

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

LORENNIA ISABELLA PEREIRA SOUZA

**O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das
crianças Karajá de Bdeburè**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

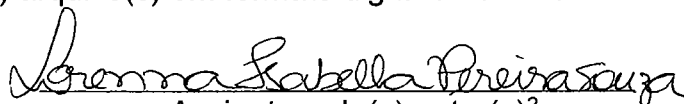
Nome completo do autor: LORENNA ISABELLA PEREIRA SOUZA

Título do trabalho: O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças Karajá de Bdeburè

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 24/09/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LORENNNA ISABELLA PEREIRA SOUZA

**O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das
crianças de Bdeburè**

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Goiás, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras e
Linguística.

Área de concentração: Estudos
Linguísticos

Linha de Pesquisa 5: Linguagem,
sociedade e cultura

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro
Pimentel da Silva

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Loreнна Isabella Pereira

O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças
Karajá de Bdeburè [manuscrito] / Loreнна Isabella Pereira Souza. -
2017.

X, 161 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos.

Inclui mapas, fotografias, lista de figuras.

1. Linguística. 2. Línguas indígenas. 3. Língua Karajá. 4. Atitude
linguística. 5. Educação intercultural. I. Pimentel da Silva, Maria do
Socorro , orient. II. Título.

CDU 81

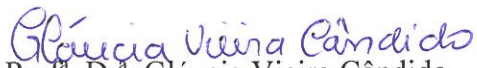


ATA Nº 20/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA LORENNIA ISABELLA PEREIRA SOUZA**

Aos dezoito dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete, a partir das dez horas na Sala Cinco do Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahaky, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada **“O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças Karajá de Bdeburè”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva (Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Gláucia Vieira Cândido (UEG) e a Professora Doutora Mônica Veloso Borges (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos dezoito dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete.


Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Pimentel da Silva - Presidente


Prof^a. Dr^a. Gláucia Vieira Cândido


Prof^a. Dr^a. Mônica Veloso Borges

Visto: 
Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

Aos Karajá de Bdeburè, todo meu respeito e admiração à sua luta e à sua resistência. Vocês exalam força e esperança.

Ao meu pequeno príncipe, Roberto Henrique, luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, colaboraram para que eu alcançasse meu objetivo. Especialmente, à minha família e amigos como um todo.

Aos Karajá de Bdeburè, em especial aos participantes desta pesquisa, que me aceitaram em seu território e dividiram comigo seus sentimentos, seus momentos e seus saberes.

Ao meu Roberto Henrique, que surgiu em minha vida durante a realização deste trabalho, me fez mãe e me deu forças para finalizá-lo. Obrigada, filho, por despertar o que há de melhor em mim.

À minha mãezinha, por me dar a vida e por se fazer presente e atuante em todos os meus momentos. Obrigada por sempre cuidar de mim, por tudo que me ensinou e pela certeza do meu sucesso, mesmo quando eu não estou tão certa. Agradeço, também, ao Hebe por todo carinho dedicado a mim por todos esses anos.

Ao meu pai, por toda segurança que me transmite e por me mostrar que sempre podemos ser melhores. À minha amada Lirinha (in memoriam) por ter sido um anjo em nossas vidas e por todo amor que fluía dela, gratuitamente.

Ao meu padrinho Roberto (in memoriam), pela herança de amor que me deixou.

Aos meus irmãos, Lorraine, Lorienty, Letícia e Marcos Junio. Nossa união vai permanecer. Obrigada por toda força que vocês me dão.

Ao meu coração, Jefferson, que sempre me estimulou a continuar. Agradeço por todos os momentos de apoio e de compreensão. Eles serão inesquecíveis.

Aos meus sogros, Ayrton e Inês, minha cunhada Nai e minha sobrinha Alice. Vocês sabem que sem vocês eu não conseguiria. Agradeço por toda a ajuda e por serem pessoas tão maravilhosas.

Aos meus avós paternos Cesário (in memoriam) e Leonice (in memoriam), especialmente, minha avó, que muito investiu em mim e que sempre me estimulava

intelectualmente, além de sempre confiar no meu potencial. Aos meus avós maternos Francisco (in memoriam) e Cândida, por todo amor que me deram.

Um agradecimento especial à professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, que me recebeu tão prontamente e muito me ensinou. Parabéns por ser tão apaixonada pela vida, pelo seu trabalho e pelos indígenas.

À querida professora Dra. Gláucia Vieira Cândido, que, primeiramente, despertou em mim o desejo de estudar os povos e as línguas indígenas, de maneira tão solícita e tão carinhosa. Agradeço, também, pela leitura primorosa e pelos acréscimos neste trabalho.

À professor Dra. Mônica Veloso Borges pelos valiosos acréscimos, que fizeram este trabalho melhor. Agradeço, também, pelo muito que me ensinou sobre o estudo das línguas indígenas brasileiras.

À minha tia Luziânia e ao meu tio César, por me acolherem em sua casa, em Aruanã, durante a realização da pesquisa de campo.

Ao meu querido amigo Diogo Wayner que, de todas as maneiras imagináveis, me auxiliou a concluir este trabalho. Obrigada pela amizade e pela lealdade dispensadas a mim por todos esses anos.

Às amigas tão antigas, Andry, Mayara e Toddy, por estarem sempre ao meu lado.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante o curso de Mestrado.

À FUNAI, por conceder entrada na terra indígena Aruanã III.

E, finalmente, aos amigos que fiz durante o curso de mestrado: Luci, Val e Nunes. Obrigada por dividirem comigo este momento único. Um agradecimento especial ao Nunes por me receber, me acompanhar e muito me auxiliar na realização desta pesquisa.

RESUMO

Este é um estudo pioneiro sobre a comunidade indígena Karajá da aldeia Bdeburè. Esta comunidade foi formada em 2001 por indígenas que migraram da antiga e já extinta aldeia Tytema, que se localizava na Ilha do Bananal, no estado do Mato Grosso, para um outro território que situa-se muito próximo à cidade de Aruanã, no estado de Goiás. Juntaram-se a eles, também, outros indígenas que viviam na aldeia Buridina, também Karajá. Este trabalho dispõe-se a descrever a realidade sociolinguística da comunidade de Bdeburè, bem como investigar os sentimentos e atitudes linguísticas de seus integrantes. Sabe-se que as atitudes linguísticas têm grande influência no processo de mudança linguística em ambiente diglótico. Por isso, este estudo buscou apontar as diferentes maneiras que este ambiente e, também, a língua portuguesa interferem nas atitudes linguísticas dos adultos e, principalmente, das crianças, que garantem a futura vitalidade da língua minorizada na comunidade. Para isso, este estudo embasou-se teoricamente em autores que refletem sobre questões de conflito linguístico, de ambiente diglótico e de vitalidade de línguas minorizadas, como Grosjean (1982), Hamel (1984; 1988; 1993; 2003), Pimentel da Silva (2001; 2009; 2013; 2015), Meliá (1988) e Maturana (2002). Como este trabalho pressupõe uma pesquisa que envolve sentimentos e atitudes, optou-se, como principal metodologia de pesquisa, a denominada transmetodologia (MALDONADO, 2008), a qual permite a soma de diversificados métodos de pesquisa que melhor se adaptem aos objetivos do estudo. Entre os diversos métodos que participaram da construção da metodologia, destacamos a etnografia (GEERTZ, 2015) e as entrevistas de caráter profundo e participativo (HAMEL, 1988; MOREIRA e CALEFFE, 2008). Os resultados apontam para atitudes positivas por parte dos Karajá de Bdeburè, tanto adultos quanto crianças, o que favorece a vitalidade linguística. Entretanto, o ambiente hostil e diglótico que a comunidade não indígena representa coloca em risco a continuidade das atitudes positivas, principalmente, quanto às crianças, que estão submetidas a uma educação não indígena monolíngue e monocultural, em língua portuguesa. Por esse motivo, este trabalho se empenhou, também, em demonstrar a grande importância da educação intercultural bilíngue para a manutenção das atitudes linguísticas positivas que colaboram diretamente para a vitalidade linguística da língua Karajá em Bdeburè.

Palavras-Chave: Línguas Indígenas. Língua Karajá. Sentimentos e Atitudes Linguísticas. Educação Intercultural.

ABSTRACT

This is a pioneering study of the Karajá indigenous community of Bdeburè village. This community was formed in 2001 by indigenous people who migrated from the former and now extinct Tytema village, which was located on Bananal Island, Mato Grosso state, to another territory that is very close to the city of Aruanã, in the state of Goiás. Other indigenous people who lived in Buridina were also joined, another Karajá village is also near the city of Aruanã (GO). This paper aims to describe the sociolinguistic reality of the Bdeburè community, as well as to investigate the feelings and linguistic attitudes of its members. It is known that linguistic attitudes have a great influence on the process of linguistic change in a diglossia environment, so it is our intention to observe how this environment and the Portuguese language are interfering in the linguistic attitudes of adults, but especially of children, who guarantee the future vitality of the minority language in the community. To that end, we will rely on authors who reflect on situations of linguistic conflict, diglossic environment and vitality of minority languages, such as the authors Grosjean (1982), Hamel (1984, 1988, 1993, 2003), Pimentel da Silva (2009; 2015), Meliá (1988) and Maturana (2002). As this work presupposes a research that involves feelings and attitudes, we chose as main research methodology the transmetology (MALDONADO, 2008), which allows the sum of diversified research methods that best fit the objectives of the study. Among the several methods that participated in the construction of the methodology, we highlight the ethnography (GEERTZ, 2015) and the interviews of a deep and participatory nature (HAMEL, 1988; MOREIRA and CALEFFE, 2008). Although not definitive, the results point to positive attitudes on the part of the Bdeburè natives, both adults and children, which favors linguistic vitality. However, the hostile and diglossic environment that the non-indigenous community represents puts at risk the continuity of positive attitudes, especially regarding children who are subject to a monolingual non-indigenous education in Portuguese. For this reason, this work also strives to demonstrate the great importance of bilingual intercultural education for the maintenance of positive linguistic attitudes that contribute directly to the linguistic vitality of the Karajá language in Bdeburè.

Keywords: Indigenous Languages. Karajá Language. Linguistic Feelings and Attitudes. Intercultural Education.

Lista de figuras

FIGURA 1 - MULHER KARAJÁ CONFECCIONANDO CESTOS.....	43
FIGURA 2 - COCAR USADO NOS RITUAIS DE HETOHOKY	44
FIGURA 3- LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARUANÃ NO ESTADO DE GOIÁS. IMAGEM RETIRADA DO GOOGLE.	53
FIGURA 4 - ENTRADA DA ALDEIA BURIDINA	54
FIGURA 5- ENTRADA DA ALDEIA BDEBURÊ.....	54
FIGURA 6- PLACA NA ENTRADA DA ALDEIA BDEBURÊ	55
FIGURA 7 - RUA QUE DIVIDE O TERRITÓRIO INDÍGENA DE BDEBURÊ E A CIDADE DE ARUANÃ.....	56
FIGURA 8 - RIO ARAGUAIA VISTO DA PRAÇA PRINCIPAL DE ARUANÃ.	57
FIGURA 9 - LOJA DE ARTESANATO KARAJÁ DA ALDEIA BURIDINA.....	57
FIGURE 10 - LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS KARAJÁ E JAVAÉ (FUNAI, 1991).	65
FIGURA 11 - MAPA ATUAL DAS ALDEIAS KARAJÁ FONTE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE BURIDINA.....	66
FIGURA 12 - ESPAÇO PARA REUNIÕES, DESCANSO, INTERAÇÃO E FEITURA DE ARTESANATO DA ALDEIA BDEBURÊ.....	67
FIGURA 13 - AS PLANTAS DE BDEBURÊ.....	68
FIGURA 14 - A HORTA DA ALDEIA.....	69
FIGURA 15 - MANDIOCAL DE BDEBURÊ.....	69
FIGURA 16 - ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO: MACACO, ARARA E QUATI.....	70
FIGURA 17 - ESPAÇO QUE ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO PARA SER A FUTURA ESCOLA DE BDEBURÊ	143

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I	18
SUORTE TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
1.1 Pressupostos Metodológicos	28
1.1.1 Uma proposta de diferenciação para os conceitos de coleta e de geração de dados	30
1.1.2 A etapa de coleta de dados	31
1.1.3 Principal processo de coleta de dados: as entrevistas	35
1.1.4 O ciclo de vida Karajá: adaptações da metodologia das entrevistas conforme a fase dos entrevistados	36
1.1.5 Entrevista com a liderança	39
1.1.6 Compilado da realização das entrevistas na fase de coleta de dados	40
1.1.7 Transcrição dos dados	46
1.1.8 Etapa de geração de dados: sistematização e análise	47
CAPÍTULO II	50
A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DA ALDEIA BDEBURÈ	50
2.1 Os indígenas da antiga província de Goiás	50
2.2 Considerações sobre o município de Aruanã	52
2.3 O povo Karajá	59
2.4 A formação da aldeia Bdeburè: uma história de conflito	63
2.5 O passado em Tytema e o presente em Bdeburè: uma nova realidade	71
2.6 A comunidade Bdeburè: algumas considerações sociolinguísticas	79
CAPÍTULO III	84
SENTIMENTOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS INDÍGENAS ADULTOS DE BDEBURÈ	84
3.1 Sentimentos e atitudes linguísticas: língua Karajá	86
3.2 Sentimentos e atitudes linguísticas: língua portuguesa	89
3.3 O conceito de “índio puro” para os Karajá de Bdeburè	96
3.4 Língua materna e primeira língua: mais complicado do que parece	97
3.5 O forte vínculo que une a língua à identidade	100

3.6 A questão dos mestiços.....	112
3.7 Um ambiente hostil e o preconceito com os indígenas	112
CAPÍTULO IV	112
O IMPACTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ATITUDE LINGUÍSTICAS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES KARAJÁ DE BDEBURÊ	112
4.1 As crianças de Bdeburê.....	112
4.2 O ambiente escolar das crianças e dos adolescentes segundo seus relatos.....	115
4.3 Diálogo com as crianças: uma síntese dos resultados e suas implicações.....	120
4.4 O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças e adolescentes de Bdeburê	122
CAPÍTULO V	128
A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA INDÍGENA INTERCULTURAL E BILÍNGUE PARA A VITALIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA DE BDEBURÊ	128
5.1 Considerações sobre a escola indígena no Brasil	128
5.2 Letramento em língua materna	135
5.3 Caminhos para uma efetiva educação intercultural indígena	138
5.4 Considerações sobre a necessidade de uma escola intercultural bilíngue em Bdeburê.....	142
Considerações Finais	150
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	158
Roteiro das entrevistas.....	159

APRESENTAÇÃO

O estudo de línguas indígenas não é um tema que frequentemente atrai os estudantes da graduação em Letras no Brasil. Efetivamente, durante o ensino médio, poucas pessoas sabem que este tipo de estudo existe, principalmente, se for levado em conta que, durante a educação básica, o ensino é pouco voltado à cultura e, especificamente, aos povos indígenas do país. Desse modo, a maioria dos alunos que saem do ensino médio, no Brasil, chega ao ensino superior com a crença de que quase todos os povos indígenas foram exterminados e que os poucos que sobrevivem não falam mais suas línguas nativas e estão “aculturados”, sucumbidos à cultura não indígena. É difícil acabar com estereótipos e preconceitos na educação básica, porque o ensino real da problemática indígena no Brasil atual é, muitas vezes, ignorado ou abordado de maneiras que só reforçam esses mesmos estereótipos, mitos e preconceitos.

Foi assim que eu cheguei ao curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás: oriunda de escolas públicas, onde nunca, nem ao menos, o tema “indígenas no Brasil de hoje” havia sido discutido. As aulas do ensino médio remetiam à derrota e ao extermínio desses povos frente aos europeus, mas nunca houve detalhes sobre como esta “vitória” se deu de modo monstruoso. Estudávamos sobre genocídios na Europa, durante as grandes guerras, de forma bem sentimental e detalhada, mas nada era mencionado sobre o genocídio que aconteceu no nosso próprio país. A história dos indígenas brasileiros era resumida e exposta de maneira bastante simplista e, até mesmo, conformada, como se a invasão e o genocídio fossem ações “compreensíveis” e “necessárias”, para levar o país ao “progresso”.

Em ocasiões excepcionais, chegávamos a estudar alguns assuntos que envolviam a temática dos povos indígenas que resistiram às diferentes formas de massacre e que seguem existindo, principalmente, quando estudávamos sobre pecuária e agronegócio. Nessas discussões, os indígenas eram quase sempre tomados como obstáculo ao progresso, pois eram entendidos como indivíduos que

usufruíam de todos os bens da sociedade não indígena e que, muitas vezes, usavam questões étnicas para benefícios próprios.

Com a imagem distorcida do índio brasileiro, ingressei na faculdade, de modo semelhante à maioria dos jovens universitários do nosso país. Escolhi o curso de Letras, principalmente, porque gostava muito de Literatura e por interesse, também, no estudo acadêmico da língua inglesa. Meu objetivo inicial era desenvolver estudos com as línguas europeias e, um dia, ao pedir indicações de leitura para a professora Gláucia Vieira Cândido, ela me fez um convite que mudou o rumo da minha vida acadêmica: me juntar ao seu grupo de estudos de línguas indígenas. Aquilo foi um choque, porque eu nunca tinha pensado em trabalhar com esta temática, além de sequer imaginar que ainda existiam línguas indígenas, na atualidade, para serem estudadas.

Aceitei o convite com receio, mas, também, com muita curiosidade e, por meio de muita leitura e muito estudo, pude vislumbrar o que realmente aconteceu e acontece com os povos indígenas do Brasil. Entretanto, sempre me questiono: eu tive essa maravilhosa oportunidade, mas, e aqueles que não têm, ou, numa situação pessimista, porém real, os que têm essa oportunidade, mas não a aceitam? Acredito que a falta de informação e de um ensino sólido sobre as questões indígenas é a principal razão dos preconceitos e equívocos da sociedade não indígena. Por isso, estou segura de que a mudança dessa triste realidade ocorrerá por meio da educação e do conhecimento.

Depois da graduação, o meu interesse nas línguas e nas questões indígenas continuou. Por isso, me inscrevi como aluna especial na disciplina “Línguas indígenas como primeira e segunda língua”, ministrada pela professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Durante esse curso, tivemos várias discussões sobre ensino e aquisição de línguas indígenas; questões sociais e de vitalidade linguística. Estas aulas ampliaram minha visão sobre as línguas e as comunidades indígenas do Brasil e meus conhecimentos de linguagem – os quais, até então, eram de cunho mais estruturalistas – puderam se agregar a uma realidade social mais profunda.

A professora e pesquisadora Maria do Socorro Pimentel da Silva, sempre muito atenta aos povos indígenas, desenvolve pesquisa com várias etnias, mas, principalmente, com os Karajá. Ela é muito querida e respeitada por eles e, com razão, já que há anos se dedica aos estudos e pesquisas sobre esse povo. Assim, durante uma de nossas conversas, a professora Pimentel da Silva me falou sobre uma comunidade Karajá, formada há pouco tempo, próxima à cidade de Aruanã – Goiás, a 314 quilômetros da capital do estado, Goiânia. Segundo a pesquisadora, havia a necessidade de um estudo acadêmico sobre essa comunidade e bem frisou os benefícios que esse estudo poderia trazer. Agarrei-me, então, à oportunidade que me fora dada de realizar esse estudo e me inscrevi no processo de seleção para alunos efetivos do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

Depois da aprovação na seleção do mestrado, em 2015, iniciei o curso muito motivada, sob orientação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Cumpri os créditos das disciplinas, que muito me acrescentaram em conhecimento, bibliografias, prática e preparação da pesquisa.

No início do ano de 2016, fiz algumas visitas às comunidades Karajá próximas à cidade de Aruanã, Buridina e Bdeburè, e pude perceber que as realidades eram diferentes nestas duas comunidades. Enquanto Buridina tem um longo histórico de contato com a sociedade não indígena, Bdeburè é uma comunidade formada há apenas alguns anos por indígenas Karajá que migraram da Ilha do Bananal, onde o contato é consideravelmente menor. Nesta comunidade, também vivem indígenas que se mudaram da aldeia de Buridina, mas a realidade linguística das duas comunidades é diferente.

Buridina sofreu um processo árduo e violento de colonização, além de muita resistência da comunidade não indígena de Aruanã, o que resultou em grandes conflitos e em muitas perdas para os indígenas, inclusive culturais e linguísticas. Hoje, o Português é a primeira língua de grande parte da população dessa aldeia. Entretanto, várias ações da própria comunidade indígena e, também, de

professores e pesquisadores, como o Projeto Maurehi (1993)¹, vêm mudando esta realidade. O número de bilíngues Português/Karajá tem aumentado consideravelmente, principalmente em virtude das ações de revitalização cultural – cosmologia, memória, artesanato, entre outras – e linguística, por meio do ensino da língua Karajá como segunda língua em uma escola indígena bilíngue que se preocupa com a interculturalidade e com a formação de professores indígenas.

A realidade de Bdeburè é diferente da que ocorre em Buridina. Essa comunidade é formada, principalmente, por indígenas que migraram de outra aldeia – Tytema – localizada na Ilha do Bananal, em Mato Grosso. Assim, diferentemente de Buridina, a comunidade é majoritariamente falante de Karajá, como primeira língua.

Na antiga aldeia, havia outro modo de vida, como poderá ser observado ao longo deste trabalho e, por isso, existem tantos desafios no novo território. As crianças e os adolescentes nasceram todos na nova aldeia. Dessa forma, houve muita mudança na nova geração, que está sendo bastante influenciada pela cultura e pela língua não indígena. Bdeburè não tem uma escola indígena em seu território, então, as crianças estudam nas escolas não indígenas, o que agrava ainda mais a situação.

Na minha primeira visita à comunidade indígena Bdeburè, fui acompanhada da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, que me apresentou aos membros da comunidade. Fui muito bem recebida por todos, os quais me disseram que tinham muito apreço e confiança na professora e que, se ela apoiava o meu trabalho, é porque deveria ser algo bom para eles. Fiquei muito agradecida e lhes apresentei minha pesquisa: os procedimentos de coleta e de geração de dados; meus objetivos; os transtornos que eu poderia causar e, também, os benefícios que a comunidade teria com a pesquisa. Conversei com a comunidade em geral e, também, com a liderança. Todos me receberam muito prontamente e deram o aval para minha pesquisa.

¹ O Projeto de Revitalização cultural Maurehi é coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva e tem como objetivo a revitalização da língua e da cultura Karajá na aldeia Buridina (GO).

Dentre os objetivos de pesquisa mencionados, como a documentação do estado sociolinguístico sincrônico da comunidade e o estudo das atitudes linguísticas dos adultos e das crianças e adolescentes, o que mais chamou a atenção dos membros da comunidade foi a fundamentação educacional que o trabalho oferecerá, pois essa fundamentação poderá auxiliá-los na jornada de criação de uma escola de língua e cultura Karajá na aldeia. Esse é, sem dúvida, o ponto principal para os Karajá de Bdeburè.

Iniciei, assim, a pesquisa que está descrita neste trabalho, que se dispõe a observar e analisar características sociolinguísticas da comunidade indígena Bdeburè, bem como os sentimentos e atitudes linguísticas que essa população exhibe quanto à sua língua e à língua portuguesa, os quais serão repassados na educação familiar às crianças. Depois de uma descrição e reflexão sobre estas questões, parti para os sentimentos e atitudes das crianças e de que forma a língua portuguesa influencia e impacta esses fatores.

Os dados que aqui seguem são de uma amostra pequena, porém bastante significativa. Digo pequena porque, para esta pesquisa, interessavam apenas os indígenas Karajá residentes em Bdeburè, comunidade que não é muito populosa, com uma média de 50 habitantes. Porém, significativa, já que compõe o primeiro estudo acadêmico sobre a comunidade Bdeburè e apresenta um recorte da realidade sociolinguística dessa comunidade.

Seguindo essa linha de pensamento, este trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo I, o leitor pode observar os principais pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e norteiam a metodologia da sua realização, inclusive a análise dos dados. Destaco os autores Grosjean (1982), Hamel (1984; 1988; 1993; 2003), Pimentel da Silva (2009; 2013; 2015) e Meliá (1988).

Ainda no capítulo I, tomando como base as críticas das práticas separatistas e hierárquicas do conhecimento de Santos (2006), Morin (2003) e Mignolo (2002), explico a principal metodologia de pesquisa assumida, no caso, a transmetodologia (MALDONADO, 2008; AGUIAR, 2011), a qual pressupõe a transdisciplinaridade na adoção de diversificados métodos de pesquisa que melhor sirvam ao propósito de gerar e interpretar os dados colhidos na pesquisa de campo que envolve seres

humanos, ou seja, sua cultura, sentimentos e atitudes. Este capítulo também se encarrega de deixar o leitor a par dos métodos e procedimentos usados para coleta e geração de dados, bem como da etapa de organização, sistematização e análise desses dados, que possibilitaram a execução dos próximos capítulos.

O capítulo II considera o caráter histórico dos índios da antiga província de Goiás e os desafios que eles enfrentaram neste percurso, após a invasão dos portugueses. Falarei, também, particularmente, sobre o povo Karajá, a etnia dos indígenas de Bdeburè, que são o foco desta pesquisa. Depois disso, apresento a questão da migração da aldeia Tytema, hoje extinta, para a nova aldeia Bdeburè e o consequente impacto individual, social e linguístico que essa mudança causou nos indígenas que passaram por essa transição. Ainda neste capítulo, desenvolvo uma análise sociolinguística inicial da comunidade indígena de Bdeburè.

No capítulo III, são abordadas questões dos sentimentos e atitudes linguísticas dos adultos de Bdeburè em relação à língua Karajá e ao Português, uma vez que essas questões estabelecem influência nas atitudes linguísticas das crianças. Os sentimentos e atitudes se relacionam com outras questões, como identidade indígena e preconceito. Todos esses assuntos são trabalhados neste capítulo, principalmente, por meio da análise de trechos das entrevistas com os participantes.

O capítulo IV tem foco nas crianças e nos adolescentes de Bdeburè, seus sentimentos, suas atitudes linguísticas e seu meio escolar, sendo esse último responsável pelo maior contato das crianças com a língua portuguesa e cultura não indígena. A partir da análise dos trechos das entrevistas e da síntese dos resultados das análises de dados, apresento uma conclusão sobre a possível atitude linguística que vem sendo desenvolvida pelas crianças.

Por fim, no capítulo V, discuto sobre a importância geral de uma efetiva educação intercultural bilíngue na formação da criança indígena e sobre a forma com que esse tipo de educação exerce influência na vitalidade de línguas minorizadas. Como o foco central dessa pesquisa é a comunidade Karajá Bdeburè, posteriormente, parto para as questões particulares de demanda educacional na aldeia, ainda por meio da análise de trechos, que evidenciam a necessidade e o

grande desejo da comunidade de possuírem, em seu território, uma escola indígena para educar as crianças e os adolescentes em língua Karajá e conforme seus conhecimentos ancestrais e culturais.

Em resumo, este trabalho se dedica ao estudo do impacto da língua portuguesa e do ambiente não indígena nas atitudes linguísticas dos indígenas da comunidade de Bdeburè, com foco nas crianças, uma vez que elas são protagonistas do futuro desta comunidade e, conseqüentemente, da língua Karajá nesta aldeia. A pesquisa também busca oferecer o suporte teórico necessário para auxiliar na implantação de uma escola indígena no território de Bdeburè, que ofereça uma educação intercultural bilíngue à comunidade, uma vez que há a demanda e, também, a necessidade desse tipo de educação disponível para as crianças e adolescentes de Bdeburè.

CAPÍTULO I

SUPORTE TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão citados os principais autores e estudos que embasaram teoricamente todas as fases desta pesquisa, inclusive a construção da metodologia de coleta, geração e análise de dados. Este estudo embasa-se na transdisciplinaridade – uma abordagem, usada pela ciência, que pressupõe a união de diversas áreas do conhecimento para entender determinados fenômenos e produzir novos conhecimentos – e, por isso, reunimos considerações de autores de diferentes áreas, em trabalhos que se empenham em estudar assuntos sociolinguísticos, considerando suas particularidades e desafios.

Uma das principais contribuições que a sociolinguística trouxe à Ciência da Linguagem foi a de que a língua é mais que um sistema adotado por uma comunidade linguística, cujo único objetivo é a comunicação. A língua é também uma bandeira, pois, como afirma Grosjean (1982), ela é tanto um instrumento de comunicação, quanto um símbolo identitário de um grupo e que, assim, torna-se passível a atitudes e valores que serão atribuídos por seus falantes e, também, por pessoas que nem sequer conhecem a língua. A importância da relação entre língua e sociedade é também ressaltada por Jiménez (2004, p. 72):

isto marca a importância de relacionar língua e sociedade. A língua é aquele patrimônio vivo e viabilizador de relações entre os membros de uma coletividade, mas, por sua vez, a comunidade mantém e recria a língua. Nesta situação, a língua tem sua funcionalidade e sua vigência e recolhe todo o cúmulo de significados que permite socializar, instruir, formar e existir.

Justamente por essa fusão, alguns valores e atitudes que são agregados ao povo são automaticamente ligados à língua. Entende-se que são, primeiramente, ligados ao grupo, porque o estigma surge, principalmente, das desvantagens que

acometem as minorias. Desta forma, percebemos como o prestígio ou desprestígio das línguas muda a ideia e as atitudes das pessoas em relação a indivíduos e comunidades bilíngues/trilíngues/multilíngues. Como explica Mello (1999, p. 102), o problema não está relacionado às línguas, mas a fatores sociais, pois

muitas das crenças populares e dos supostos problemas relacionados à aquisição da linguagem, principalmente no que se refere à criança bilíngue, são oriundos de atitudes negativas e de preconceitos que as pessoas possuem em relação a determinadas línguas. Na verdade, esse preconceito não é de ordem linguística, mas está diretamente ligado a fatores sociais, econômicos, políticos, etc.

Grosjean (1982) ressalta esses mesmos fatores sociais como principais responsáveis pelo bilinguismo diglótico e que são, também, oriundos de um contato entre grupos linguísticos. Um grupo – o majoritário – tem uma importância numérica, política e econômica superior ao outro grupo – minoritário – que estará passível a julgamentos e atitudes linguísticas internas e externas ao grupo.

Romaine (1995, p. 40) expande e detalha estes e outros fatores sociais ou externos nos processos de mudança linguística, de modo que, dentre eles, a autora destaca: a força numérica do grupo majoritário, em relação aos outros grupos minoritários no mesmo território; a classe social; a religião; a educação recebida ou nível de escolaridade; questões territoriais e de assentamento; o patriotismo; os níveis de semelhanças estruturais e linguísticas entre as línguas majoritária e minoritária(s); o crescimento do número de casamentos exogâmicos; as atitudes linguísticas do grupo majoritário e minoritário; as políticas linguísticas e educacionais, por parte do governo; os padrões e situações de uso da língua majoritária e minoritária por parte dos grupos minoritários.

Estes fatores sociais, levantados por Romaine (1995), devem ser considerados quando um estudo se propõe a analisar e entender as questões sociais e extralinguísticas que motivam mudanças linguísticas prejudiciais às línguas minorizadas, as quais podem levar, até mesmo, à morte dessas línguas.

Dessa maneira, todos os fatores supracitados são de importância fundamental para entender e estudar os tipos de atitudes linguísticas que os falantes de uma comunidade desenvolvem e estão, também, diretamente ligados à

vitalidade, mudança ou morte de uma língua em determinada comunidade linguística.

Albó (1988) disserta que os conceitos dados às línguas minorizadas – como de baixo prestígio, não oficiais, substandard, entre outros – apenas descrevem qualidades sociais destes idiomas, sempre opostas aos idiomas de alto prestígio, majoritários, ou outros. O autor argumenta que estas definições não alcançam a raiz do problema e, por isso, sugere caracterizar os idiomas minorizados como *oprimidos*. Hamel (1988) apresenta um ponto de vista semelhante e confere às línguas em conflito a definição de língua dominante e língua dominada.

Para Albó (1988), esta denominação é mais característica às sociedades do chamado terceiro mundo, uma vez que as desigualdades sociais são muito grandes e mais violentas, o que torna as diversas organizações sociais mais passíveis à divisão de grupos entre dominante e dominados e, finalmente, oprimido e opressor. Meliá (1988) também retoma este pensamento ao descrever a situação sociolinguística de diglossia no Paraguai, entre o Guaraní e o Espanhol.

O fenômeno da diglossia foi primeiramente descrito e definido por Ferguson (1959). Em seu trabalho, o autor defende que, se duas línguas – ou duas variantes de uma mesma língua – coexistem em diferentes situações sociais – prestígio e desprestígio – uma dessas línguas ou variantes tomará os espaços de ambientes formais, da literatura, educação formal, discursos religiosos, escrita, entre outros, a chamada, por esse autor, de língua ou variante alta (*high*). Pressupõe-se que a outra língua, ou variante, é usada no ambiente familiar, informal e ganha, assim, a característica de oralidade, a qual é chamada, pelo mesmo autor, de língua ou variante baixa (*low*). O fenômeno de diglossia acontece, então, sempre que duas línguas ou variantes podem ser contrastadas em “alta” e “baixa”.

Assim, Meliá (1988) acrescenta que a noção de diglossia desmascara a ideia de que, quando duas línguas estão em contato, há reciprocidade entre seu poder e uso, de forma que, do conflito linguístico, gerado especialmente a partir de práticas coloniais, uma língua exercerá dominação sobre outra nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, Meliá (1988, p. 112) discute a noção de diglossia aplicada à análise de línguas em contato:

a noção de diglossia, ao ser utilizada na análise de línguas em contato, tem a vantagem de não mascarar, como faz a noção de bilinguismo, a realidade dos conflitos linguísticos e poder de dominação que geralmente uma língua exerce sobre outra. Este tipo de aproximação é especialmente útil quando as duas línguas em jogo entraram em conflito em um espaço geográfico invadido em um tempo colonial; o bilinguismo nestes casos desmentiria a realidade do processo sociocultural, ao estabelecer na língua uma certa reciprocidade que de nenhuma maneira se dava na sociedade.

Albó (1988) também assume que a desigualdade linguística entre povos originários e conquistadores surge da própria conquista, quando os povos originários perdem sua independência, principalmente, política, já que, depois disso, todas as suas estruturas sociais, culturais, econômicas e religiosas tiveram que ser reinterpretadas sob a ótica da atual situação de dominação. O autor considera que, dessa situação social mais ampla, paralelamente, o elemento idioma também sofre mudanças, porém, mais peculiares, pois, ainda que sua estrutura permita uma maior autonomia, a dinâmica da mudança passa a ter um peso extralinguístico consideravelmente maior que o interno, frente à necessidade de ceder, cada vez mais, ao idioma dominante.

Hamel (1988) encara a diglossia como um conflito intercultural, no qual se percebe uma relação assimétrica entre uma língua dominante e outra língua dominada. O autor traz esta definição para a realidade sociolinguística da América Latina, onde as chamadas práticas discursivas se cristalizam em diferentes polos: dominantes, que se cristalizam nas línguas europeias – espanhol e português – e práticas discursivas dominadas – majoritariamente cristalizadas nas línguas indígenas. Hamel (1988) pressupõe que esta relação dá início a um processo histórico de mudança linguística que, em última instância, pode culminar na substituição da língua indígena pela língua dominante.

Percebe-se, portanto, que o conflito linguístico e a diglossia caracterizam uma séria ameaça à vitalidade das línguas dominadas, risco esse que, segundo Hinton (2001), não afeta as línguas dominantes. Semelhantemente, para Fase; Jaspaert e Kroon (1992, p. 03), em situação de contato, “a língua em perigo de desaparecimento é sempre a língua dominada, ou, em outras palavras, o risco de desaparecimento em situações de contato é real apenas para o grupo sociológico minoritário”.

Como pôde ser observado, quando diferentes grupos linguísticos estão em contato, mas um desses grupos exerce poder e dominação sobre outro, acontece o que Hamel (1984; 1988) chama de conflito linguístico. Assim, o termo “conflito” se contrapõe ao termo “contato”, principalmente para enfatizar o caráter de luta e contradição que se dá entre as línguas nestas condições. O mesmo autor exemplifica a situação por meio da referência às línguas nacionais *versus* as línguas indígenas na América Latina.

O conflito linguístico é reconhecido, principalmente, segundo o autor, por algumas características: a) a diglossia substitutiva, que pressupõe uma pressão da língua e do universo majoritário para que o minoritário se adeque pouco a pouco, até que a língua e a cultura minoritária sejam totalmente substituídas pela majoritária; b) uma relação assimétrica entre língua dominante e língua dominada; c) a crescente expansão da língua majoritária, em detrimento da minoritária, tanto em fatores linguísticos quanto geográficos; d) uma resistência linguística e étnica, por parte das comunidades minoritárias, que se concentra, principalmente, na comunicação interna das famílias e na comunidade em si e através de atividades tradicionais da cultura ancestral; e) uma crescente reafirmação do fator de identidade através da língua; f) ainda assim, uma inevitável manifestação de apropriação de estruturas e elementos da língua e cultura hegemônica; g) a possibilidade de uma reversão através da estabilidade da língua em seu território.

Do conflito surge a mudança linguística, que Albó (1988) considera ser motivada majoritariamente por fatores extralinguísticos e que acontece de modo mais acelerado. Para Hamel (1988, p. 65), do conflito linguístico, podem surgir dois tipos de mudança: 1) a substituição da língua baixa pela alta, que pressupõe a total aculturação e o remodelamento de bases interpretativas. Nesta situação, a vitalidade da língua minorizada está fortemente comprometida; 2) a conservação e a normatização da língua baixa. Esta mudança, entretanto, não acontece sem o equilíbrio de forças e a legitimação da língua nos espaços sociais, como escolas, administração, reuniões, entre outros. Como explica o autor,

se a língua minoritária deixa de resolver tarefas comunicativas e de contribuir na organização da produção e reprodução das relações em seu sentido amplo, então podemos afirmar que se encontra em vias de perder seu lugar histórico como língua viva.

