



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGO INVESTIGATIVO EM CONSTRUÇÃO

MARIA JOSÉ DE PINHO
MARILZA VANESSA ROSA SUANNO
JOÃO HENRIQUE SUANNO
ORGANIZADORES



Sumário

- 09 *Prefácio*
Núria Lorenzo Ramírez
- 13 *Apresentação*
Maria José de Pinho
- 15 **Rede Internacional de Escolas Criativas**
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Saturnino de la Torre
João Henrique Suanno
- 33 **Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: conceitos norteadores das Escolas Criativas e suas implicações na difusão do Pensamento do Sul**
Marlene Zwierewicz
- 59 **"Boneca de pano é gente / Sabugo de milho é gente [...]"; e Tia Nastácia, seria gente?**
Gihane Scaravonatti
- 77 **Políticas Públicas e Questões de Gênero e Diversidade Sexual**
Maria de Fátima Lopes Vieira Falcão
Flávio Pereira Camargo
- 93 **Complexidade na Aquisição de Linguagem**
Neliane Raquel Macedo Aquino
Carine Haupt

- 107 **Formação Docente e Inovação Pedagógica no Contexto do Programa um Computador por Aluno (Prouca) em uma Escola Piloto do Estado do Tocantins**
Tânia Maria de Oliveira Rosa
Luíza Helena Oliveira da Silva
- 129 **Avaliação Prova Brasil: paradigma tradicional ou emergente?**
Núbia Régia de Almeida
Márcio Araújo de Melo
Maria José de Pinho
- 143 **Inovando a Aula: considerações sobre a relação professor-aluno**
José Amilsom Rodrigues Vieira
Maria José de Pinho
- 161 **Novas Perspectivas no Ensino e na Pesquisa Universitária na Era da Supercomplexidade: inovações quanto ao desenvolvimento de língua inglesa através da escrita de relatos reflexivos nas disciplinas de estágios supervisionados**
Miliane Moreira Cardoso Vieira
- 179 **Formação Inicial de Professores: olhares sobre o estágio supervisionado em uma licenciatura em matemática**
Bruno Gomes Pereira
- 193 **Educação Escolar Indígena: a caminho da transdisciplinaridade**
Aurinete Silva Macedo
Francisco Edvigés Albuquerque
- 211 **História e Cultura Ameríndia no Contexto Educacional: uma discussão a partir da Lei 11.645/08**
Débora Maria dos Santos Castro Silva

- 231 **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Paradigma Emergente**
Oziel Pereira da Silva
Janete Silva dos Santos
Maria José de Pinho
- 251 **Diálogos Transdisciplinares e Identidade: as influências do português na língua Krahô**
Midian Araújo Santos
Francisco Edviges Albuquerque
- 263 **Educação Indígena Krahô: diálogos interculturais**
Marcilene de Assis Alves Araujo
Francisco Edviges Albuquerque
- 279 **"Na Primeira Vez Que Eu Vi um Kupê Eu Chorei": apontamentos sobre transculturalidade e transdisciplinaridade na perspectiva da educação escolar indígena**
Marília Fernanda Pereira Leite
Francisco Edviges Albuquerque
- 303 **A Criatividade e a Interdisciplinaridade no Referencial Curricular de Língua Estrangeira do Estado do Tocantins**
Jônatas Gomes Duarte
Maria José de Pinho
- 323 **Interdisciplinaridade e Livro Didático: uma teia de relações (im)possíveis?**
Márcia Suany Dias Cavalcante
- 345 **A Interdisciplinaridade e o Ensino de Literatura: os documentos oficiais e o livro didático**
Bonfim Queiroz Lima
Márcio Araújo de Melo

- 361 **Políticas Públicas no Contexto Interdisciplinar:
ensino de literatura e artes**
Eliene Rodrigues Sousa Silva
- 375 **Literatura e Pintura: atuação interdisciplinar
no Ensino Médio**
Isaquia dos Santos Barros Franco
- 391 **Interdisciplinaridade: por um ensino cada vez mais
cooperativo e integrado**
Gislane Gonçalves Silva
- 403 **Livro Didático de Geografia do 7º Ano do Ensino Fundamental:
uma leitura interdisciplinar**
Verônica Ramalho Nunes
Karylleila dos Santos Andrade
- 419 **Aspectos da Perspectiva Inter e Transdisciplinar da Linguística
Aplicada em Pesquisas na Pós-Graduação em Letras da UFT:
considerações iniciais**
Vilma Nunes da Silva Fonseca
- 449 *Sobre os Autores*

“Na Primeira Vez Que Eu Vi Um Kupë Eu Chorei”: apontamentos sobre transculturalidade e transdisciplinaridade na perspectiva da educação escolar indígena¹

*Marília Fernanda Pereira Leite²
Francisco Edviges Albuquerque³*

**Por uma Educação
sem verdades absolutas**

*Não me importo
Se o que escrevo
São ilusões
Não me importo
Se o que escrevo
Não são versos,
Rimas,
Redondilhas...
Não me importo
se dizem que não trabalho
sou vagabunda da vida
e ela é minha amante.
Juntas, temos o que contar...
(Eliane Potiguara)*

- 1 Texto desenvolvido no âmbito da disciplina Interdisciplinaridade e Formação Docente ministrada pela professora Maria José de Pinho, Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins, Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras UFT-Araguaína e no Programa de Pós-Graduação em Educação UFT-Palmas. Membro do Comitê Interno PIBIC/UFT e da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.
- 2 Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Docência em Língua Espanhola pela faculdade João Calvino, Professora de Português, Inglês, Espanhol e Linguagens artísticas, mestranda no Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura da UFT/Campus de Araguaína, bolsista do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque.
- 3 Professor da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína. Membro do Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Tocantins, criador e coordenador do Laboratório de Línguas indígenas da UFT-Araguaína, coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPI e do Programa de Monitoria Indígena – PIMI, professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT-Araguaína e do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFT-Araguaína.

