria das pessoas, principalmente os antigos, falavam a língua indígena Patuá/kheoul.

Então de acordo com a entrevista cedida pela indígena Margarete dos Santos, descrita no trabalho de conclusão de curso de graduação de uma acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural Indígena,

“A escola chegou à Aldeia Manga em fevereiro de 1976, com o primeiro professor, Manoel Domingos Medina Santana. Nessa época a comunidade era bem pequena. Naquela época não existia cacique, o chefe de posto era o Moura que chefiava o Espírito Santo, Santa Isabel e o Manga. O primeiro

cacique do Manga foi o seu Henrique. O Moura que era chefe de posto é que passou a ordem para o professor que lecionava em 4 turmas, que era de 1ª a 4ª série. Foi bom para a comunidade, era a FUNAI que trazia os professores para a aldeia e apresentava para a comunidade e merendeiro também” (SANTOS, 2018, p.15-16).

Nesse contexto, não existia prédio escolar na Aldeia do Manga, por isso Inicialmente, as aulas aconteceram na casa do seu Antônio dos Santos, que tinha chegado recentemente na aldeia e sua casa foi construída bem próximo da beira do Rio Curipi. Dessa forma, foi nesse pequeno espaço que o professor que ficou conhecido na aldeia por Medina, iniciou sua atividade docente, sendo que a alfabetização nessa época acontecia somente na língua portuguesa, até porque o referido professor não era indígena. De acordo com Costa (2016, p.34).

Posteriormente, em 1977, a prefeitura construiu, próximo a residência do Senhor Antônio dos Santos, a primeira escola (edificação em madeira), às margens do rio Curipi tornando-se oficialmente a Escola Manga.

Com a deterioração da estrutura física da escola, a Prefeitura Municipal de Oiapoque construiu outra escola, também em madeira, onde a comunidade decidiu por homenagear Jorge Iaparrá (índio que morreu acidentalmente durante a construção do ramal da aldeia), atribuindo seu nome a escola, sendo, Escola Estadual Jorge Iaparrá.

Em 2002, com o aumento do quantitativo de estudantes, o Governo do Estado edificou a escola em alvenaria. Neste mesmo período, as escolas indígenas através da Resolução Nº 068/02 – Conselho Estadual de Educação - CEE, receberam nova nomenclatura com a inclusão da palavra “Indígena” associada ao nome da escola, tornando então, a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

De acordo com o PPP da escola, em sua estrutura física a escola em alvenaria construída pelo Estado em 2002, se dispõe de três (3) salas de aula em funcionamento e mais uma sala que se tornou biblioteca, tem uma de 10m² um banheiro para alunos especiais, porém está interditado e tem mais quatro banheiros, deste, dois (2) se encontram desativados sem condição de uso. Ainda tem um depósito de merenda escolar, uma sala que funciona a diretoria e secretaria escolas e mais uma pequena sala na mesma estrutura que serve para guardar uma diversidade de materiais, tem uma sala que serve de laboratório, porém todas as máquinas se encontram danificadas, neste sentido essa sala, funciona como sala de aula até que seja resolvido o problema. Por conta da carência de espaço de sala de aula, a comunidade resolveu construir mais um bloco com duas (2) salas de aula toda em alvenaria, posteriormente a construíram mais três salas aula, com o piso de concreto e a cercadura de madeira.

O governo era quem ditava as regras de como deveria ser o ensino, pois, “Através da SEC/AP, os agentes do estado (governador, prefeitos e inspetores) têm livre

acesso às áreas indígenas e passaram a ter mais influência do que os próprios funcionários da FUNAI”. (RICARDO, 1983, p.16), diante do exposto se percebe que a FUNAI, servia simplesmente de nome, mas que não tinha nem uma autonomia/autoridade de decisão sobre a educação para os indígenas.

É importante deixar bem claro, que quando a escola chegou à Aldeia Manga, a política de integração do indígena à sociedade nacional, ainda estava vigorando. Logo, o ensino acontecia somente na língua portuguesa, pois, o objetivo da escola era justamente fazer com que os indígenas deixassem de falar a língua indígena, para que passassem a falar somente o português. Então, naquela época o currículo não era diferente do que era trabalhado na escola da cidade, inclusive, os próprios professores, não eram indígenas.

Na década de 1995, iniciou-se na escola o “Ensino Supletivo” atendendo as Séries Finais do Ensino Fundamental, nesse sentido, era dividido por etapa, neste caso a 3ª Etapa correspondia a 5ª e 6ª série, enquanto a 4ª Etapa era a 7ª e 8ª série. Em 1997 a primeira turma concluiu as Séries Finais do Ensino Fundamental na Escola Jorge Iaparrá. Nesse contexto ainda não existia o ensino médio, então a maioria dos alunos não deram continuidade nos estudos, porém alguns foram estudar na cidade de Oiapoque.