Por isso, a maneira como o falante da língua minorizada em conflito com a majoritária percebe sua língua será sempre decisiva para o futuro desta língua em determinada comunidade linguística. Isto porque a maneira como o falante a percebe influenciará diretamente em falar ou não falar sua língua, bem como, em transferi-la ou não para as novas gerações. Alard e Landry (1992) e Hinton (2001) defendem que os grupos minoritários devem lutar contra a diglossia e expandir o uso da língua materna o máximo possível, a fim de garantir a vitalidade da língua minoritária.

Das situações de contato e de conflito linguístico, surgem as atitudes linguísticas, as quais podem ser positivas ou negativas. Elas podem partir de falantes e não falantes de uma determinada língua e têm grande impacto nos falantes e, conseqüentemente, em uma língua minoritária. Grosjean (1982) cita o renomado Haugen (1956, p. 96 apud Grosjean 1982, p. 118) para explicar alguns destes impactos:

em uma comunidade onde diferentes grupos coexistem, atitudes linguísticas desempenham um importante papel nas vidas dos usuários destas línguas. Haugen (1956) escreve: "Toda vez que as línguas estão em contato, serão encontradas atitudes em favor ou desfavor em relação às línguas envolvidas. Elas podem ter profundos efeitos no psicológico de indivíduos e no uso deles de suas línguas. Em análise final, essas atitudes são direcionadas às pessoas que usam as línguas e são, portanto, julgamentos e estereótipos intergrupais."

Indubitavelmente, as atitudes negativas são mais recorrentes, uma vez que, em quase todas as situações, há estigma por parte do grupo majoritário em relação ao minorizado. Entretanto, da mesma forma que atitudes negativas podem ser assimiladas, atitudes positivas podem surgir como forma de resistência e reafirmação da identidade étnica. A seguir, estão algumas consequências e/ou atitudes linguísticas negativas, discutidas por Grosjean (1982), que podem ameaçar a vitalidade linguística de uma comunidade:

- 1) a língua majoritária é aprendida pelo grupo majoritário e pelo minoritário, mas a língua minoritária é aprendida apenas pelo grupo minoritário;
- 2) pais bilíngues optam por se dirigir aos filhos na língua majoritária para que se passem por monolíngues e sejam melhor aceitos pelo grupo majoritário;

- 3) o estigma tem um profundo efeito no conhecimento que a pessoa sente ter de uma determinada língua e a segurança de que consegue dominá-la bem;
- 4) os falantes podem se recusar a falarem a língua em público;
- 5) a criança pode se recusar a falar a língua minoritária com os pais.

É importante ressaltar que, uma vez em conflito linguístico, toda comunidade minorizada está sujeita a sofrer as consequências citadas acima, inclusive nosso alvo de estudo, a comunidade indígena de Bdeburè. Grosjean (1982, p. 126) conclui que as atitudes negativas estão na dianteira do processo de mudança linguística da língua minorizada ou de substituição definitiva da língua materna pela língua nacional majoritária, de modo que, “no decorrer do tempo, as atitudes negativas lideram o processo de mudança linguística; a língua minoritária é usada cada vez menos e poucas crianças a aprendem como primeira língua”.

Entretanto, tanto Grosjean (1982) quanto Hamel (1984) concordam que pode haver reversão deste processo, de forma que, mesmo com todas estas desvantagens e estigma, a língua minorizada ganhe força, reconquiste espaços e aumente sua vitalidade, por meio da reafirmação da identidade pela língua materna, de forma que se firme e permaneça estável na comunidade linguística minorizada. Dessa maneira, o estigma tem o efeito oposto e reforça a lealdade e a solidariedade do grupo à língua ancestral de seu povo, pois,

ainda que o uso de uma língua estigmatizada possa ser associado a um grupo de menor prestígio – ao menos aos olhos do grupo majoritário – ele pode reforçar valores positivos do grupo e simbolizar solidariedade entre eles. (GROSJEAN, 1982, p. 127).

Segundo Hamel (1988), das atitudes negativas, acontecem a internalização dos conteúdos majoritários e um consequente ódio pela própria identidade, o que leva ao abandono da língua minorizada. Já, das atitudes positivas, acontece o contrário: a superação da alienação que atinge as práticas comunicativas em língua indígena e a consequente valorização desta identidade por meio da língua.

As atitudes linguísticas, sejam elas positivas ou negativas, estão sempre agregadas aos sentimentos que o falante tem tanto pela língua minoritária quanto pela majoritária. Calvet (2002) define como atitude positiva a aceitação da língua minoritária e, em oposição, como atitude negativa, a rejeição desta língua. Ora, se

o falante sente vergonha de falar sua língua em público, por medo de represálias, ou se ele se sente inferiorizado por falar a língua minoritária e, em contrapartida, associa falar a língua majoritária com sucesso, aceitação e respeito, é muito provável que desenvolva uma atitude negativa e, em consequência, rejeite sua língua materna e migre completamente para a língua majoritária, principalmente quanto à escolha da primeira língua de seus filhos. Como explica Mello (1999, p. 103),

cientes de sua condição de marginalidade, muitos membros dessas comunidades minoritárias chegam ao ponto de desencorajar o uso da língua nativa, mesmo em domínio familiar, pois receiam que seus filhos sejam também estigmatizados. Desta forma, acabam compartilhando com as atitudes negativas dos grupos majoritários que, na maioria das vezes, são monolíngues e visam, primeiramente, aos interesses de sua classe. De acordo com Grosjean (1994), a visão que os monolíngues têm dos bilíngues é, geralmente, baseada nas considerações socioeconômicas e culturais e não em fatores linguísticos.

Entretanto, há outro caminho: a aceitação. Se o falante demonstra orgulho em falar a língua materna e tem consciência do impacto que a língua majoritária pode causar em sua comunidade e externaliza atitudes positivas quanto à sua língua materna, a língua indígena continuará sendo parte crucial desta comunidade por mais tempo, uma vez que, ao invés de optar por não transferi-la, devido ao estigma, optará por transferi-la aos filhos para que eles façam parte efetivamente do grupo.

Este bilinguismo que parte de atitudes linguísticas positivas é chamado de bilinguismo aditivo por Allard e Landry (1992). É possível inferir que este é o bilinguismo que soma; seu oposto é o bilinguismo subtrativo, o qual surge de situações diglósicas e gera atitudes linguísticas negativas. Os autores consideram que, nas situações em que há bilinguismo aditivo, a experiência com a segunda língua complementa e auxilia o desenvolvimento da primeira língua, enquanto, em situações em que o bilinguismo é subtrativo, há uma interferência no desenvolvimento da língua materna, o que resulta em uma queda na proficiência da primeira língua.

O tipo de bilinguismo de uma comunidade e, principalmente, o que está se desenvolvendo nas crianças é de fundamental importância para o futuro da língua minoritária, uma vez que as crianças são os futuros falantes adultos e os futuros

responsáveis por transferir – ou não – a língua ancestral à próxima geração, como concluem Allard e Landry (1992, p. 226), “o tipo de bilinguismo desenvolvido pelos indivíduos é, também, relacionado à vitalidade linguística da comunidade”.

Por essas razões, o foco central desta pesquisa está em investigar o tipo de bilinguismo e atitudes linguísticas dos adultos e crianças da comunidade indígena Bdeburè e, também, o modo que a língua portuguesa impacta a vida destas crianças. O maior contato que elas têm com o português e a sociedade majoritária ocorre na escola não indígena, que, aparentemente, não está preocupada com o tipo de bilinguismo que estas crianças estão desenvolvendo. Por isso, será, também, relevante para este estudo, conceituar e entender a importância de um ensino intercultural bilíngue. Segundo López (2004, p. 17), entende-se por interculturalidade:

a leitura crítica da diversidade sociolinguística, que caracteriza sociedades pluriétnicas marcadas pela discriminação, produto do passado colonial, assim como a clara tomada de posições frente às condições de iniquidade e desigualdade entre indígenas e não indígenas.

Assim, a interculturalidade pressupõe o diálogo democrático entre as culturas em contato, o qual desconstrói práticas colonialistas por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Para Pimentel da Silva (2009, p. 97), a interculturalidade é questionadora e abre discussões que visam a novas construções de conhecimento que incluem os saberes e a cultura dos povos minorizados:

a interculturalidade, no campo epistemológico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas, e postulados, de uma totalidade dominante, que impregna o processo da construção de conhecimentos em nossas sociedades, questiona grande parte da lógica do etnocentrismo ocidental, lógica sobre a qual se construíram os fundamentos das ciências e da tecnologia hoje dominante e hegemônica.

Dessa forma, a interculturalidade colabora para o questionamento dos conhecimentos científicos eurocêntricos, que, muitas vezes, não se encaixam na realidade dos indígenas da América do Sul e Central, tanto em questões sociais, quanto linguísticas e, especialmente, nas educacionais. Nesse sentido, Hamel (1984;1993) entende que as modalidades escolares do ensino intercultural se contrapõem às modalidades escolares do conflito intercultural, de maneira que, neste último, a comunicação não é satisfatória, uma vez que não há negociação

linguística e acontecem a subordinação e a minorização da cultura e língua do aluno, muitas vezes com efeitos traumáticos para seu desenvolvimento psicossocial, cultural e linguístico. Estas são graves violações dos direitos educativos e linguísticos dessas crianças. Por isso, pensar uma educação bilíngue que não parta do conflito, mas da soma, bem como da cosmologia e da vida social do educando, é a intenção do ensino intercultural. Como explica Pimentel da Silva (2013, p. 71), em

uma proposta de educação bilíngue, portanto, não se deve pensar nas línguas indígenas apenas em si mesmas, como sempre fora, pois toda língua está relacionada com a ecologia – solo, clima, hidrografia, pássaros, árvores, etc. – e também com a composição étnico-cultural de sua comunidade de falante.

Logo, uma educação que se proponha a ser intercultural deve tomar o caminho oposto e fornecer o conhecimento de língua e da cultura majoritária, que o educando tem o direito de receber, de forma que não haja exaltação ou superioridade destes sistemas, em detrimento dos saberes e língua de seu povo, mas sim, uma educação voltada para a cosmologia, história e língua ancestral, a fim de que seja oferecido o conhecimento necessário para transitar dignamente e viver plenamente na sociedade multilíngue, a qual se pertence.

Hamel (2003, p. 257) sugere a possibilidade de que surja, por meio da escola intercultural, uma nova cultura “característica do nosso continente, que permita criar uma nova cultura escolar que integre – não oponha – elementos de ambas as culturas”. O autor também destaca a demanda dos indígenas por uma educação específica, baseada na língua materna e ligada à sua cultura. Para ele,

este breve recorte do debate atual demonstra em que sentido a demanda de muitos povos indígenas por uma educação específica e própria, baseada na alfabetização em sua língua e arraigada na sua cultura, não só se justifica como reivindicação étnica histórica de cada povo (seu direito coletivo), mas também na perspectiva das investigações psicolinguísticas e educativas, como a resposta mais adequada a longo prazo para o desenvolvimento cognitivo-acadêmico do aluno indígena (direito individual) a uma educação apropriada. (HAMEL, 1984, p. 79)

Como especificado pelo autor, é um direito do educando ter uma educação específica e adequada à sua realidade linguística e social. Uma educação intercultural bilíngue é uma reivindicação dos indígenas de Bdeburè, que surge de muitas motivações, mas, principalmente, da preocupação com a atitude linguística

e tipo de bilinguismo que as crianças estão desenvolvendo, uma vez que a vitalidade etnolinguística deste povo depende fortemente disto.

1.1 Pressupostos Metodológicos

Segundo Mignolo (2002), existem diferentes tipos de conhecimento, de modo que há um saber superior e um saber subalterno, provenientes de práticas coloniais: Entretanto, conforme o autor, aceitar esta imposição é uma escolha que deve ser superada. Desse modo, é responsabilidade da academia, que produz o dito conhecimento superior, amplamente reconhecido, romper com as práticas de colonização do saber, e aos produtores do conhecimento dito subalterno retomar os lugares de poder que lhes foram tirados.

Esta ideia é também defendida por Morin (2003), em sua crítica ao método científico. O autor defende que é preciso reorganizar a própria estrutura do saber e critica a fragmentação da ciência que investiga fenômenos isolados de suas estruturas e ainda exclui o conhecimento produzido pelos outros fragmentos da ciência, de modo que os sujeitos são apagados e o processo ignorado.

Assim, pensando na qualidade de conhecimento subalterno, que é aferido aos conhecimentos indígenas pelos produtores do saber superior, a principal intenção, aqui, foi encontrar uma metodologia que abrangesse toda a complexidade dos assuntos que este trabalho se dispõe a estudar.

Foi escolhida, portanto, uma metodologia que propõe novos caminhos e está aberta a uma interpretação que se coloca a serviço dos conhecimentos de modo geral e não separatista: a transmetodologia. Essa proposta assume o caráter de construção de uma metodologia que melhor se encaixe na realidade e nos desafios da pesquisa.

Maldonado (2008) explica que a transmetodologia surge da diversidade e da necessidade de mudança sociocultural, acadêmica e de vivência, a partir de métodos mistos e múltiplos, que são reformulados com o objetivo de romper com os métodos iniciais isolados, a fim de colaborar com uma melhor estruturação e interpretação do problema. Todavia, fica claro que os métodos anteriores não são

abandonados, nem rejeitados, mas redefinidos. Dessa forma, reconhece-se seu valor, mas também seus problemas. Além disso, fazem parte da proposta transmetodológica: a consideração dos múltiplos contextos do problema; a pesquisa empírica; e o arcabouço teórico, pois, como explica Madonado (2008, p. 722),

pensar a 'problemática' em uma investigação, que adota a proposta transmetodológica, é construir o 'problema de pesquisa' aprofundando-o, fundamentalmente, em três dimensões: da contextualização do problema/objeto situando-os nos seus múltiplos contextos; da pesquisa empírica como recurso metodológico; e, da práxis teórica como meio de trabalhar com os conceitos de forma crítica e renovadora.

Aguiar (2011, p. 05) acrescenta que a transmetodologia busca romper com a lógica do saber hegemônico e também “situar o ser humano como elemento central da pesquisa”. Dessa maneira, interpretações, que surgem de novos olhares, geram novos conhecimentos, de modo que não exclui-se ou toma-se o conhecimento de modo hierárquico, mas aceita-se que há uma pluralidade de conhecimentos, uma vez que, como afirma Santos (2006, p. 154), “não existe conhecimento puro, nem conhecimento completo, mas constelações de conhecimento”.

Santos (2006) também reafirma a urgência de unir o saber científico ao saber humanístico, de forma que os saberes científicos não precisem ser idolatrados e globalizados em detrimento dos humanísticos, muitas vezes marginalizados. O que deve haver, nesse caso, é a soma destes conhecimentos na produção de um novo tipo de conhecimento.

Na busca de tornar esta soma possível, a transmetodologia também considera o desenvolvimento de métodos próprios, que unem o teórico e o empírico, e atribui mais valor ao processo da pesquisa do que ao resultado (AGUIAR, 2011). O valor do processo está na descoberta, nas informações que surgem, que são muito mais significativas do que as conclusões que são tiradas delas, ou seja, os resultados.

Como este trabalho se propõe a estudar sentimentos e atitudes linguísticas, entre outros assuntos que são de total particularidade de um indivíduo e que, muitas vezes, lhe trazem angústias ou desconforto, a metodologia desta pesquisa foi uma construção. Não estava pronta de antemão sem que nem ao menos conhecesse as

peessoas com as quais iria trabalhar. Foi necessário um processo de adaptação – de ambas as partes – para que houvesse confiança. E, enfim, para que, a partir da confiança, houvesse diálogo. Assim, somente a partir deste diálogo, a pesquisa pôde avançar.

Por isso, este trabalho foi a todo tempo construído e reconstruído a partir da transmetodologia da escuta dos sentimentos, dos problemas, dos receios, das alegrias, do orgulho; a transmetodologia da espera, de trabalhar no tempo deles, de me adequar ao tempo deles; a transmetodologia dos momentos de choro, de desabafo e dos sentimentos compartilhados.

Faz-se necessário, portanto, destacar que não foram somente os autores citados que contribuíram na construção desta metodologia, mas, principalmente, os participantes desta pesquisa: sua visão, seu tempo e sua cosmologia. Houve, então, neste estudo, um rompimento com um cânone metodológico, pois o padrão dos métodos científicos não foi abandonado, mas nada foi restringido a ele.

Sendo assim, esta pesquisa assume-se como transmetodológica, no sentido de que agrega diferentes métodos de pesquisas que são reformulados para melhor atender às diferentes situações; atribui-se grande valor ao ser humano, sua história, memória e seus sentimentos; não hierarquiza o conhecimento, mas considera sua soma; valoriza os vários contextos das situações observadas; considera a produção de conhecimento gerada no processo da pesquisa mais relevante que os resultados obtidos a partir dela.

1.1.1 Uma proposta de diferenciação para os conceitos de coleta e de geração de dados

Para dar início a esta seção, faz-se necessário, primeiramente, evidenciar que as etapas de coleta e de geração de dados são tomadas, neste trabalho, como duas fases distintas da pesquisa, que são complementares, entretanto, que apresentam atividades e objetivos diferentes. Assim, a etapa de coleta de dados é entendida como a fase da pesquisa de campo, na qual os dados foram levantados e registrados; enquanto a etapa de geração de dados é a fase na qual os dados, já colhidos, foram interpretados e analisados.

Essa diferenciação surge a partir da necessidade de evidenciar que os dados foram, primeiramente, colhidos dos participantes, durante as entrevistas, da maneira que vieram, como uma espécie de “matéria-prima”, ou seja, sem interferências por parte do pesquisador. Os trechos originais das entrevistas, que serão apresentados ao longo do trabalho, são fragmentos destes dados puramente colhidos.

Já na fase de geração de dados, acontecem a análise, a comparação, a sistematização e, finalmente, a interpretação destes dados. Nesta etapa, há a interferência do pesquisador, que busca analisar criticamente os dados que foram colhidos, embasando-se no arcabouço teórico levantado, com vistas em obter resultados e respostas para as questões iniciais da pesquisa.

Assim, os dados deixam o seu primeiro estado de “matéria-prima” da coleta, e, então, novos dados são gerados a partir dos primeiros

1.1.2 A etapa de coleta de dados

A fase da coleta de dados desta pesquisa iniciou-se a partir de 09 de outubro de 2016, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Antes disso, fiz algumas visitas introdutórias em Buridina e em Bdeburè, juntamente com a professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, que desenvolve pesquisas e projetos com os Karajá e é, também, muito querida por eles. Nessas ocasiões, eu apenas observava as ações dos projetos, conhecia e me familiarizava com a realidade e com as pessoas que vivem nestas comunidades, enquanto me preparava para iniciar a pesquisa de campo.

Nenhum dado foi colhido durante as visitas introdutórias, uma vez que eu ainda não havia recebido parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa. Mesmo assim, fui muito bem recebida pela comunidade e, quando pude dar início à pesquisa, no final de 2016, senti-me bastante à vontade para iniciar os processos de coleta de dados.

Assim, depois da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, iniciei a etapa de coleta de dados. Para tal, foram feitas, ao todo, três viagens à Bdeburè, que

duravam, em média, uma semana. As viagens aconteceram durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2016.

Para dar início à fase de coleta de dados, a pesquisa foi dividida em três etapas principais:

- 1) levantamento sociolinguístico geral da comunidade; levantamento dos sentimentos e atitudes linguísticas dos adultos da comunidade. Todos os adultos dos sexos feminino e masculino, residentes na aldeia Bdeburè e pertencentes à etnia Karajá interessavam como potenciais participantes;
- 2) realização de entrevistas com os pais das crianças e dos adolescentes matriculados nas escolas não indígenas de Aruanã;
- 3) levantamento de sentimentos e atitudes linguísticas das crianças e dos adolescentes de Bdeburè. Interessavam apenas crianças e adolescentes que cursam o ensino fundamental ou médio nas escolas não indígenas de Aruanã.

Participaram dessas etapas da pesquisa, indígenas Karajá da comunidade de Bdeburè que, de boa vontade, se voluntariaram a ceder tempo útil do seu dia para responder questões de entrevistas ou simplesmente contar sua história, expressar opiniões e/ou interagir de qualquer forma. Foi garantido aos participantes sigilo quanto à sua participação, para que ficassem à vontade para se expressarem da maneira que realmente gostariam. Por isso, os nomes e/ou qualquer informação que ligue o participante aos dados serão resguardados.

Durante as três viagens realizadas com fins de coleta de dados, eu passava de cinco a sete dias hospedada na cidade de Aruanã e ia à Bdeburè todos os dias de minha estadia. Nas primeiras visitas, limitava-me a conversar com os moradores da aldeia e observar sua rotina, assim, consegui definir quais os melhores horários para entrevistar as mulheres, os homens, as lideranças e as crianças.

Nessa fase, optei pelo método de observação participante, uma vez que estava interessada em conhecer ativamente o ambiente social, a rotina e, também, os indivíduos da comunidade. Moreira e Caleffe (2008, p. 201) explicam que o método de observação participante tem intenção de investigar a fundo o grupo que se estuda. Segundo os autores, “a observação participante é uma técnica que

possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro deste grupo.”.

Percebi que o melhor horário para entrevistar as mulheres era durante a tarde, pois, na parte da manhã, elas estavam muito atarefadas com os serviços de casa, refeição e em preparar as crianças para a escola. Já os homens retornavam às suas casas apenas no fim da tarde, porque passam o dia trabalhando. Quanto às crianças, estavam disponíveis apenas depois do horário escolar vespertino.

Levando esses fatores em consideração, minhas visitas aconteciam durante a parte da tarde e duravam até o começo da noite. Não poderia me delongar muito mais, uma vez que há a rotina do jantar e este é, também, o horário de descanso e de estar junto com a família, na comunidade.

Quanto aos métodos usados para a coleta e, também, para a futura geração dos dados, muito me preocupava em cumprir com as questões etnográficas, que assumem que o pesquisador deve estar inserido no ambiente que se propõe a pesquisar e levar em conta a cultura e a perspectiva dos participantes, a fim de entender, de fato, os fenômenos que se presta a estudar.

Geertz (2015) assume a etnografia como uma prática sistemática de observação e inserção no mundo dos indivíduos pesquisados. Entende-se que o pesquisador não pertence àquele grupo, mas busca uma compreensão profunda de sua realidade, o que o autor chama de descrição densa, ou seja,

o ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico, escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2015, p. 20)

Geertz (2015) também critica as rotinas automatizadas de coleta de dados e defende que a etnografia deve partir de uma imersão em um universo de que o

pesquisador deve, primeiramente, participar e apreender para depois apresentar. Além disso, segundo o autor, este processo deve estar presente em todas as etapas do trabalho, desde as entrevistas, aferições, induções, diário de campo, ou qualquer outro método utilizado para colher os dados. Apenas dessa forma, é possível obter como resultado dados empíricos – e não apenas pressupostos – para iniciar o processo de análise, já na etapa de geração de dados.

Ainda quanto a coleta de dados em pesquisas etnográficas, Edwards (1992, p. 47) questiona os métodos de instrumentos de coleta de dados que visam a acessar sentimentos e atitudes dos participantes. O autor defende que simples questionários de “sim ou não” não alcançam as verdadeiras razões que levam o participante àquela determinada resposta, uma vez que

muitos questionários chamados de questionários de “atitude” cobrem apenas as crenças dos participantes, e não chegam aos problemas com o conceito de atitude psicológico geralmente aceito, no qual é incluso uma avaliação emocional ou sentimental. Assim, se nós simplesmente registramos respostas a questões como “É importante para seus filhos aprender galês na escola? (sim ou não)”, nós não sabemos porque o participante pensa ser importante ou não, nem cobrimos os sentimentos dele ou dela sobre este problema. Alguém pode concordar, por exemplo, que aprender galês é importante, enquanto, ao mesmo tempo, querer que não fosse; outra pessoa pode pensar ser importante e ver a educação provisória com um aspecto de boas-vindas ao rejuvenescimento da língua. Estes dois participantes hipotéticos não devem ser simplesmente agrupados juntos em um resumo de resultados.

Hamel (1988) também aponta alguns problemas nos métodos tradicionais desenvolvidos pela psicologia social para “medir” atitudes linguísticas e assume que eles não resolvem o problema. Para o autor, em um estudo que envolve conflito linguístico e políticas linguísticas, é necessário um caráter interdisciplinar, ou seja, unir conhecimentos e métodos de diversos campos científicos, como sociologia, antropologia e a própria linguística.

Além disso, Hamel (1988) acrescenta que é de fundamental necessidade que o pesquisador se livre de influências ideológicas estereotipadas e diglósicas ao interpretar os dados. Por isso, os métodos etnográficos, também adotados nesta pesquisa, são de fundamental importância, já que, por meio deles, o pesquisador tem a chance e a função de se envolver na realidade do pesquisado e, assim, entender sua real situação. Isso ajuda muito a se livrar de qualquer ideologia

estereotipada e/ou preconceituosa. Este exemplo caracteriza a importância de unir diversificados métodos – transmitologia – em pesquisas de caráter sociolinguístico que envolvem conflito linguístico e diglossia.

Como a intenção era entender sentimentos e atitudes, descartei os questionários e abordei os assuntos por meio de entrevistas, as quais me permitiram observar as expressões faciais dos participantes, tirar dúvidas, acrescentar novos temas de discussão, entre outras ações que facilitavam minha compreensão. As entrevistas – que eram na verdade longas conversas – também permitiam que os entrevistados contassem experiências, expressassem seus sentimentos quanto aos assuntos abordados e agregassem novas informações.

Hamel (1988) chama de “entrevistas em profundidade” aquelas entrevistas que transcendem os estereótipos e chegam aos fundamentos que sustentam os conceitos e preconceitos. Segundo o autor, este é um importante método de pesquisa para alcançar sentimentos e atitudes do pesquisado, especialmente, se somado a narrativas biográficas.

Tudo isso ampliou meu ponto de vista quanto aos temas trabalhados e me permitiu estar mais próxima dos verdadeiros problemas e inquietações daquela comunidade, o que foi muito útil para realizar uma análise pertinente, na fase de geração de dados. Durante toda a pesquisa de campo, me vali, também, do diário de campo, método muito importante, uma vez que colabora com a memória do pesquisador e assegura detalhes importantes da pesquisa.

1.1.3 Principal processo de coleta de dados: as entrevistas

Tendo considerado todo o exposto na seção anterior, embora durante a fase de coleta de dados tenham sido usados outros métodos, como a observação participativa e o diário de campo, sem dúvida, a entrevista semiestruturada foi o principal método de coleta de dados desta pesquisa.

De início, a intenção era fazer entrevistas individuais com a comunidade em geral, os pais das crianças e as crianças. Entretanto, percebi que eles se sentiam mais à vontade na conversa em grupo, então, adequiei a metodologia para trazer

mais conforto aos participantes e, também, para que os dados surgissem com mais qualidade.

Trabalhei, então, com os adultos, por meio de entrevistas semiestruturadas, ou seja, aquelas cujo pesquisador guia a conversa com tópicos, mas deixa o participante livre para abordar outros assuntos que envolvem o tema principal, bem como para detalhar como se sente e para adicionar outras informações (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Este método funcionou muito bem com os adultos, que se mostraram muito participativos e interessados nos temas. As conversas fluíam naturalmente e eles dividiam suas histórias, experiências e opiniões, o que me forneceu grande quantidade de dados para trabalhar e, também, a oportunidade de vislumbrar seus problemas e desafios.

Com as crianças e adolescentes, as entrevistas foram individuais e, também, semiestruturadas. Durante as conversas, eles foram acompanhados pelos pais ou por, no mínimo, um responsável. O roteiro usado nesta etapa foi diferente, mais curto que o dos adultos, pois as crianças e os adolescentes têm um tempo menor de atenção total em um determinado assunto. Como há uma diferença grande de idade entre os entrevistados – de seis a dezoito anos – foi necessário fazer uma modificação na metodologia de pesquisa para entrevistar as crianças e os adolescentes.

A fim de fazer as devidas adequações, busquei embasamento no ciclo de vida Karajá para fazer a diferenciação da metodologia das entrevistas, conforme as faixas etárias dos participantes crianças e adolescentes, segundo às diferentes fases da vida. No próximo tópico, apresento, então, as fases dos ciclos de vida feminino e masculino do povo Karajá.

1.1.4 O ciclo de vida Karajá: adaptações da metodologia das entrevistas conforme a fase dos entrevistados

Segundo Leandro Lariwana Karajá (2016), o povo Iny organiza seu ciclo de vida inteiramente baseado nos ciclos da natureza, bem como na sua crença em um mundo espiritual que existe no céu, nas matas e na água. Dessa maneira, a

organização do ciclo da vida abrange fatores como a educação, os rituais e as convenções sociais deste povo, conforme cada fase do ciclo.

Ainda conforme Leandro Karajá (2016), o ciclo da vida começa com o nascimento biológico. Nesta ocasião, os bebês de ambos os sexos, geralmente, são pintados da cabeça aos pés com a tinta vermelha do urucum, simbolizando seu nascimento. Desde então, a criança já começa a receber um tipo de educação: a educação do amor e do cuidado da família.

Aos seis meses de vida, é realizada uma cerimônia pequena, pela família da criança, na qual, ela será iniciada à alimentação de outros tipos de alimentos, já que, até os seis meses de idade, a criança só consome o leite materno. A partir de então, a criança já é introduzida à educação alimentar e higiênica.

Assim que começa a falar, a criança aprende, pela oralidade e inserida no dia-a-dia da família, a diferenciação entre as falas feminina e masculina da língua Iny, para que a menina aprenda a falar conforme a fala feminina e o menino conforme a masculina. Nesta fase – que dura, aproximadamente, dos dois aos dez anos de idade – as crianças começam a receber os principais fundamentos da educação Iny: a responsabilidade, o respeito, a humildade e a generosidade. A criança se espelhará no comportamento de seus familiares e, por isso, é uma fase crucial para formar uma pessoa que valoriza a sua vida e tem empatia com os demais.

A partir dos onze ou doze anos, os ciclos de vida das meninas e dos meninos se diferenciam. Para os meninos, tem início o ritual chamado Hetohoky, que dura cerca de um ano. No fim deste ritual, o menino é levado para o Hetohoky (casa grande/casa dos homens) e recebe uma educação espiritual, dos homens mais velhos. Os meninos, então, deixam de ser crianças e se tornam *jyrè*, os quais devem mostrar respeito aos homens mais velhos, obedecendo a todas as solicitações que lhes forem feitas, sem reclamações, provando que são capazes de realizar os trabalhos que lhes forem confiados. Ao se tornarem *jyrè*, os meninos têm seu cabelo raspado e são pintados com tinta preta.

Depois que seus cabelos crescem, os meninos ganham sua própria pintura e são chamados de *bòdu*. O próximo passo do ciclo de vida masculino é a fase

adulta, *weryrybò*. Nessa fase, o homem já domina os principais saberes que são necessários para sua vida e para a vida em comunidade.

Já as meninas têm seu ciclo de vida diferenciado do ciclo dos meninos depois dos onze anos, quando, geralmente, acontece a primeira menstruação. Segundo Manaijè Karajá (2016), quando isso ocorre, a menina é imediatamente colocada dentro de casa, e é ensinada por sua mãe e pelas anciãs da família como deve se comportar durante esse período: ela deverá tomar bastante água e não poderá comer nenhum tipo de carne, enquanto estiver menstruada. Assim que a menstruação termina, os demais familiares próximos são convidados pela mãe para a cerimônia, na qual a menina poderá comer carne de animais novamente, sendo servida por um membro exemplar de sua família.

A menina não pode ser vista pela comunidade enquanto a menstruação não termina. Ao longo do período em que está em casa, ela aprende, com a mãe ou com a avó, a fazer enfeites ou artesanato, bem como as normas comportamentais que deverá seguir nessa nova fase de sua vida. A menina não deverá, por exemplo, falar com um homem a sós e procurar se comportar como uma moça e não mais como uma criança.

No ciclo de vida feminino, depois da fase de criança, a menina passa pelas fases *hirari* e *hirarihiky*, nas quais aprende sobre o trabalho doméstico e sobre a criação dos filhos, além dos conhecimentos necessários para viver bem e conviver com a comunidade, que deverão ser repassados às próximas gerações. *Ijadoma* é a fase adulta. Nela, as mulheres já dominam esses conhecimentos e já estão prontas para repassá-los aos filhos e aos netos (L. L. KARAJÁ, 2016).

Tendo em vista o exposto, dividi os participantes entre crianças e adolescentes segundo sua fase no ciclo de vida Karajá. Considero, então, como crianças os participantes até os dez anos de idade e como adolescentes os participantes a partir dos onze anos, tanto meninos quanto meninas. Isso porque os meninos já podem ser iniciados no ritual de Hetohoky a partir dos onze anos e, nessa mesma idade, algumas meninas já podem começar a ter ciclos menstruais.

O roteiro de perguntas foi o mesmo para as entrevistas com as crianças e com os adolescentes, entretanto, a linguagem utilizada para fazer as perguntas e

para abordar os assuntos interessantes à pesquisa foi diferente. Com as crianças de seis a dez anos, a linguagem usada nas entrevistas era bastante clara, feita por meio de termos simples e de forma lúdica, por meio de exemplos e histórias para conseguir a atenção das crianças.

Os pais também colaboraram bastante durante as entrevistas com as crianças, que ficavam mais confortáveis com a presença deles. Muitas perguntas que elas ficavam com receio de responder a mim, respondiam a eles com facilidade. Com os adolescentes, o mesmo não ocorria. As respostas eram mais curtas e a presença dos pais já não era tão essencial quanto para as crianças, já que eles demonstram um maior domínio da língua portuguesa. Eles se mostravam, também, mais reservados e impacientes, um comportamento típico dos adolescentes. No entanto, os participantes adolescentes mais próximos da fase adulta, ou seja, entre dezesseis e dezoito anos, demonstraram bastante atenção aos problemas e bem dispostos a participar e a colaborar com a pesquisa.

Como muitas crianças, em Bdeburè, têm o Karajá como primeira língua e estão em processo de aquisição da língua portuguesa, durante as entrevistas, era dada a elas a opção de responder às questões na língua materna, para tal, pude contar com a colaboração dos pais, que faziam as perguntas a elas em sua língua materna e, depois que obtinham a resposta, diziam a mim o que a criança havia respondido.

Os roteiros de entrevista com as crianças e com os adolescentes serviam apenas como um guia para lembrar os assuntos que deviam ser abordados durante as entrevistas, pois, como já mencionado, havia liberdade para os entrevistados acrescentarem outras informações ou de contarem narrativas pessoais com suas experiências sobre as questões levantadas. Ainda assim, os roteiros usados durante as três etapas da pesquisa podem ser conferidos na seção de anexos.

1.1.5 Entrevista com o cacique

Foi feita uma única entrevista individual com o cacique de Bdeburè, J.T.K., devido à sua pouca disponibilidade de horários, já que, além de cuidar dos assuntos

administrativos da aldeia, ele trabalha na cidade de Aruanã. Nesta ocasião, que durou cerca de 90 minutos, foi usado o mesmo roteiro de entrevista que os demais membros da comunidade, pois era minha intenção saber se a opinião dele e, também, suas preocupações eram as mesmas que as dos demais membros.

O cacique respondeu, também, as questões de entrevista dos pais de crianças ou adolescentes matriculados nas escolas não indígenas de Aruanã, da segunda etapa da pesquisa, pois sua filha mais nova estuda em uma dessas escolas. Constatei, então, depois da entrevista, que o cacique demonstrou as mesmas opiniões, pontos de vista, receios e alegrias que os demais membros da comunidade. Por isso, suas respostas serão apresentadas, ao longo deste trabalho, juntamente com as dos demais.

Basicamente, o cacique de Bdeburè se mostrou bastante preocupado com o futuro da língua e da cultura Karajá na comunidade e reforçou a importância de as crianças receberem uma educação intercultural bilíngue que reforce a língua e os costumes de seu povo.

1.1.6 Compilado da realização das entrevistas na fase de coleta de dados

Foram realizadas, então, entrevistas semiestruturadas com integrantes adultos da comunidade de Bdeburè; com pais e mães de crianças e adolescentes que estudam nas escolas públicas do município de Aruanã; e, finalmente, com crianças e adolescentes devidamente matriculados e estudantes nas escolas públicas não indígenas de Aruanã, que se dispuseram de boa vontade a colaborar com a pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio, com permissão dos participantes. Na seção de anexos, os roteiros das entrevistas podem ser visualizados.

Para facilitar a compreensão dos dados que serão apontados ao longo do trabalho e para caracterizar os participantes da pesquisa, o quadro a seguir apresenta as iniciais dos nomes, as idades e as profissões dos Karajá de Bdeburè que participaram desta pesquisa. Os nomes foram resguardados a fim de manter o sigilo garantido aos participantes.