Optamos por iniciar a discussão que apresentamos neste texto com o poema *Na trilha da mata* de Eliane Potiguara⁴ devido à natureza poética com que a autora se apropria dos discursos estereotipados em relação à identidade cultural, social e histórica dos povos indígenas brasileiros e se posiciona. Discursos como "*índio não trabalha, índio não fala direito*", "*índio inventa histórias para explicar o mundo por que não entendem a ciência*", fazem parte do discurso de outros grupos culturais que privilegiam respectivamente determinado sistema econômico, determinada língua e determinado saber elegido por grupos dominantes, pelos grupos que possuem o poder hegemônico.

"Na primeira vez que eu vi um kupê eu chorei", foi a primeira frase que uma das professoras indígenas da Escola Indígena 19 de Abril nos respondeu quando questionada sobre o contato intercultural do Povo Krahô com os não indígenas. Os Krahô se denominam *mehi* (indígenas) e aos não indígenas denominam *kupê*. Neste texto discutimos o fenômeno da transculturalidade e a metodologia transdisciplinar como condutoras da Educação Escolar Indígena. Considerando as políticas linguísticas brasileiras e as políticas públicas voltadas para a educação dos grupos minoritários presentes no território nacional, objetivamos com base em nossas experiências na Aldeia Krahô Manoel Alves, colaborar com a construção de um currículo escolar que valorize todas as formas de significar o mundo. Para a argumentação e exposição das ideias veiculadas neste texto, partimos do pressuposto de que a concepção que reforça a existência de apenas um saber e uma verdade desencadeia a marginalização tanto dos saberes, quanto da cultura e identidade das sociedades minoritárias.

Os outros: as sociedades minoritárias brasileiras e o sonho da unificação linguística

Cavalcanti (1999) denominou de sociedades minoritárias, independente da quantidade numérica de seus membros, as sociedades e comunidades que estão distantes do poder hegemônico, e de sociedades majoritárias as que detêm o poder hegemônico. As sociedades majoritárias se mostraram ao longo da história brasileira, alheias à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Conforme Rodrigues (1993), quando Cabral

4 Eliane Potiguara é da etnia Potiguara, formada em Letras, licenciada em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é escritora indígena e professora. Em 1998 foi nomeada uma das dez mulheres do ano e participou da elaboração da Declaração universal dos Direitos Indígenas. Biografia disponível em <http://www.elianepotiguara.org.br/historico.html>.

chegou ao Brasil existiam no território nacional cerca de 1.078 línguas indígenas, no entanto, nos dias atuais segundo Rodrigues (2013) há pouco mais que 200 línguas somadas as 54 línguas registradas pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI de povos indígenas ainda não contactados.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL denomina o Brasil como um país multilíngue. Altenhofen (2013) apresenta um quadro em construção das línguas brasileiras de imigração ordenadas pelos seguintes grupos: Grupo Alemão (13 línguas), Grupo Italiano (12 línguas), Grupo Esloveno (3 línguas), Grupo Chinês (5 línguas), Grupo Japonês (3 línguas), Grupo Judeu (2 línguas), Grupo Cigano (2 línguas), Grupos imigrantes fronteiriços (4 línguas), Grupos Imigrantes Crioulo (4 línguas) e Demais grupos (Árabe, Armênio, Coreano, Francês, Grego, Holandês, Húngaro, Leto ou Letão e Sueco, contabilizando 9 línguas). Conforme o autor há 56 línguas contabilizadas no território brasileiro, somada as línguas indígenas contactadas e não contactadas e as línguas de sinais existentes, o Brasil possui uma estimativa de mais de 300 línguas nacionais, pois são línguas faladas por brasileiros.

Os grupos minoritários brasileiros possuem respectivamente línguas minoritárias, que estão à margem da língua elegida pelo grupo dominante, a língua portuguesa. Se tratando dos povos indígenas a imposição de uma língua e o olhar negativo sobre a diversidade linguística resultou em uma verdadeira aniquilação de povos e conseqüentemente de culturas e identidades. As políticas linguísticas no período da colonização do Brasil, resultou no desaparecimento de quase mil línguas e seus falantes em um processo violento oficializado em 1758.

Segundo Maher (2013, p.122)

a propagação do nhengatu interessava ao projeto de evangelização dos jesuítas, ela não interessava ao projeto lusitano de instauração da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. E esse é o motivo pelo qual, em 1758, após a expulsão dos jesuítas do país pela Coroa Portuguesa, o Marquês de Pombal torna público o *Diretório dos Índios*, documento no qual se proibia o ensino de línguas indígenas, particularmente do nhengatu, e se estabelecia o português como língua oficial do país.

Considerando o período colonial, é recente a criação de políticas públicas e políticas linguísticas voltadas para a valorização das línguas mi-

noritárias. Essa valorização é uma dívida nacional histórica com todos os povos que formam hoje a sociedade brasileira. Tais políticas incluem em suas discussões os estudos sobre identidade, um tema muito atual e discutido por inúmeros pesquisadores de várias áreas da ciência, e acreditamos ser um conceito fundamental para as práticas dentro das perspectivas da transculturalidade e da transdisciplinaridade nas propostas voltadas para a educação escolar indígena, da qual nos propomos a discorrer neste texto.