No início do ano 2000, foi implantado o projeto Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), funcionando como anexo da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade de Oiapoque. Neste mesmo ano, através do SOME, começou a ser ofertado o Ensino Médio, porém era uma sala anexo da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade de Oiapoque. O referido projeto foi uma demanda das comunidades indígenas, pois anteriormente, não tinha os anos ou séries finais do Ensino Fundamental em todas as aldeias, no caso do Ensino Médio, ainda não tinha em nem uma escola da área indígena. Dessa forma, muitos indígenas iam para as cidades para continuarem seus estudos. Por esse motivo as lideranças perceberem que não era justo os jovens saírem de suas aldeias para estudarem na cidade, por isso lutaram para implantar os referidos níveis de ensino nas aldeias.

O SOME é uma modalidade de ensino, na qual os professores passam 50 dias letivos na escola trabalhando e depois entram em um recesso que vai de 15 ou mais dias e depois retornam para cumprir mais 50 dias. Nesse processo chegam a fazer quatro (4) módulos em um (1) ano. Porém, em alguns casos ocorre atraso na data de entrada dos professores, ou melhor, os professores costumam entrar nas aldeias depois da data determinada pela coordenação do SOME e alguns ainda querem sair antes da data de término do módulo. Pois esse acaba sendo um dos problemas enfrentados, porque se os dias letivos não são

cumpridos é obviamente a carga horária das disciplinas também deixam de ser cumpridas, neste caso somente as de maior carga horária.

No ano de 2013 começaram a funcionar os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade regular, sob responsabilidade dos Professores Indígenas, esses professores são na sua maioria formados através do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Lembrando que antes, somente a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental funcionava na modalidade regular. Essa iniciativa dos próprios indígenas assumirem os anos finais do ensino fundamental e posteriormente do ensino médio surge a partir da demanda de professores indígenas formados em nível superior, respeitando as legislações que amparam a educação escolar indígena, como no caso da resolução CNE/CEB Nº 05, de (2012, p. 42), no qual alega em sua

Seção II

Dos professores indígenas: formação e profissionalização

Artigo 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

Portanto, desde quando a escola foi implantado na Aldeia Manga o ensino sempre aconteceu na Língua Portuguesa, fazendo com que a população seja falante da mesma língua. No caso do ensino bilíngue que foi implantado pelo CIMI na referida aldeia em 1982, não deu muito certo e no final dos 90 acabou.

As lideranças indígenas do município de Oiapoque, ao perceberem o que a educação causou em relação à língua indígena, começaram a lutar através do movimento indígena, por uma educação que viesse respeitar o ensino da língua indígena nas escolas. Então, no ano de 2013, foi criada a disciplina de “Língua Materna” que passou a fazer parte da matriz curricular das escolas indígenas, localizadas na região de Oiapoque. A partir de então começa um novo desafio para os professores indígenas da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, na qual têm o propósito de ensinar na língua Kheoul, para que futuramente a população indígena que reside na Aldeia Manga passem a falar a referida língua.

A grande vantagem em ofertar o ensino da língua materna é que a maioria dos professores indígenas que atuam na Escola Jorge Iaparrá é falante da língua Kheoul, porém, geralmente o professor que trabalha a língua indígena é aquele que tem um melhor

domínio de fala, ou seja, é aquele falante fluente da língua. Enquanto formação são formados através do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, curso criado especificamente para preparar o professor indígena para atuar em sua escola.

Diante do exposto significa dizer que a escola vem ser o espaço propício, quando se trata do processo de revitalização ou resgate da Língua Kheoul na Aldeia Manga, tendo em vista que a escola trabalha a disciplina de língua materna (Kheoul) desde a educação infantil até o ensino médio. Então, a partir do momento que o aluno começa a ter contato com a língua na escola, ele passa aos poucos a se familiarizar com a escrita e conseqüentemente com a fala.

6 A Escola Jorge Iaparrá, um Espaço de Resgate da Língua Kheoul entre os Indígenas Karipuna da Aldeia Manga.

Este tópico será desenvolvido a partir da observação in lócus na escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, a partir de uma análise minuciosa nos trabalhos dos professores indígenas que ministram o componente curricular de Língua Materna Kheoul na referida instituição de ensino, assim como, foi necessário estabelecer uma relação de diálogo com os professores em relação as suas atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Também foi preciso realizar uma análise bem detalhada nas atividades trabalhadas, na qual realizei registros fotográficos das atividades mais pertinentes de acordo com objetivo da pesquisa.

É válido esclarecer que o componente de Língua Indígena Kheoul, começa a ser ministrada em todas as escolas indígenas do povo Karipuna, no ano de 2009. Para tanto, foi necessário a atuação do professor indígena, por ser falante da sua língua materna, nesse primeiro momento vários indígenas já haviam concluído a formação através do curso Nível Médio - Magistério Indígena ofertado pela Secretaria de Estado da Educação, assim como alguns estavam em processo de formação do curso superior de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Essa conquista de formação de professores indígenas, partiu das lideranças e professores, a partir da organização de grandes movimentos, como as assembleias indígenas, na qual são discutidas todas as políticas relacionadas aos povos indígenas. Então, essa discussão teve início na década de 1980, na qual

através do apoio do Centro Indigenista Missionário – CIMI, começou a ser organizado algumas oficinas de confecção de cartilhas e cursos de capacitação para os ensinarem a língua indígena Kheuol.