Quadro de participantes da pesquisa		
Nomes (iniciais)	Idade	Ocupação
Participantes adultos do sexo masculino		
J. I.K.	26	Autônomo
S.W.K.	52	Professor
S.O.K.	50	Agente de saúde
I.G.K.	33	Professor
J.T.K.	47	Funcionário SESI
T.K.	18	Autônomo
Total: 6 participantes adultos do sexo masculino		
Participantes adultas do sexo feminino		
X.O.K.	47	Dona de casa
H.T.K.	19	Dona de casa
S.K.K.	25	Dona de casa
S.T.K.	25	Dona de casa
K.K.	33	Dona de casa
L.D.K.	18	Dona de casa
M.M.K.	50	Dona de casa
A.M.K.	65	Dona de casa
C.M.B.	42	Dona de casa
Total: 9 participantes adultas do sexo feminino		
Participantes crianças do sexo masculino		
N.K.K.	09	Estudante
Total: 1 participante criança do sexo masculino		
Participantes crianças do sexo feminino		
B.W.K.	09	Estudante
D.K.K.	07	Estudante
D.L.K.	07	Estudante
Total: 3 participantes crianças do sexo feminino		
Participantes adolescentes do sexo masculino		

S.L.K.	13	Estudante
M.M.K.	12	Estudante
K.W.K.	12	Estudante
L.I.K.	11	Estudante
Total: 4 participantes adolescentes do sexo masculino		
Participantes adolescentes do sexo feminino		
H.D.K.	12	Estudante
K.G.J.	18	Estudante
Total: 2 participantes adolescentes do sexo feminino		
Número total de participantes: 25		

Quadro: Participantes da pesquisa

As entrevistas em grupos, feitas com os adultos na primeira e na segunda etapas, que eu prefiro chamar de longas conversas, ocorriam durante as tardes. No começo da tarde, a presença era majoritariamente de mulheres, depois das 17 h., os homens começavam a chegar e se juntavam a nós. As conversas eram realizadas em língua portuguesa para que eu pudesse acompanhar, mas a língua com a qual a comunidade se sente mais confortável é a língua Karajá.

Nos momentos em que eles queriam privacidade, ou que simplesmente se esqueciam em que língua estavam falando, retornavam à sua língua materna. Algumas vezes, a pergunta – ou assunto – que eu lançava era refeita em língua Karajá por algum membro da comunidade, que o fazia para facilitar o entendimento ou para discutirem de maneira mais confortável.

Algumas vezes eram longas as conversas na língua materna e, depois, eles me davam uma espécie de veredito ou da conclusão à qual chegavam sobre o assunto. Eu não me sentia incomodada de não participar de alguns assuntos, porque entendia que eles precisavam deste espaço e ficava satisfeita em ver a comunidade tão ativa na língua materna.

Conforme o tempo foi passando e o número de visitas foi aumentando, os participantes ganhavam mais confiança e passavam a expressar mais espontaneamente seus sentimentos. Algumas histórias, falas e a maneira como demonstravam se sentir me tocavam bastante, de modo que pude perceber que só

entendemos uma cultura diferente quando estamos inseridos e realmente nos prontificamos a ouvir o que o outro tem a dizer.

Durante o trabalho de campo, também pude participar de momentos como construção de cestos pelas mulheres mais velhas enquanto os homens me explicavam sobre o processo de busca da matéria-prima, que é bem difícil e deve ser realizado por eles, para que, depois disso, as mulheres tratem o material e confeccionem os cestos.



Figura 1 - Mulher Karajá confeccionando cestos

O participante S.W.K. me explicou, também, como se dá a confecção de diferentes cocares para o ritual do *Hetohoky* (iniciação masculina Karajá). Todos esses momentos com os Karajá de Bdeburè foram muito importantes para que eu compreendesse a realidade em que vivem e os problemas que enfrentam, o que possibilitou uma prática de coleta e uma futura análise dos dados de maneira etnográfica.



Figura 2 - Cocar usado nos rituais de Hetohoky

Pude perceber, durante as conversas, que a maior preocupação que a comunidade tem é a escola. Como veremos mais detalhadamente adiante, os Karajá de Bdeburè possuem uma relação bastante forte com sua língua materna e temem que ela se perca com as novas gerações, que estão sendo educadas em língua portuguesa nas escolas não indígenas. Por isso, eles sempre expressavam um desejo muito grande de possuírem uma escola indígena na aldeia para as crianças. Este assunto sempre ganhava foco durante as entrevistas.

Depois da primeira fase de coleta de dados sociolinguísticos, sentimentos e atitudes da comunidade em geral, iniciei a segunda fase, que pressupunha entrevistas semiestruturadas com os pais das crianças e adolescentes estudantes nas escolas não indígenas de Aruanã.

Como muitos entrevistados selecionados para esta fase já haviam participado da fase anterior, todos estavam habituados ao processo de gravação de voz das entrevistas semiestruturadas. O formato continuou o mesmo, ou seja, em grupo, da mesma forma que anteriormente: uma longa conversa que era “guiada” por questões pertinentes à pesquisa.

Nesta fase, os pais expressaram seus receios quanto à educação em língua portuguesa que os filhos estão recebendo e, também, quanto à ameaça que isso representa ao uso de língua materna na comunidade. Os pais foram categóricos

quanto à importância da manutenção dos conhecimentos culturais e linguísticos de seu povo, porém, em momento algum, houve negação da importância do Português como língua de contato, necessária à comunicação da comunidade indígena com a não indígena, ou seja, uma realidade sociolinguística da comunidade.

Considereei a terceira fase mais problemática, metodologicamente. Isso porque as crianças, por serem muito jovens, não demonstravam a mesma percepção que os adultos sobre a importância da pesquisa. Por isso, elas não apresentavam o mesmo interesse em perder tempo conversando ou respondendo perguntas.

Dessa forma, o uso da metodologia adequada foi crucial para conseguir relatos de suas experiências nas escolas não indígenas. Assim, como já explicitado, as entrevistas com as crianças eram feitas mais rapidamente que as dos adultos e com linguagem bastante lúdica e com termos simples. Ainda assim, as respostas eram resumidas e pouco era detalhado. No entanto, as crianças demonstravam os seus sentimentos além das respostas, por meio de olhares e de expressões, algumas, até mesmo, por meio do choro, como será detalhado mais adiante.

Já os adolescentes se demonstravam impacientes e ansiosos e respondiam as perguntas de forma mais genérica, o que dificultou um pouco a análise. Percebi que muitas coisas que eles sentiam ou já vivenciaram nas escolas eram omitidas por orgulho ou para que a entrevista não se delongasse.

Registrei, então, o máximo de informação possível a partir das conversas e das entrevistas, mas, principalmente, a partir das expressões faciais e dos momentos de desabafo, como o choro das crianças e a revolta dos adolescentes.

Conversei, ao todo, com dez crianças e adolescentes que se dispuseram a participar da pesquisa. Esse é um número aceitável de participantes para essa fase da pesquisa, uma vez que a comunidade é pequena, com cerca de 50 pessoas.

Depois que finalizei a fase de coleta de dados, muitos participantes quiseram ouvir as gravações de nossas conversas e se divertiram bastante, ao ouvirem a reprodução das suas vozes, especialmente, os mais velhos. Expliquei para eles que havia acabado a fase de coleta de dados e que, posteriormente, esses dados fariam parte deste trabalho.

Apresentei, também, os possíveis benefícios da pesquisa, como a documentação da história, memórias, sentimentos e atitudes linguísticas que revelam um estado sociolinguístico sincrônico da língua Karajá na comunidade, mais um estímulo para que a comunidade linguística continue a se empenhar na manutenção de costumes culturais e da língua materna; e, principalmente, a intenção de que a pesquisa contribua com a implantação da escola indígena intercultural bilíngue na aldeia, para que as crianças possam estudar não só a língua portuguesa, mas também sua língua materna, de modo a preservar a identidade e língua Karajá das próximas gerações.

Não posso dizer que saí da experiência de pesquisa de campo da mesma forma que entrei. Minha visão sobre o mundo, sobre a linguagem e sobre o ser humano mudou bastante e eu cresci como pesquisadora e como pessoa. Pude perceber que, quando se estuda pessoas, essa interação é fundamental para sair do seu lugar e conhecer o lugar das pessoas que se presta a estudar; conhecer seus problemas, receios, medos, o que as deixa tristes e felizes e, enfim, o modo que se sentem sobre tudo isso. Sinto-me muito agradecida aos Karajá da comunidade de Bdeburè por terem dividido estes momentos e sentimentos tão particulares comigo.

1.1.7 Transcrição dos dados

Todas as entrevistas foram gravadas em arquivos de áudios. Posteriormente, os arquivos foram organizados em gravações das entrevistas dos adultos e das crianças e adolescentes. Os áudios das entrevistas foram ouvidos, novamente, e selecionados para transcrição. Isso porque havia quinze arquivos de áudio, com a média de uma hora de duração, em cada um deles. Logo, a transcrição de todo esse material era inviável.

Por isso, os trechos das entrevistas que seriam transcritos foram previamente selecionados, conforme os eixos principais da futura análise, para serem usados como efetivo material de análise. Foram transcritos, então, os trechos selecionados para análise, em língua portuguesa padrão.

Essa não foi uma tarefa fácil, pois as entrevistas foram realizadas em forma de longas conversas em grupo e, por isso, havia muitas informações a serem catalogadas e transcritas. Esses dados eram, também, algumas vezes, um tanto confusos. Logo, foi fundamental ter estado o tempo todo presente e sempre atenta, bem como ter anotado os momentos e, também, as pessoas que participavam em pontos-chave no diário de campo.

Dividi, portanto, as entrevistas em eixos principais, baseados nas perguntas de entrevista e transcrevi as principais colocações e respostas dos participantes, ou seja, as que mais se relacionavam com o tema de discussão e que conseguiam expor seus sentimentos, atitudes e seu modo de ver o assunto abordado.

Alguns outros dados colhidos a partir do diário de campo e da observação, que seriam úteis para a futura análise, também foram organizados e transcritos, de modo a ficarem prontos para serem cruzados com os dados das entrevistas na futura etapa de sistematização.

Dessa forma, com os dados colhidos a partir das entrevistas, conversas, observação participativa e anotações no diário de campo já transcritos, pude dar início à etapa de geração de dados.

1.1.8 Etapa de geração de dados: sistematização e análise

Ao iniciar essa etapa, havia uma grande quantidade de dados transcritos a partir das entrevistas, da produção do diário de campo e da observação sistemática dos meus momentos na comunidade com os Karajá de Bdeburê. Por fim, havia uma grande quantidade de material a ser analisado.

Basicamente, a primeira coisa a ser feita com esse material foi a sistematização. Nessa etapa, os dados foram organizados e cruzados conforme os eixos que seriam trabalhados na futura análise. O próximo passo foi, então, desenvolver uma metodologia de análise de dados que viesse ao encontro dos objetivos da pesquisa e, também, das respostas dos pesquisados, como pressupõe a já citada transmetodologia.

Quanto à precisa análise de dados, a preocupação foi direcionada em gerar dados empíricos e não meramente interpretativos. Além disso, não me senti no

direito de “interpretar” as palavras dos participantes, de forma a anular o que eles disseram e impor o que eu entendia daquilo.

Campos (2004) salienta que há, na fala humana, apreendida nas entrevistas, dois tipos de conteúdo, os manifestos e os latentes. O autor explica que os conteúdos manifestos são aqueles que o participante realmente disse, ou seja, a parte material da conversa, enquanto os latentes envolvem uma profundidade maior, no sentido do que o participante não disse. Nesse último tipo de conteúdo, contam as expressões faciais e corporais do participante, bem como, os sentimentos que ele demonstrou ao responder ou falar de determinado assunto. Esses dois tipos de conteúdos foram igualmente considerados nesta análise.

Sendo assim, escolhi a análise de trechos como a principal metodologia de análise. Nessa metodologia, os assuntos são separados por temas principais e são selecionados trechos que irão compor esses tópicos como principal objeto de análise. Dessa forma, o leitor terá acesso às próprias palavras do participante e não somente à interpretação do pesquisador. Os dados serão apresentados ao longo do trabalho da seguinte maneira: os trechos selecionados das entrevistas estão numerados e seguem entre aspas, seguidos das iniciais e da idade do participante entre parênteses.

A única exceção ocorre no capítulo II, quando uma entrevista completa é apresentada. Isso porque, nesse contexto, busquei entender melhor como ocorreu a mudança de Tytema para Bdeburè, bem como os impactos reais causados por ela na vida individual, social e linguística dos envolvidos. Para tal, conversei, por meio de uma entrevista individual, com o indígena Karajá I.G.K., de 33 anos. Ele é professor, nascido e criado em Tytema e, agora, morador de Bdeburè, logo, acompanhou todo o processo de mudança e de instalação no novo território.

Os objetivos principais dessa entrevista eram: entender as diferentes formas de impacto da mudança de Tytema para Bdeburè; e de qual maneira a mudança e a adaptação no novo território foram sentidas por eles e modificaram suas vidas.

Devido ao fato de que as entrevistas com os participantes eram como longas conversas, é inviável apresentar todas as entrevistas completas e, por isso, como

já explicitado, no decorrer do trabalho, serão selecionados os trechos principais que melhor contemplam as questões destacadas.

Entretanto, neste caso, em especial, foi selecionado apenas um participante para colaborar com essa parte inicial da pesquisa, contando sobre a vida em Tytema e o que se modificou com a mudança para Bdeburè. Portanto, como foi uma entrevista curta, com um participante apenas, a entrevista completa será apresentada primeiramente, seguida da análise e discussões pertinentes aos temas levantados. Vale ressaltar que tanto a entrevista completa, quanto os trechos posteriores, sempre serão devidamente apresentados, uma vez que essa pesquisa prioriza e destaca as palavras dos próprios participantes.

O objetivo principal dessa metodologia é que as palavras dos Karajá de Bdeburè ecoem mais alto do que as minhas. Por isso, nos tópicos dos próximos capítulos, são abordados assuntos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Esses tópicos sempre vão conter trechos colhidos nas entrevistas – com as próprias palavras dos participantes – que trataram desses assuntos e, em sequência, uma fundamentação teórica e uma posterior análise, que asseguram o caráter científico a essa metodologia, atendendo aos três postulados da transmetodologia (MALDONADO, 2008): contextualizar o problema/objeto de modo a situá-los nos seus múltiplos contextos; os dados da pesquisa empírica como principal recurso metodológico e, finalmente, a práxis teórica que oferece suporte crítico ao trabalho.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DA ALDEIA BDEBURÈ

Neste capítulo, apresento o impacto da chegada dos portugueses e bandeirantes à vida e à saúde dos indígenas da antiga província de Goiás, especialmente, no que tange ao povo que é o tema central deste trabalho: o povo Karajá. Desse modo, será discutida a questão da migração da antiga e já extinta aldeia de Tytema (MT) para o novo território, Bdeburè (GO). Será de nosso interesse investigar o impacto dessa mudança na vida pessoal, social e linguística dos membros da comunidade, bem como os sentimentos que eles desenvolveram nesta nova terra, tão próxima da cidade de Aruanã. O capítulo finaliza-se com uma pequena análise sociolinguística da atual aldeia Bdeburè, que nos levará à discussão sobre os sentimentos e as atitudes linguísticas dos integrantes dessa comunidade.

2.1 Os indígenas da antiga província de Goiás

Segundo Rocha (2016), existiam várias sociedades indígenas na região que hoje é conhecida como o estado de Goiás. Elas se dividiam, principalmente, em Macro-Jê, família Jê: Akwen, Kayapó, Timbira; Macro-Jê, família Karajá: Karajá, Javaé e Xambioá; e Tupi, família Tupi-Guarani: Canoeiro, Tapirapé e Guajajara. Sabe-se que, na região, também viviam outras etnias, porém, devido à precariedade das informações, não foi possível precisar algumas denominações e classificações linguísticas destes povos. De acordo com Rocha (2016, p. 33),

esse é o caso dos Goyá, dos Araé, dos Crixá e dos Araxá. Os Goyá habitavam a região da Serra Dourada, próximo à Vila Boa, atual Cidade de Goiás. As fontes documentais referem-se a estes índios sem dar-nos maiores detalhes sobre sua sociedade de forma a tornar possível sua classificação. Sabe-se apenas que teriam sido escravizados por Bartolomeu Bueno e seus companheiros. Os Araé formam outra população indígena sobre a qual muito pouco sabemos. Segundo os relatos de cronistas e outros documentos oficiais, teriam habitado a região do rio das Mortes. Os Araxá, que segundo os relatos eram “ferozes”, habitavam o local onde se fundou a cidade de Araxá, que à época, pertencia a Goiás e atualmente, pertence a Minas Gerais. Finalmente, há referências aos Crixá, que também teriam sido extintos ou expulsos de suas terras nos primeiros anos de ocupação do território goiano. É bem possível que os

descendentes desses povos ainda sobrevivam conhecidos por outras denominações.

Os primeiros contatos dos indígenas da região Goiás/Tocantins com os europeus e bandeirantes aconteceram no século XVIII e nada foi diferente do que ocorreu no restante do país. O contato tinha caráter colonizador e violento, o que resultou em morte e escravidão para os indígenas. Rocha (2016) explica que as populações que não eram escravizadas, eram dizimadas pelas doenças dos europeus. Havia, entretanto, povos que resistiram, como os Kayapó, mas as investidas de expansão – frentes extrativas de mineração de ouro ou pecuária – significaram ocupação de território e reabastecimento de recursos para os bandeirantes que se dispunham a assassinar e subjugar comunidades indígenas rebeldes. Assim, em 1761,

é autorizada a guerra aos índios Xavante. Em 1766, são registrados conflitos entre brancos e Kayapó. Em 1766, foi organizada uma bandeira contra os índios Karajá do Bananal e em 1796 foi organizada uma grande expedição que provocou a destruição de muitas aldeias indígenas. (ROCHA, 2016, p. 39)

O próximo passo foi “civilizar” os índios dominados por meio da catequização, educação jesuíta e aprendizado de ofícios. Os primeiros processos, citados no início deste capítulo, como doenças e guerra, dizimavam fisicamente as populações indígenas, enquanto os processos mais tardios se encarregaram de dizimar cultural e linguisticamente as comunidades indígenas.

No século XIX, Goiás passava por problemas de comunicação, devido à distância e consequente isolamento das outras províncias do país. Para resolver o problema, iniciou-se a navegação nos rios Araguaia e Tocantins. Para tal, o Estado interveio por meio da construção de presídios e colônias militares, que asseguravam a mão de obra e o controle dos ataques indígenas; garantiam o abastecimento dos barcos e prepararam os terrenos para a pecuária. Assim, em 1850, foram anunciadas as construções dos presídios de Leopoldina e Santa Isabel do Araguaia (ROCHA, 2016; MARÍN, 2009; PORTELA, 2006).

Leopoldina é a cidade que conhecemos hoje como Aruanã. A navegação fluvial no rio Araguaia e a construção do presídio e de sedes militares significaram, para a cidade, um processo de avanço comercial. Isso reafirmava a importância da

cidade, de forma que, logo depois, o General Couto Magalhães instalou, em Leopoldina, um sistema de internato para os indígenas: o Colégio Isabel.

Segundo Marín (2009), muitos destes indígenas – que pertenciam a diversas etnias, como Javaé, Kayapó, Tapirapé, entre outras – eram retirados, ainda jovens, de suas famílias. A principal intenção era formar mão-de-obra indígena. Por isso, o ensino era voltado à mecânica, devido a questões fluviais; já o ensino de agricultura, matemática, língua portuguesa e religião tinha claros interesses na aculturação e catequização dos indígenas. Mais tarde, ainda conforme Marín (2009), o general transferiu os ensinamentos a uma fazenda, interessado no uso da mão-de-obra indígena para a pecuária.

Conforme Rocha (2016), na década de 1930, foi fundado um Posto de proteção aos povos indígenas na aldeia de Santa Isabel, na Ilha do Bananal. Essa década marcou, também, os anos de construção de Goiânia e, em 1950, de Brasília. Isto porque houve um grande fluxo migratório para as novas capitais, o que resultou em uma nova onda de perdas significativas de território, por parte dos indígenas. Essa perda drástica de território ocorreu, também, na aldeia Buridina, a qual perdeu grande parte de suas terras, irregularmente, conforme crescia a cidade de Aruanã, esta que hoje está às portas da aldeia Buridina e, também, de Bdeburè.

2.2 Considerações sobre o município de Aruanã

A antiga cidade de Leopoldina foi emancipada no ano de 1958 e reconhecida como município de Aruanã. A cidade está localizada no estado de Goiás, a 314 quilômetros da capital Goiânia, fazendo divisa com o estado do Mato Grosso. Aruanã conta com 7506 habitantes, segundo o Censo IBGE (2010), e possui uma área de 3180,00 km².

Aruanã, Goiás



Figura 3- localização do município de Aruanã no estado de Goiás. Imagem retirada do Google.

Faz-se importante considerar a cidade de Aruanã neste trabalho, uma vez que o município se encontra ao lado dos territórios indígenas dos Karajá de Goiás, de modo que a única separação que existe é a territorial. Isso porque, enquanto Aruanã é um território municipal, as aldeias Buridina e Bdeburè são áreas federais.



Figura 4 - Entrada da aldeia Buridina



Figura 5 - Entrada da aldeia Bdeburè

As imagens acima permitem a visualização da proximidade da cidade de Aruanã às aldeias dos Karajá de Goiás. No caso de Buridina, a partir da entrada em forma de cocar, que pode ser vista na foto, o território é Federal e pertence aos indígenas que residem na aldeia; anterior à entrada, o território é municipal, da cidade de Aruanã. Semelhantemente, no caso de Bdeburè, essa placa discreta e

bastante apagada, na entrada da aldeia, indica que este é um território indígena Federal. Entretanto, onde está asfaltado, na imagem, já é território de posse do município, ou seja, já é logradouro de Aruanã, com casas e comércios da cidade. Na placa, está escrito: “Governo Federal/ Ministério da Justiça/ Fundação Nacional do Índio/ Acesso interditado para pessoas estranhas”, como pode ser visto na imagem a seguir.



Figura 6 - Placa na entrada da aldeia Bdeburè

Na próxima imagem, pode-se perceber, à esquerda, o território indígena da aldeia Bdeburè, inclusive, o mandiocal da aldeia. À direita, do outro lado da rua, já pode ser observado as residências de moradores da cidade de Aruanã. Essas imagens evidenciam que não existe distância entre Aruanã e as aldeias Karajá, pois esses diferentes territórios encontram-se lado-a-lado. Dessa forma, essas aldeias

podem ser caracterizadas como territórios indígenas que se localizam em áreas urbanas.



Figura 7 - rua que divide o território indígena de Bdeburè e a cidade de Aruanã.

Por ser banhada pelo rio Araguaia, Aruanã é uma cidade turística. A cidade é bastante visitada, especialmente, nos meses de alta temporada: julho, agosto e setembro. Durante esses meses, o rio Araguaia está mais baixo e forma praias de água doce, muito apreciadas pelos turistas para banho, pesca, acampamentos, entre outras atividades possíveis. Em Aruanã, também, pode-se observar o encontro dos rios Araguaia e Vermelho, um acontecimento natural muito bonito.

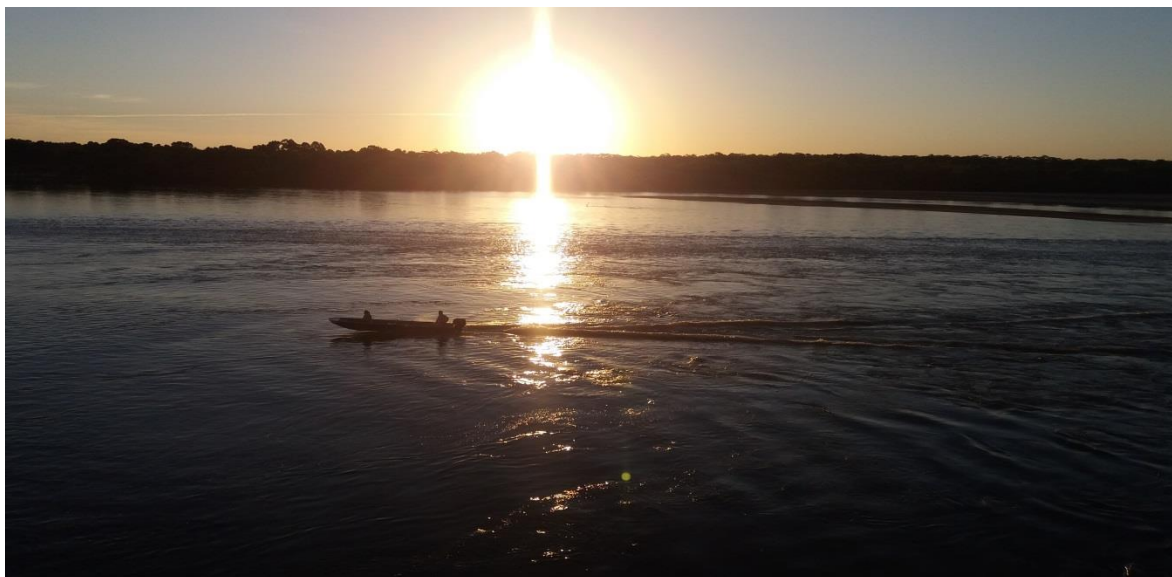


Figura 8 - rio Araguaia visto da praça principal de Aruanã.

A presença das aldeias indígenas, especialmente, Buridina, por ser mais conhecida e mais antiga, também atrai a atenção dos turistas. Buridina dispõe, também, de uma pequena loja de peças de artesanato Karajá. Assim, os turistas que visitam a aldeia, para conhecê-la, têm a oportunidade de adquirir itens do artesanato Karajá e de conhecer mais sobre essa cultura.



Figura 9 - loja de artesanato Karajá da aldeia Buridina.

Apesar de tudo isso, os habitantes de Aruanã não são conhecidos por sua empatia com os Karajá, que vivem tão próximos a eles. Os indígenas Karajá, tanto

de Buridina quanto de Bdeburè, relatam diversos episódios de preconceito étnico já sofrido por eles. Além disso, diversos fatos históricos demonstram a apatia dos moradores de Aruanã com as pessoas, com os direitos e, principalmente, com as causas indígenas, como poderá ser observado nos próximos tópicos.

Silva (2017) considera a cidade de Aruanã como um campo sociolinguístico complexo. Isso porque o Português é a língua da maioria da população, mas esses falantes convivem, diariamente, com diferentes realidades sociolinguísticas que são minorizadas, como os indígenas, falantes de língua Karajá, e os surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois existe uma comunidade surda na cidade de Aruanã. Inclusive as escolas públicas de Aruanã recebem alunos surdos nas escolas públicas da cidade.

Segundo o autor, essas diferentes realidades sociolinguísticas e, também, suas línguas recebem pouca visibilidade no contexto social de Aruanã, de modo que

os espaços públicos na sociedade aruanense são bem distintos, pois língua e sociedade delimitam seus espaços, a comunidade não enxerga esses grupos minorizados; enfim, a sociedade aruanense se vê como uma sociedade monolíngue e monocultural, os gestores da língua tentam anular a complexidade sociolinguística existente. (SILVA, 2017, p. 39)

Ainda segundo Silva (2017), o Português é a língua da sociedade aruanense, de suas mídias locais e de suas circulações oficiais, de modo que não existe nenhum tipo de tradução ou interpretação para a língua Karajá. Além disso, o Português é a língua utilizada no ensino de todas as escolas das Redes Municipal e Estadual de Educação da cidade de Aruanã. Por esses e outros motivos, Silva (2017, p. 69) conclui que

há um conflito entre os falantes, pois a língua dominante, o Português Brasileiro, e a língua dominada, a Iny, ocupam o mesmo lugar, mas não os mesmos espaços, pois a primeira é reconhecida e domina os espaços de prestígio e poder, ao passo que a outra, não. A língua Iny somente possui espaço em sua terra, em Buridina e Budburé (*sic*); como já mencionado, não há espaços quando nos referimos à língua Iny fora de suas terras.

Fica claro, portanto, que, em Aruanã, não existe nenhum tipo de política de inclusão social, de forma que o povo e a língua Karajá² não tem nenhum tipo de visibilidade, especialmente, no que tange ao social e ao educacional. Além disso,

² O povo Karajá se autodenomina Povo Iny. O nome Karajá foi dado a eles pelos não indígenas. Por isso, língua Iny e Iny rybè (fala Karajá) são equivalentes à língua Karajá.

são frequentes os casos de preconceito étnico e linguístico, por parte dos moradores de Aruanã para com os indígenas Karajá. Grande parte desse preconceito é sofrido na escola.

2.3 O povo Karajá

Os Karajá são conhecidos como o povo das águas. Isso por causa do mito de criação que relata sua origem como o povo que habitava as águas do rio Araguaia. A narrativa conta que, há muito tempo, um jovem conseguiu sair do rio e ficou encantado com as belezas da terra e tudo que ela tinha a oferecer, porém, depois de muito andar pela terra, provar das frutas e conhecer as praias do rio Araguaia, o jovem começou a se transformar. Ele foi crescendo até se tornar um homem: o primeiro Iny, ou seja, o primeiro Karajá.

Conta-se que, depois de muito aproveitar e se alegrar na terra, o jovem se lembrou dos conselhos de seu pajé sobre o mundo fora do rio, onde havia muito perigo e morte. Assim, ele caiu na água e voltou para a sua antiga morada. O sábio pajé já estava à sua espera e lhe perguntou por onde havia andado. Quando o jovem contou que andou na terra, o pajé se desesperou e disse que as leis haviam sido violadas e, por isso, sua divindade *Kanyxiwé* iria retirar a imortalidade do povo. O pajé reafirmava que no mundo lá fora tudo era ilusão, mas os outros habitantes do povo já estavam deslumbrados com as histórias do jovem e, assim, muitos abandonaram o rio e vieram para a terra, ignorando as advertências do pajé que diziam que, na terra, a vida era curta e falsa.

Ao saírem do rio, se transformaram em humanos e ficaram maravilhados com a vida e as belezas da terra. Porém, como havia sido avisado pelo pajé, eles começaram a morrer. No momento de desespero, perguntaram ao novo pajé o que fazer. Tentarem se comunicar com os *ijasò* – espíritos do fundo do rio – mas a tentativa foi falida. Alguns se lançaram na água e se transformaram em peixe de novo, mas nunca conseguiram achar o caminho de volta. Os que acharam o caminho não conseguiam chegar à antiga morada, porque na passagem havia uma cobra.

Assim, os Karajá que ficaram na terra se espalharam ao longo do rio Araguaia e formaram pequenas aldeias às suas margens. Este mito foi contado pelo ancião, professor Karajá, já falecido, Ijuru e eu tive acesso à história por meio de Pimentel da Silva (2009), que acrescenta que o mito não conta apenas a origem deste povo, mas também explica sua relação com o rio. Para Pimentel da Silva (2009, p. 15),

o universo Karajá apresenta uma particularidade ímpar: sua língua, valores, religião e modo de viver constituem um mundo especial, algo que tem sua própria riqueza cultural e linguística. Essas especificidades podem ser vistas nos seus rituais religiosos, quando são referenciados os mitos que povoam o cotidiano Karajá. Os mitos não só explicam a origem desse povo como também sua relação com o meio onde vivem.

Os Karajá se autodenominam *Iny mahãdu* (povo Iny). Segundo o site Povos Indígenas do Brasil, dados do Siasi/Sesai (2014), os Karajá são, em número, aproximadamente 3768 indígenas, localizados nos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, divididos em três grandes grupos: Karajá, Javaé e Xambioá ou Karajá do Norte. Estão sempre sujeitos ao contato intenso e permanente com a sociedade não indígena, especialmente, as aldeias que se localizam próximas a cidades (PIMENTEL DA SILVA, 2009). Sua língua pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e à família Karajá. A língua Karajá é, também, considerada fortemente ameaçada de extinção. De acordo com Pimentel da Silva (2015, p. 17),

a língua Iny e as línguas indígenas de modo geral são continuamente submetidas a um processo de extinção ou mesmo de extermínio desde a chegada dos portugueses ao Brasil. A literatura indica que hoje há cerca de 180 línguas indígenas no Brasil, mas isto é apenas 15% das mais de mil línguas que se calcula terem existido aqui em 1500. Essa extinção drástica de cerca de 1000 línguas não se deu apenas durante o período colonial, mas manteve-se durante o período imperial, segundo Rodrigues (2000) e tem se mantido, até o presente momento.

Acredita-se que os primeiros contatos com os não indígenas tenham acontecido no final do século XVI e no início do século XVII. Como apresentado anteriormente, o presídio de Leopoldina, fundado em 1850 foi um dos grandes acontecimentos na história de contato desse povo. Isto porque a navegação do rio Araguaia, pensada pelo General Couto Magalhães, era uma saída para o problema de transporte entre as bandeiras do interior e de São Paulo, que era feito em lombo de burro. Entretanto, o interesse nos indígenas era em mão-de-obra escrava, ou seja, que trabalhassem como remeiros, já que conheciam bem o rio.

Rocha (2016) explica que a função dos presídios era afastar índios hostis, prover os navegantes e garantir apoio logístico. Obviamente, a igreja também era favorecida com esta política e era a principal mediadora entre as duas culturas. Porém, grande parte das vezes, se incumbia de servir um propósito de dominação da cultura não indígena sobre a indígena.

Este primeiro período de contato resultou em muito sofrimento e alta mortalidade dos indígenas por causa dos confrontos e das doenças. A perda cultural e linguística também foi arrasadora. Apenas nos anos 1960, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada e implantada pelo governo Federal como um órgão efetivo de proteção e defesa dos territórios e interesses indígenas e funciona até os dias atuais.

Esta situação de contato, entretanto, não se deu na mesma intensidade em todas as sociedades e comunidades linguísticas, de forma que algumas sofreram mais os impactos do que outras. A comunidade Karajá de Buridina, por exemplo, sofreu um longo período de contato abusivo, o que culminou em diminuição drástica da população, condições precárias de saúde de vida e higiene, situação que foi denunciada pelo prefeito da cidade de Aruanã, Sr. Rolf Honrsohuch, em 1975 à FUNAI, mas que obteve reforços, em resposta, apenas em 1993, com o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi.

Pimentel da Silva (2009) conta que, na época da implantação do projeto, a comunidade de Buridina contava com apenas cinquenta e oito membros e o posterior aumento populacional se deu com o retorno de famílias que haviam migrado da aldeia e voltaram graças à melhora das condições de vida. O referido Projeto Maurehi funciona até os dias de hoje na aldeia de Buridina – que retomou sua grande população e hoje é uma aldeia muito bonita – e continua o trabalho de revitalização cultural e linguística, obtendo ótimos resultados.

Segundo Pimentel da Silva, essa situação de contato se deu de modo diferente na Ilha do Bananal e, por isso, as comunidades apresentam uma realidade sociolinguística e cultural distinta, ou seja, as comunidades da Ilha mantêm algumas tradições culturais, como o ritual de iniciação masculina *Hetohoky*, e uma situação maior de vitalidade linguística da língua Karajá, com maior número de falantes que

têm a língua Karajá como primeira língua e como a língua dominante da comunidade.

O Projeto Maurehi busca, então, manter as relações parentais entre as comunidades de Buridina e Santa Isabel do Morro, com o objetivo de que a última auxilie no processo de revitalização linguística e ofereça apoio cultural à primeira, tal como explica Pimentel da Silva (2009, p. 59):

essas referências são as bases do estudo sociolinguístico das comunidades Karajá de Santa Isabel do Morro, que se localiza na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins, e de Buridina, que se situa em Aruanã, no estado de Goiás. Essas comunidades fazem parte do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, e tem como objetivo a manutenção da língua e da cultura Karajá nessa última aldeia.

Assim, as distintas situações sociolinguísticas de Buridina e Bdeburè explicam-se por seus distintos contextos históricos. Como poderá ser visto mais detalhadamente adiante, os Karajá de Bdeburè têm a língua Karajá como primeira língua e essa língua é bem forte na comunidade. Já em Buridina, devido ao histórico de intenso contato colonizador, já citado anteriormente, grande parte dos indígenas tem o Português como primeira língua, ainda que a situação esteja bem melhor atualmente, uma vez que muitos Karajá de Buridina estão aprendendo e dominando o Karajá como segunda língua.

A aldeia Karajá Buridina localiza-se no centro da cidade de Aruanã, às margens do rio Araguaia. Atualmente, a aldeia está muito bem conservada e dispõe de uma escola indígena dentro do seu território, a Escola Indígena Maurehi. Nela, as crianças têm aulas de Português e de língua Karajá, entretanto, não são somente os indígenas Karajá que estudam nesta escola. Durante o período noturno, são oferecidas aulas do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), também, a não indígenas.

A distância entre as duas aldeias é de aproximadamente um quilômetro e a relação entre elas, ainda que pertencentes ao mesmo povo, é, por algumas vezes, conflituosa. Isso porque as lideranças divergem em alguns sentidos, os quais os Karajá de Bdeburè não detalharam, mas que envolvem, principalmente, questões administrativas. O atrito entre as lideranças, a distância e, finalmente, as diferentes situações sociolinguísticas são os principais motivos levados em conta pelos pais

que impedem as crianças de Bdeburè de estudarem na escola indígena da aldeia Buridina.

Percebe-se, portanto, que a realidade sociolinguística e cultural muda conforme a história e o tipo de contato das diferentes comunidades do povo Karajá. Tendo em vista essa situação, discuto, a seguir, o processo de criação da aldeia Bdeburè, na qual foi realizado este estudo.

2.4 A formação da aldeia Bdeburè: uma história de conflito

A comunidade indígena Bdeburè é formada por indígenas da etnia Karajá. Eles são falantes da língua Karajá, o *Inyrybè* (fala Karajá), como é chamada por eles, ou, simplesmente, a língua Iny, ou seja, a língua do povo Iny Mahãdu, Karajá.

As primeiras famílias começaram a migrar para a área, que hoje é conhecida como Bdeburè, em meados de 2001. O território indígena da aldeia tem 705,1748 hectares, segundo a FUNAI, e foi recuperado apenas em 1996. O processo de recuperação e de ocupação da terra demarcada foi bastante árduo para os Karajá de Goiás, que enfrentaram grande rejeição dos moradores da cidade de Aruanã, além de outros desafios, como ameaças, conflitos, preconceito e segregação social com os quais eles têm de lidar até hoje.