Zygmunt Bauman e Stuart Hall ressaltam em seus estudos a natureza instável das nossas identidades, e que o processo de globalização na pós-modernidade não nos permite mais falar de identidade como algo nato e imutável. De acordo com Bauman (2005, p.38)

em nosso mundo de "individualização" em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquidos – modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais.

Para o autor possuímos não uma identidade e sim várias que coabitam de forma conflituosa e "líquida". O trecho acima nos remeteu a uma conversa com um dos professores indígenas da Escola Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves. A escola foi contemplada com o Projeto OBEDUC⁵ e a referida aldeia é habitada pelo povo Krahô, situada entre os municípios de Goiatins e Itacajá no estado do Tocantins. Na ocasião o professor indígena nos contou sobre como uma das velhas,⁶ que é inclusive

5 O projeto *A educação escolar Indígena bilíngue e intercultural* contemplado com o apoio da CAPES pelo Observatório de Educação - OBEDUC, possui o objetivo de apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação e materializar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno.

6 Os mais velhos, os anciãos da aldeia possuem um valor especial dentro da cultura Krahô, são eles os responsáveis por repassarem os sabres tradicionais aos mais novos. São considerados representantes da cultura *mehz*. Nas palavras de um dos professores da aldeia, "quando morre um velho ele leva um pedaço da cultura".

uma das cantoras da aldeia, recebeu o dom de curar. Apresentamos a seguir um trecho do depoimento presente em nosso diário de campo:

Em sonho um índio que morreu e era curador na aldeia ofereceu um pedaço de osso pra ela. Ela pegou no osso, mas não aceitou. O índio disse que como ela tinha pegado no osso ela receberia o dom mesmo que não quisesse, reza e a pessoa melhora. Eu passei mais de uma semana na cidade curando um joelho que estava torcido, depois que ela fez massagem e cantou foi que melhorei.

(Professor indígena da Escola 19 de Abril, maio/2013)

O professor que proferiu a fala acima foi aluno do curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal do Goiás – UFG, e está fazendo pós-graduação *stricto sensu*. Informamos sua formação acadêmica para exemplificar que as identidades são negociáveis e transitórias. O referido professor oscila entre os saberes medicinais científicos e os saberes medicinais da cultura Krahô. Para compreender a essência que deve reger as práticas educacionais nas escolas indígenas deve-se ter em mente que não há identidade pura e que a cultura não morre, identidades culturais são híbridas.

Para Hall (2014, p. 108-109)

as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Romper conceitos atribuídos durante séculos como inquestionáveis, como é o caso da *identidade*, não é uma tarefa fácil. Conceber a identidade como híbrida, multifacetada e líquida ainda não é uma realidade inclusive nas universidades brasileiras. Questionada em sala de aula certa vez em

outubro de 2013 no âmbito de uma apresentação de nossas pesquisas com o povo Krahô, especificamente na escola presente na aldeia, uma das colegas, doutoranda do programa, questionou-me se as pesquisas em áreas indígenas, ao invés de ajudar, não estavam contribuindo para que os indígenas "perdessem" suas identidades e suas culturas, visto que como estávamos tendo contato direto com eles, poderíamos corromper sua "natureza indígena". Acreditamos que mais de 500 anos de contatos interculturais foram o suficiente para mudar a organização da natureza, da sociedade e das culturas entre os povos que vivem em território brasileiro, principalmente os povos indígenas que possuem territórios cercados por cidades e fazendas, como é o caso dos Krahô no Estado do Tocantins.

Melatti (1970) informa que o primeiro contato do povo Krahô com a sociedade não indígena foi por volta do século XIX. Após três séculos de contato intercultural seria praticamente impossível acreditar que os aspectos culturais e sociais do povo Krahô permaneceriam inertes. Essa mudança não ocasiona a perda da identidade indígena, pelo contrário, esse processo ressalta a importância da criação de mecanismos e instrumentos de notoriedade e valorização da cultura indígena em todos os aspectos da vida humana, e aqui ressaltamos as dimensões intelectual, social, educacional e familiar. A vida não é, e nem poderia ser, mais a mesma: os rios, as matas, os animais, a saúde e as necessidades básicas mudaram junto com o processo de expansão territorial e econômica, do colonialismo até os nossos dias.

Baseando-nos na concepção de identidade explicitada acima, corroboramos com a ideia de pensar cultura nas sociedades contemporâneas segundo Cox e Assis-Peterson (2013, p.33) assinalaram, "como conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito". Em outras palavras, o tempo e os conceitos mudaram. Mas, e agora?

As políticas linguísticas e a educação escolar indígena

A partir da Constituição de 1988 as comunidades indígenas brasileiras obtiveram o direito à educação bilíngue. Entretanto, somente com o decreto de 26/04/1991 e a Portaria Interministerial 559 que direciona a responsabilidade e garantia da educação escolar indígena ao Ministério

da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais de educação, é que a temática, antes presente somente na Constituição, começa a ter um espaço de discussão e reflexão quanto às políticas linguísticas voltadas para as comunidades indígenas. Portanto, após a promulgação da Constituição Brasileira, há apenas 26 anos, é que os indígenas tiveram a existência cultural, social e histórica reconhecida pelo governo, e há apenas 23 anos que a temática da educação escolar indígena ganha um teor oficial. Dessa forma, constata-se que o processo de reconhecimento das línguas indígenas no país é recente, bem como o processo de reconhecimento da existência de outras línguas além da língua portuguesa.