Portanto, a partir do momento que a disciplina foi implantada como parte diversificada nos componentes curriculares da Escola Jorge Iaparrá, de fato os indígenas da aldeia Manga, começam a ter mais contato frequente com a referida língua indígena, tendo em vista que a primeira língua falada na comunidade é o Português, da mesma forma é a primeira língua da escola.

Vale esclarecer que esse processo de criação e implementação do componente curricular, tem sido realizado pelo Núcleo de Educação Indígena - NEI setor interligado a Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED-AP. Pois o NEI é o setor responsável por organizar as políticas de educação escolar indígena no Estado do Amapá.

A partir da implementação do referido componente curricular na escola, começam a surgir algumas preocupações, dentre as quais se destaca os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, ou seja, o componente foi simplesmente criado e implementado sem antes haver um dialogo com relação aos conteúdos ou conhecimentos que seriam trabalhados pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, alguns professores começaram a utilizar a sua criatividade para elaborar e organizar seus materiais pedagogicos, a partir da consulta nas gramaticas e cartilhas escritas em língua Kheuol.

É de suma importância deixar esclarecido que a língua é elemento fundamental quando se trata da identidade de um povo, para tanto, a resolução 05 de 2012 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 3º, a Educação Escolar Indígena tem como objetivo, “proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: a recuperação de suas memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”.

É partindo desse princípio que a Língua Kheuol é ensinada na escola, pois a língua é o principal meio de comunicação e por isso, deve ser compreendida como documento de identidade entre os indígenas. A linguagem é uma característica humana e tem muitas funções. “A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. [...] (RCNEI, 2002, p.113). Por meio da linguagem podemos expressar sentimentos, pensamentos, emoções, sonhos, intenções e

desejos. Os modos específicos de como usamos a linguagem são documentos de identidade, pois serve para pensar e explicar o mundo. Marcus Maia (2006) ainda afirma que,

[...] já nascemos com princípios da linguagem universais que nos indicam as propriedades centrais que qualquer língua humana pode ter. Assim, embora os dados que recebemos do ambiente sejam pobres, isto é, assistemáticos e fragmentados, conseguimos adquirir uma língua porque nascemos com princípios gerais que nos ajudam a organizar os estímulos verbais deficientes em estruturas complexas. [...] Esse processo natural e espontâneo é que se chama de aquisição da linguagem [...] A aquisição é o que ocorre à criança exposta a estímulos lingüísticos: o órgão da linguagem ativamente opera sobre esses estímulos produzindo a aquisição de uma língua específica. [...] O processo de aprendizagem de uma língua, ao contrário da aquisição, depende de esforço, exercício, prática, e, geralmente, não se obtém resultados tão bons. (p.30, 2006).

A partir desse pensamento pode-se compreender a importância das crianças indígenas da aldeia Manga terem contato com falantes de Kheuol, ainda na fase de aquisição da linguagem e na alfabetização, ou seja, no contato da cultura escrita.

Apesar de não ter uma sistematização e organização de material didático escrito em Língua Kheuol, os professores passaram a utilizar suas criatividadeas para oragnizarem seu próprio material didático. Então, usar a criatividadeas na organização do próprio material didático, fez com que o professor também se tornasse um pesquisador, na qual teve que buscar diversos textos escritos em Kheuol.

Para que o professor ministre uma aula de qualidade é preciso fazer um bom planejamento. Dessa forma, o plano de aula depende da criatividade e metodologia de cada professor. Apartir do seu planejamento cada professor cria e elabora a sua atividade, em muitos casos essas atividade são copiadas de uma cartilha já escrita na língua indígena, porém na sua maioria são os próprios professores que as criam.

Figura1: Atividade criada e elaborada pelo professor

3- hōje lin pu pahol iela [ui] e [mē] dji txixoze- iela ki ka mōthe asiō ki u ka fe pu pa pu la u kote:

u ka humiasi mun ki ide u?

u ka dumāde padō pu mun ki u pale mal dji li?

u ka bai bō pu pu mun?

u ka ide mun ki bōgūe?

u ka dumāde suple kō u le un boqay?

4- Gade pahol iela ki ka mōthe hespek i edukasiō, ki lādā hon-la ophue ekhi deho dji hon-la sel txipahol iela ki ka mōthe bō asiō:

lemēho
miasi, kote,
Bō pu, suple,
ori, padō, wio
Akumā, hoz.

5- Fe un dozēi bōt jōli i ekhi txipahol iela dji hespek lādā li:

Txipahol-ielā dji bō asiō

Boas maneiras

Bom dia

Come vai?