Infelizmente, essa realidade ainda é bastante comum no Brasil. Rocha (2008, p. 128-129) descreve as ações movidas pelo governo e moradores da cidade quando houve a demarcação das três terras indígenas Aruanã I, II e III. Segundo o autor, em 1996,

foram decretadas três áreas de posse permanente: o território da aldeia, outro terreno próximo e uma área alagada do outro lado do rio. A recuperação de Aricá, ou Aruanã III, enfrentou muitas resistências. Em agosto de 2004, por exemplo, políticos locais organizaram uma manifestação contra os índios Karajá da Aldeia Buridina (Karajá de Aruanã I), em oposição ao direito dos índios de exercerem o usufruto das três glebas (Karajá de Aruanã I, II e III), demarcadas em meados do ano 2000 por decreto do Presidente da República. A prefeita à época arregimentou a população local para uma passeata contra a demarcação e re-ocupação da área. Antes que os ânimos serenassem, a Sede do Posto Indígena teve suas dependências invadidas e roubadas por duas vezes e os funcionários foram ameaçados.

É neste cenário hostil que se firmou a nova aldeia Karajá Bdeburè. Os indígenas Karajá que hoje nela residem migraram de uma antiga aldeia, de nome Tytema, que hoje está extinta. Alguns vieram, também, da aldeia Buridina, devido à relação de parentesco. Por questões de ética, os motivos que os levaram a sair de sua aldeia não serão detalhados neste trabalho, pois este é um assunto bastante delicado e doloroso para eles.

Interessa-nos saber que a aldeia Tytema contava com setenta e oito indígenas da etnia Karajá, e situava-se no estado do Mato Grosso, próxima à aldeia de Itxala, como pode ser visto na Figura 1 (PIMENTEL DA SILVA, 2001). Tytema era bastante espaçosa. Lá, o contato com os não indígenas não era frequente e todos os indígenas tinham o Karajá como primeira língua e língua materna, de forma que muitos deles, especialmente as mulheres, eram monolíngues. Havia também, na aldeia, uma escola indígena e um posto de saúde.

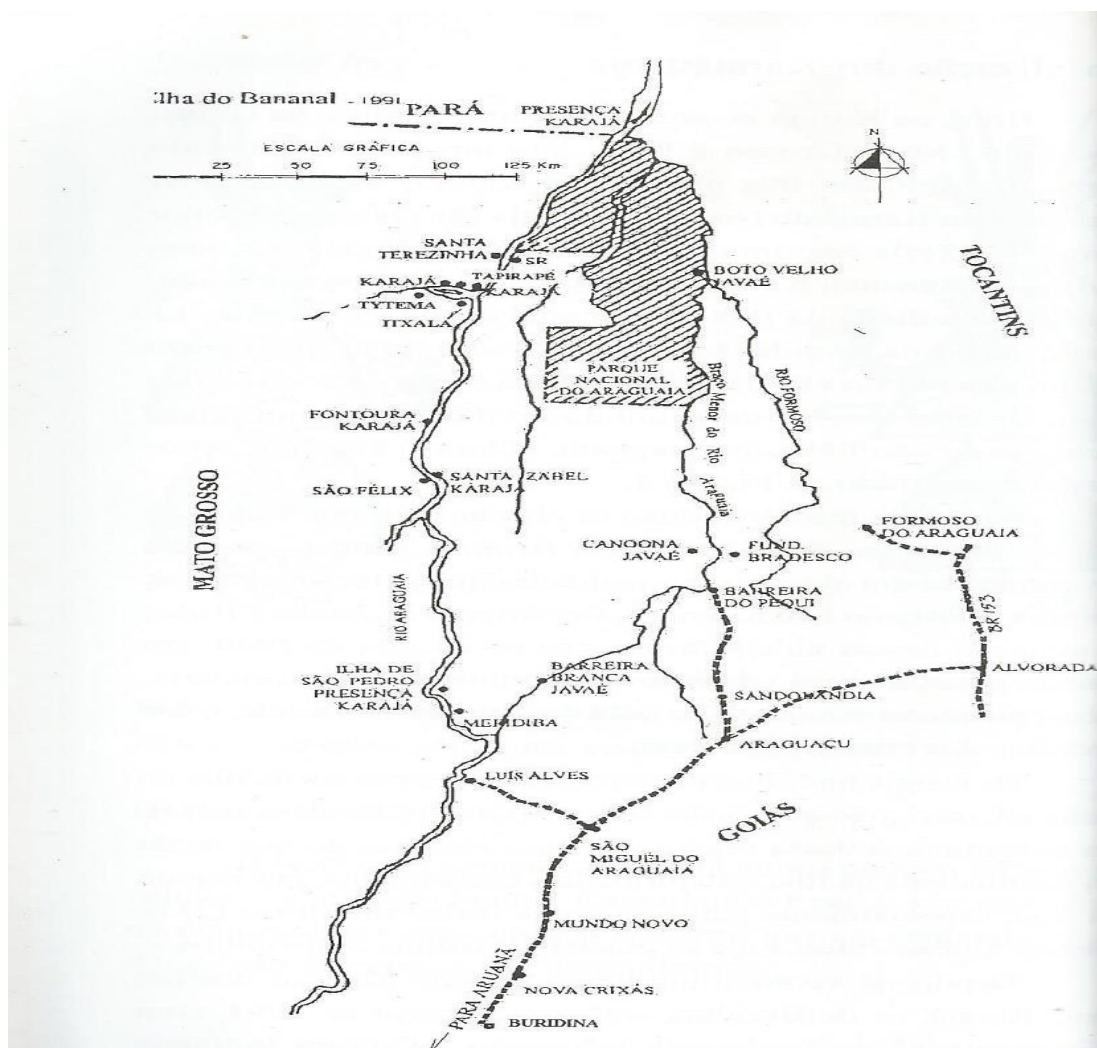


Figure 10 - Localização das Aldeias Karajá e Javaé (FUNAI, 1991).

Entretanto, por uma questão de conflito entre os próprios Karajá – que, como dito acima, não será detalhada aqui, em respeito aos participantes desta pesquisa – os indígenas que formavam a aldeia de Tytema tiveram que se mudar. Com a evasão, algumas famílias formaram a aldeia Nova Tytema, localizada no estado do Tocantins, na Ilha do Bananal. Outras famílias migraram para o estado de Goiás e formaram a aldeia Bdeburê.

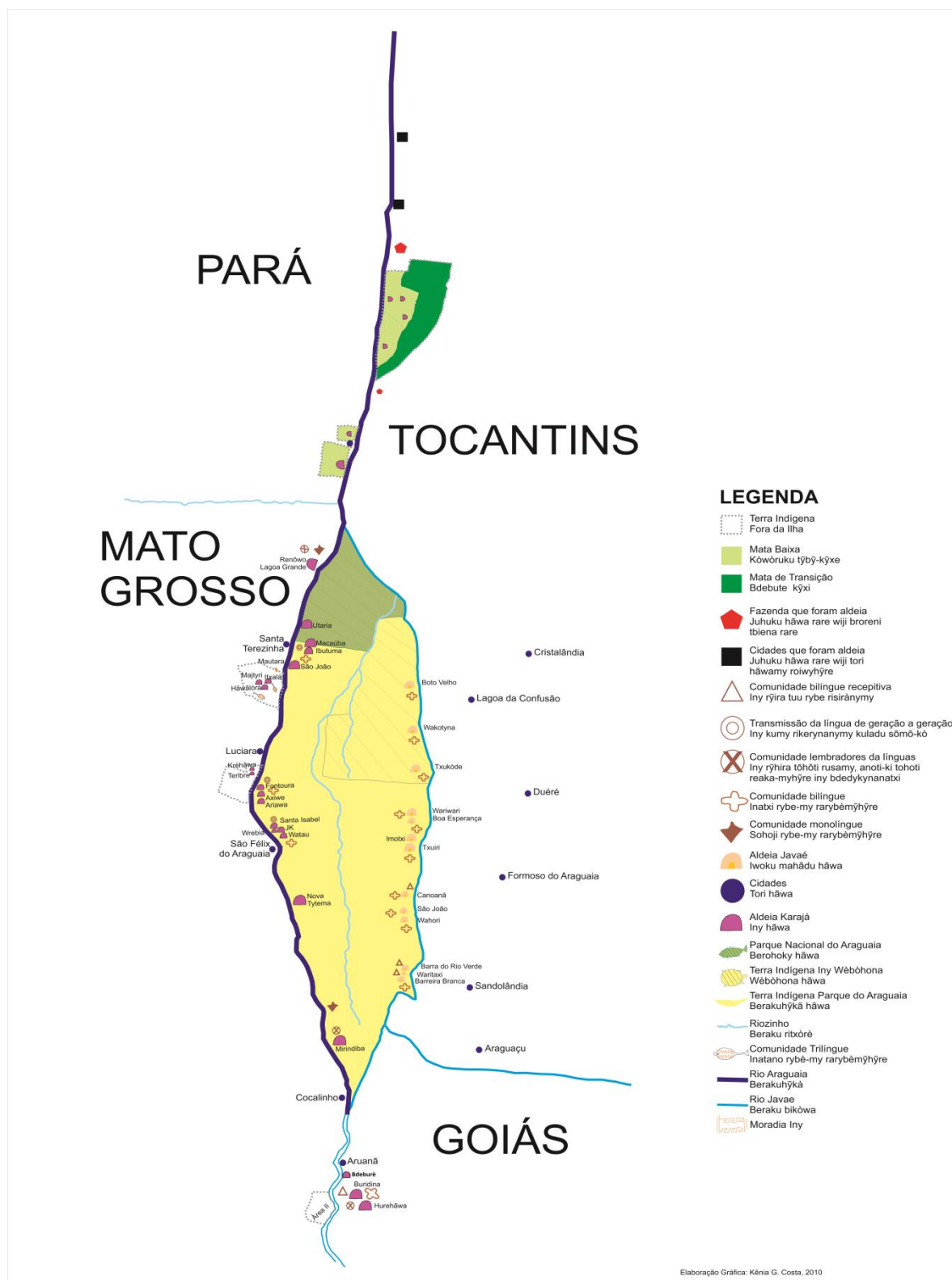


Figura 11 - Mapa atual das aldeias Karajá Fonte: Projeto Político Pedagógico de Buridina.

Por esse motivo, Bdeburè é formada por uma grande família. É importante frisar que as comunidades Karajá, geralmente, são formadas por famílias. Hoje, a população é de aproximadamente 50 pessoas, entre homens, mulheres e crianças, segundo dados do participante I.G.K.

O espaço do território é grande e permite que algumas casas fiquem mais próximas e outras mais distantes, de modo que os parentes mais próximos tendem a morar mais perto. No centro da aldeia, há um espaço grande, com bancos e redes para reuniões e momentos de interação e descanso. Este espaço também é usado pelas mulheres para fazerem peças de artesanato, conversarem sobre assuntos femininos, entre outras atividades.



Figura 12 - Espaço para reuniões, descanso, interação e feitura de artesanato da aldeia Bdeburè.

A aldeia tem, hoje, muitas árvores e plantas, inclusive, um mandiocal e uma horta grande, que servem para consumo próprio e, também, para venda. A participante X.O.K. relatou que, quando chegaram, quase não havia verde na aldeia e que foram eles que plantaram grande parte das árvores e das plantas que existem na aldeia atualmente. Os Karajá de Bdeburè, também, têm muitos animais de estimação, como cães, gatos, pássaros e, até mesmo, um macaco e um quati. Os animais são muito bem cuidados e muito amados por eles. É desta forma que eles mantêm seu contato com a natureza, na nova aldeia.



Figura 13 - As plantas de Bdeburè.



Figura 14 - a horta da aldeia



Figura 15 - mandiococal de Bdeburè



Figura 16 - animais de estimação: macaco, arara e quati.

Ainda que a estrutura de Bdeburè esteja agora mais de acordo com o estilo de vida Karajá, a aldeia ainda tem alguns problemas que atrapalham a boa vivência e a manutenção da língua e da cultura deste povo. Entre eles, evidenciam-se: o contínuo contato com a cidade de Aruanã, que faz divisa com a aldeia; a maior distância do rio Araguaia, cerca de um quilômetro; a falta de um posto de saúde e de uma escola indígena dentro do território da aldeia, instituições que eles tinham em Tytema e os auxiliavam fortemente.

Pude perceber, portanto, que o processo de mudança e adaptação à nova terra foi bastante complicado e teve um efeito direto na vida individual, social e linguística dos envolvidos. Tendo em vista essas questões, no próximo tópico, é apresentado o contraste entre a vida em Tytema e em Bdeburè, bem como as grandes mudanças que decorreram a partir disso.

2.5 O passado em Tytema e o presente em Bdeburè: uma nova realidade

Como já explicitado anteriormente, Bdeburè é formada por pessoas aparentadas que migraram da aldeia Tytema, hoje extinta e, também, de pessoas que se mudaram da aldeia de Buridina para Bdeburè.

Grande parte dos adultos que hoje vivem em Bdeburè – com exceção dos que vieram de Buridina – foi criada em Tytema. De acordo com Pimentel da Silva (2001), essa aldeia localizava-se no estado do Mato Grosso, a 1200 quilômetros de Bdeburè. O Inyrybè (língua Karajá) era amplamente dominante e usado no contexto familiar e social, de modo que não havia falantes monolíngues em Português. A cultura e o estilo de vida Karajá também estavam presentes e inseridos no dia-a-dia dos indígenas.

Atualmente, a dominância da língua e do estilo de vida Karajá ainda permanece em Bdeburè, porém, devido ao grande contato com a cidade de Aruanã e ao conflito linguístico com o Português, é possível que esse cenário mude ao longo do tempo.

Segundo Crystal (2005), a realidade sociolinguística de um povo muda conforme o local do seu território, com base no contato que existe com a sociedade não indígena, de modo que, quanto mais contato, mais interação e, consequentemente, mais imposição do modo de vida e cultura majoritária à minorizada.

Dessa maneira, a mudança territorial de Tytema para Bdeburè, certamente, implicaria em modificações sociais e culturais, bem como no cotidiano e, inevitavelmente, em mudanças linguísticas. Isso porque, em Tytema, havia menor contato com a sociedade não indígena, devido à uma maior distância entre a aldeia

e as cidades, aproximadamente 35 quilômetros; um território amplo, que permitia caça e pesca com facilidade e, também, uma maior autonomia para a realização de eventos culturais. Como Tytema localizava-se às margens de um lago – braço do rio Tapirapé, afluente do rio Araguaia – algumas atividades como a pesca, o nado, o banho, a realização de tarefas domésticas, entre outras eram exercidas, diariamente, no rio.

Por outro lado, segundo os participantes da pesquisa, o novo território, apesar de amplo, é consideravelmente menor e está localizado ao lado da cidade de Aruanã, o que inviabiliza a caça. Além disso, a comunidade não está mais às margens de nenhum rio ou lago. O rio Araguaia está, aproximadamente, a um quilômetro de distância de Bdeburè. Essa distância impossibilita a realização de atividades do cotidiano que dependiam do rio – como banho diário e tarefas domésticas – e dificulta outras atividades aquáticas, como a pesca e o nado, que ainda acontecem, mas com menor frequência.

Apresento a seguir, portanto, a entrevista com o participante I.G.K., que nos permite vislumbrar melhor como foi o passado deles em Tytema, bem como as mudanças que vieram com a migração ao novo território.

Entrevista 1: Participante I.G.K. - 33 anos, masculino

Pesquisadora: Como era a vida na aldeia antiga, Tytema?

Participante: Era boa, porque não tinha preocupação. Tinha liberdade, era tranquilo. Na época, não tinha preocupação, ninguém preocupava com nada. Alimento tinha, que é recurso natural, tudo tinha. Na aldeia antiga era muito bom. Tinha muita fartura. Tinha liberdade, tranquilo. Hoje tem que ter dinheiro, hoje em dia. A gente tem que comprar roupa, tem que comprar comida, pagar energia... Lá não precisava.

Pesquisadora: Como era a relação de vocês com o rio na outra aldeia? E como é agora?

Participante: A gente morava perto do rio. Agora o rio ficou longe, é um quilômetro. A gente ainda pesca, não todo dia, de vez em quando, mais final de semana... mas tem que ir longe buscar peixe. E lá não, na outra tinha. E não tinha rede também.

Pesquisadora: E vocês pescavam como lá?

Participante: Só com arco e flecha. Timbó era mês de setembro, outubro. O lago ficava bem seco, aí a gente batia o timbó e pegava os peixes. Era todo ano a gente fazia, uma vez por ano, porque os peixes morrem tudo. Só que não perde, porque os pássaros comem. E, também, nós criávamos os pássaros, só pra criar mesmo, e agora não tem. Eu sinto falta. Aí fazia assim: esse ano nós vamos bater o timbó nesse lago, aí, até voltar nesse lago, ficava uns cinco anos ou mais.

Pesquisadora: O que é bater o timbó?

Participante: É um cipó pra matar os peixes. Aí a gente pegava os peixes grandes e os pequenos os pássaros comiam. Isso é só quando tem festa, também, porque aí precisa de muito peixe. Quando não tinha, aí não. Cada um pegava só três e não tinha geladeira na época, era só na hora mesmo. Por exemplo, ia oito horas, já voltava dez. Cada um com uns três, quatro tucunaré. E ficava, né, fazendo a arte, artesanato, contando história. Agora eu trabalho, eu não estou tendo tempo mais nem de contar história, nem de estar andando pro mato, conhecer lugares diferentes, porque a natureza é como se fosse a mãe de todo mundo.

Pesquisadora: Como era a rotina, o modo de vida de vocês em Tytema?

Participante: Na época da seca, a comunidade abandonava a aldeia e ia pra praia, mês de maio, aí ficava até outubro. Era assim todo ano. Ficava seis meses na aldeia e seis meses na praia, era assim. Era bom. Eu, também, eu nem imaginava que existia outros povos, outro jeito de viver. É outra visão, né?

Pesquisadora: Como você se sentiu quando saiu de Tytema?

Participante: Quando eu saí da aldeia Tytema, eu me senti inseguro, triste. Depois que aconteceu a tragédia [pausa]... aí tive que ir para outra aldeia, que é Bdeburé. Nós que formamos a aldeia: eu, meu tio, que morava lá sozinho, aí depois foram mais duas famílias, depois foram cinco famílias. Agora tem umas vinte famílias.

Pesquisadora: Você sente falta de alguma coisa da aldeia antiga que não existe na nova?

Participante: Eu sinto falta que não tem ritual, que eu gosto né, de brincadeira nossa mesmo. Aqui não acontece, onde que eu moro não tem, então, eu sinto falta. Tenho saudade sim, do mato, também... de sair pra caçar.

Pesquisadora: Queria que falasse um pouco sobre a aldeia nova...

Participante: Na aldeia nova falta muita coisa. Nós precisamos fortalecer. A encanação de água, falta caixa d'água, não tem escola, posto de saúde... Tinha que ter. Na aldeia antiga tinha escola e posto. E nessa aldeia nova ainda não tem. E a convivência com o não indígena acaba atrapalhando a organização da nossa comunidade, também, porque o pensamento deles é outro. Para os indígenas, é mais coletividade. Para eles, é mais individualidade. Então acaba atrapalhando.

Pesquisadora: Você pode falar mais sobre esse modo de ver a natureza e viver a coletividade?

Participante: Nós, indígenas, aprendemos com a natureza, observando e ouvindo. Assim que meu avô falava pra mim. Eu perguntava pra ele, aí ele falava pra mim assim: "Eu não sei, mas você tem que ficar quietinho e observar a natureza, a época. A natureza conversa com a gente, explica tudinho, só que você não escuta." Assim, por sinais né? E é verdade, porque aqui, onde eu estou agora, não tem mais sinal da natureza, por isso que a cultura cada vez mais só está acabando.

Pesquisadora: Então, as crianças não vão conhecer o que você conhece?

Participante: Não, eles não conhecem. É por isso que eu falo: tem que ter escola aqui, onde eu moro.

Pesquisadora: Quais outras preocupações vocês também têm?

Participante: Tem os invasores, também: a língua portuguesa; os invasores caçadores, isso também preocupa, os pescadores, os madeireiros. Isso tudo tem hoje por causa do sistema capitalista. Lá em Tytema, não tinha, hoje temos essa preocupação, de nós perdermos nossa riqueza, porque acaba. Vai tirando os recursos naturais, acaba. Tem que controlar. E, hoje, os jovens não sabem controlar. Nós, que somos do tempo antigo, sabemos controlar: onde tem muito peixe, só mata macho... na época de desova não pode, e, assim, vai indo e mantendo e sempre vai ter. Mas, do jeito que está indo por causa do sistema capitalista, aí vai acabar. Tem uns índios, também, que não querem nem saber mais de preservar, querem o

dinheiro, não estão nem aí. Vão, pegam o peixe, vendem, tiram a madeira... então, isso não é bom.

Pesquisadora: Você sente saudade da aldeia antiga?

Participante: É, de vez em quando vem. Quando eu escuto o som da natureza, tipo, cantos de pássaro, até mesmo quando vem a chuva. Aí eu fico sozinho, sentado lá e eu lembro tudo... como era minha aldeia antiga. Era muito bom, mas não tem como voltar mais.

Pesquisadora: Qual o lado bom da aldeia nova?

Participante: Igual aqui, falta o mato né? O rio tá longe. A caça, a pesca é pouca, mas, do lado que é o mundo não indígena, já é bom, porque os dois são importantes, facilitam. Os dois conhecimentos são importantes. Tem que levar os dois conhecimentos. É muito importante.

O participante deixa claro que a aldeia Tytema era espaçosa, farta e nela existia a liberdade das preocupações, que são características do modo de vida não indígena. Hoje, em Bdeburè, o contato, o espaço reduzido e a distância do rio não permitem que eles sigam com o modo de vida que tinham na antiga aldeia. Assim, a realidade em relação às preocupações econômicas, em um regime capitalista, é diferente, e é sentida, principalmente, pelos homens, que hoje têm que trabalhar, também, fora da aldeia, principalmente, em empregos na cidade ou com a venda de peixes, para conseguirem dinheiro e garantirem, então, as necessidades básicas da família, como comida, roupas e contas.

Quanto ao modo de vida na aldeia Tytema, pude perceber que era muito diferente da maneira em que vivem agora. O participante explicou bastante claramente – como pode ser observado na entrevista, descrita acima – como aconteciam as pescarias, a organização das festas e dos rituais, bem como a mudança para a praia, na época de seca, durante seis meses do ano. Sampaio (2011, p. 147) argumenta sobre o grande valor dos rituais para um povo: “podemos entender assim a dimensão de importância dos rituais, na medida em que se constituem na ‘ciência’ que possibilita um contato ‘direto’ com o passado, inclusive através de uma língua específica, indígena”. Esse era o modo de vida dos Karajá

em Tytema e, como disse o participante, era o único modo de vida que ele conhecia, até a mudança para a aldeia nova.

Quando perguntei ao participante sobre como ele se sentiu quando teve que deixar sua aldeia e migrar para a aldeia nova, houve uma expressão de tristeza, porque o motivo da migração foi muito doloroso para eles, tanto que este momento é intitulado de tragédia. Posteriormente, o participante também explicou que as famílias vieram pouco a pouco, primeiro seu tio, depois ele e sua família e depois outras famílias, inclusive de Buridina. Hoje, segundo ele, a comunidade abriga cerca de vinte famílias.

O participante também relatou que uma nova aldeia se formou no mesmo espaço onde antes existia a antiga Tytema. Entretanto, os hábitos mudaram. O participante foi informado de que a nova aldeia, de nome Hawálorá, também Karajá, agora dispõe de energia, internet, carro, entre outros adventos da tecnologia que não existiam naquele espaço enquanto o participante morava em Tytema.

Quando perguntei como ele se sentia na aldeia nova, ele hesitou. Respondeu-me que há coisas boas que muito contribuíram para a vida dele, porque a distância agora é mais curta. Entretanto, essa melhora se deu somente em aspectos que têm relação com o universo não indígena. O participante também teceu algumas reclamações sobre a nova aldeia, como pôde ser visto na entrevista supracitada, principalmente, quanto à influência dos valores e pensamentos não indígenas nas práticas diárias da comunidade e, especialmente, na visão de mundo das crianças Karajá de Bdeburè.

Segundo I.G.K., devido ao intenso contato, as crianças Karajá de Bdeburè estão se acostumando com o pensamento individualista não indígena e abandonando a coletividade tradicional de sua cultura, o que gera uma grande preocupação nos adultos sobre o futuro da comunidade. Isto porque todas as crianças e adolescentes menores de 16 anos – o ano da mudança foi 2001 – já nasceram na nova aldeia e não compartilharam do modo de vida e aprendizado que seus pais receberam na antiga aldeia.

Por isso, os mais jovens exibem um comportamento diferente do de seus pais e já bastante influenciado pela sociedade não indígena. Esta situação se

agrava pelo contato diário, já que a cidade está exatamente ao lado da aldeia e pela educação exclusivamente não indígena que as crianças estão recebendo.

Os três filhos do participante nasceram na nova aldeia e ele se mostra bastante preocupado com o tipo de conhecimento que eles estão adquirindo. Outra preocupação é com os invasores da língua e cultura Karajá, como a língua portuguesa e a cultura não indígena, que exercem grande influência no pensamento e atitudes das crianças e jovens. O participante também abordou, neste trecho da entrevista, um assunto bastante importante e amplamente discutido hoje: o cuidado com o meio ambiente e com os recursos naturais. Os jovens de Bdeburè não estão adquirindo o conhecimento ancestral de controle do uso dos recursos naturais. I.G.K. enfatiza que, até mesmo, alguns indígenas de seu povo vêm ignorando esses conhecimentos, por causa do dinheiro, e que, sem uma boa administração do uso de recursos naturais, eles se esgotam. Por isso, deve haver controle.

Ao final da entrevista, perguntei ao participante se ele sentia saudade da aldeia antiga. Ele respondeu que, de vez em quando, vinha a saudade, especialmente, quando observava a natureza, mas a vida segue adiante e não há como voltar. É preciso enfrentar a realidade na qual estão inseridos da melhor maneira possível, ou seja, tramitar harmoniosamente entre os distintos universos culturais Karajá e não indígena.

Por isso, o participante considera que é também necessário adquirir conhecimentos não indígenas e de língua portuguesa, para que os Karajá de Bdeburè, ainda que nesta condição de alto contato e pressão do meio majoritário, garantam seus direitos, seu território e vivam dignamente. Segundo I.G.K., é assim que ele ensina seus filhos: a levarem os dois conhecimentos consigo, porque ambos são importantes.

Percebemos, portanto, que essa mudança não foi só de território, mas também de arranjos sociais. Toda estrutura e modo de vida da comunidade teve que ser adaptado ao novo espaço, e esta nova organização exerce também influência direta na língua. Como explica Jiménez (2004, p. 72), “a língua não é alheia às mudanças sociohistóricas que ocorrem em seu entorno, pois as mudanças

que afetam a cultura também afetam a língua e as mudanças que afetam a língua também afetam a cultura”.

Em entrevista com as mulheres Karajá de Bdeburè, pude perceber que elas também sentem muita falta da terra onde cresceram. Elas tentam de todas as formas se adequar à nova terra. A senhora M.M.K. contou que, quando se mudou para a nova aldeia, estranhou muito o chuveiro, porque ela sentia falta do rio. Ela disse que quando vivia na ilha, lavava as roupas e tomava banho no rio e que essa ligação com o rio é muito importante para os Karajá, destacamos o mito de criação deste povo, citado no início deste capítulo, que conta que eles vieram do Rio Araguaia, o Povo das Águas.

Com a mudança, o rio ficou longe, a caminhada até ele é longa e o calor é quase insuportável. Tudo isso inviabiliza o contato diário com o rio e com a natureza, o que, para ela, é muito ruim. Essa senhora também fez questão de enfatizar que há muitas coisas boas na nova aldeia, ela só sente muita falta da natureza e demorou muito a se acostumar com o chuveiro. Ela disse que sempre se sente suja, porque o banho deve ser tomado em água corrente, para tirar as impurezas.

Soma-se a isso a fala de X.O.K: “a terrinha que tá aqui é muito pequena. Quando eu estava lá – eu cresci lá em terra grande, é muito grande – mas aqui é igual à terra do branco mesmo, assim, a terrinha pequena. Não tem onde plantar, caçar, não tem mais não. Não tem como ir pra fazenda, quando o índio sai pra fazenda, a fazenda não gosta.”

Entende-se, assim, o espaço como parte da concretização do estilo de vida do índio. O lugar que colaborou para que esta senhora se sentisse verdadeiramente indígena era um lugar grande, espaçoso, com vínculo com a natureza, onde era possível pescar, caçar e plantar. Agora, em uma terra que ela considera pequena, ao lado da cidade, não é possível executar as mesmas ações, o que ameaça a identidade, de modo que ela equipara a terra pequena a terras não indígenas. Vemos também que ela conhece a grande aversão que os fazendeiros da região têm aos indígenas, possivelmente pelo histórico de ataques e ameaças que os indígenas sofreram na ocupação de seu território.

Sampaio (2011) assinala que o território é a base sobre a qual as características específicas da etnicidade se constroem e que ele desempenha um importante papel na definição étnica dos grupos indígenas em geral. Como vimos anteriormente, com os novos rearranjos socioculturais que a mudança do território trouxe, as crianças consequentemente não vão ser criadas da mesma maneira que seus pais.

Fatores como a mudança de espaço, de amplo para pequeno, não favorável à caça e à pesca; o abandono das práticas culturais, como o *Hetohoky* (o ritual de iniciação masculina); a diminuição do contato com o rio e com os elementos da natureza, importantes para o povo; o contato diário com a língua e a cultura não indígena; a segregação e o preconceito racial sofridos pelos Karajá influenciam a maneira como a criança se percebe dentro e fora de seu povo e, também, em relação à sua língua materna, de modo que, por mais que os pais se empenhem em manter a língua e as tradições Karajá, as crianças estão submetidas a novos fatores que influenciarão sua percepção do mundo, sua identidade.

Tudo isso refletirá em suas escolhas linguísticas, o que traz consequências para a língua da comunidade. Como bem explica Condemarín (2003, p. 188), em primeiro lugar,

hoje se sabe, com certeza, que o mundo não é dado ao homem pelo simples fato de nascer. O mundo vai se fazendo consciente através da linguagem e, em grande parte, surge a partir dela. De fato, as relações fundamentais do homem com sua realidade íntima e com a que lhe rodeia dependem de uma maneira decisiva da linguagem e ela não só constitui o intermédio necessário e imprescindível entre homem e realidade, mas também, a percepção e a interpretação da realidade depende, de maneira decisiva, da palavra.

Pensando neste novo lugar e nas novas práticas às quais as crianças estão submetidas e que vão influenciar em sua percepção e interpretação do mundo, discuto, adiante, sobre o ambiente social e linguístico familiar intra-aldeia, no qual as crianças estão inseridas.

2.6 A comunidade Bdeburè: algumas considerações sociolinguísticas

Como o contato é inevitável com a cidade de Aruanã, há muitos casamentos entre indígenas e não indígenas. Quando acontecem, a maior parte dos casais vai morar na aldeia, independente se o cônjuge Karajá é homem ou mulher.

Só não podemos afirmar que a comunidade é integralmente formada por falantes adultos de primeira língua Karajá por causa dos não indígenas que residem na aldeia como cônjuges. Entretanto, todos os indígenas adultos têm o Karajá como primeira língua e língua materna. A maior parte é bilíngue Karajá/Português, de forma que, das mulheres de 17 a 60 anos que entrevistei, apenas uma é monolíngue em Karajá. As demais mulheres são bilíngues Karajá/Português.

Muitas já eram bilíngues na antiga aldeia, mas mantêm o sentimento de que aprenderam melhor e usam mais a língua portuguesa na nova aldeia, uma vez que o contato mais frequente exige e estimula a prática de português como segunda língua. Outras mulheres aumentaram a prática de língua portuguesa e, também, sua proficiência na língua através do casamento com não indígenas.

Escobar (1988, p. 19) observa que as mulheres, ainda que mais conservadoras, reconhecem as limitações que o desconhecimento da língua oficial proporciona e, por isso, em uma tentativa de combaterem seu apagamento e terem voz, assumem que é de total necessidade dominar a língua oficial e majoritária do país:

as mulheres mostram advertir as limitações que impõe o necessitar da língua oficial e, por ele, destacam a necessidade de um meio comunicativo amplo, o qual é, sem dúvida, o castellano. (...) Veja que se comunicar é, para ambas, se fazer entender como forma de cancelar seu isolamento, de reduzir sua marginalidade. É também, se se quer observar de outro ângulo, uma ânsia de relação participante com “os outros”, isto é, com os que decidem, mas “sem entendermos” e sem que possamos fazer que nos “compreendam”.

Ainda que as mulheres reconheçam a necessidade de dominar a língua majoritária, Pimentel da Silva (2009) relata que observa, desde 1994, em sua pesquisa com os Karajá de Santa Isabel, que a maioria das mulheres preferem comunicar-se em sua própria língua materna. Segundo a pesquisadora, isso se explica pelo fato de as mulheres, em sua maioria, se dedicarem mais à vida doméstica, como cuidadora do marido, dos filhos e dos espaços da comunidade. Estes são espaços em que a língua Karajá é dominante. Por isso, elas não têm

grandes necessidades de usar continuamente a língua portuguesa, como os homens.

Pimentel da Silva (2009) destaca, também, as mulheres como linguisticamente mais conservadoras e protetoras da diversidade cultural e linguística, enquanto os homens protegem os espaços físicos e os interesses da comunidade junto aos não indígenas. Esta mesma situação também pôde ser observada em Bdeburè.

Na maioria das casas, se fala Karajá como a língua do dia-a-dia da família, entretanto, há exceções, principalmente, em lares formados por casamento com não indígenas: nas casas em que a mãe é Karajá e o pai é não indígena, a mãe ensina e se dirige à criança em língua Karajá, ainda que use a língua portuguesa em determinados contextos, como na presença do marido, por exemplo.

Já em casas em que o pai é Karajá e a mãe é não indígena, a língua materna da criança é a língua portuguesa e ela, geralmente, apenas compreende a língua Karajá. Este assunto será melhor detalhado adiante. Destaca-se que, como o nome sugere, a língua materna da criança, salvo raras exceções, é a língua da mãe.

As mulheres mais velhas sempre externam o sentimento de que não dominam bem a língua portuguesa, apesar de conseguirem manter uma comunicação perfeitamente clara em Português, durante as entrevistas. Isso acontece devido à percepção de que o Português que eles dominam não é o mesmo Português formal, o que os faz concluir que, por não dominarem bem essa variedade da língua, logo, eles não falam bem a língua portuguesa.

Muitos foram os relatos colhidos com essa conclusão, durante as entrevistas, principalmente entre as mulheres mais velhas. Os mais jovens não demonstram tal insegurança. Escobar (1988) explica que, até os 30 anos de idade, prevalece o sentido prático e progressista, enquanto, depois dos 40 anos, prevalece o temor do ridículo e o status de inferioridade.

- 1) "É que a gente não sabe falar português bem assim, claro..." (X.O.K. 46).
- 2) "Tem muita coisa que eu falo errado." (A.M.K. 65).

3) "Aqui, nós falamos só na nossa língua. Português nós falamos pro outro, lá fora. Aqui... só na nossa. Fala tudo atrapalhado de *tori* (não indígena) né?! Porque é de *tori*..." (M.M.K. 52).

Como podemos perceber, essa preocupação surge principalmente das mulheres, culturalmente responsáveis pela educação e pelo ensino da língua materna. Como já mencionado, é raro ver um jovem se questionando sobre se fala bem a língua portuguesa ou não. Durante a conversa, os adultos mais jovens, especialmente os que têm mais contato com o português, riem dos mais velhos quando eles falam alguma frase sem sentido em língua portuguesa, como podemos perceber no trecho abaixo:

4) "Eu acho assim, pra não esquecer, quando ela fazer criancinha e falar língua, porque é importante... [risos dos mais jovens] ai...ai...ai... [continua a conversa com os interlocutores Karajá em língua Iny, aparentemente, explicando o que ela queria dizer. É falar a língua, pra não perder." (X.O.K. 46).

Os homens adultos, em contrapartida, têm proficiência visivelmente maior que as mulheres e são também mais seguros ao falar a língua portuguesa. Destaca-se que não há homens monolíngues em Karajá na aldeia. Isto acontece porque, como já discutido acima, enquanto as mulheres são culturalmente responsáveis pela manutenção da casa e cuidado dos filhos, os homens saem para trabalhar e cuidar dos interesses dos indígenas fora da aldeia.

Pimentel da Silva (2009, p. 69) também discute o papel do homem na sociedade Karajá e como tal situação o coloca em maior contato com a língua portuguesa:

de maneira geral, os homens Karajá, por serem mais letrados e conviverem mais com os não índios, têm mais necessidade de falar e escrever em português do que as mulheres. São eles que participam de reuniões com os não índios, para garantir seu território e protegê-lo contra invasores. São os homens que participam da política externa, numa tentativa de ter voz nos Municípios e nos Estados. Mantêm relações comerciais com a sociedade envolvente, seja na venda de artesanato ou peixe, seja na compra de produtos alimentícios e vestuários, etc. Participam também de assembleias com outros povos indígenas, fazem cursos para ser professores, agentes de saúde e outras. Em todas essas situações, o português é língua franca.

Não encontrei, durante minha convivência com os indígenas de Bdeburè, nenhuma mulher que trabalhasse fora no momento da pesquisa. Entretanto,

algumas me disseram que trabalhavam como professoras na aldeia em que moravam, antes de se mudarem. Isto se dá, também, por outros motivos, principalmente por preconceito étnico, bastante frequente na cidade de Aruanã. O preconceito é duplo quando soma-se a ser de etnia Karajá o fato de ser mulher.