Conforme Maher (2013, p.118) "quando se analisa o perfil sociolinguístico mundial, nos deparamos com o fato de que sempre existiram muito mais línguas do que estados constituídos". Ao apresentar os dados oficiais da ONU de que existem hoje no mundo 193 Países-Membros e da UNESCO de que são faladas mais de 6.000 línguas no planeta, a autora nos leva a concluir que um país monolíngue, em que todos os cidadãos falem a mesma língua, é uma exceção. Conforme a mesma, o Brasil não foge a regra.

Cavalcanti e César (2013, p.65) apontam que as políticas linguísticas voltadas para a educação escolar indígena "poderiam, pelo menos, usar das contribuições teóricas que têm sido produzidas na área da educação bilíngue de minorias" para que possam contribuir na valorização e sobrevivência da língua dos povos indígenas, que são povos de culturas tradicionalmente orais, e garantir dessa forma a pluralidade cultural linguística em detrimento da ampliação da língua de prestígio, a língua portuguesa. Os autores afirmam que

a cultura escolar resiste em incluir a diversidade dos seus atores sociais (...). Na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguismo, sob a égide do Português como língua oficial, e amargam índices crescentes de fracasso escolar de seus estudantes falantes de línguas minoritárias. É sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes deste país, sem maior consideração da complexidade sociolinguística e cultural no Brasil (2013, p.50).

Portanto, para que as políticas linguísticas educacionais voltadas para os povos indígenas valorizem a complexidade sociolinguística e cul-

tural do Brasil, elas devem ser baseadas na interculturalidade. Para López (2013) a educação intercultural trata-se de uma aprendizagem que parte da própria cultura de um determinado grupo histórico-social (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento) no entanto, ao mesmo tempo é um processo aberto para outras culturas de outros grupos (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento). O autor reconhece que colocar em prática os princípios da educação intercultural não é fácil e nem livre de conflitos visto que os conflitos são condições inerentes a toda relação entre etnias e culturas.

López defende que o papel da educação intercultural é propiciar aos educandos a preparação necessária para lidar com esses conflitos e destaca os efeitos gerados pelo privilégio atribuído ao monolinguismo, nas palavras do autor:

Entender el multilinguismo social fue difícil para los primeros misioneros y los educadores. La adopción de una perspectiva reduccionista monolingüe les resultaba más fácil y conveniente para transformar esa situación "anómala" en "normal". A la fecha, el conocimiento, limitado del multilinguismo social y del funcionamiento sociolingüístico de las comunidades indígenas en general obstaculiza la definición de programas educativos lingüísticamente adecuados y culturalmente sensibles. Los efectos de nuestra ignorancia y falta de flexibilidad cognitiva, como hispano o portugués hablantes, sons imlemente devastadores y, em muchos sentidos, también etnocidas (LOPEZ, 2013, p.141).

Neste sentido, destacamos as práticas pautadas no princípio da interculturalidade desenvolvidas pela Escola Indígena 19 de Abril por basearem-se em uma política de valorização da língua materna. O processo de aquisição da língua escrita pelas crianças Krahô é conduzido por professores indígenas graduados e graduandos. A escola trabalha com projetos pedagógicos que focalizam a manutenção e valorização da língua krahô, além de envolver em seus projetos toda a comunidade. O resultado do trabalho desempenhado pela escola é a valorização da identidade indígena, sua língua, cultura e saberes.

Para Albuquerque (2009) as Escolas Indígenas configuram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica. Com respaldo consti-

tucional, os povos indígenas brasileiros podem transformar a escola, uma instituição antes da Constituição Brasileira de 1988 utilizada para homogeneizar a diversidade cultural indígena do país, em um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas. Segundo o autor, a escola é um espaço em que a língua materna dos povos indígenas deve torna-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas. Na Escola 19 de Abril a língua de prestígio não é a portuguesa, a inglesa ou a espanhola (línguas presentes na grade curricular de ensino), e sim a Krahô⁷. É na língua Krahô que as relações sociais na comunidade são mediadas. Os Krahô são bilíngues, uma vez que falam a língua materna e a portuguesa (ABREU, 2012).

Para Maher (2007, p. 71-72)

o bilinguismo de minorias não é, entretanto, considerado por todos um entrave. Quando ele é avaliado como os demais, isto é, quando é avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola. Para tanto, o *Modelo de Enriquecimento Linguístico* insiste na importância de que essa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, de que se promova um *bilinguismo aditivo*: a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem, contudo, deixar de se investir no aumento de competência de uso em sua língua materna.

A escola para os povos indígenas, bem como para os Krahô da Aldeia Manoel Alves⁸ tornou-se um espaço privilegiado no sentido de proporcionar a sistematização da língua e conseqüentemente das culturas desses povos de tradição oral. Isso foi possível devido o bilinguismo não ter sido encarado como algo negativo pela escola conforme podemos evidenciar no seguinte trecho do depoimento de um dos alunos do 3º ano do ensino médio registrada em nosso diário de campo: *a escola mudou o funcionar da aldeia. A escola é boa no sentido que ensina na língua mehĩ. As crianças escrevem no mehĩ jarkwá⁹ e no kupẽ jarkwá.*

⁷ Conforme Rodrigues (1986) os Krahô pertencem à Família Linguística Jê do Tronco Macro-Jê.

⁸ A aldeia Manoel Alves foi fundada em 1985 pelos indígenas Antônio Krahô e Secundo Krahô. Conforme o Censo FUNASA- 2013 vivem na aldeia 67 famílias distribuídas em 44 casas.

⁹ *kupẽ jarkwá*: língua não indígena, nesse caso a língua portuguesa; *mehĩ jarkwá*: língua indígena, nesse caso a língua krahô.