Boa tarde

Obrigado

per favor

gracias a deus

desculpa pedir licença

Akumā

Bō pu

Bō sue

Miasi

suple

padō

Ghemesi Bōdje

Fonte : Trabalho de Campo (2022)

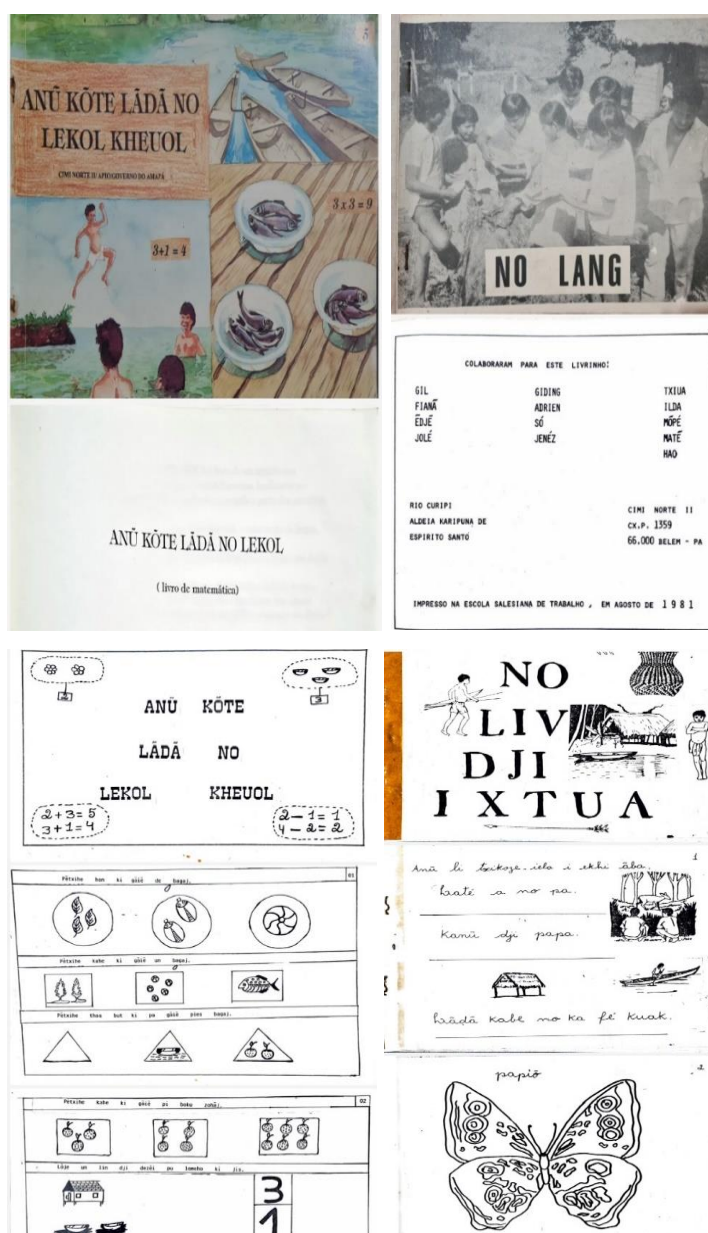
É importante esclarecer que o plano de aula, assim como as as atividades elaboradas são planejadas sob orientação do Pedagogo da escola. Então em momentos de planejamento, cada professor organiza seus materiais didáticos, dessa forma a cada etapa de planejamento vai ocorrendo a organização dos conteúdos/assuntos, os quais são trabalhados durante o ano todo. Dessa forma, trabalhar o componente de língua materna Kheul é um trabalho que exige bastante imaginação, reflexão e muita criatividade por parte do professor. Pois é uma processo na qual o professor acaba se tornando um grande pesquisador.

É partindo desse pensamento que considero o professor indígena um protagonista, a partir do momento que ele próprio cria seu material didático. Para que se possa compreender melhor. No caso dos demais componentes que pertencem a Base Nacional Comum Curricular, os conteúdos/assuntos a serem trabalhados já vem prontos, como se fosse receita de bolo, inclusive ainda vêm com o livro manual do professor, na qual todas as respostas se encontram prontas, o que facilita a atividade docente do professor.

Apesar de existirem algumas Cartilhas, Livros, gramatica e dicionário que subsidiam bastante o trabalho do professor, é importante deixar claro, não existe uma organização do que se deve trabalhar em cada Ano/Série, como se encontra

nos livros didáticos encaminhados pelo MEC, porém esses materiais já escritos em Kheul, ajudam bastante no planejamento do professor. A maioria desses materiais foram confeccionado pelo CIMI juntamente com alguns indígenas, que na época foram formados como monitores indígenas, responsáveis por trabalhar a língua indígena Kheul no início da década de 80.

Figura 2: Livros e Cartilhas elaboradas na década de 1980 pelo CIMI e indígenas



Fonte: Trabalho de Campo (2022)

Como se percebe esses livros/cartilhas são bem antigos, de fato elaborados no início da década de 1980, e que apesar de antigas são materiais de suma

importância para subsidiar o trabalho dos professores que trabalham a língua indígena. Pois é a partir desses materiais que professores organizam seus planos de aula e ao mesmo tempo suas atividades a serem trabalhadas em cada Ano/Série.

Além desses materiais acima apresentados, os professores também se utilizam de algumas gramáticas e dicionários escritos na referida língua indígena. Pois a utilização desses materiais ajudam os professores a trabalharem a língua de forma mais contextualizada, ou seja, a parte gramatical da língua: que envolve o ensino dos substantivos, adjetivos e verbos em Kheuol, entre outros.

Figura 3: Dicionário em Kheuól elaborado na década de 1980

DICIONÁRIO
CRIOULO KARIPÚNA/Português
PORTUGUÊS/Crioulo Karípuna

por
Alfred W. Tobler

Já que os karipúna não são os únicos falantes desta língua, gostaria de denominá-la "crioulo karipúna", usando o termo "karipúna" como adjetivo. Essa seria uma forma de entender mais facilmente a especificação da língua.