Recebi um relato, durante as entrevistas, de L.D.K, uma jovem de 18 anos, que queria muito conseguir um emprego. Ela disse que tinha interesse em funções como caixa de supermercado ou secretária de um clube grande na cidade. Entretanto, ninguém a contratou. Ela e as demais mulheres que estavam presentes afirmaram que é muito difícil, se não impossível, uma índia conseguir emprego na cidade. Os homens ainda conseguem, mas para as mulheres é sem dúvida uma tarefa mais difícil. A cidade já não é receptiva com os indígenas em geral. Quando a situação envolve indígenas do sexo feminino, a situação fica ainda pior. L.D.K afirmou durante a entrevista: "Tenho certeza que não me contrataram porque eu sou índia."

Esta breve análise sociolinguística de Bdeburè visou a situar o leitor sobre a realidade linguística da comunidade. Entende-se aqui que esta é uma comunidade de maioria bilíngue, mas a língua dominante dentro da comunidade ainda é o Karajá. Entretanto, é possível que esta não seja a realidade linguística da próxima geração, devido ao alto número de casamentos com não indígenas – o que aumenta a prática da língua portuguesa dentro da comunidade – e, principalmente, à educação exclusivamente não indígena e monolíngue em língua portuguesa que as crianças estão recebendo. O que pode reverter esse processo, por parte da comunidade, para que essa situação de enfraquecimento da vitalidade linguística não se aplique no futuro são as atitudes linguísticas positivas dos falantes, bem como a implantação de um ensino intercultural bilíngue na comunidade para as crianças. Esses serão os eixos centrais dos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

Sentimentos e atitudes linguísticas dos indígenas adultos de Bdeburè

Neste capítulo, serão trabalhadas, principalmente, questões referentes aos sentimentos e atitudes linguísticas dos indígenas adultos de Bdeburè em relação à língua Karajá e à língua portuguesa, bem como a maneira que essas atitudes influenciam questões de identidade, língua materna, mestiçagem e preconceito. Isso porque é de suma importância evidenciar os sentimentos e as atitudes dos participantes adultos, já que são eles os responsáveis pela educação em geral, pelo ensino da língua Karajá e, finalmente, pelo repasse de atitudes positivas ou negativas, para as crianças da comunidade.

Como visto, neste trabalho, os sentimentos desvencilham-se da atitude linguística. É importante esclarecer que ambos são como duas faces de uma mesma moeda. Entretanto, entendemos que os sentimentos do falante, muitas vezes, são responsáveis por provocar certas atitudes. Podemos citar, como exemplo, uma participante desta pesquisa que estava grávida no período de levantamento de dados e, durante as entrevistas, compartilhou que não falava Karajá e tinha, em si, um sentimento de rejeição por parte dos indígenas e dos não indígenas, por causa disso.

Assim, ela decidiu que o filho ou filha, ao nascer, conviverá com sua avó, que é falante de Karajá, para que a criança aprenda a língua e se sinta verdadeiramente parte deste povo. Note-se que, primeiramente, ela passou por situações que desenvolveram nela o sentimento de rejeição, posteriormente, ela assumiu a atitude de querer que o filho aprenda também o idioma Karajá, com o objetivo de que ele não sinta o mesmo. Dessa forma, entendemos que a atitude inicia-se com o sentimento e, posteriormente, ele a compõe.

O ser humano, como espécie, é tomado como um ser racional. Realmente o somos, uma vez que somos seres dotados de linguagem e inteligência, graças a um cérebro superdesenvolvido que possibilita que nossa espécie disponha destes fatores diferenciais. No entanto, não somos apenas racionais. O ser humano é,

também, um ser emocional e, inclusive, as emoções são, muitas vezes, responsáveis por nossas escolhas ou ações.

Ainda assim, o maniqueísmo, muito presente na nossa sociedade, nos faz tomar o ser racional como oposto ao ser emocional, nunca como duas características que, unidas, nos tornam humanos: seres sociais. O emocional, portanto, passa a ser negado e, até mesmo, ignorado, e passa, então, a ser tomado como uma característica animal, irracional ou inferior, tal como postula Maturana (2002, p. 17):

dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

O biólogo Maturana (2002) inicia uma discussão sobre a origem do ser humano e o desenvolvimento do cérebro complexo. O autor destaca que há teorias que assumem que o cérebro se desenvolveu por meio do aumento da destreza das mãos humanas ao manusearem alimentos. Maturana, porém, discorda e defende que o desenvolvimento do cérebro humano está relacionado, principalmente, com a linguagem.

Para sustentar sua teoria, o autor destaca que outros animais apresentam destreza igual ou superior à humana e, nem por isso, também desenvolveram cérebros complexos. Dessa forma, o autor defende que a característica particular do ser humano não está relacionada à destreza, mas à linguagem que, segundo ele, está entrelaçada com a emoção.

Nos estudos linguísticos, pouco se leva em conta as emoções e os sentimentos dos falantes que, a todo tempo, os motivam a tomar e/ou executar diferentes atitudes quanto à linguagem. Por exemplo: ensinar ou não uma ou outra língua aos filhos? Por que é importante dominar determinada(s) língua(s)? A língua que se fala é obrigatoriamente a mesma língua que se identifica como materna ou ancestral? Como o indivíduo enxerga a própria língua? Como esse mesmo indivíduo enxerga a língua do outro?

Esses questionamentos, conscientes ou não, levam o falante a tomar algumas atitudes, como ensinar a língua ancestral ao filho, mas também a majoritária. Essa é uma atitude que é motivada por alguns possíveis sentimentos como: o medo de a língua do seu povo e de seus antepassados se perder; o desejo de que o filho saiba se comunicar com sua família, falante da língua ancestral; o desejo de aceitação desse filho na comunidade, já que o laço da língua os une; entre outros sentimentos.

O autor Maturana (2002) sempre relaciona a linguagem com a habilidade humana de se emocionar. Argumenta, ainda, que a própria linguagem humana surgiu de um sentimento, ou seja, “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência e, por isso, a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão” (MATURANA, 2002, p. 22-23).

Destaco, por fim, alguns sentimentos decisivos dos falantes de Bdeburè que motivaram muitas das atitudes linguísticas que serão apresentadas ao longo deste capítulo. Esses sentimentos são, principalmente, de conflito entre o que a comunidade era e o que passou a ser, com a mudança de território; a saudade da antiga terra, suas histórias e seu modo de vida; a insegurança de um futuro incerto para a vitalidade linguística e cultural da comunidade; o medo de que a língua, a sabedoria e o modo de vida Karajá se percam, devido ao grande contato com a sociedade não indígena. Esses sentimentos, bem como as atitudes geradas a partir deles serão melhor detalhados e apresentados nos tópicos seguintes, por meio das falas dos próprios indígenas, que são os protagonistas deste trabalho.

3.1 Sentimentos e atitudes linguísticas: língua Karajá

Quando foi perguntado aos Karajá de Bdeburè como se sentiam quanto à língua Iny, a grande maioria se referiu à língua como bonita, difícil de aprender, e digna de ser usada como primeira opção e, também, preservada: “eu fico satisfeita de falar minha língua” (A.M.K. 65). Esse sentimento de orgulho está presente,

especialmente, nos mais velhos. Há, neles, um grande desejo de perpetuar a língua pelas gerações e há também a consciência de que essa não será uma tarefa fácil, já que eles conhecem bem a situação em que vivem e como ela pode influenciar o futuro de sua língua na comunidade.

Como já enunciado, nesta comunidade linguística, a maioria dos Karajá de Bdeburè, incluindo os mais jovens, tem o Iny como primeira língua e língua materna. Apenas as crianças e adolescentes que estão nascendo depois que as famílias migraram para o novo território estão submetidos ao maior contato com a língua portuguesa, ou seja, os indígenas jovens, adultos e anciãos conheceram o mundo a partir da sua primeira língua, o Iny.

A primeira língua que internalizamos desempenha um papel mais que significativo em todos nós, é a língua dos pais e dos avós, a língua na qual primeiramente conseguimos efetivamente nos comunicar, desbravar o mundo, conhecer coisas e pessoas. A primeira língua é a língua das nossas entranhas, é uma parte de nós, da comunidade a qual pertencemos e essa ligação com a primeira língua também move nossas atitudes. Pensando dessa forma, conseguimos entender o quão preciosa é a língua para a comunidade e porque os Karajá de Bdeburè estão de tal maneira dispostos a lutar por ela, para que dure, para que siga forte e, principalmente, para que se mantenha viva.

Assim, é possível aferir o quão ofensivo pode ser para o falante o ataque à sua língua materna, já que ela é entendida como uma parte que constitui a personalidade e a formação da identidade pessoal e de grupo. Por isso, o estigma sofrido pela língua usada para se comunicar com os seus, que veicula sua história e de sua família, atinge diretamente e tão profundamente o falante.

Os Karajá de Bdeburè demonstraram, em seus depoimentos, que, apesar do estigma sofrido por sua etnia e sua língua, segue o desejo de perpetuar e manter a língua materna nas novas gerações. Essa atitude positiva provém de uma política interna de valorização da identidade indígena, na qual a língua tem uma função poderosa.

Em entrevista com o cacique J.T.K., perguntei se ele achava que o contato inevitável, ao qual a aldeia é submetida, pode enfraquecer o Iny e/ou fazer com que

o Iny deixe de ser falado na aldeia. Ele respondeu: “a nossa luta aqui é isso: a gente manter a língua aqui dentro. Como nós somos índios, a gente tem que falar a nossa língua, comer a nossa comida tradicional. Não estou falando de deixar de falar o Português, nós precisamos falar Português”.

Nota-se que ele deixa claro que lutar pelo fortalecimento da língua e da cultura, dentro da aldeia, não significa excluir a língua portuguesa. A comunidade sabe que falar Português é necessário, já que o contato com os não indígenas é inevitável e, também, diário para os indígenas. Esse assunto será discutido mais detalhadamente no próximo tópico.

Além de a preocupação em manter a língua e a cultura na comunidade, há também a preocupação de que as crianças sejam aceitas pelo grupo dos indígenas, não só da comunidade, mas também de outras aldeias Karajá. Anteriormente, falamos sobre a importância da língua como marcador de identidade e aceitação por parte de um grupo. Entre os Karajá de Bdeburè, esse sentimento é muito forte. Tanto que a noção de “índio puro” é baseada principalmente em ser falante da língua ou não, de maneira que eles não consideram um filho de pai e mãe Karajá, mas que não é falante da língua Iny, como sendo verdadeiramente um Karajá.

Este princípio é muito forte e consensual na aldeia, de forma que os filhos dos Karajá que são casados com não indígenas não são considerados mestiços, mas Iny, como qualquer outro filho de pai e mãe indígena, mas apenas se a criança for falante da língua Iny. Quando perguntei ao cacique por que ele acha importante que a filha fale Karajá, obtive como resposta: “para manter viva a língua... às vezes vamos passear em uma aldeia grande e ela entende o que fala com ela, fala também... ser aceita pelos outros indígenas” (J.T.K.).

Em contrapartida, entrevistei K.G.J, uma jovem de dezoito anos, que não fala a língua Karajá. Quando perguntada sobre o que acha do Iny, ela respondeu: “eu acho muito interessante, mas eu não sei falar. Eu sou mestiça e eu fico na expectativa e sinto um pouquinho excluída, sabe? A vontade de falar é muita. Eu gostaria muito de falar indígena (Karajá).” (K.G.J. 18).

Em todos os momentos da entrevista, K.G.J. demonstrava sua grande vontade de falar a língua Karajá e expressava sempre uma grande admiração pelo

povo Karajá. Porém, o fato de não falar a língua Iny atrapalha sua aceitação pelo grupo e, como ela mesma disse, isso a faz se sentir excluída do meio social em que vive. Isso reforça a grande importância que a comunidade dá à sua língua, que está diretamente vinculada com a identidade do grupo, como a participante bem expressou: “o Português todo mundo sabe falar, o indígena (língua Iny) é mais interessante. O Português é legal, é importante, quando a gente vai em cidade diferente, igual Goiânia. Português é interessante também, mas, na minha opinião, é mais o Iny” (K.G.J. 18).

3.2 Sentimentos e atitudes linguísticas: língua portuguesa

Bem como interessam à pesquisa as atitudes linguísticas dos participantes adultos quanto à língua Iny, da mesma forma interessam as atitudes linguísticas quanto à língua portuguesa. Vale frisar que essa língua, considerada de contato – por ser a língua usada nas situações de contato, já que os falantes de língua portuguesa não dominam a língua Iny – é a chamada língua majoritária ou dominante.

Grosjean (1982) explica que a língua majoritária nem sempre é a língua falada pela maioria, mas a língua falada pelo grupo que detém os poderes políticos, culturais e econômicos do país e, conseqüentemente, mais prestígio. Em contrapartida, para Achard (1989),

falar de língua minoritária poderia proceder de um naturalismo através do qual, com base em um simples cálculo, poder-se-ia julgar o estatuto de uma língua, definir sua extensão e reconhecer seus direitos. As coisas não são assim tão simples. A expressão “língua minoritária” não faz alusão ao cálculo das “vozes”, mas ao próprio estatuto das línguas. Seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma.

Desta forma, compreendemos que, quando o país opta por uma língua oficial – a língua que será majoritária – todas as demais línguas faladas neste território passam a ser minoritárias, ou, como preferimos conceituar: minorizadas, já que nenhuma língua é menor ou inferior à outra, mas são minorizadas, por oposição à língua majoritária oficial e por fatores econômicos, sociais e políticos.

É sabido que a língua é um importante fator para a uniformidade e “união” de uma nação. Dessa forma, as línguas minorizadas são, muitas vezes, consideradas como uma ameaça. Por isso, elas são constantemente invisibilizadas, principalmente, por meio do mito do monolinguismo, que reforça a falácia de que no Brasil só se fala Português. As políticas públicas e linguísticas que não colaboram para a manutenção e vitalidade das línguas minorizadas também auxiliam no processo de minorização das línguas.

Assim, quando perguntados sobre a língua portuguesa, o adjetivo que se sobressaía, entre os participantes, para caracterizar essa língua era: **necessária**. Principalmente, para conseguirem alcançar seus objetivos e sanar suas necessidades.

Grosjean (1982) disserta que a língua majoritária é sempre imposta como mais bonita e mais completa, enquanto a minorizada é apresentada como primitiva, rústica e grosseira. Se os falantes da língua minorizada não acreditam nesta falácia, a língua ganha força. Vejamos alguns relatos:

6) “Mas pra mim eu acho bom, que fala Português. Porque eu falo só a língua mesmo, só quando é hora de serviço, tem que fazer negócio, aí o *tori* chega aqui, aí eu falo pra menina: ajuda eu falar. Porque ela gosta falar Português, a meninada. Mas não esquece as palavra, a língua, só fala a língua, mas quando na hora que precisa mesmo, eu acho bonito falar Português. Aí porque eu estou aqui, eu mando estudar, eu falo sempre isso pra eles, pra elas estudar, porque é bom. Agora, eu como eu estou aqui, não falava português, eu não entendo bem, eu não sei escrever bem. A escola está aí, ninguém corre atrás, porque não sabe bem português. Por isso que eu sempre falo, fala português, às vezes você faz um negócio feliz”. (X.O.K. 46).

Percebe-se, assim, o Português como ponte para conseguir alcançar os objetivos da comunidade. Alguns participantes relacionaram o fato de o projeto da escola no território de Bdeburè não ter se concretizado ainda à baixa proficiência da comunidade adulta em português. É válido ressaltar o que a senhora X.O.K. deixa claro: “não se esquece as palavras, a língua. É bonito falar português nas horas que é realmente necessário”.

O diálogo abaixo é uma discussão entre três participantes, com pensamentos diferentes: um homem, professor, de 33 anos, I.G.K.; uma senhora, de 46 anos, X.O.K.; e uma jovem, de 25 anos, mãe de dois filhos pequenos, S.K.K.:

7) I.G.K.: “Assim, é importante... porque é uma língua de contato né? Aí, tem que estudar o Português. As duas são importantes, Português e Indígena.”

Interrupção de S.K.K.: “Deixa eu falar... Eu acho que o Português é mais importante do que o Iny, porque a língua indígena não dá futuro. O português, você estudando, dá futuro. Indígena não dá nada não, nunca vi”.

X.O.K.: “Isso eu não concordo.” [os três discutem em Iny]

S.K.K. retoma: “Aí, tipo assim, aprendendo Português, vai aprender vários contatos, não é?”

X.O.K.: “Ela gosta, porque ela falando Português, ela arrumou um branco”.

Pesquisadora à S.K.K.: Seu marido é branco, né? E vocês têm filhos. Você fala em qual língua com seus filhos em casa, em Iny ou em Português?

S.K.K.: Os dois, eu falo com eles nos dois, indígena e Português.

Pesquisadora: Mas, qual língua você tende a falar mais, assim, no dia-a-dia, com eles?

S.T.K.: Em indígena.

Este diálogo me chamou muito a atenção. Primeiramente, porque S.K.K., mais jovem, demonstra sua visão de que o Português é a língua das oportunidades que o Iny não oferece no mundo não indígena. Ela dá a sua opinião contrária à de todos que estavam presentes, o que não deixa de ser verdade, já que o “mundo” não indígena não oferece opção ao indígena de escolher em qual língua ele prefere trabalhar, estudar e usufruir das oportunidades.

Mesmo assim, depois de sua fala chocante inicial – que considera o Português mais importante – no final do diálogo, quando foi perguntado a ela qual era a língua mais usada para interagir com os filhos, ela surpreendentemente respondeu que é a língua Iny. Apesar de entender o Português como a língua mais importante para as oportunidades fora da aldeia, a participante não deixa de ensinar a língua de seu povo para os filhos e, inclusive, é a língua mais usada para se comunicar com eles.

Esse é um grande exemplo de atitude linguística positiva: perceber a relevância do conhecimento de língua majoritária, mas, também, a grande importância de não abandonar a língua nativa na criação dos filhos. No entanto, há, na aldeia, outras realidades que, embora em menor número, ainda existem, como pode ser percebido no trecho a seguir:

8) "Eu acho errado esse aqui ó, minha cunhada e meu irmão, índio puro, mas num ensina língua indígena. Os filhos deles estão falando português. Isso é errado! Esses menininhos ó, esses novinhos, só estão falando português." (S.T.K. 30).

Há, também, pais na aldeia que, apesar de terem a língua Iny como primeira língua, estão ensinando os filhos e se comunicando com eles somente em Português. A participante S.T.K. posicionou-se fortemente contrária a isso, o que demonstra uma atitude positiva quanto à sua língua materna e sua intenção de ensiná-la às crianças. Essa participante ainda não tinha filhos, durante o período da entrevista, e é casada com um homem não indígena. Ela manifestou a opinião de que, ao se tornar mãe, apesar de o pai ser falante de português e se comunicarem em Português em casa, ela tem a intenção de ensinar a língua Iny para o filho, ainda que seja o Português a língua da família. Essa atitude é um reflexo do sentimento de vínculo entre a língua e a identidade Karajá e, também, da convicção de que preservar a língua é, também, manter a cultura.

Durante a entrevista, estava entre nós K.K., uma participante monolíngue em Karajá. As poucas contribuições dela vinham quando seu marido "traduzia" parte das discussões para ela e me falava suas respostas em língua portuguesa. Ela participava das entrevistas, provavelmente, somente para fazer companhia ao marido, já que entendia muito pouco da conversa e só estabelecia diálogo com as outras mulheres em Iny.

Durante um tópico da entrevista, sobre os sentimentos deles em relação à língua portuguesa, S.K.K. levantou um ponto interessante, usando K.K. como exemplo, por ser monolíngue, para sustentar seu argumento sobre a necessidade de falar Português:

9) "Importante. Necessário. Porque, se a gente não souber Português, como é que a gente vai comunicar? É igual ela aqui... [aponta para K.K.] Ela está sentada aqui

e não está entendendo quase nada, aí ela precisa de ajuda quando vai na rua.” (S.K.K. 25).

S.K.K. destacou, neste trecho, por que é importante que eles dominem a língua portuguesa. Note-se que, em nenhum momento, os participantes relataram que preferem falar a língua portuguesa ou que ela é mais bonita, mais completa que a sua, bem como também não disseram, em momento algum, que usariam essa língua, caso não precisassem dela.

Como já dito, a todo momento a palavra que melhor descrevia a língua portuguesa era necessidade, uma vez que, em qualquer situação fora da aldeia, a língua Iny não valerá como instrumento de comunicação, já que não se pode esperar dos falantes da língua portuguesa uma negociação linguística. Além disso, a língua portuguesa é a única língua “válida”, caso o indígena Karajá busque ascensão social e/ou econômica. Como salienta Mello (1999, p. 36), no Brasil,

o cenário não é muito diferente. Ainda são muitas as comunidades indígenas “ilhadas” nas diversas regiões, numa situação linguística supostamente hegemônica semelhante à da África. A língua nativa praticamente limita-se à comunicação interna na comunidade. Geralmente é a língua “do branco” que prevalece em todas as outras situações. A assimilação da e pela língua-cultura dominante é vista como a única forma de ascensão econômica e social (se é que ainda lhes é dado esse direito).

S.K.K. apontou, no final do trecho citado anteriormente, o fato de a participante monolíngue em língua Iny não estar entendendo nada sobre a nossa conversa e o quanto é ruim estar em uma situação na qual pessoas estão dialogando, seja conversando ou discutindo aspectos importantes para a aldeia, e não entender o que está se passando, não poder expressar seu ponto de vista, como se sente, participar da discussão como um todo.

S.K.K. também destacou a necessidade de ajuda quando a participante monolíngue vai à cidade, porque os moradores de Aruanã não têm proficiência em língua Iny e, quando K.K. tem algo para fazer na cidade, ela precisa da ajuda de alguém, já que não domina a língua portuguesa, ou seja, não tem autonomia para realizar nenhum tipo de ação fora da aldeia. Isso porque, fora da aldeia, em qualquer contexto, a língua portuguesa é dominante e não há nenhuma tentativa de negociação linguística.

Meliá (1988) fala sobre o Guaraní, língua falada no Paraguai, juntamente com o Espanhol. Neste país, embora as duas línguas sejam oficiais e usadas constantemente pela população, o Espanhol tende a ser reverenciado, enquanto o Guaraní é frequentemente menosprezado.

As classes mais altas rejeitam o Guaraní e o classificam como uma língua não produtiva, sem valor mundial e gramatical, além de ser tomado como um idioma que não é passível de expressar conceitos abstratos. Também consideram o uso do Guaraní condenável e os monolíngues em Guaraní como mal educados, menos inteligentes e com menos cultura.

Segundo os Karajá de Bdeburè, essa é a ideia que os não indígenas da cidade de Aruanã têm deles. Entretanto, analisando os depoimentos colhidos nesta pesquisa, podemos perceber que esta atitude negativa parte somente dos não indígenas, uma vez que os indígenas de Bdeburè não compactuam com esta opinião.

A língua portuguesa não é vista pelos Karajá de Bdeburè como uma língua mais completa, expressiva e lógica. Ela é vista apenas como mais uma língua que é necessária, dado o contexto em que eles vivem. No trecho abaixo, podemos conferir que o participante entende que a língua portuguesa é como uma ferramenta, usada para conseguir efetuar comunicação:

10) “O Português, eu acho assim: aqui, como a gente vive nas duas - nas duas partes, Português e língua Iny – a gente precisa usar o Português. Vamos supor, falar com uma autoridade, a gente usa o Português. O Português é assim, uma ferramenta pra comunicar.” (I.G.K. 33).

Constata-se, então, que o sentimento de que a língua portuguesa não é superior, mas necessária, configura a atitude positiva dos Karajá de Bdeburè quanto à sua língua em relação à língua portuguesa. Entretanto, somente a atitude linguística positiva dos indígenas adultos não assegura a vitalidade da língua Iny na comunidade, uma vez que não é possível saber se as crianças, quando adultas, vão reproduzir a mesma atitude de seus pais.

A atitude linguística positiva dos pais é um fator de extrema importância para a atitude dos filhos. Porém, existem outros fatores a serem levados em conta,

especialmente, pelo fato de as crianças da aldeia não estarem crescendo no mesmo espaço em que seus pais e avós cresceram, onde o contato com a língua portuguesa era significativamente inferior ao contato na nova aldeia. Assim, ressalta-se aqui a consciência que os Karajá de Bdeburè têm da ameaça que a língua portuguesa representa para a vitalidade do Iny em sua aldeia, como podemos conferir no trecho a seguir:

11) Pesquisadora: O senhor acha que o português ameaça o Iny aqui na aldeia? J.T.K: “Ameaça. Ameaça. Ameaça muito.” (J.T.K. 47).

Rojas (2004, p. 102) evoca que a escrita em língua majoritária é entendida pela comunidade falante de língua minorizada como importante ferramenta de defesa na luta diária pela manutenção de seus direitos linguísticos e também pela vitalidade de sua língua materna na comunidade: “a escrita, ainda que seja alheia e esteja em uma língua alheia, serve para ajudar na luta, evitar o engano, é vista como uma ferramenta de proteção e de defesa”.

Esta é exatamente a visão que os Karajá de Bdeburè têm da língua portuguesa: é necessário dominá-la para evitar enganar, trapanças e, com ela em mãos, defender sua língua e cultura, como a liderança da aldeia deixa claro no trecho a seguir:

12) “Acho importante minha filha falar Português também, porque, futuramente, ela pode defender o caso indígena. Às vezes, os parentes vão precisar dela pra defender.” (J.T.K. 42).

Tendo em vista o uso da língua majoritária como ferramenta de defesa, finalizo este tópico com o trecho da entrevista abaixo. Essa metáfora, usada pelo participante I.G.K., retrata perfeitamente o sentimento de ameaça que a língua portuguesa representa, bem como o empoderamento dos indígenas, que vêm tomando da mesma arma que os fere para contra-atacar:

13) “Porque a língua de contato, o Português, é tipo uma arma pra gente: pode acabar com o povo. É tipo uma arma, porque ela chega assim... deixando a língua Iny de lado, sabe, os jovens não querem falar mais na língua, só querem falar em Português, aí vai morrendo aquela língua do povo. É uma arma, né? Vai acabando

com a língua, a língua e a cultura. Então, pra isso, a gente tem que pegar a mesma arma e se defender.” (I.G.K. 33).

3.3 O conceito de “índio puro” para os Karajá de Bdeburè

A expressão “índio puro” foi bastante citada durante as entrevistas. O índio “puro”, para os Karajá de Bdeburè, é não mestiço, criado no estilo de vida da cultura Karajá e falante pleno da língua Iny. Os índios mestiços³, ou seja, aqueles que são filhos de um dos pais indígena e outro não indígena, e índios que não se encaixam nestes fatores não podem ser tomados como puros. Isso influencia, diretamente, na preocupação dos mais velhos de manterem vivas a língua e a cultura na aldeia, uma vez que há um temor de que sua comunidade perca sua pureza, que é motivo de orgulho para eles, nas próximas gerações.

Esse conceito é bastante usado entre os Karajá de Bdeburè. A reflexão sobre quem pode ser considerado como “índio puro” levou à discussão sobre o que eles pensam sobre índios Karajá que não falam mais a língua Iny. Nos trechos abaixo, seguem as respostas de duas senhoras Karajá.

13) “Aqui (em Bdeburè) é diferente. Aqui é Iny puro.” (M.M.K. 52).

14) “Não, pessoa de lá é fora. Não, aquela morreu já. Não é mais Iny. (A participante cita, neste momento, o exemplo de alguém em especial) Ele sabe falar? Sabe. Mas, não tem interesse. A minha cunhada falava assim, quando ela chegou aqui: “não, eles não querem falar a língua, não querem saber da língua não. Pra mim é ruim. A gente falar a língua pra mim é ruim. Dá vergonha.” Falava assim. Aí disse que, quando o pessoal ficou sabendo que tava dando remédio, fez o documento como Iny. Primeiro que, ela chegou aqui fazendo coisa de *tori* mesmo, e agora tá colocando que é Karajá. Por isso que as pessoa de lá não têm Karajá, porque não gosta de Karajá. Gosta mais de *tori*. Estão negando o sangue.” (X.O.K. 46).

O trecho 14 foi retirado do depoimento de X.O.K., que, neste momento da entrevista, ficou visivelmente abalada. Ela contou a história se sentindo bastante ofendida pela negação do seu povo pelos próprios parentes. Chamou a atenção,

³ A questão dos mestiços será melhor discutida mais adiante.

também, para o fato de alguns indígenas se identificarem como Karajá apenas para receberem benefícios, enquanto preferem se adequar e parecer com o não indígena.

Percebe-se, também, o estigma motivando a atitude negativa, no trecho em que ela fala da cunhada: “falar a língua pra mim é ruim, dá vergonha”. A participante também chamou atenção para a falta de interesse dos mais jovens em falar e transmitir a língua Iny. Entretanto, estas situações de atitudes negativas levantadas são sempre pertencentes a outras realidades, como na aldeia Buridina, por exemplo. Os Karajá de Bdeburè sempre reafirmam que existe outra realidade em sua comunidade, na qual prevalecem a língua Iny e as atitudes linguísticas positivas.

3.4 Língua materna e primeira língua: mais complicado do que parece

Antes de abordar a questão da importância da língua para a identidade de um povo, é necessário ampliar os conceitos de língua materna e primeira língua. A visão etnocêntrica pressupõe que a língua materna é a primeira língua, com base na aquisição da língua majoritária por seus falantes, já que, nestes casos, a língua aprendida pelos pais, falada pela família, pela comunidade e na escola é sempre a mesma.

Entretanto, consideremos uma criança indígena. Seu pai é falante de uma língua minorizada, sua mãe é falante de outra língua minorizada, porque é de uma etnia diferente e, além disso, é preciso que a criança tenha domínio da língua majoritária para estudar e efetuar comunicação com os não indígenas.

Consideremos, agora, uma criança que é filha de pai não indígena e mãe indígena. A língua da casa é a majoritária, já que o pai não sabe falar língua indígena e a mãe fala a língua do pai. Entretanto, a criança passa mais tempo com a mãe, a qual se dirige à criança somente em língua indígena.

Dados estes contextos, perguntamos a essas crianças: “qual a sua primeira língua?” ou “qual a sua língua materna?”. Como elas deveriam responder? É difícil dizer, porque há diferentes realidades e estes diferentes contextos são o pilar de

uma sociedade multilíngue e multicultural. Sendo assim, consideramos que é possível haver duas ou mais primeiras línguas de um indivíduo, dependendo do contexto em que ele as adquiriu. Achard (1989, p. 32) afirma que “nestas sociedades multilíngues, cada indivíduo pratica, assim, várias línguas, sem que se possa postular que uma delas seja ‘a verdadeira’ língua do indivíduo”.

No Brasil, existem vários casos como estes nas comunidades bilíngues e multilíngues, principalmente, nas comunidades indígenas. A criança cresce com a mãe falante de uma língua indígena, o pai de outra e, além disso, há a necessidade de adquirir a língua majoritária do país. Assim, ela cresce rodeada de línguas diferentes, de forma que não consegue associar apenas uma língua como materna, ou como primeira língua.

Vejamos, então, sobre língua materna. Entende-se por língua materna aquela que evoca os sentimentos do falante. Ela é a língua da sua origem, do aconchego, do amor, da educação que recebeu, é a língua do seu povo. Todos nós temos essa relação com a nossa língua materna. Basta imaginarmos que estamos em uma viagem longa, em um país estrangeiro, sem contato com ninguém que conhecemos e com saudades de casa, neste momento, ouvimos alguém conversando na nossa língua materna. Mesmo que não conheça esta pessoa, você vai se sentir próximo a ela, como se algo os unisse.

Condemarín (2003, p. 189) explica esse sentimento de afinidade, mesmo com um estranho, apenas por falarem a mesma língua, destacando o valor emocional que a língua materna representa para o indivíduo, pois,

justamente por ser materna, tem um alto valor emocional. Está ligada ao calor maternal, à interioridade não só do próprio organismo do qual provem a ressonância da voz, mas à interioridade da família, vizinhos, de sua própria consciência. Para a criança, a maioria de suas experiências foram nomeadas, descritas e classificadas através de sua L1. Seus temores ante o desconhecido se acalmaram quando lhe deram explicações e sua curiosidade se viu satisfeita graças à mesma.

O conceito de língua ancestral pode, também, fazer parte da memória do falante, ainda que ele não a tenha aprendido quando criança e não a domine. Ainda assim, o falante reconhece essa língua como a de seus avós, a língua dos conhecimentos e história do seu povo, aquela que confere marca de identidade à etnia que ele pertence.

Entende-se, portanto, que a língua materna pode ser diferente da L1 (primeira língua) do falante. A língua materna pode ser uma língua que ele nem domina, mas é a língua do seu povo, aquela que lhe confere identidade. A língua materna é, então, aquela que desperta sentimentos no falante.

Wald (1989, p. 105) salienta que a língua materna representa, também, a fala livre, anterior a categorizações e estigmas, bem como a conexão com a mãe e o seio familiar:

a referência à mãe é um traço cultural e não estrutural de consciência unitária do repertório linguístico que a noção de língua materna induz. A evocação da mãe remete, aqui, à representação imaginária de uma forma de expressão original; a imagem de uma fala livre de qualquer coerção e anterior a qualquer categorização. Em outros contextos culturais, será a referência ao nascimento, ao clã, ao torrão, aos ancestrais, ou a qualquer outro termo que represente as origens, que servirá de suporte a esta ideia, ao colocar em jogo o fato de existir uma linguagem e não apenas uma imagem da língua.

Aplicando estes conceitos à comunidade de Bdeburè, destaco que os adultos cresceram em um ambiente de pouco contato com a língua portuguesa, onde a família e a comunidade eram formadas por indivíduos de primeira língua e língua materna Karajá.

Dessa forma, os adultos de Bdeburè têm a língua Iny como primeira língua e, também, como língua materna e, além disso, eles claramente a definem como a língua do aconchego e do seio familiar, além da importância atribuída à fala da mãe, como podemos observar nos trechos seguintes:

15) “Olha eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza: eles têm que se esforçar, voltar a falar, porque não tem cabimento a pessoa esquecer sua própria língua né e aprender a outra língua com a maior facilidade... mais ainda! Desconsiderando sua própria língua, como a mãe falou, como o pai falou... deixar de lado as palavras da mãe?! Isso não tem cabimento! Igual eu... eu sou índio da cidade. Eu nunca deixei de falar minha língua, minha mãe, meu pai sempre falava comigo na linguagem e nós fala na língua, pode tá onde tiver... minha mãe chegar, eu vou falar com ela na língua. Não tem porque eu falar com ela em português, sendo que eu sou índio e ela é índia. Então a gente tem que lutar pra não deixar de falar.” (J.T.K. 47).

Percebe-se, então, claramente, a força que a língua materna representa para os Karajá de Bdeburè no depoimento acima. Ora, se esta é a língua que ele aprendeu com seus pais, que eles o ensinaram, e, se são índios, em qual outra língua ele se reportaria a eles, se não na língua que é deles? Como ignorar as “palavras da mãe”? Este é o conceito de língua maternal, na prática, a língua da origem, a língua do amor.

A língua materna é, portanto, um traço importante e muito significativo na formação da identidade do indivíduo e o seu eu no mundo. A língua materna está tão entranhada no indivíduo que ofender ou desprezar sua língua equivale a fazer o mesmo com o próprio indivíduo. Como explica Condemarín (2003, p. 189),

assim, a L1, ao internalizar-se profundamente, é parte constitutiva do eu, da própria identidade tal como são a cor da pele, a textura do cabelo, o timbre da voz, o pertencimento a uma família específica (...). A rejeição à sua língua pode alterá-lo mais profundamente que a rejeição à sua própria pele. Este último pode ser um insulto, porque isso o golpeia na sua habilidade de comunicar e expressar suas necessidades, sentimentos, em suma, golpeia seu eu.

Tendo esclarecido o valor da língua materna e o seu impacto na formação da identidade do sujeito, destaco o quão essencial é, para os Karajá de Bdeburé, que a língua continue viva em sua comunidade, já que, para eles, um Karajá que não fala mais a língua perde sua identidade como Karajá e como indígena, estabelecendo, assim, um elo forte entre a língua e o “eu” dos indígenas.

3.5 O forte vínculo que une a língua à identidade

Considerando a importância que esta comunidade dá ao fato de se manterem índios “puros”, percebemos que, dentre todos os fatores que suportam esse conceito, o de maior relevância, sem dúvida, é a língua. Por meio dos muitos depoimentos colhidos, foi possível perceber o quanto a língua está vinculada à identidade indígena para os indígenas desta aldeia. De modo que, para eles, perde-se a identidade conforme perde-se a língua.

A língua representa, desta forma, um fator crucial de pertencimento ao grupo, que tem o poder de separar quem é de fato verdadeiramente índio, para esta comunidade.

Em um trabalho de compilação das teorias antropológicas brasileiras sobre o tema identidade étnica, Athias (2007, p. 115) apresenta o conceito desenvolvido por Cardoso de Oliveira (1976, p. 45 apud ATHIAS, 2007, p. 115): “a especificidade da identidade étnica, em particular suas manifestações mais primitivas, reside em seu conteúdo mais etnocêntrico inerente à negação de ‘outra’ identidade em contraste”.

Dessa forma, entende-se a identidade étnica como um conjunto de características, práticas e outros fatores que atribuem a um povo sua especificidade e delimitam os indivíduos que compõem um determinado grupo étnico. Para tal, são necessárias uma ou mais identidades alheias que servirão de contraste para afirmar a identidade de determinado povo, em negação a outros.