Na Escola Indígena 19 de Abril, como resultado de algumas políticas públicas voltadas para a formação de educadores indígenas para atuar nas escolas presentes em suas aldeias, os professores indígenas conduzem o processo de aquisição da escrita durante os anos iniciais escolares. As crianças da aldeia Krahô não falam a língua portuguesa, visto que não possuem contato direto com falantes da língua fora da aldeia e a comunicação na aldeia e na escola é feita na língua materna. Somente quando as crianças se tornam adolescentes e entram no Ensino Fundamental II que a língua portuguesa é inserida no currículo.

O que consideramos mais importante destacar para esta discussão é como a escola lida com o bilinguismo, presenciamos o esforço da equipe pedagógica em garantir que as duas línguas sejam utilizadas na escola, de modo que vez ou outra durante nossas colaborações com os professores foi possível verificarmos tanto os professores indígenas quanto os professores não indígenas alternando nas duas línguas durante a orientação de uma atividade. Acreditamos que somente quando a prática educacional ultrapassa, quando ela é *trans* cumprimos efetivamente o seu papel.

o prefixo *trans*, dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de 'movimento através de', 'movimento de ir e vir', 'movimento perpétuo', 'transito', 'circulação', 'troca'. O termo transculturalidade nos remete ao termo transculturação, cunhado pelo cubano Fernando Ortiz (1983), na década de 1940, para descrever o processo de transição de uma cultura para outra. Segundo Ortiz, este processo não consiste somente em adquirir uma cultura diferente no sentido coberto pelo termo aculturação. A transculturação envolve dois movimentos: um de desculturação (desenraizamento parcial de uma cultura anterior) e outro de neo-culturação (criação de novos fenômenos culturais). O autor explica o enlace de cultura, fazendo uma analogia com a geração de um filho: a criança tem algo de seus pais, mas sempre algo de diferente de cada um dos dois (COX & ASSIS-PETERSON, 2013, p. 35-36).

Pensar na transculturalidade como princípio condutor das práticas educacionais escolares e do ensino de línguas, e na transdisciplinaridade como princípio metodológico da educação escolar indígena e da valorização de línguas, nos parece a forma mais adequada para proporcionar um processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano eficaz. Nos próximos tópicos deste texto, buscamos com base nos nossos estudos sobre transculturalidade e transdisciplinaridade ilustrar de acordo com nossas experiências na Escola Indígena 19 de Abril nosso posicionamento, de que

a educação voltada para os povos indígenas só cumprirá seu papel se seus conceitos sobre cultura e as disciplinas escolares estiverem dentro de uma perspectiva *trans*, caso contrário será apenas mero instrumento de expansão cultural e linguística dos grupos majoritários.

Essa postura escolar como aponta Maher (2013, p.120) não é função somente do Estado, visto que “políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística”. A perspectiva *trans* de conceber cultura e os conhecimentos científicos divulgados no espaço escolar por meio das disciplinas envolve um querer coletivo, e por isso é um desafio, pois não é uma perspectiva neutra, é uma postura política e essencialmente conflituosa.

A transculturalidade como princípio condutor da educação escolar indígena e do ensino de língua

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos ‘certezas’ que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige (Maher, 2007, p.91).

O conceito de transculturalidade que adotamos neste texto trata-se do conceito construído no âmbito do Grupo de Trabalho/ANPOLL – Transculturalidade, Linguagem e Educação (GT-TLE), criado oficialmente em 2003 e composto por pesquisadores vinculados a diversas áreas do conhecimento: Linguística Aplicada, Sociolinguística Interacional, Etnografia Escolar, Educação e Semiótica. Para o grupo o termo transculturalidade desnaturaliza a hegemonia cultural e pode ser aplicado em diversos fenômenos sociais. Baseados nas reflexões proporcionadas pelas pesquisas na área dos Estudos Culturais o GT-TLE considera que

as fronteiras étnicas, e, especialmente, as étnico-políticas, são mais profundas e mais complexas do que as que se delinham

entre estamentos socioeconômicos, níveis de escolarização, antecedentes regionais e redes sociais. Todas essas instâncias, todavia, encerram situações de transculturalidade, marcadas por usos linguísticos e sociointeracionais específicos (CAVALCANTI & BORTONI-RICARDO, 2007, p. 10).

Quanto à questão educacional, para Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) o "fenômeno de transculturalidade" é evidenciado de forma mais complexa quando a escola é composta por alunos que falam mais de uma língua, visto que em um cenário diglótico o conflito é algo esperado. Compreendemos a transculturalidade como Cox & Assis-Peterson (2013, p. 36) conceituaram, como uma "tradução, no sentido que lhe é atribuído por Hall (2001). Para ele, não há perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado". Segundo as autoras

fazer o percurso com autores como Clifford (1999), Gruzinski (2001), Hall (2002), Canevacci (1996), Serres (1993), dentre outros, que estão refletindo sobre o conceito de cultura situado entre o final do século XX e o começo do século XXI, no cenário da globalização, com sua ideologia capitalista, possibilitada, sobremaneira, pela comunicação em tempo real, que comprime e supera as distâncias espaciais e as separações entre os povos, necessariamente nos desloca da visão ortodoxa de cultura como um sistema fechado, confinado a um grupo social nos limites de um território. O virgem, o nativo, o autêntico, o original, o puro, o não-misturado não existe mais (COX & ASSIS-PETERSON, 2013, p. 33).

Observamos que um dos discursos estereotipados de mais evidência na sociedade não indígena trata-se da relação entre cultura tradicional e tecnologia. Os indígenas com base nesse estereótipo não podem possuir carros, celulares, computadores, páginas sociais na internet, etc. É como se a tecnologia tivesse o poder de exterminar a identidade indígena e contaminar a cultura de seus membros. Nossas experiências no Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins – LALI/UFT e na Aldeia Krahô Manoel Alves provam o contrário, tais experiências evidenciam o prevaletimento do "fenômeno de transculturalidade".