Publicação do
Summer Institute of Linguistics
Brasília, DF
1987

Fonte: Trabalho de Campo (2022)

Figura 4: parte da gramática em Kheuól organizada pelo professor

Lang Kheuol

GHAMATXIK
SUBIXTĀTXIV

MOHFOLOJIKĀMĀ: *Ka pahet osinō puve pahet ke sufikis-ia, la i iela sepahe ke txithas i ke phuefikis txi.*

SĪTATXIKAMĀ: *Subixtātxiv-la ka fe boku fūsiō: suje, obje i predjikad ā txikoze ekuatxiv-ia.*

SEMATXIKAMĀ: *A pahol ki no ka deziginē, ōsinō, nō ā jehal.*

KLASIFIKASIŌ: a) *Kōkhet: piebua, hox, tab ...*

b) *Abixthat: mize, kōtātmā, sufās ...*

Obs: Lang Kheuol, defua, ka fomē abixthat dji un: subixtātxiv, vehb, Adjijetxiv i sufikis –mā. Avā dji sufikis ka pase um xājmā, mofolojik, ki ka xāje, sesulā finīsiō dji hasin.

Legzam: joli-jolizimā, ami/amig-amizmā, kōtā-kōtātmā, konet-konetmā, leve-levetmā.

d) *Phop-ia: djimāj, jē, Pie, Galibi, Kuhipi, Oiapok ...*

dj) *Komū-ia: ju, mua, mun, lahivie, xat...*

e) *Koletxiv-ia: mun, vian, jibie ...*

LEMEHO: *Sigulah, li biē kle, osinō, pa so sēp hasin, o pa so hasin pi sufikis –la. Lādā dezem fom, - La ka dji lemeho-la (singular definido, determinado). Legzam: txig – txig -la, fam – fam-la, kaz – kaz-la. (Plural): Ka ezixte thoa māiē dji fel:*

1. *Hasin+sufikis–ia.*
Legzam: Tximun-ia ka jue. Kana-ia vole. Ēdjē-ia dāse ture.
2. *Lemehō kahdjinal + hasin.*
Legzam: Thoa tximun ka jue. Sēk kana vole. Kēz ēdjē dāse ture.
3. *Adjijetxiv-ia dji kātixite + hasin.*
Legzam: Tximoso tximun ka jue. Boku kana vole. Tut ēdjē dāse ture.

(Grau): *Pitxi / GHŌ.*

Pitxi: Pu fomē pitxi u ka ize phuefikis txi.

Legzam: Ev-Txiev, pul-txipul, puasō-txipuasō.

Obisevasiō: Gāiē pahol kit txi ka fe pa dji hasin-la. Legzam: tximun, txizozo, txig, txo,...

Gho: (o aumentativo é formado através) dji adjijetxiv-ia: Gho i Ghā.

Ghō: ka dji ki li gho. Legzam: Ghō kaz. Ghō fam.

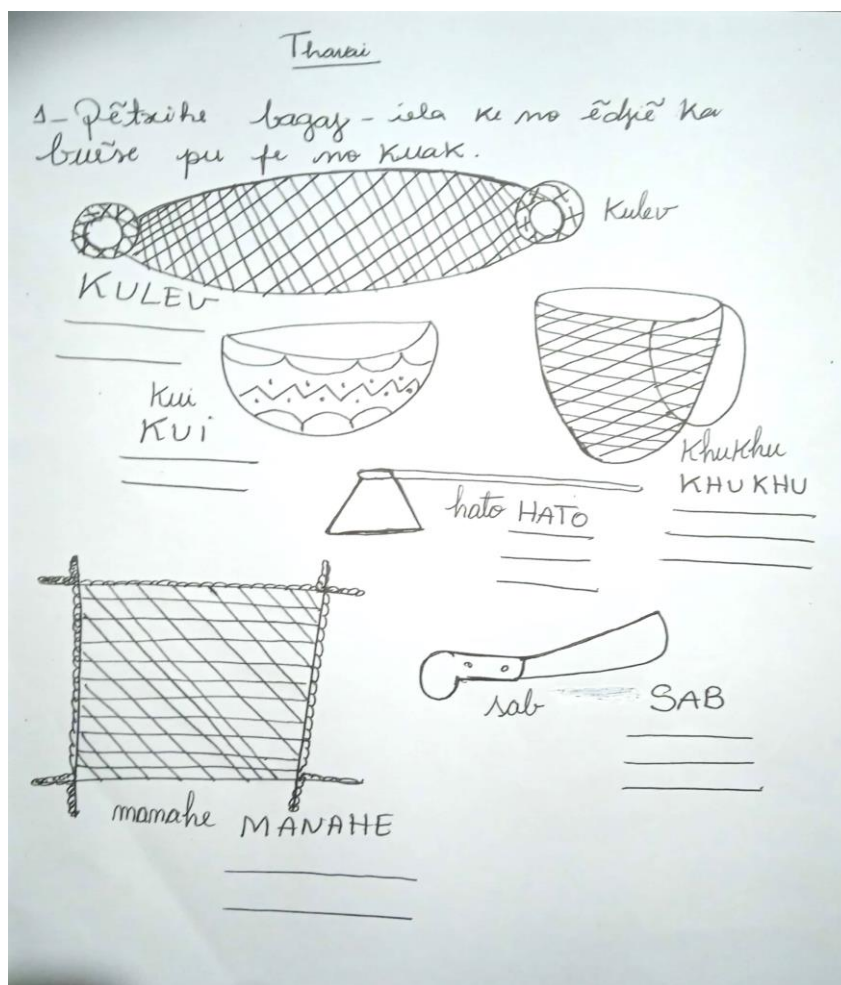
Ghā: ka dji kalite, laj. Legzam: Ghā kaz. Ghā fam. Ghā fue.