O principal fator de contraste para os Karajá de Bdeburè, que delimita quem faz parte da etnia Karajá e pode ser tomado verdadeiramente como índio, são indígenas falantes efetivos da língua Karajá, como veremos mais adiante. Este é o principal fator de diferenciação para esta comunidade. Athias (2007, p. 127) embasa-se no sociólogo Max Weber para explicar o quão necessários são estes elementos para uma organização e contraste social de uma sociedade em relação a outras:

a identidade étnica, de acordo com Max Weber, tal como foi desenvolvido no capítulo sobre Comunidades Étnicas em sua obra de 1922, mais conhecida, *Economia e Sociedade* publicada pela Editora da UNB, em 1991, consiste no sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, apoiando-se numa crença de origem comum e na construção de um repertório de elementos diacríticos. Isso permite a comunidade étnica se definir, se organizar e se diferenciar diante dos outros.

Athias (2007, p. 116-117) destaca, também, o feito de Cardoso de Oliveira ao conceituar identidade étnica levando em conta os interesses do grupo étnico em preservar a identidade do próprio grupo, já que,

para recolocar a identidade étnica sobre bases sociais, o autor utiliza as proposições de Barth, como a forma que o próprio grupo étnico tem de se representar, de se preservar enquanto grupo, enquanto preserva sua identidade, sobre os planos ideológicos e organizacionais, e se preserva como identidade étnica enquanto mantém as condições organizacionais de se conservar enquanto grupo.

Por essa razão, neste trabalho, é levado em consideração o supracitado conceito de identidade étnica quando evocados os desdobramentos referentes a questões de identidade para os Karajá de Bdeburè.

Durante as entrevistas, frequentemente, algo da natureza de identidade étnica era citado. Como podemos aferir nos relatos já mencionados, a maior parte dos integrantes dessa aldeia considera que os Karajá que não falam mais a língua Iny não devem mais ser considerados Karajá. Apresento, portanto, alguns trechos das entrevistas que evidenciam o pilar que sustenta a identidade étnica indígena, para esta comunidade, que é a língua:

16) “Acaba não, mesmo sem a língua. Os Karajá não acaba. Mas, só que o valor acaba. Quando primeiro eu cresci, os índios tinham valor, mas, hoje em dia, não têm valor mais não. Não estão falando mais a língua. Só pra baixo (na Ilha do Bananal-MT), só lá que é Karajá, pra cá não é mais não.” (X.O.K. 46).

O trecho acima traz a noção de valor para os Karajá de Bdeburè. A participante afirma que, os Karajá não vão acabar sem a língua, mas seu valor vai. Seu valor como Karajá. Quando ela aponta que antes os índios tinham valor, hoje não têm mais, refere-se que antes os índios falavam sua língua e hoje não a falam mais.

Note-se que o valor é equivalente à língua e, somente com sua língua, o índio tem valor. Isto pode ser confirmado ao final do trecho, quando ela afirma que só há Karajá na Ilha do Bananal, uma vez que, na Ilha, o estilo de vida e a língua Karajá continuam firmes, características essas que as aldeias mais próximas à cidade estão perdendo, já que o contato intenso com o ambiente não indígena dificulta, quando não impossibilita, a manutenção e permanência desses fatores.

17) “Eu acho feio. Eu acho assim, Deus fez a gente índio, né? Então a gente tem que falar a língua materna. Não tem necessidade de a gente falar em língua de branco.” (L.D.K. 18).

Ao contrário do trecho 16, o qual foi retirado da fala de uma participante mais velha, o trecho 17 foi dito por uma jovem de dezoito anos. Podemos perceber, assim, que a atitude positiva de querer falar a língua materna não é apenas dos mais velhos, mas também dos mais jovens, em Bdeburè.

Pude perceber, também, um conceito bastante interessante, que é usado por eles: “alugar outra língua”. Nessa concepção, “alugar” outra língua acontece quando se usa, para fins comunicativos, uma língua que não é a sua. Dessa forma, fica claro o sentimento de que a língua portuguesa não é deles, é a língua do “branco”. Eles têm a sua própria, a língua que representa o “eu” do indivíduo e, também, do grupo, a língua com a qual eles se identificam. Podemos conferir essa expressão no seguinte trecho:

18) “Assim, a gente está “alugando” outra língua né?! [risos] Tem que falar a língua da gente mesmo, né? Que Deus deu.” (M.M.K. 52).

É, também, forte, entre os Karajá de Bdeburè, a consciência de que a iniciativa de transmitir a língua para as crianças deve partir dos pais. A responsabilidade dos casos em que as crianças só falam português também recai sobre eles, para a comunidade:

19) “O erro foi no início né... pai e mãe que não ensina.” (M.M.K. 52).

20) “Também, pai e mãe tem que incentivar a falar a língua.” (A.M.K. 65).

Nesse sentido, os avós desempenham um papel importante na transferência e manutenção da língua materna, conhecimentos e cultura Karajá aos mais jovens. Alguns relatos de avós que são mães de filhos(as) Karajá, casados(as) com não indígenas, os quais adotaram a língua portuguesa como a língua da casa, transparecem a significativa contribuição de incentivar o uso da língua Iny nos mais jovens, sendo os avós, às vezes, a única ou a principal razão de as crianças aprenderem e usarem essa língua:

21) “Eu tenho o meu neto. Ele é branquinho, igual à sua cor. E eu não quero que ele fala só *tori*. Eu quero que fala os dois! Pra quando ele estiver lá no meio de *tori*, aí chega um Iny e fala dele, né? Aí, pra ele entender a nossa língua. Então, eu falo só em Iny com ele. Eu quase não falo *tori* não... quase não sei.” (M.M.K. 52).

22) “Igual a netinha da dona J., ela fala na linguagem da gente e ela fala branco, né? Só que ela fala na linguagem da gente só quando tá perto da avó.” (A.M.K. 65).

As questões de identidade vinculada à língua despertam, nos pais, a grande preocupação de os filhos abandonarem a língua Iny. Destaco que, para esta comunidade, como já observado anteriormente, quem não fala a língua Iny não

pode ser considerado como Karajá. Levando este fato em consideração, é possível imaginar o que significa para os pais “falharem” e terem que enfrentar a situação em que seu filho não é mais considerado Karajá, porque não fala mais a língua. Isso explica a grande preocupação e a adoção de políticas linguísticas familiares.

Faz-se importante, portanto, conceituar o que entendo, especificamente neste caso, como políticas linguísticas. Para Hamel (1988), as políticas linguísticas prescrevem e regulamentam o uso de uma ou outra língua em uma sociedade e, no caso de conflito linguístico, elas funcionam como intervenção social, tanto em comunidades monolíngues quanto multilíngues, uma vez que línguas minorizadas também apresentam variações de prestígio e desprestígio. Sendo assim, as políticas linguísticas adotadas pelos membros da comunidades, conforme o autor, influenciam diretamente na história de um povo, tanto social, quanto linguisticamente.

No que se refere às políticas linguísticas familiares, há uma grande complicação: é sabido por eles que é essencial que a criança domine a língua portuguesa, tanto para o cotidiano extra-aldeia, quanto para as questões de defesa da comunidade e da língua, como já visto. Foram selecionados, portanto, alguns trechos que enfatizam as diferentes políticas linguísticas familiares adotadas pelos pais, em Bdeburè:

23) “O meu filho está entendendo *tori*, também. Eu falo: ‘Vem cá!’, aí ele vem... Aí eu falo “Vai lá!”, em Iny, aí ele vai. Ele tem um ano, é pequenininho.” (S.K.K. 25).

24) “Eu nunca ensinei meus filhos a falarem Português, porque Português é uma língua que não é minha, né, então, não posso ensinar. E outra coisa, tem a escola, eles já praticam Português na escola não indígena, também tem a creche...” (I.G.K. 33).

25) “Mais cedo ou mais tarde eles vão aprender né?!” (S.K.K. 25).

No primeiro caso – trecho 23 – a mãe optou por usar as duas línguas com o filho, vale lembrar que o pai da criança é não indígena, ou seja, o contato com a língua portuguesa é inevitável. Ela deixa claro que o bebê de um ano já responde a comandos nas duas línguas.

Essa é a realidade de muitas crianças na aldeia e, além disso, as crianças filhas de pais Karajá que usam somente a língua Iny em casa – segundo caso, trecho 24 – entram em contato com a língua portuguesa nas creches ou nas escolas. Por isso, considero improvável que haja indivíduos monolíngues na próxima geração da comunidade, o que fica evidente no trecho 25, no qual a participante expõe o quão inevitável é que as crianças aprendam português.

A política linguística adotada pela família do participante I.G.K., segundo caso, é falar somente Iny em casa. Note que as políticas linguísticas se adequam à realidade linguística da família: a participante S.K.K. opta pelo bilinguismo dos filhos, uma vez que o pai é falante de Português; o segundo participante, I.G.K., opta por usar somente o Iny em casa, já que os filhos terão contatos posteriores com a língua portuguesa. Ressalta-se, aqui, que essa última opção é exequível somente porque se encaixa na realidade da família: pai bilíngue Karajá/Português (primeira língua Karajá) e mãe monolíngue em Karajá. Percebe-se, assim, que a escolha da língua que será usada em casa é motivada principalmente pela necessidade comunicativa dos pais.

Além de questões linguísticas, há, também, razões políticas que levam os pais a optarem pelo bilinguismo dos filhos: o ensino e prática da língua portuguesa é uma espécie de projeto vinculado ao bem estar e sobrevivência dos filhos na sociedade majoritária; já a língua Iny é ensinada e usada como língua da família por questões de identidade, ancestralidade e aceitação como membro efetivo de sua etnia. Dessa forma, os pais garantem a participação ativa dos filhos no mundo intercultural em que vivem.

Outro fato que chama a atenção nos depoimentos acima é a fala: “Eu nunca ensinei meus filhos a falarem Português, porque Português é uma língua que não é minha né, então, não pode ensinar”. Destaca-se aqui a atitude de ver o português como uma língua que não é sua. Esta é uma língua de outro povo e ele não se acha no direito de ensinar aos filhos uma língua que não é sua e que, também, não será dos filhos. Estas posturas confirmam o forte vínculo da língua indígena com a identidade deles.

Os trechos seguintes também reforçam a ideia de a língua ser o pilar da cultura, tradições, estilo de vida e, principalmente, para ser verdadeiramente Iny:

24) “Olha, eu acho importante o Iny, por ser a língua nossa né?! Nós falando a nossa língua, nós vamos fortalecer mais a nossa cultura e não vamos deixar de ser Iny.” (S.O.K. 50).

25) “Os Karajá não continuam sem a língua, não. A língua morre e as tradições vão junto. Pra você ver, as comidas mesmo, estão sumindo.” (A.M.K. 65).

Finalizo este tópico com um diálogo que retrata a força da língua para se reconhecer e ser reconhecido como Karajá, bem como a participação do não indígena neste processo de perda da língua e, conseqüentemente, da identidade:

26) “Eu acho que sem falar a língua, estão perdidos, se foram... Aí você não sabe se é branco ou se é índio.” (I.G.K. 33).

27) “Pra mim nada foi perdido, o branco roubou. Branco roubou os índios.” (X.O.K. 46).

3.6 A questão dos mestiços

A forte conexão que existe entre falar Inyrybè e ser um Karajá encara um problema que está cada dia mais presente na realidade da aldeia: os mestiços⁴. Como já mencionado, o casamento entre indígenas e não indígenas está se tornando muito comum na comunidade e, ainda que em minoria, nem todos optam ou têm condições de seguirem transmitindo a língua Iny para os filhos.

Como foi salientado anteriormente, as crianças que têm o português como primeira língua deixam de ser consideradas como “índios puros” pelos membros da comunidade. Entretanto, esta ideia não é muito rígida para as crianças próximas, uma vez que são considerados mestiços apenas os outros, aqueles que não pertencem ao próprio meio familiar, por exemplo: se alguém próximo, como um filho ou filha, tem um filho(a) com um cônjuge não indígena, o(a) então neto(a) não será

⁴ A palavra mestiço é usada neste trabalho por falta de um sinônimo imediato. Apesar de soar inadequada, não foi encontrada outra palavra que expressa a mesma noção.

considerado pelos avós como mestiço, mas como um novo membro efetivo da comunidade, bem como qualquer outro, nascido de pai e mãe indígenas.

Como sabem que o vínculo entre a língua e a identidade é muito forte, se os pais não ensinarem e usarem o Iny em casa, os avós tomarão o papel de ensino e prática dessa língua com o neto ou neta. Esta atitude é bastante compreensível, já que existe um forte vínculo que une os sujeitos envolvidos, de maneira que há a negação do outro, mas não dos meus e, assim, o afeto gera a aceitação, essencial para a convivência em sociedade, como explica Maturana (2002, p. 23-24):

o amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Durante a realização deste estudo, encontrei somente uma jovem da comunidade que se considera mestiça, principalmente, por não ser falante da língua Karajá. Sua avó materna tem o Karajá como primeira língua, mas fala em Português com a neta. Atualmente, a jovem passa bastante tempo na casa da avó. Perguntei a ela o que achava da língua Iny:

28) “Eu acho muito interessante, mas eu não sei falar. Eu sou mestiça e eu fico na expectativa e sinto um pouquinho excluída, sabe? A vontade de falar é muita. Eu gostaria muito de falar indígena (Iny). (K.G.J. 18).

A jovem demonstra um forte sentimento pela língua Iny e, em todo momento, externava uma grande vontade de falar esta língua. Este caso retrata um exemplo de falantes que têm a língua materna diferente da sua primeira língua, pois, por mais que a primeira língua desta jovem seja a língua portuguesa, a língua das suas emoções, da sua infância, de seus bons momentos com a avó e da sua identidade como indígena é a língua Iny.

Claramente, a jovem se sente excluída por não saber falar Karajá. Entretanto, pelo seu depoimento, percebi que ela se sente dessa maneira por não entender e não conseguir participar das discussões em língua Iny. Isto porque, ainda que os Karajá de Bdeburè não reconheçam falantes de português, como primeira língua, como verdadeiros Iny, pude perceber que a maior segregação e preconceito que

ela sofre, por ser mestiça, vêm dos não indígenas. O relato a seguir veio quando perguntei se ela já havia sofrido algum tipo de preconceito por parte dos não indígenas:

29) “Já, vixi. Teve gente que perguntava se eu era mestiça. Eu digo: sou mestiça. Aí a pessoa pergunta: ‘mas você não fala indígena (Karajá)’. Daí eu digo: ‘não, não falo.’. Aí escuto: ‘ah, então você não é índia de verdade. Você é índia de mentira. É que nem uma unha postiça’. Você vai comparar uma pessoa com uma unha postiça, como assim? Unha postiça você usa e joga fora. As pessoas falam que eu sou unha postiça, porque unha postiça é falsa. Você não é índia de verdade. Aí eu fico naquela expectativa, né? O que eu sou de verdade, se eu sou índia ou se eu não sou.”. (K.G.J. 18).

30) “Porque os outros falam assim: ‘você é mestiça?’ Eu falo que sou e eles falam: ‘Então fala a língua!’ Aí eu digo que não sei falar. Aí eles falam: ‘então você não é índia. Índio que é índio fala indígena!’” (K.G.J. 18).

31) “Aí eles falam pra mim ‘Você é índia?’ e eu digo: ‘Sou mestiça’, aí eles ficam falando, porque não sou índia pura. Eu fico na dúvida.” (K.G.J. 18).

O fato é que essa participante não é aceita como índia, mas também não o é como não indígena, tanto pelos indígenas quanto pelos não indígenas. Ela mesma tem a compreensão do conceito de “índio puro”, difundido na comunidade, e tem consciência que não o é. A jovem já passou, também, por uma crise de identidade e queria ter um fenótipo mais parecido com o dos indígenas, como cabelos não ondulados. K.G.J. diz que agora isso melhorou bastante e ela se aceita como é, incluindo seu cabelo cacheado.

Durante sua entrevista, ela me contou que estava grávida, de pouco tempo, e que o pai do bebê é não indígena, o que, como já foi apresentado anteriormente, é bastante frequente na comunidade. Como poderá ser observado nos trechos seguintes, ela demonstra uma grande vontade de que o filho ou filha saiba falar a língua Karajá. Como sabe que não será capaz de fazê-lo, já traçou uma estratégia: o(a) filho(a) passará bastante tempo com sua avó.

K.G.J. disse, também, que a grande motivação de querer que seu filho(a) fale a língua Iny é que ele não passe pelo que ela passou. A jovem entendeu que a

língua é a chave para a identidade Karajá, para ser reconhecido – por indígenas e não indígenas – como índio.

32) “Ter uma escola na aldeia é bom, né? Que nem pros meus filhos, pros filhos dos meus filhos aprender a falar o indígena (Karajá), mesmo não sendo índio puro, né? (C.G.J. 18).

33) “Vai ficar com a minha vó pra saber falar o indígena (Karajá).” (C.G.J. 18).

34) “O meu indinho ou minha indinha vai ter que aprender a falar indígena (Karajá). De um jeito ou de outro, ele vai estudar indígena (Karajá). Tem que aprender a falar indígena (Karajá).” (K.G.J. 18).

O sentimento que essa jovem nutre por sua língua materna, que é uma língua que ela nem mesmo domina, motivou aqui uma atitude linguística positiva: querer e traçar meios de o filho ser falante da língua indígena. Esta realidade contraria a premissa de que os falantes de línguas minorizadas tendem a querer que seus filhos se adaptem ao modo de vida e à língua majoritária, ainda que haja muito preconceito da parte dos não indígenas e que eles vivam lado-a-lado com uma comunidade que estigmatiza, segrega e inferioriza os indígenas Karajá, como será exposto a seguir.

3.7 Um ambiente hostil e o preconceito com os indígenas

O histórico de preconceito e racismo por parte da maioria dos moradores de Aruanã é um fato histórico e bastante antigo. Como a cidade foi construída muito próxima e hoje já chegou às portas, tanto de Buridina, quanto de Bdeburè, terras indígenas Karajá, o confronto de interesses é bem recorrente e a população sempre se coloca contra as causas indígenas.

Como exemplo, podemos citar a manifestação, incitada pela própria prefeita do município, quando o Governo Federal demarcou, em 1996, as três terras indígenas Karajá e as consequentes atitudes de violência: o incêndio da Sede do Posto indígena e a ameaça de funcionários, como relata Rocha (2008).

Athias (2007) afirma que a história de contato influencia mudanças na identidade étnica, uma vez que a maneira com que esse contato acontece –

colonizador/não colonizador; simétrico/assimétrico – causa impactos sociais nas comunidades e também nos indivíduos que as compõem. Desta forma, Cardoso de Oliveira (1976 apud ATHIAS, 2007) postula como fricção interétnica, basicamente, duas sociedades que são unificadas dialeticamente através de interesses opostos, mas que se interdependem. Isso é, justamente, o que acontece entre Aruanã e as aldeias Buridina e Bdeburè: duas sociedades distintas, com culturas diferentes, mas que se interdependem, porém com interesses opostos. Cardoso descreve essa situação como “paradoxal”.

As atitudes e as crenças que motivam o preconceito com os indígenas por parte dos moradores da cidade de Aruanã são um tema válido para estudos futuros, já que, por falta de pesquisas empíricas, não é possível, neste trabalho, discutir mais profundamente sobre este assunto. Entretanto, é fato que o preconceito com os indígenas existe e que é muito comum entre os habitantes de Aruanã. Sendo assim, o que é possível e será discutido a seguir é o impacto desses atos de racismo nos Karajá de Bdeburè.

Foi perguntado a eles, durante as entrevistas, se já haviam sofrido algum tipo de preconceito por serem indígenas. Como o assunto se mostrou muito delicado, durante as entrevistas, optei por não me delongar nesta pergunta. O que mais me chamou a atenção foi como suas expressões faciais mudavam quando lhes era perguntado sobre isso.

Os participantes adultos, que estavam sempre alegres, conversavam entre si, riam e contavam histórias, depois da pergunta, se mostraram de poucas palavras e com as expressões faciais tristes. Constrangidos, muitos se recusaram a responder, o que foi respeitado por mim que, tendo percebido isso, passei, sem demora, para o próximo assunto. Os poucos trechos que colhi evidenciam que o preconceito existe, que é recorrente e que tem muito impacto nos Karajá de Bdeburè:

35) “O preconceito é demais aqui. Eles falam que índio é preguiçoso, não trabalha, que a gente anda feio, sujo...” [os Karajá, que estavam rindo, brincando, contando histórias engraçadas entre si, ficaram todos em silêncio. As expressões eram sérias

e tristes. Neste momento da entrevista, não houve conversa e nem risos.] (I.G.K. 33).

36) Pesquisadora: O senhor já sofreu preconceito por ser Karajá?

Participante: “Sim.”

Pesquisadora: O senhor tem medo que sua filha passe por isso?

Participante: “Sim.” (J.T.K. 47).

O mais interessante é que, na maioria das vezes, o estigma e o preconceito étnico provocam atitudes negativas nos pais e, por isso, grande parte deles opta por não ensinar a língua minorizada aos filhos. Mas, no caso dos Karajá de Bdeburè, isso não aconteceu. Todas as crianças acima dos seis anos que foram entrevistadas reconhecem a língua Iny como primeira língua e língua materna, além disso, a grande maioria das crianças abaixo dos seis anos está sendo educada em língua portuguesa e língua Iny. Isso se dá, principalmente, pela atitude linguística positiva, desenvolvida na comunidade, como pôde ser observado ao longo deste capítulo.

Tendo contextualizado, então, a situação sociolinguística e as atitudes linguísticas dos adultos de Bdeburè quando à língua portuguesa e à língua Karajá, o próximo capítulo tratará dos impactos destas questões na vida social, linguística e educacional das crianças de Bdeburè.

CAPÍTULO IV

O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças e dos adolescentes de Bdeburè

Este capítulo tratará, especialmente, das atitudes linguísticas das crianças e dos adolescentes de Bdeburè. Primeiramente, serão apresentadas algumas informações sobre as crianças da aldeia e, também, sobre seu meio escolar, o qual é responsável pelo maior contato das crianças com a língua portuguesa.

Essas questões serão abordadas à luz de trechos das próprias crianças e adolescentes, selecionados a partir das entrevistas realizadas com eles. Posteriormente, alguns resultados serão apontados a partir da síntese dessas informações.

Considerando o tipo de atitude linguística dos adultos à qual as crianças estão submetidas, bem como as interferências do ambiente escolar monolíngue e monocultural, será possível inferir os impactos destes fatores nas atitudes linguísticas que estão sendo desenvolvidas pelas crianças e pelos adolescentes. Vale ressaltar que as atitudes positivas são fundamentais para a vitalidade da língua minorizada de uma comunidade.

4.1 As crianças de Bdeburè

O participante I.G.K. colaborou com a pesquisa de várias formas, entre elas, fazendo um levantamento dos nomes e das idades dos Karajá que compõem Bdeburè. Segundo este levantamento, a aldeia conta com aproximadamente 24 crianças e adolescentes, de cinco a dezoito anos. As crianças com idade inferior a cinco anos não foram contabilizadas.

Esta pesquisa considerou, como possíveis participantes, apenas crianças e adolescentes que são estudantes devidamente matriculados das escolas não indígenas de Aruanã ou, também, da Escola Indígena Maurehi, da aldeia Buridina. Destaca-se que, no período da coleta de dados deste estudo, todas as crianças e adolescentes entrevistados estudavam nas escolas não indígenas de Aruanã.

Assim, participaram da pesquisa 10 crianças e adolescentes, de sete a dezoito anos, que, voluntariamente, aceitaram e se dispuseram a participar deste estudo.

Das dez crianças e adolescentes que foram entrevistadas, oito têm o Karajá como primeira língua e língua materna, e são, também, bilíngues Karajá/Português. Essa é a língua usada por eles em casa, com os familiares e com a comunidade, que é, também, uma grande família. Sobre as outras duas participantes, K.G.J., é monolíngue em Português. Isso porque ela passou grande parte da infância fora da aldeia. Já H.R.K., é filha de pai Karajá e mãe não indígena. Por isso, não fala a língua Iny, embora a compreenda. Como já discutido anteriormente, salvo raríssimos casos, a primeira língua da criança será a mesma que a da mãe, tanto pelo vínculo afetivo, quanto por questões de tempo empregado com educação e cuidados com a criança.

Diferentemente dos adolescentes, nas entrevistas com as crianças, devido à baixa idade (de 6 a 7 anos) e ao fato de ainda estarem em processo de aquisição da língua portuguesa, muitas delas pediam aos seus pais, os quais as acompanhavam durante as entrevistas, que refizessem as perguntas em Iny e as respondiam também em Iny. Posteriormente, os pais ou mães faziam uma síntese das respostas das crianças para mim. Dessa forma, cada criança tinha liberdade para responder às questões da entrevista na língua que julgasse ser mais conveniente. Já os adolescentes, que têm mais tempo de contato com a sociedade não indígena, se apresentavam significativamente mais confortáveis com a nossa conversa em Português.

Algumas crianças e adolescentes, portanto, demonstraram boa proficiência na língua portuguesa. Isto porque elas passam grande parte do dia nas creches ou nas escolas da cidade de Aruanã, onde estudam. O ambiente escolar em língua portuguesa é um dos maiores responsáveis pela aquisição e desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa, proporcionando várias situações de uso desta língua para as crianças Karajá.

Hinton (2001) explica que, em situações de línguas fortemente ameaçadas, ainda que os pais foquem em usar apenas a língua ameaçada em casa, as crianças aprenderão a língua majoritária, de qualquer maneira, porque estão introduzidas

em diversos contextos em que a língua majoritária é dominante. Portanto, as perguntas direcionadas às crianças eram centralizadas ao lugar que é mais significativamente responsável pelo contato, aquisição e aprendizagem da língua portuguesa e dos conhecimentos não indígenas: a escola.

As crianças Karajá de Bdeburè, em idade escolar, estudam nos colégios não indígenas de Aruanã. O Colégio Municipal Pedro Ludovico Teixeira atende às crianças estudantes da educação infantil, até o 6º ano do ensino fundamental. A partir daí, as crianças são encaminhadas ao Colégio Estadual Dom Cândido Penso, responsável pela segunda fase da educação básica e ensino médio.

Há, também, a Escola Indígena Maurehi, que fica localizada na aldeia Buridina, também Karajá. Quando questionei por que as crianças de Bdeburè não estudavam na escola indígena de Buridina, os pais me responderam que a distância, de aproximadamente um quilômetro, e o calor, muito forte em Aruanã, inviabilizam o percurso.

Além disso, observei que há divergências entre as lideranças das aldeias e, por isso, muitos pais preferem que os filhos estudem nas escolas não indígenas, as quais estão localizadas mais próximas de Bdeburè. Outro fator que preocupa os pais é o fato de Buridina ser uma aldeia que passou por um histórico de contato e de perda muito intenso. Por isso, poucos integrantes dessa aldeia têm o Iny como primeira língua, o que faz os pais temerem que os filhos aprendam alguma pronúncia ou grafia “errada”.

Além disso, faz parte da tradição Karajá que cada comunidade tenha sua própria escola, já que a realidade e as demandas são diferentes. Uma escola que contemple a situação sociolinguística da comunidade e que contribua com a manutenção da vitalidade linguística e cultural na aldeia é o verdadeiro anseio dos Karajá de Bdeburè.

Como já mencionado anteriormente, todas as crianças entrevistadas estudam nos colégios não indígenas de Aruanã, uma vez que Bdeburè não dispõe de uma escola indígena em seu território, ainda que lá se encontrem muitas crianças em idade escolar.

4.2 O ambiente escolar das crianças e dos adolescentes segundo seus relatos

Com base na análise das entrevistas com as crianças e adolescentes de Bdeburè, é possível atestar que houve poucas divergências nas respostas desta etapa. Todos afirmaram que se sentem felizes por serem falantes de Karajá. Reconheceram, também, que falar a língua Karajá é importante, como pode ser observado nos seguintes trechos:

36) “É importante falar Iny pra não perder a cultura.” (B.W.K. 10).

37) “É bom saber Iny, porque é diferente. É a língua dos meus pais e, quando eu crescer, quero passar para os meus filhos.” (H.D.K. 12).

Quanto à língua portuguesa, as respostas dos participantes eram unânimes e bem diretas, como exemplificam os trechos a seguir:

38) “Para conversar com o pessoal da cidade” (S.L.K. 13).

39) “O Português é importante porque a gente mora perto da cidade.” (H.D.K. 12).

Podemos perceber que é bastante claro para as crianças que a língua portuguesa é necessária para efetuar comunicação com as pessoas da cidade e que essa língua está sendo aprendida devido à proximidade e ao contato com a cidade de Aruanã.

Isso evidencia que as crianças percebem que o Iny é a sua língua e o Português é uma segunda língua, aprendida para efetuar comunicação com os não indígenas, mas a língua que eles identificam como sua, a língua da família e dos sentimentos é a língua Karajá.

Quando as questões eram direcionadas à escola, tanto as crianças, quanto os adolescentes, eram arredios e muitos se recusavam a responder ou davam respostas genéricas. Quando foram perguntados sobre como se sentiam na escola, respondiam que bem; se os professores eram atenciosos e se esforçavam para que aprendessem, respondiam apenas que sim. Quando a pergunta “Você já sofreu preconceito na escola por ser indígena?” era feita, muitos não respondiam ou diziam apenas que não.

Entretanto, quando fiz essa pergunta, em um desses momentos, à D.K.K., uma garotinha de apenas sete anos, ela colocou as mãos no rosto e começou a

chorar. Depois disso, não quis mais participar e foi para o colo do pai. Ele perguntou à filha, em Iny, o que acontecia na escola e ela o respondeu também em Iny. Desculpei-me com a garotinha e perguntei ao pai o que ela havia dito. Ele respondeu: “Ela falou que os alunos maltratam ela e querem bater nela”. N.K.K., de nove anos, também respondeu que sim a essa pergunta: “Sim, eu me senti muito mal”.

A comunidade adulta sabe e também relata que as crianças e os adolescentes sofrem bastante preconceito étnico na escola, que é majoritariamente não indígena e falante de língua portuguesa. Uma estudante mais velha, em entrevista, relatou que já passou por várias situações de ofensas, violência física e psicológica, entre outros constrangimentos, na escola, por ser indígena. No caso descrito a seguir, a ofensa foi tamanha que ela reagiu e recebeu punição, mas o ofensor não:

40) “Uma vez no colégio, eu levei suspensão por causa disso. O menino falou pra mim assim: ‘você é uma índia nojenta que fica caçando bicho no meio do mato pra comer.’ Aí eu dei um murro na orelha dele. Levei suspensão.” (K.G.J. 18).

Depois deste relato, S.O.W. (52 anos), membro da comunidade que estava presente no momento da entrevista, chamou a atenção para o fato de que essas situações costumam acontecer no ensino médio e devem ser piores no ensino fundamental:

41) “Isso aí é o que eles todos passam, Lorena. O que ela (K.G.J.) falou aí. E ela passou isso no ensino médio, você imagina no fundamental.” (S.O.W. 52).

K.G.J. também disse que já perdeu várias amizades e, também, que os alunos não indígenas tendem a evitar os alunos indígenas, como pode-se perceber nos trechos seguintes:

42) “Até hoje, eu vou pro colégio e tem gente que nem fala comigo. Por quê? Nem comigo, nem com o menino aqui...” (K.G.J. 18).

43) “Já perdi amizade por conta disso, já. Na escola, quem senta mais junta é eu e a minha amiga de Buridina.” (K.G.J. 18).

Entre as crianças (de 7 a 10 anos), poucos se manifestaram contra os professores. A maioria respondeu apenas que sim para a pergunta “Os professores

das escolas não indígenas de Aruanã se esforçam para que você aprenda e tentam facilitar a comunicação com você?”. Entretanto, as respostas eram genéricas e sem detalhes por parte das crianças. Entre os adolescentes (de 11 a 18 anos), as respostas eram mais detalhadas:

44) “Eles me tratam assim: não igual, que nem os outros, é mais diferente um pouco... não do mesmo jeito que eles tratam os outros. Eu acho que eles me tratam diferente dos outros alunos que não têm raiz indígena.” (S.K. 15).

A participante K.G.J. reiterou que seus colegas indígenas se sentem da mesma forma, inclusive, preferem se sentar mais ao fundo da sala. Essa mesma participante, relatou, em entrevista, que parou de estudar por quatro anos e que havia retomado os estudos há pouco tempo. Ela conta que a decisão de parar de estudar partiu de um comentário de um de seus professores e que, ainda hoje, há momentos em que ela pensa em desistir mais uma vez, mas o apoio da família e a decisão de que ela quer um futuro melhor a fazem continuar, mesmo com muitos desafios, como os momentos de desconforto, por causa do preconceito étnico, e a distância entre a aldeia e a escola, que ela percorre a pé.

Esses obstáculos se intensificam devido ao calor, já que a cidade de Aruanã é muito quente e a participante estava grávida, no período em que os depoimentos foram colhidos. No trecho abaixo, a participante conta sobre o episódio com um professor, que foi decisivo para sua escolha de deixar os estudos:

45) “Teve um professor que eu estudei há quatro anos atrás e uma vez me falou assim: ‘Não tô nem aí. Você aprendendo ou não aprendendo, meu dinheirinho no banco sai todo mês pra mim.’ Aí eu fiquei pensando assim: o menino saindo inteligente ou saindo burro ele não estava nem aí. ‘Você querendo ou não querendo, aprendendo ou não aprendendo, não posso fazer nada.’ Aí eu falei: ‘Não, então tá, tá ok.’ Foi aí que eu parei de estudar. Eu fiquei os quatro anos sem estudar. Aí eu voltei agora pra estudar por pressão do meu namorado e da minha mãe. E eu já tive vontade de parar de novo. Mas aí eu penso assim: ‘eu só tenho dezoito anos, vou acabar com a minha vida por causa de um professor?’ Não, vou continuar. Tem dias que eu saio daqui a pé pra chegar lá, e eu venho também a pé.” (K.G.J. 18).

Esse trecho é importante para destacar, aqui, o impacto do professor na vida pessoal e nas decisões dos alunos. Um comentário infeliz e desnecessário fez a participante acima inferir que o seu tempo ali era perda de tempo, que ela não iria se formar por mérito, mas porque todos se formam e muitos saem dali, muitas vezes, sem os conhecimentos previstos pelas séries já graduadas.

A participante K.G.J. relatou outro acontecimento que é válido para percebermos que as ofensas e os comentários desrespeitosos continuam na retomada do ensino médio por ela e que este tipo de injúria parte não só de alunos e professores, mas, também, de membros de alto grau de administração das escolas:

46) “Essa semana retrasada teve vacinação aqui. Aí, eu disse para o diretor: ‘eu vou lá no postinho tomar vacina’ – e ele disse: ‘do quê?’ – Aí eu disse que era a H1N1, aí ele disse: ‘Você não tem direito de tomar!’ – aí eu disse: ‘Por que que eu não tenho? Eu sou mestiça, eu tenho direito de tomar.’ – Aí ele disse: ‘esses indiozinhos de hoje em dia quer ter direito a tudo. Nós não, nós tem que ficar pagando aí 200 reais por uma vacina.’ – Aí eu disse: ‘uai, e eu tenho culpa de alguma coisa? Se você quer criticar, não critica é pra mim não, tem que falar pro governo, vai onde for preciso, isso não é comigo não.’ Aí eu, também, vim embora e nem voltei pra escola. Eu te pergunto: eu tenho culpa de ser mestiça e você não ganhar vacina? Você acha que, por mim, vocês também não ganhariam?” (K.G.J. 18).

Evidencia-se, assim, nos depoimentos dos estudantes indígenas, que situações de ofensas, violência e discriminação racial acontecem frequentemente nas escolas não indígenas de Aruanã, em todos os níveis de ensino. Entretanto, são necessárias pesquisas futuras que investiguem diretamente este espaço para acrescentar detalhes, como relatos de alunos não indígenas, professores, coordenadores e diretores. Dessa forma, será possível obter resultados empíricos que enriqueçam esta discussão e forneçam propostas de soluções para este problema.

Em seu trabalho, Silva (2017) colheu depoimentos de alguns professores e gestores da rede de ensino do município de Aruanã. Nesses depoimentos, os

professores afirmaram que a situação do ensino está caótica, uma vez que os professores não falam a língua dos alunos e muitos alunos indígenas chegam às escolas sem dominar a língua portuguesa. Para esses professores, a solução mais prática seria o governo disponibilizar intérpretes para os alunos indígenas. Eles afirmaram, também, que as aulas são muito curtas para dar atenção para os demais alunos e dar uma atenção especial aos alunos indígenas. Os professores entrevistados chegaram a dizer que, por essas e outras razões, muitas vezes, os alunos indígenas passam despercebidos.

Tendo em vista essa situação de ensino, quanto ao desempenho dos alunos Karajá, houve uma situação de contraste: os entrevistados, especialmente os mais jovens, diziam entender bem os conteúdos ministrados em língua portuguesa e que recebiam ajuda dos professores como facilitadores do conteúdo e negociação linguística. Porém, quando eram questionados se suas notas eram boas, a maioria das respostas era não, ou mais ou menos.

Nenhum dos entrevistados desta etapa afirmou que tinha notas muito boas ou excelentes e que se destacavam por seu desempenho escolar. Conforme o que pude observar, a partir dos dados obtidos nas entrevistas, isso acontece, principalmente, porque: 1) o conteúdo é ministrado somente em língua portuguesa, uma língua que está em processo de aquisição pelas crianças, uma vez que sua primeira língua é a língua Iny; 2) a realidade cultural que as crianças vivem na aldeia é muito diferente da cultura não indígena e esse processo de adequação pode ser difícil e doloroso para os alunos Karajá, nas escolas de Aruanã; 3) os métodos de ensino e as disciplinas ministradas são baseados em conhecimentos etnocêntricos e antigos, que não consideram os saberes e a cultura Karajá e, dessa forma, fazem pouco ou nenhum sentido para a criança Karajá.