O LALI é um espaço em que todos os agentes envolvidos nas políticas públicas voltadas para a Educação Superior Indígena se encontram. Utilizado para pesquisas, grupos de estudo, leituras, sala de aula e reuniões gerais com pesquisadores, alunos indígenas e não indígenas da graduação e por alunos da pós-graduação, o laboratório é em si um espaço intercultural. Devido nossas obrigações como bolsistas-OBEDUC, ficamos várias horas por dia no referido espaço, o que nos possibilitou a oportunidade de presenciar todos os dias cenas relevantes para esta discussão.

Na sala do LALI há sete computadores com acesso a internet que são utilizados pelos alunos indígenas e alunos bolsistas dos programas da UFT voltados para a educação indígena. Observamos que todos os indígenas que utilizavam os computadores diariamente possuem contas na rede social Facebook, o que ressaltamos neste fato é que todos os indígenas no ícone do bate-papo conversaram em suas línguas maternas. Um dos alunos nos enviou uma solicitação de amizade na referida rede social e ao confirmarmos o pedido tivemos acesso às fotos e publicações que o mesmo fazia. O aluno em questão é da etnia Krahô e é aluno do curso de Letras-Português. Observamos que quase todas as suas publicações eram feitas na língua materna, e suas fotos eram em grande maioria da família e da aldeia. Visualizamos ainda alguns links de blogs com fotos e vídeos de outros indígenas sobre as festas culturais tanto do povo Krahô como das demais etnias que habitam territórios no estado do Tocantins.

Os krahô como os demais povos indígenas possuem uma cultura de coletividade, o fato de terem que sair sozinhos das suas aldeias para estudar nas universidades nas cidades por ser algo novo, ainda é um fator que dificulta a permanência dos alunos indígenas nos cursos de graduação. Algumas vezes presenciei o mesmo aluno atender um telefonema de sua mãe que estava na aldeia. Com o toque de chamada ao som de *we found love* da cantora pop Norte Americana Rihanna o aluno atendeu a chamada com um "alô" pronunciado na língua materna, e ao fim da ligação nos contou que sua mãe estava preocupada com ele porque tem medo da violência dos Kupê e por isso todo dia ligava pra ele. Quando ele nos contou isso compreendemos os anseios de sua mãe ao lembrarmos-nos de uma conversa com um dos velhos da aldeia que nos contava como era a relação com os moradores de Itacajá, a cidade mais próxima da aldeia Manoel Alves. O velho disse que quando os indígenas ficavam bêbados na cidade os Kupê os "atacavam", nas palavras do velho, "eles ataca".

A transculturalidade é um fenômeno inevitável para os povos indígenas e os alunos Krahô possuem essa compreensão, visto que a Escola Indígena 19 de Abril, conforme pudemos observar, trabalha nessa perspectiva. Apresentamos a seguir como evidencia, o texto de uma aluna do 7º ano desenvolvido no mês de agosto de 2013 (ocasião de uma das visitas técnicas previstas no calendário do OBEDUC) com base no Plano do Estágio Docente que realizamos na escola, por ser uma das atribuições de nossa bolsa de pesquisa financiada pela CAPES.



LOJA

O uso da tecnologia e o contato intercultural dos indígenas com outros grupos não os tornam "menos índios". Essa compreensão está atrelada a um ideal de pureza étnica que valoriza somente os saberes científicos e marginaliza os saberes tradicionais indígenas. Considerando que os indígenas conseguem fazer usos dos dois saberes, podemos dizer que a sociedade indígena avançou enquanto que a sociedade não indígena encontra-se estagnada. Concebendo a transculturalidade como um fenômeno que engloba a relação entre grupos minoritários e majoritários da sociedade brasileira, ao refletir sobre a realidade escolar no Brasil encontramos a chave do problema. A valorização dos aspectos culturais de determinados

grupos e a desvalorização total de outros é uma das causas do fracasso escolar. A necessidade de valorização de todos os saberes é urgente e necessária. Como destaca D'Ambrósio (1997, p. 134)

a etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por quê substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importante. Não há como ignorá-la. Pretender que uma seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora, se removida do contexto. Ao destacar aspectos importantes da "educação do índio", percebemos a problemática geral da "educação do branco".

Somente através da compreensão do fenômeno da transculturalidade e os conceitos/princípios que a constitui, as escolas indígenas e não indígenas serão capazes de desenvolver metodologias transdisciplinares, o que leva a consequentemente valorizar as diversas culturas e saberes durante o processo pedagógico de ensino.

A transdisciplinaridade como princípio metodológico da educação escolar indígena e do ensino de línguas

A nossa geração foi induzida a acreditar que à ciência deve ter creditada a última palavra em qualquer assunto polêmico. Graças à mentalidade iluminista que se instalou entre nós já há algum tempo, a Ciência (com "c" maiúsculo) usurpou o lugar outrora reservado para Deus. Em nossos tempos, o cientista ocupa o lugar de destaque ocupado em outros tempos pelo sacerdote, xamã, mago, e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2013, p.24).

A teoria da complexidade de Edgar Morin e a metodologia transdisciplinar de Basarab Nicolescu possuem essencialmente os mesmos objetivos, pois na medida em que propõem um pensamento complexo sobre a realidade, evidenciam a necessidade de olhar para a ciência com as lentes da diversidade e como um mosaico de saberes em infinita construção.