Obisevasiō: Gāiē, de thoa pahol, kom ghāpapa, ghāmun. Adjijetxiv-la a lin so sa hasin-la i ka fomē un pahol ke de pahol āsam.

Fonte: Trabalho de Campo (2022)

Tendo por base a gramática escrita na língua materna Kheuol Karipuna, os professores organizam seus planos de aula, criando e organizando todos os assuntos e atividades trabalhados. Portanto, a disciplina de Kheuol é trabalhada desde a educação infantil até o ensino médio, cada ano/série com sua especificidade e o professor indígena que tem que dar conta de elaborar seu próprio material didático e principalmente ser criativo na elaboração de suas práticas pedagógicas, de modo a estimular a curiosidade e interesse dos alunos.

Figura 5: Atividade elaborada pela professora do 1º período da educação infantil

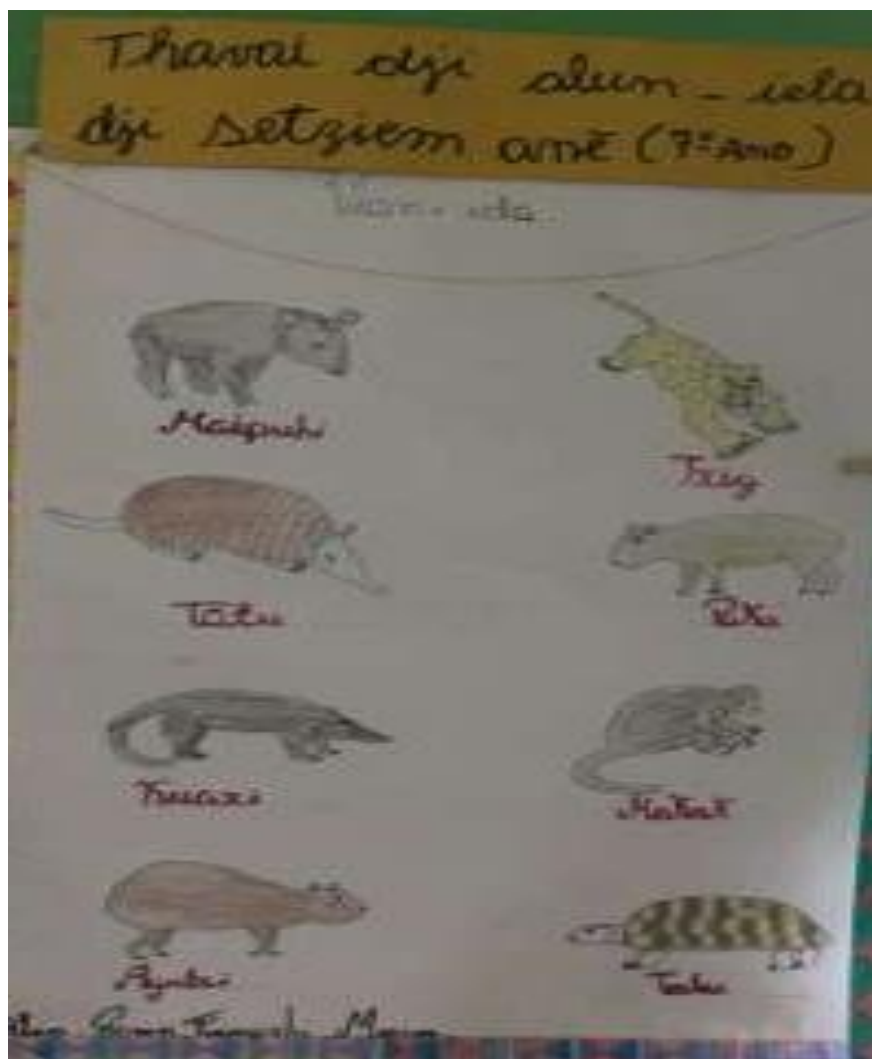


Fonte: Maxwara Cardoso (2022)

A atividade acima, foi elaborada pela professora de uma turma do 1º Período da Educação Infantil, a professora relatou que utilizou sua criatividade para elaborar a atividade, pois a atividade está relacionada com a rotina do trabalho na roça, ou seja, os desenhos são de alguns artefatos utilizados durante a produção da farinha de mandioca. A partir dessa atividade, a criança além de ter contato com a língua indígena, também aprende sobre a sua própria cultura.