Dessa forma, segundo Hamel (1993), o baixo rendimento escolar dos alunos indígenas pode ser uma consequência da descontinuidade do desenvolvimento de sua língua materna. A situação se agrava ainda mais quando a relação linguística e sociocultural de uma comunidade multilíngue é assimétrica.

De modo semelhante, López (2004) considera que uma sociedade multilíngue apenas obtém sucesso quando assume a existência de culturas e

interpretações diferentes e quando se adequa às necessidades educacionais dos estudantes pertencentes a outras culturas e formas de pensamento. Porém, se a escola mantém o ensino colonizador e etnocêntrico e ignora os conhecimentos linguísticos e culturais que o aluno traz e que compõem sua identidade e história, é totalmente compreensível que a criança encontre obstáculos, uma vez que os conteúdos são, em sua maioria, resultados tendenciosos de modelos ocidentais.

Infelizmente, as crianças e os adolescentes Karajá não estão recebendo uma educação inclusive nas escolas não indígenas de Aruanã, como concluiu Silva (2017, p. 71), a partir de sua pesquisa:

os alunos Iny não são contemplados com nenhuma política linguística que os faça sentir-se integrados à escola. A desistência e a falta de interesse pelas aulas são constantes no decorrer do ano letivo. Não é levada em consideração nenhuma particularidade linguística dos grupos minorizados que ali estudam.

Escobar (1988) evidencia que o caráter multilíngue e pluricultural de uma sociedade traz consequências, até mesmo, à aprendizagem de língua majoritária e, principalmente, da língua materna. Por isso, o autor destaca a necessidade de uma percepção das muitas identidades sociais que compõem aquela determinada sociedade pelas instituições de ensino.

Fica claro, portanto, que o ambiente escolar, responsável pela maior parte da influência, aquisição e prática da língua portuguesa, pelas crianças, foi descrito pelos participantes como um lugar de conflitos de interesses, ofensas e discriminação étnica. Este ambiente, certamente, pode promover situações nas quais as crianças e os adolescentes Karajá desenvolvam atitudes negativas quanto à sua língua materna.

4.3 Diálogo com as crianças: uma síntese dos resultados e suas implicações

Nos tópicos anteriores, foi apresentada a realidade linguística e escolar das crianças de Bdeburè. Essa realidade pressupõe um ambiente linguisticamente diglósico e, no quesito educação escolar, pouco favorável ao sucesso acadêmico, uma vez que a linguagem, a cosmologia e a história da criança Karajá são ignoradas pelos conteúdos e métodos de ensino das escolas não indígenas.

Vale ressaltar que a escola é o ambiente de maior contato com a língua portuguesa e, muitas vezes, é o maior motivo de as crianças aprenderem a língua majoritária. Ficou claro, no capítulo anterior, que os pais se preocupam em ensinar a língua portuguesa às crianças porque elas terão que ir à escola e eles querem que elas consigam se comunicar e expressar suas necessidades.

Por isso, a escola é tão fortemente relevante para esta análise, já que é o ambiente que exige habilidade em língua portuguesa, bem como o ambiente onde as crianças praticam a língua portuguesa com os colegas e professores e, principalmente, onde elas aprendem a norma culta da língua portuguesa.

Apresento, então, uma síntese dos resultados desta última etapa da pesquisa. Primeiramente, uma constatação bastante positiva: as crianças e adolescentes de Bdeburè demonstraram, durante as entrevistas, atitudes positivas quanto à língua Iny. Entende-se, aqui, como atitude positiva as afirmações dos entrevistados de que gostam de falar sua língua; usam a língua Iny em casa, com os pais e com outros membros de sua comunidade; e julgam ser importante preservar a língua e a cultura Karajá em Bdeburè.

Quanto à língua portuguesa, 8 dos 10 entrevistados têm o Português como segunda língua e 2 como primeira língua. Desses 8, apenas 3 julgam ter boa proficiência em língua portuguesa. Essa constatação faz surgir um questionamento: de que maneira esses alunos entendem e aprendem os conteúdos ministrados em língua portuguesa, se não consideram dominar bem essa língua?

Em consequência disso, todos os entrevistados que têm o Iny como primeira língua concordaram que, se as aulas fossem em língua Karajá, eles conseguiriam entender melhor o conteúdo e teriam, conseqüentemente, melhor desempenho escolar. Fato este facilmente atestado, pois, quando a criança aprende em um ambiente conhecido por ela, na língua em que está familiarizada e, também, com métodos de ensino contextualizados com sua cultura, o aprendizado será consideravelmente melhor adquirido e, também, de maior qualidade (PIMENTEL DA SILVA, 2012).

Entretanto, não é este o ambiente escolar das crianças e adolescentes Karajá que estudam nas escolas não indígenas de Aruanã. Silva (2017), em sua pesquisa

sobre as políticas educacionais e linguísticas do município de Aruanã, visitou as escolas da cidade e atestou que, segundo suas observações das atividades nas salas de aula, como leitura, atividades lúdicas e leitura, não houve nenhuma contemplação, nem sequer menção, à língua, ao povo, ou à cultura Karajá.

Desse modo, 8 dos 10 entrevistados alegaram ter dificuldades na escola e apenas 1 considera que tem boas notas. Isso vai de acordo com o discorrido anteriormente: o método etnocêntrico e monocultural, aplicado nas escolas, desestimula e desfavorece a aprendizagem de estudantes indígenas, uma vez que não considera sua cosmologia, história e linguagem (PIMENTEL DA SILVA, 2012). Por isso, as crianças indígenas tendem a não apresentar um bom rendimento nas escolas não indígenas.

Finalmente, 7 participantes alegaram sofrer preconceito étnico e apenas 2 sentem felizes na escola. Segundo relatos dos entrevistados mais velhos, todas as crianças e adolescentes que estudam nas escolas não indígenas de Aruanã já sofreram algum tipo de *bullying* por serem indígenas, mas alguns têm vergonha ou receio de contar.

Essas situações, segundo eles, acontecem, até mesmo, na escola indígena da aldeia Buridina, que é aberta para o público não indígena no período noturno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A indignação, nesses casos, é maior, já que os não indígenas estão estudando dentro do território Karajá e, ainda assim, ocorrem casos de discriminação étnica.

Esses números vão de acordo com os depoimentos citados anteriormente. Por isso, não é estranho que 10, entre os 10 entrevistados, alegaram querer uma escola indígena na aldeia, que vá de encontro com suas reais necessidades e ofereça um ambiente seguro e confortável, que favoreça tanto o seu aprendizado, quanto o das próximas gerações dos Karajá nesta comunidade.

4.4 O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças e adolescentes de Bdeburè

Como conceituado anteriormente, a atitude linguística é um fenômeno decisivo para línguas minorizadas, uma vez que, se negativa, pode motivar o falante

a abandonar sua língua materna e assumir a majoritária. De forma que a atitude linguística é desenvolvida ao longo da vida do falante, por meio das experiências que ele vivencia com o uso da língua majoritária e da minorizada e, também, das influências que recebe de seus pais e membros da sua comunidade, bem como das políticas linguísticas adotadas por seus familiares (HAMEL, 1993).

Todos estes fatores, reunidos, colaboram para o desenvolvimento das atitudes linguísticas dos falantes de línguas minorizadas. Sendo assim, com o objetivo final de detectar o tipo de atitude linguística que as crianças estão desenvolvendo quanto à sua língua, bem como o impacto que a língua portuguesa exerce neste tipo de atitude, busquei:

- 1) observar a atitude linguística dos membros adultos da comunidade, especialmente, a atitude dos pais;
- 2) observar o tipo de atitude que as crianças estão desenvolvendo, quanto à língua Iny, no momento da análise;
- 3) ouvir e entender as principais dificuldades que as crianças enfrentam no meio escolar, local onde há o maior contato com a língua portuguesa, e, finalmente,
- 4) mensurar de que forma a língua portuguesa impacta a atitude linguística destas crianças e propor maneiras para a neutralização ou, ao menos, a diminuição dos fatores que propiciam o desenvolvimento da atitude linguística negativa quanto à língua Karajá.

Portanto, tendo considerado os fatos e informações levantados e supramencionados, considero a atitude linguística dos pais e da comunidade em geral como positiva. Justifico esta constatação, principalmente pelos motivos a seguir:

- a) o apoio e o estímulo, por parte dos adultos, para que as crianças e adolescentes sigam aprendendo e usando a língua materna, uma vez que é um fator decisivo de identidade;
- b) o status que o falante de língua Iny tem na comunidade, como verdadeiro Karajá, bem como o respeito e o valor que o indivíduo conquista a partir do domínio dessa língua;

- c) há políticas linguísticas familiares e próprias da comunidade que favorecem o uso e possibilitam que o Iny continue sendo a língua mais usada pelas famílias da aldeia;
- d) o Iny é ensinado à maioria das crianças como primeira língua;
- e) as crianças que são filhas de pai não indígena e mãe Karajá aprendem o Iny e o Português simultaneamente, mas a língua materna é o Iny;
- f) a maioria das crianças filhas de pai e mãe Karajá aprende Português somente na creche ou escola;
- g) não são atribuídos à língua portuguesa, pela comunidade, valores como: língua superior; mais bonita; mais rica; mais difícil de aprender; mais completa, entre outros;
- h) os pais transmitem às crianças a noção de que é preciso aprender a língua portuguesa como necessidade, para defesa dos interesses indígenas e que funciona como ponte para alcançar objetivos pessoais e efetuar comunicação com os não indígenas;
- i) há um sentimento de amor e de respeito pela língua materna e, também, a consciência de que ela deve ser mantida e preservada pela comunidade;
- j) há um grande interesse de ter uma escola na aldeia que ensine efetivamente a língua Iny, com métodos direcionados à cosmologia e à vida da criança Karajá e que ensine, também, a escrita em língua Iny e cultura Karajá, para que as crianças tenham apoio e conhecimento necessários à manutenção e à permanência da língua indígena na comunidade.

Semelhantemente aos adultos, as crianças e adolescentes também demonstraram atitudes linguísticas positivas. Eis abaixo as justificativas, com base na análise dos dados, para essa conclusão:

- a) a maioria das crianças e adolescentes tem a língua Iny como primeira língua e língua materna;
- b) as crianças e os adolescentes, falantes ou não de língua Iny, demonstram grande respeito e amor por sua língua, inclusive, os não falantes da língua Iny exprimem vontade de aprendê-la;

- c) há, entre as crianças e os adolescentes, o desejo de manter a língua e a cultura de seu povo;
- d) as crianças e os adolescentes demonstram saber que é necessário falar a língua portuguesa para efetuar comunicação com os não indígenas e para ir à escola;
- e) A maioria das crianças e dos adolescentes usa a língua Iny em casa e com a comunidade e, também, se sente mais confortável falando em Iny;
- f) Todas as crianças e os adolescentes afirmaram querer uma escola indígena para aprender mais e melhor sua língua e cultura.

Os argumentos expostos deixam claro que as crianças e os adolescentes de Bdeburè vêm desenvolvendo uma atitude positiva quanto a sua língua e sua cultura. Isso é um bom sinal para a permanência da língua Iny em mais uma geração nesta comunidade.

Obviamente, as atitudes positivas que as crianças estão desenvolvendo não acontecem por acaso. Elas vêm de seus pais e de sua comunidade e das escolhas que eles estão fazendo, como: ensinar a língua Iny para os mais jovens; incentivar o uso de língua Iny em casa e com a comunidade, entre outras ações já citadas.

Entretanto, o convívio diário das crianças e adolescentes não é apenas com sua comunidade. Como eles vivem em uma aldeia muito próxima à cidade de Aruanã, o contato com os não indígenas é, também, muito intenso, principalmente, na escola, onde estudam, mas também, por meio da televisão, das redes sociais e outros.

Este contato é inevitável e não é, em si, capaz de promover atitudes negativas, uma vez que é um direito dos indígenas ter liberdade para usufruir de utensílios e tecnologias não indígenas para obterem melhor qualidade de vida. O grande problema está no tipo de contato e com as experiências que podem levar os falantes a desenvolverem atitudes negativas quanto à sua língua minorizada.

Neste ponto, destaca-se que, no ambiente escolar não indígena, a língua portuguesa é dominante e, pelo que pude perceber, por meio dos depoimentos dos participantes e, também, das conclusões de Silva (2017), os conhecimentos, as linguagens e a cultura dos alunos Karajá são ignorados.

Este é o ambiente mais propício a levar as crianças e adolescentes a desenvolverem atitudes negativas quanto à sua língua materna. Evidenciamos abaixo algumas razões para tal:

- a) o preconceito linguístico e racial que as crianças e os adolescentes indígenas sofrem na escola pode desencadear um processo de rejeição da sua língua e sua etnia e, posteriormente, uma negação a qualquer característica pessoal que lhe identifique como indígena. O primeiro passo, geralmente, é abandonar a língua materna e assumir a língua majoritária da comunidade que efetua o preconceito, como forma de evitar o estigma e encaixar-se melhor no grupo não indígena (HINTON, 2001). Como vimos acima, a maioria dos entrevistados afirmou sofrer preconceito linguístico e/ou étnico nas escolas não indígenas de Aruanã.
- b) A língua portuguesa é a língua usada para efetuar comunicação com os não indígenas, uma vez que não há negociação linguística. Algumas crianças têm contato com a língua portuguesa apenas na escola e por causa dela. Entretanto, o ensino de língua portuguesa nas escolas não indígenas pode ser apresentado de modo tendencioso às crianças indígenas, de modo a exaltar a língua e ignorar ou, até mesmo, menosprezar a língua indígena materna destas crianças. Além disso, como já evidenciado, as crianças indígenas, geralmente, apresentam um baixo rendimento nas escolas não indígenas, provavelmente, pelos métodos eurocêntricos de disciplinas e pelas aulas efetuadas exclusivamente em língua portuguesa. Por isso, todas as crianças e adolescentes entrevistados, falantes de Iny como primeira língua, acreditam que entenderiam melhor os assuntos abordados nas aulas, caso fossem ministradas em sua língua materna.
- c) A falta de uma educação efetivamente intercultural e bilíngue pode ser, também, desencadeadora de atitudes negativas nas crianças e adolescentes Karajá de Bdeburè, uma vez que a escola é uma instituição de grande imponência e importância na formação acadêmica, linguística, social e humana das crianças. Uma escola que valorize e incentive a cultura e a língua dos seus estudantes é fortemente necessária a uma geração de

futuros falantes adultos de uma língua minorizada, que vão escolher seguir transmitindo ou não essa língua às próximas gerações e garantindo sua vitalidade. Vale ressaltar que todas as crianças e adolescentes responderam que gostariam de ter, em sua aldeia, uma escola indígena verdadeiramente intercultural e bilíngue, que fosse capaz de estimular e ensinar aspectos culturais, língua Iny oral e escrita, cosmologia, mitologia, rituais, artesanatos Karajá, bem como o conhecimento necessário para conviver com a sociedade não indígena harmoniosamente; uma escola que aborde a língua portuguesa segundo a sua importância, por ser uma língua de contato, e para a defesa dos ideais e dos bens físicos e culturais dos Karajá de Bdeburè.

Conclui-se, assim, que as crianças e os adolescentes de Bdeburè apresentam, até o momento, atitudes linguísticas positivas, que garantem a permanência e a vitalidade da língua Karajá nessa comunidade por mais uma geração. No entanto, o contato diário e as experiências colonizadoras em língua portuguesa podem reverter esta situação e levar estas crianças a desenvolverem atitudes negativas.

Uma solução prática e exequível, para a resolução deste problema, seria uma escola indígena na aldeia, que leve em conta a demanda própria da comunidade, por meio de um ensino intercultural bilíngue.

Considerando o exposto, o próximo capítulo tem como objetivo principal discutir o papel da escola indígena intercultural como fator decisivo na preservação de atitudes linguísticas positivas e, também, na vitalidade sociocultural e linguística de uma comunidade.

CAPÍTULO V

A importância da escola indígena intercultural e bilíngue para a vitalidade cultural e linguística de Bdeburè

Neste capítulo final, considerando as demandas e as reivindicações de Bdeburè, serão abordados os temas referentes à educação escolar indígena e suas contribuições nas atitudes linguísticas dos falantes, que, como vimos, impactam a vitalidade da língua de uma comunidade.

A discussão parte da necessidade de uma educação escolar eficiente que ofereça aos alunos indígenas tanto o domínio de conteúdos não indígenas, bem como da língua portuguesa, quanto um efetivo letramento em língua materna, pautado nos valores e na cultura ancestral de seu povo.

Posteriormente, seguindo a mesma metodologia de análise e exposição dos dados, serão apresentados trechos das entrevistas que permitem um vislumbre da atual situação educacional da aldeia e, também, dos anseios dos membros da comunidade por uma educação escolar embasada em sua realidade sociolinguística e em sua demanda sociocultural.

5.1 Considerações sobre a escola indígena no Brasil

A escola não-indígena brasileira apresenta uma demanda histórica de reflexão e mudanças. Pautada em valores e métodos educacionais ultrapassados e fruto de uma educação catequizadora religiosa, necessita de sérias mudanças e reconsiderações para se tornar uma escola que faça sentido aos estudantes brasileiros. Assim, se a escola não-indígena brasileira, que está sendo problematizada e questionada há tanto tempo, ainda apresenta falhas graves, pensemos nos desafios que enfrentam as escolas indígenas, que são herdeiras das escolas não-indígenas e de todos os seus problemas.

Soma-se a isso outros fatores, como a intenção de “civilizar” os indígenas, por meio de uma educação colonialista que suprimia e subalternizava seus saberes, sua língua e seu modo de vida, pois, como sabemos, a educação indígena no Brasil

teve início com claros objetivos religiosos e escravistas e assim foi até pouco tempo (PIMENTEL DA SILVA, 2006).

Hoje, gozamos de uma melhora significativa, principalmente, porque as universidades se abriram para a discussão da educação escolar indígena e os próprios indígenas, protagonistas desse tipo de educação, vêm alcançando os espaços acadêmicos brasileiros e levando as questões indígenas para serem repensadas e trabalhadas.

Assim, grande parte dos professores indígenas está, atualmente, tendo acesso às universidades, de modo que voltam para suas comunidades com uma formação que os auxilia na reflexão sobre os problemas e desafios enfrentados e, conseqüentemente, em soluções, que resultam em melhoria do ensino nessas escolas.

Apesar dessas mudanças favoráveis, ainda há muito o que fazer. Várias escolas indígenas não têm, por exemplo, um Projeto Político Pedagógico que verdadeiramente atenda às necessidades sociais, linguísticas e educativas de seus alunos.

Para atender satisfatoriamente a essa demanda, é preciso considerar o contexto social da comunidade indígena em que as crianças estão inseridas. Como, por exemplo, a cosmologia, a mitologia, a alimentação, o ciclo de vida, as festas, os rituais, as crenças, a situação sociolinguística, entre outros fatores.

Por isso, a escola indígena deve contemplar o mundo intercultural em que vivem seus alunos, ensinando-os a partir de sua realidade social, histórica e linguística. Como afirma Luciano (2013, p. 125),

a definição predominante de educação escolar indígena é a de instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que podem contribuir para o enfrentamento do maior desafio dos povos indígenas hoje no país: a sustentabilidade socioambiental de seus territórios. Vê-se a escola, assim, como um meio de construção de diálogos interculturais e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos.

Percebemos, então, que a escola indígena se faz necessária para que o aluno indígena conheça e reconheça contextos não indígenas, e esteja a par de sua ciência, suas tecnologias e sua visão de mundo. Dessa forma, esse indivíduo

poderá se valer desses conhecimentos para enfrentar seus desafios diários de viver em um território culturalmente cindido e onde esta divisão o coloca, muitas vezes, em situação de estigma e de subordinação e, até mesmo, de perda de seus direitos como cidadão.

Assim, a escola indígena deve trabalhar os contextos não-indígenas, principalmente, como forma de defesa, de uma maneira intercultural. A interculturalidade, segundo Pimentel da Silva (2009), pressupõe repensar o ensino, no campo epistemológico, questionando as bases dos saberes etnocêntricos hegemônicos, de modo que os conhecimentos ancestrais sejam igualmente considerados.

Desse modo, a escola indígena forma um cidadão que consegue transitar harmoniosamente entre as duas ou mais culturas com as quais convive. Como bem explica Luciano (2013, p. 141),

é comum a ideia de que os povos indígenas são “naturalmente resistentes” a tudo o que vem do mundo branco. Tal interpretação, todavia, não tem fundamento, pois a manutenção ou continuidade de culturas e tradições não se dá em função unicamente da resistência contra a cultura do mundo branco, e sim, sobretudo, em decorrência da valorização identitária e da autoestima social do povo, ou ainda como resultado da impossibilidade de acesso, domínio ou apropriação de outras tradições culturais. Trata-se não de resistir ao que é de fora, e sim de ser a favor da própria tradição, valendo-se da força identitária sempre aberta à incorporação e à apropriação de elementos de outras culturas com que o grupo mantém relações e interações esporádicas ou permanentes.

Quanto à língua dominante no contexto das escolas indígenas, certamente a realidade sociolinguística da comunidade, na qual a escola está inserida, não pode ser ignorada. Logo, em uma comunidade que apresenta falantes de Português como primeira língua e que estão em processo de revitalização e aquisição da língua indígena ancestral como segunda língua, a língua portuguesa será dominante, inevitavelmente, também na escola. Nessa situação, o Português será, inclusive, usado para ensinar a língua indígena como segunda língua.

Entretanto, em comunidades que apresentam realidades sociolinguísticas diferentes, como Bdeburè, nas quais os falantes têm a língua indígena como primeira língua e apresentam a necessidade de aprender o Português como segunda língua, a língua dominante na escola deverá ser a língua indígena da comunidade, até mesmo para veicular alguns conteúdos de matrizes não indígenas.

Isso porque, como sabemos, as línguas minorizadas – especialmente as indígenas – estão, em sua maioria, fortemente ameaçadas no Brasil. Segundo Rodrigues (2008), as línguas indígenas brasileiras vêm sofrendo uma crescente pressão das majorias, que ocorre, especialmente, por meio de questões de conflitos territoriais, de aquisição e produção de alimentos e, principalmente, de formação escolar inadequada, alheia à língua nativa e, também, às demandas sociais e culturais específicas de cada comunidade.

Rodrigues (2008, p. 07) reitera que as 180 línguas indígenas que são faladas no Brasil, atualmente, representam apenas 15% do número de línguas que já foram faladas no território brasileiro e apresenta, então, algumas possíveis ações que podem auxiliar na manutenção da vitalidade dessas línguas, entre elas, o fomento de programas educacionais bilíngues, com corpo docente indígena:

com respeito a esses 15% de línguas que se mantiveram, cabe ao estado brasileiro reconhecer o valor de sua especificidade lingüística e cultural, não só declarando-as patrimônio imaterial da nação, mas apoiando as pesquisas e ações educacionais apropriadas para documentá-las e analisá-las cientificamente e fomentando programas educacionais específicos, que, com professorado indígena bilíngüe, assegurem a aprendizagem de novos conceitos, hoje necessários, sem perda das línguas nativas e dos valores culturais que elas traduzem.

A escola apresenta-se, portanto, como uma valiosa arma para lutar contra a morte de línguas, de conhecimentos e de culturas indígenas, uma vez que essa instituição se encarrega da leitura e da escrita em língua materna, do ensino de saberes culturais e, além disso, as crianças passam um tempo significativo de seu dia dedicado a essa instituição.

Por isso, em uma comunidade que dispõe de uma escola que oferece um ensino intercultural bilíngue, as crianças aprenderão e usarão a língua materna na escola, em casa e, também, com os demais membros de sua comunidade, o que, provavelmente, aumentará as atitudes positivas quanto à sua língua materna, e, conseqüentemente, aumentará as chances de a língua ser repassada a mais uma geração.

Assim, em um contexto escolar verdadeiramente intercultural bilíngue, as línguas devem ser trabalhadas de modo a atuarem em propósitos similares, o que contribui para ampliar o pensamento e combater a diglossia, pois,

se se aprende as línguas e as usam para distintos propósitos – uma se usa em casa e a outra na escola, por exemplo – então, é improvável que ambos idiomas estejam disponíveis para qualquer propósito dado. Por outra parte, se ambas as línguas são utilizadas para propósitos similares – como em uma escola totalmente bilíngue – então, presumidamente, ambas estariam disponíveis e permitiriam à pessoa um espectro mais amplo de pensamento. (HAKUTA, 1986, pp.79-80 *apud* LÓPEZ, 2004, p. 125).

Considerando as questões discutidas, fica claro que Bdeburè é uma comunidade que possui boas chances de conseguir vitalizar sua língua materna por meio da escola, já que a comunidade dispõe de adultos que têm a língua Iny como primeira língua e estão aptos e motivados a trabalharem como professores nas escolas. Essa atitude, muito provavelmente, aumentará o número de falantes da língua Karajá na comunidade, nas próximas gerações, garantindo, assim, sua vitalidade.

Conforme já mencionado, Bdeburè não dispõe de uma escola em seu território e se nega a participar da escola indígena da aldeia Buridina, devido à diferença sociolinguística entre as duas comunidades e às divergências entre as lideranças. Além disso, é política dos Karajá que cada comunidade deve ter sua escola, já que cada comunidade tem sua demanda.

Assim, enquanto a situação de implantação da escola indígena própria de Bdeburè não é resolvida, as crianças e adolescentes dessa comunidade estudam nas escolas não indígenas de Aruanã.

Entretanto, os efeitos do ensino monolíngue, monocultural e homogêneo em língua portuguesa já estão sendo sentidos por eles. Segundo os participantes adultos, a cultura de observar e de aprender com a natureza não existe mais. As crianças falam que é mentira. Sem a escola, essa situação se agrava, pois não existe um lugar para as crianças aprenderem esses e outros conhecimentos tradicionais.

Isso porque, segundo os participantes, não há mais tempo para os adultos conversarem e transmitirem esses conhecimentos para as crianças e contarem histórias. A rotina deles nessa aldeia já não permite mais que o façam, como faziam na aldeia antiga.

Os participantes afirmaram a todo momento que, na escola, as crianças teriam esse tipo de aprendizado. Por isso, ela é tão importante. Maturana (2002)

explica que o processo de educar pressupõe uma transformação e adequação ao modo de ver do outro. Logo, se esse processo se dá apenas em um dos dois mundos em que a criança vive diariamente, é possível imaginar que ela assimilará apenas os conteúdos de um dos lados.

Em entrevista com I.G.K., que reside em Bdeburè e é professor de línguas na escola indígena de Buridina, percebe-se, claramente, nele a motivação de fazer um trabalho voluntário na aldeia, a fim de acrescentar os saberes indígenas junto às crianças, como pode ser observado no trecho abaixo:

47) “As crianças estão estudando, só que estão adquirindo conhecimento não indígena, né? Agora indígena (Karajá) mesmo, ninguém está repassando estes conhecimentos pra eles (crianças)... Eu sou professor de línguas, mas eu trabalho em outra aldeia, Buridina. Mas, esses dias eu estava pensando em dar aula pra eles. Eu vou conversar com o cacique e dar aulas pra eles, vou passar uns vídeos de como é que era antigamente... Porque, na natureza, eles não acreditam, falam que não se aprende. Aprende sim! A natureza que oferece alimentos, recursos naturais, saúde... tem muitas plantas medicinais que curam, então, tem que respeitar, eu falo pra eles.” (I.G.K. 33).

Desta discussão surge um questionamento: a língua portuguesa deve ser ensinada nas escolas indígenas? O primeiro pensamento, ao considerar a língua portuguesa como veículo de colonização e imposição cultural que tem se configurado nos povos indígenas desde o início deste país, seria que não. Porém, sabemos que o conhecimento da língua portuguesa é, também, fundamental para as comunidades indígenas.

Assim, conhecendo a língua portuguesa, eles estão protegidos de serem lesados por documentos ou por pessoas, bem como estão preparados para sanar suas necessidades quando vão à cidade, ou quando recebem pessoas não indígenas em seu território⁵. Além de poderem expressar seu conhecimento, sua crença e sua história por meio da língua majoritária de seu país ou, simplesmente,

⁵ No curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, esse Português da necessidade de conviver nos ambientes não indígenas e, também, de defender os interesses indígenas é chamado de Português Intercultural.

terem uma conversa agradável com um amigo não-indígena, caso queiram. Ainda em entrevista, I.G.K. disse:

48) “Por um lado compensou, porque a gente ainda está aprendendo conhecimentos não indígena. Isso pra nós é uma arma pra a gente se defender futuramente. Se não soubermos os conhecimentos não indígenas, ficamos perdidos, aí é onde os não indígenas vêm e se aproveitam da gente. Então, eu sempre falo para meu menino mais velho: ‘você tem que estudar bastante, deixar um pouco de lado aqui a nossa cultura e estudar a outra, mas você tem que levar os dois. Você tem que saber que você é Iny. Nós temos o nosso conhecimento e os índios têm que saber os dois.’ Eu tento fazer assim, eu estou levando os dois.” (I.G.K. 33),

Baker (2003, p. 198) compartilha esse pensamento e entende o ensino monolíngue exclusivo em língua materna minorizada como importante ferramenta de subordinação e colonialismo:

a educação monolíngue por meio da língua minoritária pode funcionar para segregação (e.g. educar um povo colono apenas em sua língua nativa). A elite ditadora das regras prescreve uma educação somente em língua minoritária para manter subserviência e segregação. Estes falantes das línguas minoritárias não aprendem o suficiente da língua do poder para serem capazes de influenciar a sociedade ou, especialmente, adquirir a língua comum com outros grupos subordinados (...) A educação segregacionista força uma política linguística monolíngue em um desempoderamento relativo.

Percebe-se, portanto, a necessidade de que os conteúdos não-indígenas e de que a língua portuguesa sejam ensinados na escola indígena, pois é direito deles que sejam. Além disso, disciplinas como geografia, matemática, ciências e outras, muitas vezes etnocêntricas, seriam muito dificilmente contempladas na língua materna do aluno.

Essas disciplinas fariam pouco ou nenhum sentido se forçadas a se adaptarem à cosmologia ou à língua da comunidade indígena. Por outro lado, um letramento baseado nas matrizes culturais e na oralidade, certamente, retomaria conhecimentos funcionais orais da comunidade.

5.2 Letramento em língua materna

Ao iniciar este tópico, primeiramente, faz-se necessário esclarecer a diferença entre indivíduo letrado e indivíduo alfabetizado e, também, entre letramento e alfabetização. Para tal, uso as palavras de Pimentel da Silva (2012, p. 10):

mesmo assim, podemos compreender a diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado da seguinte forma: uma pessoa alfabetizada não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita.

Usar socialmente a leitura e a escrita demanda deste indivíduo um efetivo letramento que seja significativo para ele. Por isso, as práticas de letramento devem ser repensadas, independente da cultura do indivíduo, já que ser capaz de mensurar, refletir e influenciar sua realidade é um direito de todos. Assim, Pimentel da Silva (2012, p. 10) estabelece a diferença entre os processos de alfabetização e de letramento:

nesse sentido, podemos entender que Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Aplicando essas noções à escola indígena, é importante refletir sobre o que ela ensina e como ela ensina, uma vez que tem como objetivo um processo de alfabetização satisfatório e, também, de letramento. O desafio da escola indígena é ainda maior, porque demanda um letramento bilíngue e intercultural que deve ser pleno tanto em língua materna quanto portuguesa.

Pimentel da Silva (2017) fala sobre os eventos de letramento que fortalecem as línguas indígenas ameaçadas e contribuem para a revitalização dessas línguas. Essas práticas de letramento em Karajá se unem às matrizes de produção de conhecimentos, visando à retomada dos saberes ancestrais indígenas por meio da oralidade na sala de aula, na comunidade e nos cursos de formação de professores indígenas, com o objetivo final de que os mais jovens se apropriem desses

conhecimentos e se aproximem de sua língua materna, ainda que eles a estejam aprendendo depois de já falarem o Português.

Foi evidenciado, anteriormente, que os conhecimentos não-indígenas e a língua portuguesa devem compor o currículo de uma escola indígena, mas como deve ser suprida essa necessidade e, também, a necessidade do conhecimento sobre o próprio povo e a própria língua ancestral é uma pergunta a ser respondida para alcançar o objetivo do letramento.

Neste contexto, a língua portuguesa é vista como uma ponte sobre a qual os conhecimentos não indígenas atravessam a fronteira cultural entre indígenas e não-indígenas. Já a língua materna é percebida como aquela que reconstitui histórias e conhecimentos importantes para a construção linguística e identitária da criança, pois, como explica Hamel (2003), o ensino da língua materna não atrapalha a aquisição da língua dominante como segunda língua.

Condemarín (2003, p. 190) argumenta sobre a importância de a escola trabalhar a língua materna e os conteúdos em língua materna para a formação do aluno, pois,

quando a escola não incorpora a L1 de seus alunos, não só limita o desenvolvimento de sua linguagem/construção do mundo e de suas múltiplas inteligências, mas também danifica seriamente sua autoestima, sua identidade e seu sentido de pertencimento, já que, na fala materna dos alunos estão envoltos suas famílias, seus pares e os adultos de sua comunidade.

Dessa forma, duas matrizes coexistem no contexto da escola indígena: as matrizes eurocêntricas (disciplinas) e as matrizes culturais (oralidade). As matrizes eurocêntricas são frequentemente interpretadas como o único conhecimento válido existente, o que chamamos de colonialidade do saber. As matrizes culturais, por sua vez, não denotam tradição alfabética, além de serem conhecimentos gerados a partir da natureza, do corpo, da arte e da espiritualidade.

Se o letramento da criança indígena passa pelas matrizes culturais e é feito levando em conta a afetividade, ele extrapola o mero exercício de juntar as letras e ler ou escrever, e passa a ter, efetivamente, um verdadeiro significado. Este conhecimento com significado é que possibilitará uma futura vitalidade do povo e da língua desta comunidade indígena, uma vez que o letramento revitaliza histórias

e costumes e está interessado, também, nos nomes dos peixes, das aves, das pinturas, do artesanato, e isso não promove apenas um aprendizado linguístico, mas, principalmente, pessoal e cultural.

Por conseguinte, um letramento pautado na cultura tem outras utilidades, como documentar conhecimentos, hábitos culturais, estado sincrônico da língua, entre outros. É sempre válido destacar que, quando um conhecimento se perde, parte da língua se perde junto com ele. Por exemplo, se determinada comunidade indígena deixa de fazer uma peça de artesanato, desaparece, com esta peça, a palavra que traz seu nome e todo um vocabulário de como fazer essa peça, como ela se originou, o que ela significa. Especialmente para povos de tradição oral, por não haver um uso dominante da escrita para documentação, cada conhecimento é único e, se ele se perde, muito se vai com ele.

O tema “documentação” nos leva à outra discussão importante: a escrita em línguas indígenas. Ela vem se tornando muito comum entre povos de tradição oral e há sempre muita polêmica quanto a esse assunto, uma vez que se vê a escrita como opositora à oralidade, de forma que, para uma comunidade ter tradição oral, ela não poderia ou deveria ter e utilizar a escrita. Esta premissa parte claramente da necessidade da dicotomia: oralidade *versus* escrita.

Parte-se, então, equivocadamente do pressuposto de que uma comunidade de tradição oral perderia essa característica caso adotasse a escrita, o que não se aplica, uma vez que a escrita é compreendida como maneiras – alfabéticas ou não alfabéticas – de que um povo se vale para registrar acontecimentos, saberes, ideias e interpretação da realidade.

Se a escrita é tomada sob este paradigma, ela está presente em ambas as culturas, de tradição oral ou escrita. Pimentel da Silva (2012, p. 11) reitera, nesse sentido, que

a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar ideias, valores ou eventos. Entendida assim, a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas brasileiras na forma de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e no corpo.

Similarmente, se a escrita alfabética for introduzida e incorporada às culturas orais de forma descolonizadora, ela trabalhará a favor da manutenção e vitalidade das línguas minoritárias, tal como explica Pimentel da Silva (2012, p. 11):

nesse momento histórico de formação superior de professores indígenas, a escrita em suas línguas passa a ser vista como uma ferramenta importante para o fortalecimento dessas línguas, documentação dos conhecimentos tradicionais e como meio de resgate cultural e afirmação de identidades indígenas.

Condemarín (2003, p. 185) salienta que “só a linguagem escrita/impressa, ao permitir o registro e recuperação da informação, expandiu a memória humana a um limite jamais sonhado”. Esta expansão da memória pode e deve ser usada pelos indígenas para eternizarem sua cultura, sua língua, suas crenças, conhecimentos ancestrais, pintura, ciências, natureza, organização social, e outros.

Fica claro, portanto, que as línguas indígenas, de tradição oral, têm todo o direito de terem e de preservarem a escrita em sua língua materna e de produzirem nela material didático e documentação da língua e dos saberes de sua comunidade.

Assim, mais que apenas ter uma escrita em língua materna, deve-se existir um efetivo letramento em língua materna, e isso é feito, principalmente para os indígenas, por meio de práticas alinhadas com os conhecimentos e com as vivências sociais em língua portuguesa e em língua materna.

As crianças indígenas atingem, assim, um bilinguismo emancipador, que vai além do bilinguismo linguístico e resulta em diferentes contextos de produção. A criança, então, estará apta a se expressar, além das palavras, mas, também, por meio de seus sentimentos, opiniões e críticas, visão e percepção do mundo e, mais que se expressarem, poderão influenciar e participar ativamente de sua realidade.