Morin (2002) propõe a dialógica como o fio condutor entre a ligação de todos os saberes e se apoia na máxima de Pascal de que "o contrário da verdade não é um erro, mas uma verdade contrária". Conforme destacam Santos, Santos & Chiquieri (2009, p.14)

ao propor a dialógica como princípio da religação de saberes, Morin (2002: 19) resgata a máxima de Pascal: o contrário da verdade não é um erro, mas uma verdade contrária. Esta proposição coloca os interlocutores em condições de igualdade. A dinâmica interativa é um processo que vai acontecendo, os interlocutores reagindo a uma multiplicidade de fatores. Os protagonistas vão se situando na interlocução. Assim, a incerteza é uma premissa sempre presente. O processo de interlocução coletiva não obedece à lógica linear, incorpora uma gama complexa de fatores, tanto objetivos como subjetivos, como a questão do poder, a força da argumentação, as diferenças culturais e sociais. As diferenças já estão colocadas. A questão é saber se se assume a atitude de disputa ou da busca de convergência na diversidade.

Os autores ressaltam o temor que possuímos diante de pensamentos diferentes dos nossos por revelar que não somos os únicos, e que nossa forma de conceber o mundo é refutada por outras pessoas. O pensamento complexo e a metodologia transdisciplinar defendem que o certo e o errado não existem, contrapondo assim o pensamento fragmentado da modernidade, pois todos os saberes e todas as disciplinas são válidos e necessários para que se compreenda que o pensamento humano bem como a forma de conceber o mundo é diversificado e em construção.

Nicolescu (1999) baseando-se na teoria da Complexidade e fundamentado na lógica da física quântica formulou a *lógica do terceiro incluído* e sistematizou posteriormente a metodologia transdisciplinar baseada em três pilares: *diferentes níveis de realidade; lógica do terceiro termo incluído; complexidade*. Para Santos, Santos & Chiquieri (2009, p.4)

a *lógica do terceiro termo incluído* é um instrumento conceitual para dar conta da multiplicidade de interações que são impossíveis de processar segundo a lógica clássica. Quando se realçam as interações dos fenômenos, a realidade é percebida emergindo um novo sentido, possibilitando falar-se da existência de diferentes níveis de realidade, o que, por sua vez, exige diferentes níveis de percepção.

A *lógica do terceiro termo incluído* contrapõe o da *lógica clássica* que

é binária (verdadeiro ou falso). A lógica clássica é a responsável pela estrutura rígida e fragmentada das disciplinas. Baseando-se nas descobertas da física quântica do início do século XX especificamente no resultado das análises do interior de um átomo, pois revelaram que os fenômenos se comportam de forma antagônica ao da lógica clássica, pois na microfísica os opostos se complementam. No quadro abaixo Santos, Santos & Chiquieri (2009, p.5) com base em Basarab Nicolescu dão visibilidade as duas lógicas.

Lógica clássica	Lógica do Terceiro Termo Incluído
1. O axioma da identidade: A é A;	1. O axioma da identidade: A é A;
2. O axioma da não-contradição: A não é não-A;	2. O axioma da não-contradição: A não é não-A
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A.	3. O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A

Fonte: Santos, Santos & Chiquieri, 2009, p.5

Quando Morin (1991) aponta que não é possível conhecer o todo sem conhecer as partes assim como não é possível conhecer as partes sem observar o todo, nos propõe a construção de concepções com base no pensamento complexo, o que nos remete a sintetizá-la na *lógica do terceiro termo incluído* de que o conhecimento deve ser construído dentro de sua própria contradição, pois tudo está interligado. Para Souza (2009, p.7)

mesmo que o paradigma da complexidade esteja ainda se construindo, Morin (1990) lembra que em todas as áreas do conhecimento vemos surgir problemáticas que são oriundas da complexidade. Elas se caracterizam pela consciência de não exclusão, o que contradiz a concepção clássica de cientificidade. Esse paradigma não produz nem determina cientificidade, mas pode estimular o pesquisador a considerar a complexidade fazendo parte de seu objeto de estudo, a buscar mais diferenciar e comunicar do que a isolar e a separar.

Para Suanno (2014, p.5) a proposta da transdisciplinaridade é romper

com as fronteiras disciplinares e superar a fragmentação do conhecimento. Se nos voltarmos para os saberes tradicionais indígenas o que visualizamos é a desvalorização total dos mesmos devido à ausência do pensar complexo e o não reconhecimento do *terceiro termo incluído*. Dentro da lógica clássica não há espaço para os mitos, ritos, as festas, e todos os aspectos culturais indígenas. A lógica clássica privilegia os saberes dos grupos majoritários em detrimento dos saberes dos grupos minoritários. Nesse sentido Damas (2009) coloca a teoria da Complexidade em uma perspectiva humanística educadora, condutora de um caminho constituído por respeito, tolerância e paz. Para o autor, "uma proposta educacional que verse sobre a perspectiva caórdica e transdisciplinar preparará pessoas sensíveis, generosas, longânimes e tolerantes, capazes de conviverem com o diferente" (2009, p.20).

Conforme Rocha, Pinto e Pinho (2013) as mudanças das quais as práticas educativas necessitam devem embasar-se em um planejamento pautado nos sujeitos e no rompimento com o paradigma conservador. Para os autores "a formação docente, a profissionalização e a prática educativa, com base no pensamento complexo, tornam-se um desafio estimulante porque essa base conceitual reconhece a existência de outros tipos de conhecimento e realidades" (ROCHA, PINTO & PINHO, 2013, p.225).