Os professores trabalham com temas variados, como se percebe na imagem abaixo, que é uma atividade sobre os animais que existem na reserva indígena e muitos desses animais servem de alimentos para o dia a dia das famílias. No entanto se percebe que as atividades criadas pelos professores tem uma ligação muito forte a cultura indígena, ou seja, são conhecimentos que fazem parte da realidade de vida dos alunos.

Figura 6: atividade de Kheul trabalhada em turma de 7º ano do fundamental



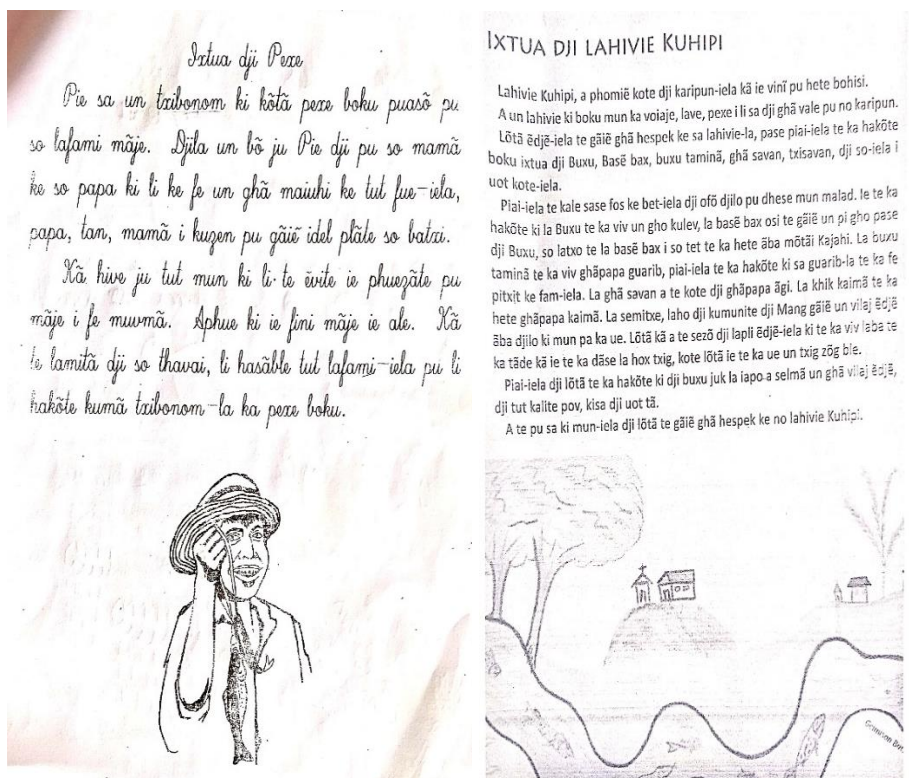
Fonte: Trabalho de Campo (2022)

A atividade trabalhada parte da realidade de vida do aluno, fazendo com se torne mais fácil a compreensão do assunto, da mesma forma acaba sendo um estímulo para o aluno aprender algo que faz parte da sua cultura. Principalmente por ser uma atividade que envolve imagem e escrita da língua. Então, essas atividades diferem muito, das atividade prontas que existem nos livros didáticos, na qual os professores só fazem reproduzir aos alunos.

O mais importante é que as atividades criadas e elaboradas pelos professores são elementos pertencentes a cultura indígena. Portanto, é partindo desse pensamento que considero ser um protagonismo do professor indígena, a partir do momento que ele usa sua própria criatividade para elaborar seu material didático, na qual acaba de certa forma, estimulando a imaginação do aluno e principalmente a sua criticidade.

Outra atividade bastante trabalhada, são as histórias escritas e contadas na língua indígena, são histórias que tem uma ligação com a realidade de antigamente. Essas histórias são na maioria dos casos fatos reais que aconteceram antigamente e que hoje se tornaram histórias, na verdade faz parte da cultura dos antepassados dos Karipuna e que através da escola os alunos estão conhecendo.

Figura 7: histórias contadas entre o povo Karipuna



Fonte: Trabalho de Campo (2022).

Uma das metodologias utilizadas pelo professor é de pesquisa com as pessoas mais velhos. Essas histórias tem relação com o rio, com a mata e com os animais, uma contada e registrada, acaba se tornando um material didático que fica na escola, e serve para que alunos de outras turmas utilizem para leitura, inclusive outros professores utilizam para trabalharem em sala de aula com seus alunos.

É importante esclarecer que cada turma e ano/série é uma realidade diferente, para isso o professor/a deve estar atento e pesquisar bastante para organizar as atividades de acordo com a faixa etária ou série de cada turma. No caso da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, etapa de alfabetização, existem algumas cartilhas elaboradas pelos próprios professores, que já trazem algumas idéias de atividades como sugestões, porém, nos anos finais

do ensino fundamental e ensino médio, já se torna mais complexo. Por essa razão é de grande importância a utilização dos documentos como o dicionário e gramática escritos em Kheul.

Essas atividades de produção textual, faz com que o aluno pratique escrita dos nomes em kreoul, da mesma forma são as operações matemáticas, as artes e representações, pois todas são planejadas com o propósito de promover o ensino e aprendizagem de forma lúdica.