5.3 Caminhos para uma efetiva educação intercultural indígena

Uma das maiores preocupações acadêmicas atuais sobre a educação indígena e o letramento intercultural bilíngue envolve desenvolver documentos de Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPPs) que partam das questões discutidas e levem a uma prática de letramento intercultural bilíngue. Por isso, ainda que existam comunidades como Bdeburè, que estão lutando por uma escola

indígena em seu território, é fato que até mesmo comunidades indígenas que já possuem escolas continuam lutando por uma escola intercultural.

A Universidade Federal de Goiás oferece, no Núcleo Takinahakỹ, cursos de graduação e de especialização voltados a indígenas de diferentes etnias. As etapas são realizadas na universidade e também nas aldeias. Essa interação entre os espaços é muito importante para a experimentação e para a convivência do contexto intercultural indígena. O curso de Educação Bilíngue Intercultural recebe indígenas de diferentes etnias da região Araguaia-Tocantins e Xingu.

Atualmente, participam dos cursos de licenciatura e de especialização cerca de 300 alunos indígenas, pertencentes à vinte e quatro diferentes etnias. São elas: Tapirapé, Guarani, Guajajara, Xerente, Krahô, Apinajé, Gavião, Krikati, Kanela, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé, Tapuia, Kamaiurá, Juruna, Xavante, Xakriabá, Mentuktire, Bororo, Kuikuro, Kalapalo, Mehinaku, Yawalapiti, Waurá.

Segundo a professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, coordenadora do curso de especialização indígena, o curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas surgiu em 2006 e é um espaço que destina-se à pesquisa e, também, à formação dos professores indígenas por meio de um ensino intercultural e diferenciado. O curso de licenciatura indígena é coordenado, no momento, pelo professor Carlos Bianche.

Já o curso de especialização tem como objetivo a produção de projetos político pedagógicos para as escolas indígenas que participam do núcleo. Há, também, um curso de formação continuada, de nome “Saberes Indígenas na Escola”, coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, atualmente, com 250 indígenas, muitos egressos do curso de Educação Intercultural.

O curso de Educação Intercultural é composto pelas matrizes: básica e específicas. A básica ocorre nos dois primeiros anos e as específicas nos últimos três anos. As matrizes específicas englobam os estudos em Ciências da Linguagem, da Natureza e da Cultura. Ambas as matrizes do curso são constituídas por temas contextuais, pesquisa e informática. Durante as matrizes específicas são

realizados, também, o estágio e os projetos extraescolares (BORGES; PIMENTEL DA SILVA, 2011).

Os temas contextuais partem da noção de transdisciplinaridade, ou seja, uma inter-relação entre as ciências, os conhecimentos ancestrais, as experiências de vida e a produção do saber. A expressão “tema contextual” foi criada pela professora e pesquisadora Pimentel da Silva e contrapõe-se à ideia de disciplina escolar não indígena.

Isso porque as disciplinas propõem uma hierarquia descontextualizada e distante da realidade, além disso, evocam os saberes ocidentais como os únicos conhecimentos válidos e verdadeiros, silenciando e apagando, assim, os saberes de outras culturas. Os temas contextuais, em contraste, são ações pedagógicas que buscam romper com as temáticas colonialistas, etnocêntricas e tecnicistas impostas pelo ensino não indígena. Assim, segundo Pimentel da Silva (2013, p. 69),

podemos entendê-lo (tema contextual) como uma ação pedagógica que rompe com o tecnicismo praticado no ambiente escolar, o qual rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquela da disciplina cujas fronteiras destroem arbitrariamente as condições do diálogo entre ciências e os mais distintos conhecimentos. Um tema não se divide.

Para Herbetta (2016), os indígenas entendem os temas contextuais de várias formas, como, por exemplo, “espalhamento do conhecimento”; “possibilidade de convivência intercultural de viver entre dois mundos, a aldeia e a cidade”; “possibilidade de se trabalhar com a tradição, mas de forma contemporânea”; “uma maneira de a escola ficar mais alegre”, entre outros. O autor conclui que

o tema é assim mais do que uma simples oposição à disciplina. Ele põe em movimento questões centrais da relação entre indígenas e a contemporaneidade. Favorece o diálogo, inclusive, como apontado acima por Sílvia Xerente, entre o universo da aldeia e o da cidade. E estabelece uma dinâmica que favorece a reflexão sobre o mundo, mas do ponto de vista indígena, desvelando uma outra pedagogia – não disciplinar. (HERBETTA, 2016, p. 170)

Desse modo, as demandas sociolinguísticas e culturais próprias de cada comunidade são consideradas na construção dos PPPs das escolas indígenas. Os temas contextuais baseiam-se nessas demandas e auxiliam na construção de uma escola indígena efetivamente intercultural. Quanto aos PPPs, Herbetta (2016, p. 168) pontua que, como se pode perceber,

há similaridades e diferenças entre os PPP produzidos. Como já mencionado cada povo teve a liberdade de construir, em diálogo com o Núcleo, documentos bastante particulares e importantes. Há entretanto uma ideia que perpassa todos eles, qual seja a dinâmica dos temas contextuais, base de uma matriz curricular baseada na cultura, para se pensar na educação escolar do ponto de vista de seus autores e agentes.

Fica claro, portanto, que os temas contextuais trabalhados em uma matriz curricular, não só voltada para os indígenas, mas pensada e realizada por eles, são caminhos que levam a escola indígena a um efetivo letramento intercultural. Dessa forma, concebe-se o indígena como protagonista de sua realidade e como aquele que mais entende e está apto para pautar suas principais necessidades e anseios.

Ainda em Herbetta (2016, p. 163), temos acesso a um depoimento de um professor Karajá, Sinvaldo Wahuká, colhido durante uma fala em uma das etapas do já citado curso de especialização indígena da Universidade Federal de Goiás, que reafirma a necessidade da conscientização de que a educação indígena deve estar nas mãos e na voz dos próprios indígenas e, também, a forma como ele define educação:

(...) na ocasião, Sinvaldo falou que é necessário um movimento para a transformação do mundo em direção a algo mais justo. Ele se referiu também à necessidade de uma tomada de consciência das populações indígenas acerca da contemporaneidade e, a partir daí, da promoção de uma série de transformações sociais. Para Wahuká, o índio não deve esperar que o não índio produza essa informação. Ele deve agir. A educação é para ele uma forma de ação sobre o mundo.

Alguns PPPs, já elaborados por outras comunidades Karajá, como Hãwalòra e Buridina, podem servir como referência para a construção de uma escola indígena intercultural em Bdeburè. Isso porque esses PPPs são contextualizados nas matrizes culturais próprias dessas comunidades.

As matrizes culturais funcionam como grandes eixos centrais que abarcam temas importantes para a educação intercultural. A principal matriz cultural é a família, uma vez que esta é a primeira instituição social com que a criança tem contato e é ela que forma as primeiras bases educacionais de um indivíduo. Outras matrizes culturais são: organização social; esporte, lazer e brincadeiras; demanda social; manejo de mundos.

Como cada comunidade apresenta uma realidade e uma demanda, cada comunidade pensa o próprio PPP, bem como suas matrizes culturais. A comunidade

Karajá Buridina, por exemplo, desenvolveu, em seu PPP, a matriz cultural *Iny Rybè Lahi* – a fala dos avós – que trabalha a vitalização da língua Karajá na comunidade, aumentando o contato das crianças com a língua ancestral.

Os PPPs das outras comunidades Karajá, bem como as atividades propostas neles, as ideias de projetos extraescolares de documentação linguística e de saberes, entre outras ações importantes, pensadas e desenvolvidas pelos próprios Karajá, podem contribuir como importante referência para quando Bdeburè possuir uma escola indígena em seu território e começar a desenvolver seu próprio Projeto Político Pedagógico, a partir de sua própria demanda.

5.4 Considerações sobre a necessidade de uma escola intercultural bilíngue em Bdeburè

Como já evidenciado nas seções anteriores, dispor de uma escola que parta da sua demanda, em seu próprio território, é um grande anseio dos Karajá de Bdeburè. Isso porque, para eles, a educação é o principal caminho de atuação nas realidades culturais em contato, às quais estão submetidos.

O desejo de possuir uma escola indígena intercultural em seu território vem mobilizando essa comunidade. Por iniciativa própria dos integrantes de Bdeburè, as famílias da aldeia se uniram e estão construindo o espaço que será, futuramente, a escola indígena da aldeia. A participante C.M.B. foi eleita como presidente da Associação de Bdeburè e mostrou-se bastante motivada a concretizar esse ideal. Segundo ela, foram doadas 25 cadeiras da prefeitura, 30 cadernos e 30 lápis de uma professora da Universidade Federal de Goiás.

C.M.B. queixou-se de que eles ainda não conseguiram ganhar o quadro negro, mas que estão trabalhando para conseguirem os itens que faltam para começarem as atividades. A perspectiva é que, inicialmente, sejam ensinados apenas temas culturais e a língua Karajá para as crianças, como uma atividade complementar às aulas nas escolas não indígenas. Porém, a meta é que, posteriormente, o espaço se torne uma escola indígena intercultural bilíngue, inclusive com seu próprio PPP.



Figura 17 - espaço que está sendo construído para ser a futura escola de Bdeburè.

Tendo em vista essa reflexão, a seguir, apresento alguns trechos selecionados das entrevistas a partir da pergunta “Por que é importante ter uma

escola indígena na aldeia?”. Neles podemos conferir o que realmente os Karajá de Bdeburè entendem como educação indígena e todas as suas implicações, como suas principais finalidades e sua verdadeira importância. Dentro dessa temática, outros questionamentos que envolvem educação e língua Iny também foram levantados:

49) “Pra não perder cultura. Pra falar bem, assim... lembrar, escrever... Nós queremos que fique aqui a escola, porque o cacique está tentando colocar escola aqui para as crianças saberem escrever em Iny, também, como a gente escreve.” (M.M.K. 52).

50) “Nós queremos que a escola fique aqui, porque lá, na Buridina, o pessoal não fala a língua, só fala português e só uns que fala a língua, mas o resto fala só o português. Eles não falam a língua, não ensinam... Só o I.G.K. que está tentando lá. Mas, só ele, mesmo, não dá conta.” (X.O.K. 46).

51) “Seria bom né? Que nem pros meus filhos, pros filhos dos meus filhos aprender a falar o indígena, né?” (K.G.J. 18).

52) “Pra ficar perto. Aí a meninada vai pra lá, aprender a língua que tá esquecendo. As coisa de artesanato, que ninguém sabe mais... As meninas aqui não estão sabendo mais nem pegar numa agulha.” (X.O.K. 46).

53) “Precisa ter a escola. Porque a língua falada em casa, na escrita, não é a mesma coisa. Por isso que é fundamental escola. Porque, além de falar, ele vai aprender a escrever né... escrever a língua.” (S.W. 52).

54) “Por isso é importante ter a escola. Pra saber escrever também a língua. E também os conhecimento, os saberes Karajá. Tipo ela. (apontou para K.K., sua esposa monolíngue em Iny), ela tem conhecimentos e eu também, mas nossos filhos não estudam aqui, aí os conhecimentos ficam tudo assim... adormecidos. Aí, quando tiver a escola aqui, nós vamos poder trabalhar com esses conhecimentos.” (I.G.K. 33).

55) “Deveria ter uma escola aqui dentro. Nós estamos lutando pra ter uma escola aqui dentro. E que trabalhe a cultura, a linguagem, o modo de vida, a pintura corporal... que fale em relação a nós, indígenas.” (J.T.K. 47).

Com base nesses e, também, em outros depoimentos das entrevistas, é possível constatar que há uma enorme vontade, por parte dos Karajá de Bdeburè, de ter uma escola indígena em sua aldeia, que esteja de acordo com a realidade sociolinguística e cultural própria da comunidade.

Segundo eles, como fica evidenciado no trecho 50, a escola indígena mais próxima, que fica na aldeia Buridina, não vai de encontro aos interesses dos pais e das crianças de Bdeburè, já que, como já discutido nos capítulos anteriores, Buridina tem uma realidade sociolinguística diferente, ou seja, grande parte dos indígenas desta aldeia tem o Português como primeira língua e está aprendendo Iny como segunda língua. Os Karajá de Bdeburè entendem, assim, que, como as crianças são falantes nativas de língua Iny, não vão obter um aprendizado satisfatório da língua e da cultura Karajá.

Hamel (1993, p. 79), baseando-se em seu estudo com a educação indígena do Valle del Mezquital, no México, explica que a reivindicação dos povos indígenas por uma educação específica ultrapassa as questões étnicas e históricas. Deve-se encarar esta reivindicação como um direito destes povos:

este breve recorte do debate atual demonstra em que sentido a demanda de muitos povos indígenas por uma educação específica e própria, baseada na alfabetização em sua língua e arraigada na sua cultura, não só se justifica como reivindicação étnica histórica de cada povo (seu direito coletivo), mas também na perspectiva das investigações psicolinguísticas e educativas, como a resposta mais adequada e exitosa a longo prazo para o desenvolvimento cognitivo-acadêmico do aluno indígena (direito individual) a uma educação apropriada.

Há, então, o temor dos pais de que, uma vez estudando na escola indígena de Buridina, as crianças se acostumem a ver indígenas falando Português – algo que, como vimos, fere o conceito de identidade Karajá, para os integrantes de Bdeburè – o que é muito sério para esta comunidade.

Por esses e outros motivos, os Karajá de Bdeburè entendem que a escola indígena de Buridina não oferece a educação específica de sua comunidade e anseiam, então, por uma escola indígena dentro de seu território, que atenda às

suas necessidades, de acordo com o contexto sociolinguístico próprio da aldeia. Tudo isso fica mais claro nas palavras da liderança de Bdeburè:

56) “Eu tenho falado muito em relação a isso. Nós queremos manter as coisas indígenas... assim, por exemplo, a matemática Iny não é a mesma coisa que é feita na escola regular. E é focar mais na questão indígena, porque, lá na Buridina tem, eles dá as duas aulas, mas o português está vencendo o Inyrybè, então, eu acho que não precisa de escola regular dentro da aldeia. Já tem escola regular na cidade, que é perto.” (J.T.K. 47).

Destaco, também, o relato de K.G.J., estudante de uma das escolas não indígenas de Aruanã. Ela acrescentou que é importante ter uma escola na aldeia que vá além do ensino da língua, e que englobe, da mesma forma, os conhecimentos Iny. A aluna relatou uma situação bastante constrangedora que passou na escola não indígena com uma professora de História despreparada e insensível quanto à História dos indígenas do Brasil. Essas e outras histórias de constrangimento, segundo a participante, são bastante comuns. Enfatizo que, especialmente em uma cidade com contexto de intenso e antigo contato com os indígenas, essas situações são inaceitáveis.

57) “Eu acho importante ter uma escola, porque aí você não aprende só a língua. Você aprende a matemática, os números em Iny, a geografia, a História. Uma vez eu e uma professora brigamos por causa disso. Ela me perguntou: ‘quem descobriu o Brasil?’ e eu disse: ‘Os índios.’ E ela disse que não. E eu disse pra ela que, quando os outros lá chegou, os índios já estavam aqui há muito tempo. Aí ela me disse que na literatura não é assim. Aí eu falei pra ela que se na literatura dela não era assim, eu não posso fazer nada.” (K.G.J. 18).

Devido, também, ao histórico de conflito, a pergunta da entrevista ‘Você acha que o Iny deveria ser ensinado nas escolas de Aruanã?’ foi bastante polêmica e deixou os participantes divididos e, também, constrangidos. Eles se olharam e deram algumas “risadas sem graça” antes de responderem, como se o que eles realmente quisessem falar não pudesse ser dito. Os mais velhos respondiam claramente que os não indígenas não devem ser encorajados a aprender a língua Iny, uma vez que ela é importante para a sustentação da identidade Karajá. Os mais

jovens, entretanto, destacavam alguns benefícios. Vejamos algumas respostas nos trechos a seguir:

58) “Não, só aqui na aldeia mesmo.” (X.O.K. 46).

59) “Eu acho que não, porque fica lá fora né? É bom só aqui na aldeia.” (M.M.K. 52).

60) “Porque, nos colégios de Aruanã não ia prestar era nada, porque tem uma molecada que só vai pra encher nosso saco lá. Tem que ter esforço pra aprender a língua, se não, não tem como aprender. Por exemplo, pra nós ensinar eles... eles não têm coragem.” (T.K. 18).

61) “Seria bom né?! Pra entrar em contato com os Iny aqui, nós indígenas.” (H.T.K. 17).

62) “Seria bom, sabe por quê? Pra mim, as crianças que vão na escola, pelo menos, as minhas sobrinha né?... Minha sobrinha foi entrar na escola pela primeira vez. Ela não sabe, não entende nada em Português, nem quando tem vontade de ir no banheiro... nada. Aí, seria bom, pelo menos os professores né... saber falar o indígena (Karajá).” (S.T.K. 25).

63) “Ah, eu acho que sim, porque aqui dentro da cidade tem aldeia né? Tem duas aldeias... Então, eu acho que professor tem que se capacitar para quando chega o índio. Até hoje, porque o pessoal aqui fala só na língua né, aí troca a escrita em Português. Eles têm a maior dificuldade. É difícil pra criança e difícil para o professor, também. Ele não sabe o que a criança quer, às vezes quer água, alguma coisa, ou que não quer, aí não entende né, é difícil...” (S.K.K. 30).

64) “Sim, porque a convivência é muito grande, né?! Todo dia a gente tá se vendo, às vezes eles vêm pra cá, nós vamo pra lá...” (L.D.K. 18).

65) “Bem, por minha parte sim, porque não é só branco que estuda nas escolas, índio também estuda. Tem muito professor índio. Podia contratar um professor meio período e ter uma aula indígena também no colégio (os demais que estavam com

ela concordaram). Seria bom, porque aí não aprendia só dentro de casa, mas também na escola. (K.G.J. 18).

66) “Eu também acho. Principalmente as pessoas que trabalham na rede estadual e municipal.” (S.W. 52).

67) “Eu acho que sim, porque aí a população vai se interessar, vai querer saber... porque eu acho que existe mais preconceito por falta de conhecimento.” (J.T.K. 47).

Em relação aos trechos acima, ressalto, primeiramente, o desinteresse dos não indígenas pela língua indígena em situação de contato assimétrico, que é o caso de Aruanã e Bdeburè: exige-se que os Karajá aprendam a língua portuguesa, mas não há nenhum interesse, nem disposição para aprender a língua Karajá. Os indígenas sentem e sabem dessa situação. Por isso a afirmação do participante de que os não indígenas não têm coragem de aprender a língua Iny.

Por outro lado, o aprendizado de língua Iny pelos não indígenas representa, para os participantes que concordaram, mais uma maneira de comunicação, uma alternativa para estabelecerem contato e mais uma possibilidade de negociação linguística entre as duas sociedades.

É possível perceber, por meio dos trechos anteriores, que a principal preocupação dos Karajá de Bdeburè e, também, o maior motivo de desejo que os não indígenas dominem a língua Iny é para que os professores da cidade de Aruanã lidem melhor com a presença dos alunos Karajá.

Essa iniciativa teve muito apoio dos participantes das entrevistas, inclusive dos que responderam que não gostariam que os não indígenas aprendessem a língua Iny. Todos concordaram que ao menos os professores das redes municipal e estadual de ensino do município de Aruanã deveriam se capacitar para receber as crianças e adolescentes Karajá não ou pouco falantes de língua portuguesa, uma vez que a demanda é grande nas escolas e creches da cidade e muitas crianças vão para estas instituições sem nenhum conhecimento de Português.

Essa é uma situação desagradável tanto para os alunos quanto para os professores, além disso, parte dos Karajá o seguinte questionamento: “por que somente nós devemos aprender a língua portuguesa? Por que o contrário também

não acontece?”. Esta reflexão faz todo sentido, pois, se ambas as sociedades estão em contato, é dever de ambas procurarem maneiras de viverem linguisticamente em harmonia.

A cidade tem um contexto histórico de contato com aldeias indígenas Karajá que não pode ser ignorado, ou seja, é mais que necessário que políticas públicas e educacionais do município procurem colaborar para que as relações, especialmente linguísticas, entre os não indígenas e os Karajá se deem de maneira mais igualitária.

O aprendizado da língua Iny pelos não indígenas pode ser libertador, uma vez que o conhecimento da língua estimula, conseqüentemente, o conhecimento da cultura e da História Iny, algo que muitos moradores da cidade de Aruanã desconhecem. Desta maneira, o conhecimento atua contra o preconceito, porque, como bem disse a liderança da aldeia de Bdeburè, no trecho 67, o preconceito existe por falta de conhecimento.

Toda as reflexões, abordadas neste trabalho, partiram dos Karajá de Bdeburè. Os problemas como preconceito, ameaça à língua e à cultura, a falta da educação intercultural, e os demais, apresentados ao longo deste trabalho, estão diariamente inseridos na vida e no cotidiano dos membros desta comunidade. Não houve, portanto, a pretensão de abordar problemas que nós, não indígenas, julgamos acontecer na aldeia, mas, ao contrário, todos os tópicos aqui levantados foram destacados, pensados e discutidos por eles, os protagonistas.

Por essa razão, todos os assuntos, discutidos aqui, foram abordados de modo a apresentar as próprias palavras dos participantes como ponto central. O principal objetivo, desde início, sempre foi contribuir para que os Karajá de Bdeburè vivam em um ambiente melhor, sem preconceitos e com maior igualdade de oportunidades sociais e de negociações linguísticas, e, principalmente, que as crianças possam ter um futuro linguístico, social e acadêmico pleno e, assim, mantenham vivas as heranças milenares, que são sua língua e sua cultura.

Considerações Finais

Depois de uma longa jornada de pesquisa com os indígenas de Bdeburè, que envolveu muitas conversas, sentimentos particulares compartilhados e assuntos delicados, tivemos a oportunidade de vislumbrar alguns sentimentos que participam e motivam atitudes linguísticas dos habitantes de Bdeburè, adultos e crianças.

A partir daí, foi possível observar atitudes linguísticas bastante homogêneas. Tanto mulheres quanto homens demonstraram atitudes linguísticas positivas quanto à língua Karajá. Quanto à língua portuguesa, os homens demonstram valorizar mais o aprendizado desta língua, pensando, principalmente, na defesa de interesses e do território. Já as mulheres associam mais a língua portuguesa a questões de comunicação fora da aldeia e sobrevivência no mundo intercultural em que vivem. Todas essas atitudes são transferidas às crianças.

Conclui-se, portanto, que, para os Karajá de Bdeburè, o Português é a língua da necessidade, enquanto a língua Iny é a língua do coração e da identidade como verdadeiro membro do povo Karajá, ao qual eles têm muito orgulho de pertencer.

Entretanto, esses resultados positivos estão ameaçados. Segundo Crystal (2005), quando duas culturas estão em contato assimétrico – conflito linguístico – existem grandes chances de a cultura minorizada assimilar completamente a majoritária, de forma que, em última instância, a língua e a identidade cultural da sociedade minorizada chegam a desaparecer.

O autor salienta alguns sinais deste fenômeno: uma pressão constante para o uso da língua dominante; bilinguismo emergente, ou seja, os falantes dominam bem a língua majoritária, mas ainda fazem uso da língua minorizada. Este caminho, segundo Crystal (2005), leva a uma realidade na qual a língua majoritária é totalmente absorvida pelos mais jovens, uma vez que eles não veem mais a necessidade de usar a língua minorizada.

Este estudo apontou resultados positivos quanto às atitudes linguísticas das crianças, possivelmente um reflexo das políticas linguísticas familiares e da comunidade. Elas demonstraram alta proficiência em língua Karajá, o que é óbvio, já que é a língua materna da maioria dessas crianças, e boa proficiência em língua

portuguesa, uma vez que estudam nas escolas não indígenas da cidade de Aruanã, ou seja, não têm contato com sua língua e cultura ancestral no ambiente escolar.

É possível inferir, portanto, que a comunidade Karajá Bdeburè se encaixa nos critérios de risco postulados por Crystal (2005), isso porque há uma constante pressão para que os indígenas usem a língua portuguesa, devido à grande proximidade e ao contato intenso com a cidade de Aruanã. Quanto às crianças, é necessário que aprendam a língua portuguesa para estudar e, na escola, usam essa língua categoricamente, já que não há negociação linguística. Ainda conforme Crystal (2005), apontamos que a comunidade já se encontra na fase de bilinguismo emergente, de forma que a língua Karajá ainda é dominante na aldeia, mas todos dominam bem a língua portuguesa.

O que a comunidade teme é chegar à última instância e que, nas próximas gerações, a língua portuguesa seja completamente absorvida, ou seja, tome o lugar da língua ancestral do povo Karajá. Percebemos claramente que, quanto maior o contato, maior a probabilidade de serem desenvolvidas atitudes negativas, bem como que as atitudes positivas são expressas mais frequentemente entre os mais velhos. Consequentemente, os mais jovens se mostram mais propícios a desenvolverem atitudes linguísticas negativas, uma vez que a língua majoritária pouco a pouco vai ocupando todos os espaços comunicativos, o que faz o jovem perder a noção de necessidade da sua língua materna minorizada. Além disso, há ainda o estigma e o preconceito sofridos, que aumentam a pressão para a total adequação à língua majoritária.

Por esse motivo, há grande preocupação com as atitudes linguísticas e educação das crianças. Os Karajá de Bdeburè se mostram bastante interessados na implantação de uma escola indígena na aldeia que ofereça às crianças um ensino intercultural bilíngue, de modo que seja suprido o conhecimento de língua portuguesa e de cultura não indígena que será cobrado delas, inevitavelmente, mas que também ofereça um ensino de língua e cultura Karajá que permita às crianças receberem os conhecimentos de seu povo e sua língua materna, algo que certamente contribuirá para a vitalidade da língua ancestral na comunidade.

Para os Karajá de Bdeburè, a educação almejada é aquela que estimula e que trabalha aspectos culturais, baseando-se na cosmologia, na mitologia, nos rituais, nos artesanatos Karajá, entre outros. Aquela que ensina a língua Iny, em todas as suas modalidades, sem abandonar o ensino de língua portuguesa, por ser uma língua de contato e necessária para a defesa dos interesses da comunidade.

Por isso, o ensino intercultural bilíngue é tão importante e digno de interesse, por ser uma política de intervenção para que a língua Karajá não chegue à última instância citada por Crystal (2005) e para que a língua siga viva e forte, nas próximas gerações dos Karajá de Bdeburè.

Espero, sinceramente, que a comunidade consiga romper com as questões burocráticas que impedem a implantação da escola indígena intercultural bilíngue na aldeia e que siga com as políticas linguísticas familiares favoráveis à manutenção da vitalidade da língua Karajá na comunidade, motivadas e executadas por sentimentos e atitudes linguísticas positivas, para que essa soma garanta o amplo uso e a dominância da língua Iny em Bdeburè.

REFERÊNCIAS

- ABREU, P. S. R. *Diversidade linguística brasileira: as línguas Pano e suas características ergativas*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 249.
- ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: BOUTET, J.; VERMES, G. (Orgs). *Multilinguismo*. Trad. ALKMIN, T. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1989. p. 31-55.
- AGUIAR, L. M. *Por uma epistemologia transmetodológica no campo da comunicação*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Comunicação Oral).
- ALBÓ, X. El futuro de los idiomas oprimidos. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas/SP: Pontes, 1988. p. 75-104.
- ALLARD, R.; LANDRY, R. Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In: FASE, W.; JASPAERT, K.; KROON, S. (Eds). *Maintenance and loss of minority languages*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. p. 223-248.
- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- ATHIAS, Renato. *A noção de identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira*. Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2007.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. New York: Multilingual Matters LTD, 2003.
- BORGES, M. V. *Aspectos fonológicos e sintáticos da língua Avá-Canoeiro Tupi-Guarani*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Unicamp, 2006.
- BORGES, M. V.; PIMENTEL DA SILVA, M. S. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. *Revista RBPG*. Brasília, supl. 1. v. 8. 2011. p. 249-273.
- BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BRASIL. SIASE/SESAI. *Censo Populacional*, 2014. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/iny-karaja>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- CALVET, L. J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France. [Sociolinguística, uma introdução crítica]. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Bras Enferm.* Brasília (DF). 2004. p. 51-82.

CONDEMARÍN, Mabel. Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. In: JUNG, I.; LÓPEZ, L.E. (Ed.). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata, 2003. p. 182 - 212.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

EDWARDS, J. Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: towards a typology of minority language situations. In: FASE, W.; JASPAERT, K.; KROON, S. (Eds). *Maintenance and loss of minority languages*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. p. 37-54

ESCOBAR, A. Lingüística e Política. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas/SP: Pontes, 1988. p. 11-26.

FASE, W.; JASPAERT, K.; KROON, S. Maintenance and loss of minority languages: introductory remarks. In: FASE, W.; JASPAERT, K.; KROON, S. (Eds). *Maintenance and loss of minority languages*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. pp. 3-12.

FERGUSON, C. A. *Diglossia*. Word, vol. 15. 1959. p. 325-340. Disponível em <<http://mapage.noos.fr/masdar/Ferguson-Diglossia.pdf>>. Acesso: 12 jun. 2016.

FERREIRA, D. M. M. Interculturalidade e territorialidade: "uma pátria imaginada"? In: BASTOS, L.C.; LOPES, L.P.M (Orgs.). *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1.ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982

HAMEL, R. E. Conflicto sociocultural y educacional bilíngüe: el caso de los indígenas otomíes en México. *Revista Internacional de Ciências Sociais*. Paris: UNESCO, v. 36. n. 1, 1984.

_____. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas/SP: Pontes, 1988, 41-73.

_____. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: *Revista Iztapalapa*, Ano 13, n. 29, 1993. p. 5-39.

_____. El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilíngüe. In: JUNG, I.; LÓPEZ, L.E. (Ed.). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata, 2003. p. 248-260.

HERBETTA, A. Nossa cara: o protagonismo indígena através das transformações na educação escolar. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; NAZÁRIO, M. L.; DUNCK-CINTRA, E. M. (Orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 161-175.

HINTON, L. P. Language revitalization: an overview. In: HINTON, L.; HALE, K. (Orgs.). *Language revitalization*. New York: Academic Press, 2001. p. 3-18.

JIMÉNEZ, L. El hablante tiene la última palabra. In: USCAMAYTA, E.; CARBAJAL, V. (Orgs.). *Qinasay: Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Cochabamba: Editora &H, 2004. p. 71-82.

KARAJÁ, L. L. Ciclo da vida Iny (Karajá). *Revista Articulando Saberes*. v. 1, nº 1. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 91-98.

KARAJÁ, M. Saberes Iny em cada ciclo da vida. *Revista Articulando Saberes*. v. 1, nº 1. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 99-102.

LÓPEZ, L. E. Cognición, cultura, lengua y apredizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilíngues y multiculturales. In: USCAMAYTA, E.; CARBAJAL, V. (Ed.). *Qinasay: Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Cochabamba: Editora &H, 2004. p. 117-136.

LUCIANO, G. J. S. *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-38.

MALDONADO, A. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: A. E. Maldonado; J. Bonin; Nísia Rosário (Orgs.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

MARIN, J. O. *A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel*. UNISINOS. v. 13, n. 2, 2009.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. FORTES, J.F.C. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MELIÁ, B. Diglosia en el Paraguay: o la comunicación desequilibrada. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas/SP: Pontes, 1988. p. 111-120.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O Falar Bilingüe*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Carolina del Norte, 2002. Disponível em: <<http://www.ramwan.net/decolonial/11mignoloun%20paradigma%20otro.pdf>>.

Acesso: 03 ago. 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 165-194.

MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *O mito na revitalização da língua e da cultura Karajá*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística). São Paulo: PUC, 2001. p. 260.

_____. Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi. Goiânia, 2005.

_____. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Signótica*, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

_____. Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas. Goiânia: Editora UFG, 2009.

_____. Letramento bilíngue em contextos de tradição oral. Goiânia: PROLIND; FUNAPE, 2012.

_____. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs.). *Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

_____. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

_____. Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina. *Revista Linguística*. Rio de Janeiro. v. 13. n.1, 2017. p. 231-244.

PORTELA, C. A. *Nem ressurgidos nem emergentes: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã*. Dissertação (Mestrado em História). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006. p.233.

Projeto Político Pedagógico. Escola Hawalorà. 2016.

Projeto Político Pedagógico. Escola Indígena Maurehi. 2017.

ROCHA, L. M. Aruanã GO: identidades e fronteiras étnicas no rio Araguaia. *Revista Mosaico*, v.1, n.2, 2008. p.123-132.

_____. A história dos índios de Goiás. In: PIMENTEL DA SILVA, M.S.; NAZÁRIO, M.L.; DUNCK-CINTRA, E.M. (orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e*

reflexões no contexto da educação básica. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção*. Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 2008, 07 p. Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/images/stories/Fevereiro/Linguas_indigenas_brasileiras_ameaçadas_de_extino.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

ROJAS, T. Reflexiones sobre el paso de la oralidad a la escritura. In: USCAMAYTA, E.; CARBAJAL, V. (Ed.). *Qinasay: Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Cochabamba: Editora &H, 2004. p. 99-111.

SAMPAIO, J. A. L. *Cadernos do LEME*, Campina Grande, vol. 3, n. 2, 2011. p. 88-191.

SANTOS, B. S. S. Para uma epistemologia do Sul. In: _____. *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SILVA, N. X. *Políticas linguísticas e planejamento educacional em Aruanã-GO*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. p. 98.

WALD, P. Língua materna: produto de caracterização social. In: BOUTET, J.; VERMES G. (Orgs). *Multilinguismo*. Trad. ALKMIN, T. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1989. p. 89-110.

ANEXOS



Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Letras



Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

As questões da entrevista são embasadas nas leituras de referência desta pesquisa e nas informações necessárias para gerar os dados a serem analisados posteriormente. Como está explícito na metodologia, as entrevistas serão semiestruturadas, ou seja, seguirão o seguinte roteiro, porém, com total liberdade para o pesquisado se expressar além dele. Como haverá duas etapas da pesquisa que envolvem dois tipos de entrevista, nomeamos de Entrevista I, a entrevista feita individualmente com os membros da comunidade em geral e de Entrevista II, as direcionadas às crianças e seus pais. Sendo assim, seguem as questões:

Etapa I: Levantamento Sociolinguístico:

- 1- Qual o seu nome, idade e sexo?
- 2- Qual sua língua materna?
- 3- Você fala, entende e escreve em língua karajá?
- 4- Você fala, entende e escreve em língua portuguesa?
- 5- Qual língua você usa para se comunicar com sua família em casa?
- 6- Em quais ambientes do seu dia-a-dia você precisa se comunicar em língua portuguesa?
- 7- Como você se sente em relação à língua karajá?
- 8- Como você se sente em relação à língua portuguesa?

- 9- Você acha que a língua portuguesa em constante contato com a língua karajá pode influenciar ou enfraquecer a língua karajá ou fazer com que a língua karajá deixe de ser falada aqui na aldeia?
- 10- Se a língua Karajá deixar de ser falada na aldeia, você acha que é possível manter a cultura e identidade da comunidade?
- 11- Continuar falando a língua é a maior preocupação da aldeia? Você acha que isso é uma tarefa difícil?
- 12- Você acredita ser importante que a aldeia de Bdéburé tenha uma escola indígena que ensine e estimule o uso do karajá e valores culturais para as crianças ou você acredita que a criança possa aprender a língua satisfatoriamente na família? Por quê?
- 13- Você acredita que, sem a ajuda do governo, a comunidade possa organizar aulas de língua Karajá aqui na aldeia?
- 14- Você acha que a língua Karajá deveria ser ensinada nas escolas públicas de Aruanã?
- 15- Quanto à escola indígena, você acha que a língua deve ser ensinada como uma disciplina separada ou outras matérias como Matemática e Ciência deveriam ser ensinadas também em língua Karajá?
- 16- Você acha que o governo deveria produzir versões de cartas oficiais, notícias, anúncios, etc. em língua Karajá?
- 17- Você acha que os moradores não indígenas de Aruanã deveriam ser encorajados a aprender a língua Karajá? Por quê?
- 18- O que você acha de índios Karajá que falam só Português?

Etapas II:

Perguntas aos pais:

- 1- Vocês se comunicam com seu filho(a) em Karajá ou Português?
- 2- Vocês acham importante que o seu filho(a) fale a língua karajá? Por quê?
- 3- Vocês acham importante que o seu filho(a) aprenda a língua portuguesa? Por quê?

- 4- Vocês têm medo que seu filho(a) deixe de falar a língua karajá e comece a usar apenas a língua portuguesa? Por quê?
- 5- Você tem dificuldade em acompanhar seu filho(a) nas tarefas de casa por estarem em língua portuguesa?
- 6- Vocês já sofreram algum preconceito por serem falantes de língua karajá? Se sim, vocês têm medo que o seu filho(a) vivencie a mesma experiência?
- 7- Vocês acham importante manter as tradições e cultura Karajá em casa com seu filho(a)? Por quê?

Perguntas às crianças:

- 1- Em qual colégio você estuda? Qual série?
- 2- Qual a sua língua materna?
- 3- Como você se sente em relação à língua karajá?
- 4- Como você se sente em relação à língua portuguesa?
- 5- Você acha que fala bem a língua portuguesa?
- 6- Qual língua você usa para se comunicar em casa?
- 7- Você entende bem os conteúdos que são passados a você na escola em língua portuguesa ou acha que tem alguma dificuldade?
- 8- Você costuma tirar notas boas?
- 9- Você acha que se as aulas fossem em língua karajá, você entenderia melhor?
- 10- Você tem muitos amigos na escola?
- 11- Como é sua relação com seu(s) professor(es)?
- 12- Como você se sente na escola? Feliz, triste, cansado...? Por quê?
- 13- Você acha que seus professores se esforçam para que você entenda o que eles estão falando e ensinando?
- 14- Você já sofreu algum preconceito por ser falante de língua karajá?
- 15- Você gostaria de ter uma escola aqui na aldeia que ensinasse em língua karajá? Por quê?