O fenômeno da transculturalidade, possibilitado devido a gama de relações entre os grupos no Brasil e no mundo, marca da diversidade linguística e cultural, nos encaminha para o pensamento complexo, restamos conceber esse pensamento como algo positivo e em rede. Pensar no processo educativo em rede envolve uma prática transdisciplinar que ao reconhecer a ligação interna de todos os saberes/disciplinas os acolhe. Como um exemplo *trans*, reproduzimos abaixo a transcrição¹⁰ de uma das entrevistas realizadas com um dos Krahô. Nesse momento da gravação perguntei ao mesmo por que eles tomavam banho tão cedo, entre 05h30min e 06h30min:

P: Por que tomar banho tão cedo?

K: Meu pai me disse uma vez assim... (pausa) Como você faz pra não ficar velho? mofo?

P: Como coisas saudáveis... não sei.

K: Não, você come. Meu pai disse que se tomar banho cedo não envelhece, tira todo o velho do outro dia. Vê meu pai, tem 52

10 Utilizamos P como marcador do turno/fala do pesquisador e K como marcador/turno da fala do Krahô entrevistado.

anos. Não parece. É novo.

Em uma de nossas visitas técnicas a Aldeia Manoel Alves enquanto tirávamos fotos das ações desenvolvidas pela escola, um dos velhos da aldeia nos chamou e disse que devemos tirar muitas fotos e divulgar para o mundo que eles existem. Os Krahô não querem que a cultura do seu povo seja esquecida, desejam que as sociedades, indígena e não indígena, lembrem-se deles e fazem questão de que registremos em formato áudio e visual tudo que eles fazem, nos pedindo muitas vezes, mesmo em conversas informais, para ligar o gravador, pois desejam que não esqueçamos o que será dito, como podemos evidenciar na fala de um dos velhos da aldeia: "O gravar tá ligado? Liga que eu vou contar o história do Lua".

Concordamos com D'Ambrósio (1997, p.63) de que "assim como a biodiversidade é essencial para a continuidade da vida, a diversidade cultural é essencial para a evolução do potencial criativo de toda a humanidade. Novos modos de pensamento e de expressão só podem resultar de uma dinâmica de encontros culturais". A transdisciplinaridade como metodologia pedagógica nas escolas localizadas nas aldeias nesse sentido, poderá contribuir com a construção de um processo educativo escolar pautado na valorização dos saberes tradicionais e dos saberes disciplinares. Uma escola constituída por sujeitos com uma tradição oral não pode ser o local da disciplina, da separação em tópicos de saberes, caso contrário, se tornará a materialização da imposição do pensamento e da verdade elegida pelos grupos majoritários.

Uma nova proposta, uma nova educação, uma nova história

A educação escolar indígena pautada no princípio da transculturalidade e com um currículo transdisciplinar nos parece o melhor caminho. A educação escolar indígena para Grupioni foi "utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos e hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais" (GRUPIONI, 2006, p.44).

Com a constituição de 1988, as políticas públicas brasileiras voltadas para os grupos minoritários e as reivindicações dos próprios indígenas, no século XXI os krahô, bem como os demais povos indígenas brasileiros, obtiveram a oportunidade de se posicionarem e serem os autores de suas próprias histórias, com conteúdos tristes e/ou alegres, em prosa e/ou em

versos como esses:

Brasil

Que faço com minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?

Que faço com minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?
E meu toré
E meu sagrado
E meus círculos?

Que faço com minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história

Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro

Ventre que gerou
O povo brasileiro

Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantavam
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo.

(Eliane Potiguara)

Referências

- ABREU, Marta Virginia De Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição Para Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins. 2012. Disponível: www.uft.edu.br. Acesso: 13 de outubro de 2013.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade X Interculturalidade: Uma prática pedagógica Apinayé. IN: Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará, v.3, n.6. Belém: EDUPA. Jul/dez. 2009.
- ALTENHOFEN, Cléo V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. In: Revista D.E.L.T.A., Vol. 15 nº especial, 1999 (385-417).
- CÉSAR, América L. & CAVALCANTI, Marilda C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e*

- educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia.** IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- DAMAS, Luiz A. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade.** In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.). Competências Interdisciplinares. São Paulo, Xamã, 2009.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.
- GRUPIONI, L.D.B. **Contextualizando o campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil.** In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias/Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.
- HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** Disponível em: http://conflitosociais.files.wordpress.com/2011/02/stuart_hall.pdf .Último acesso dia 21/01/2014
- LÓPEZ, Luis Enrique. **Desconexiones entre retórica y práctica em la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamerica.** IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilingüe e intercultural.** In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67- 94.
- _____. **Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil.** IN: Política e Políticas linguísticas. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MELATTI, Julio C. **O sistema Social Craó.** Tese de doutoramento, Brasília, 1970. Edição em pdf 2012.
- MORIN, Edgar. **Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade.** In AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). Inovação e

- interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: CASTRO, Gustavo de. *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. (1999). **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** IN: *Política e Políticas linguísticas*. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TÍLIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986. 135 pp.
- _____. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 22/10/2013.
- _____. **Uma hipótese sobre a flexão de pessoa em Bororo**. Anais da 45ª Reunião Anual da SBPC, Recife, v.2, p. 509, 1993.
- ROCHA, Damião; PINTO, Ivone Maciel; PINHO, Maria José de. **Inovações curriculares na educação brasileira: avanços, retrocessos, ou nada disso!** In: *Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol. (Orgs). Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.
- SANTOS, Akiko, SANTOS, Ana Cristina Souza dos & CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. **A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo**. Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009. Disponível em http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf. Último acesso: 27/01/2014.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2009.
- SUANNO, Marilza V. R. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique (Org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. 1 ed. São Paulo: WAK, 2013. p. 102-145.