No entanto, o professor indígena, que além de planejar, tem que ser pesquisador e estudioso dedicado, para poder organizar seus materiais didáticos, assim, cada professor consegue superar as dificuldades, para conseguir reproduzir uma boa aula. Além do planejamento das atividades, depende de cada professor, utilizar de metodologias próprias de ensino, as quais são inter-relacionados com a forma em que o processo de ensino e aprendizagem é conduzido, e mobilizam conhecimento teórico e prático, próprios da profissão de professor indígena.

Durante suas aulas os professores também se utilizam da metodologia de copiar o assunto no quadro, os alunos copiam no caderno e o professor faz a explicação, em alguns casos reproduzem cópias xerocadas, para entregar aos alunos, conseqüentemente o professor explica o assunto. De modo geral os assuntos/conteúdos trabalhados estão relacionados com a realidade de vida do aluno.

Portanto, baseado no que foi observado no cotidiano de sala de aula e na rotina de planejamento dos professores indígenas, percebeu-se que a escola acabou se tornando um espaço de resgate da língua indígena Kheul, entre os Karipuna da aldeia Manga, tendo em vista que a primeira língua falada na comunidade e escola é o Português, porém a escola está tendo esse papel de fazer com os alunos aprendam a fala e escrever a referida língua indígena.

7 Considerações Finais

Falar da língua indígena Kheuol Karipuna no atual conexto é um desafio muito grande, tendo em vista que a primeira língua falada na aldeia Manga é o Português, porém tem vários falantes de Kheuol. Voltado para a educação, a referida língua indígena está sendo trabalhada como disciplina. Essa conquista já representa um avanço muito significativo, porque quando a escola chegou junto dos Karipuna na década de 1934, a língua ensinada na escola foi o português, a partir da imposição do Governo Brasileiro da época.

Nesse sentido, o ensino da língua indígena Kheuol, nas escolas do povo Karipuna, passou a ser vigorada no ano de 2009, quando começou a ser trabalhada através de disciplina, a partir de então os jovens que praticamente na sua maioria não tinham contato com a língua indígena, passaram a ter contato a partir da escola, tanto a escrita, quanto a oralidade.

Como resultado da pesquisa, foi diagnosticado que os alunos de fato estão conseguindo aprender a língua indígena Kheuol na escola. É partindo desse pensamento que se supõe que a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, possa ser o espaço de resgate da referida língua. Não se referindo que a língua volte a ser uma dia falada como primeira língua na escola e comunidade, mas que esse conhecimento oportunizado vem ajudar com o desenvolvimento de fala no dia a dia pelos jovens.

Por fim, se faz necessário esclarecer que a língua é uma ferramenta que complementa a indentidade de um determinado povo. Então, a partir do momento que os indígenas Karipuna da aldeia Manga, passam a ter contato mais fluente com a sua própria língua indígena, se torna uma ferramenta de grande importância para reforçar a cultura e identidade de pertencimento étnico deste povo.

REFERÊNCIAS

- APIO, Associação dos povos indígenas do Oiapoque. **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.
- BRITO, Edson Machado de. **A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia Espírito Santo**, Tese de Doutorado em Educação: História Política e Sociedade; São Paulo, 2012.
- CAPACLA, Marta Valéria. **O Debate Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (1975-1995)**. in: Resenha de Teses e Livros – MEC/MARI-USP. 1ª edição, Brasília/São Paulo, 1995.
- CAMPETELA, Cilene; SANTOS, et al (Org). **Documentação Linguística, Pesquisa e Ensino: Revitalização no Contexto Indígena do Norte do Amapá**. Revista Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 151-167. ISSN 2238-975X 1. [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>].
- CIMI, (org), **Por Uma Educação Descolonial e Libertadora Manifesto Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, s.d.
- COSTA, Risonete Santiago. **Educação Escolar Indígena em Uma Escola do Oiapoque**. Mestrado em ciências pela UFRRJ - Seropédica – RJ, 2016.
- GALLOS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. Os povos indígenas no Amapá e norte do Pará. 2ª edição, Rio de Janeiro. Ponto de cultura “arte e vida dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará” (Iepé e Iphan-MinC), 2009.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: subsídios para formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED Museu Nacional, 2006.
- RCNEI - **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2002.
- RESOLUÇÃO - CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- RICARDO, Carlos Alberto, **Povos Indígenas no Brasil** – são Paulo: CEDI, 1983.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- RUFFALDI, Nello; SPIRES, Rebeca (ORGs). **Currículo de Ensino Fundamental nas**

Escolas indígenas Karipuna, GalibiMarworno, Palikur e GalibiKalinã, 3ª Edição -
Oiapoque – AP, 2014.

SANTOS, Brigele Quesma Dos. **O Processo de Escolarização Indígena na Aldeia Manga: as Consequências no Modo de Ser e Viver do Povo Karipuna.** TCC - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – UNIFAP, Oiapoque, 2018.

SILVA, Reginaldo Gomes Da. **Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi-Marworno: da assimilação à autonomia.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

VIDAL, Lux Boelitz. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio e Iepé, 2009.