



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

SELMA KARAJÁ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAJÁ-XAMBIOÁ: UMA  
PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

ARAGUAÍNA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

SELMA KARAJÁ

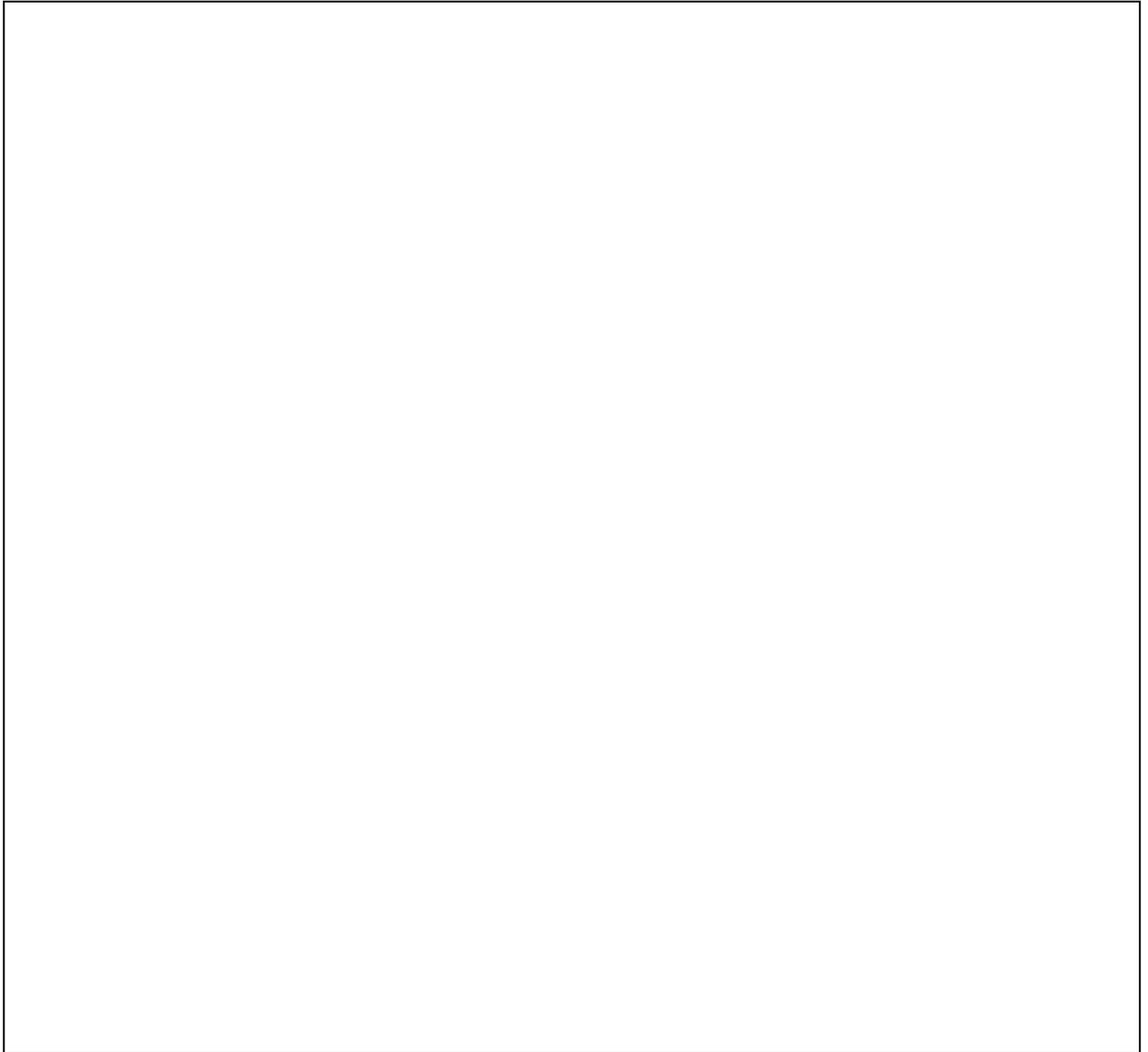
**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAJÁ-XAMBIOÁ: UMA  
PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, como requisito obrigatório para a aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

ARAGUAÍNA

2015



SELMA KARAJÁ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAJÁ-XAMBIOÁ: UMA  
PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, como requisito obrigatório para a aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

BANCA EXAMINADORA

APROVADA EM: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque/UFT

---

Prof. Dra. Mara Cleusa Peixoto Assis/UFT

---

Prof. Dr. Wallace Rodrigues/UFT

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pai, obrigada entrevistas concedidas a mim e mãe, obrigada por seu amor e carinho.

Ao Flávio, meu marido pelo companheirismo incentivo.

À comunidade Karajá-Xambioá onde se realizou a pesquisa.

A todos os professores Karajá, pela disponibilidade dos dados e informações para a pesquisa, obrigada pelo apoio e compreensão.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pela sua valiosa orientação.

À minha monitora Patrícia Cunha, por sua paciência.

E principalmente a Deus por ter-me proporcionado a oportunidade sabedoria para a realização deste trabalho.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena**

**INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira**

**MEC – Ministério da Educação**

**RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**

**UFG – Universidade Federal do Goiás**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
HISTÓRIA DO POVO KARAJÁ.....	12
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	13
REVISÃO DA LITERATURA.....	18
MATERIAL E MÉTODOS.....	21
DISCUSSÕES.....	24
REFERENCIAS.....	26

## INTRODUÇÃO

Par Albuquerque (1999), o português não é a única língua falada no Brasil. Em nosso país várias línguas diferentes são faladas porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Segundo Teixeira (1995.291), embora o português seja a língua oficial, há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como segunda língua que se fala em casa, ou em alguns casos, como primeira língua. Japonês, alemão, italiano, sírio, romeno, Krahô, Waiãpi, Tikuna, Kaingang e Makuxi são alguns exemplos. As primeiras cinco línguas citadas foram trazidas para o Brasil depois que os portugueses já estavam aqui. As cinco últimas são línguas que já eram faladas no Brasil quando os europeus chegaram. Para a autora (idem), elas eram mais ou menos 1.300; hoje são 180.

Apesar do violento processo de destruição por que passaram, ainda hoje há grupos inteiros que só falam a língua indígena. Há outros que já perderam sua língua e só falam português. Segundo Lyons (1987.25), são reconhecidas como línguas oficiais aquelas que são designadas pelo governo para uso oficial. Contudo, isso não quer dizer que a população desses países seja de fato monolíngue ou plurilíngue. O fato de uma nação ser oficialmente multilíngue não indica, muitas vezes, uma grande proporção de pessoas multilíngues, conforme afirma Grosjean (1982.05): muitos dos países chamados monolíngues possuem uma grande porcentagem de falantes que usam duas ou mais línguas de forma regular, enquanto que em muitos países multilíngues possuem pouco mais de alguns bilíngues.

De acordo com Rodrigues (1988.106), no Brasil cerca de 180 línguas nativas são faladas regularmente, além do português, por milhares de indivíduos bilíngues ou multilíngues que vivem nas comunidades indígenas. Para o autor (idem), existem muitas comunidades que são essencialmente monolíngues em língua materna; outras, embora essencialmente monolíngues contam com pessoas que falam também o português ou outra língua. Outras comunidades, ainda, têm um número maior de pessoas que falam também o português e se aproxima de uma situação que pode se caracterizar como bilinguismo.

Segundo Braggio (1998), a situação de contato entre diferentes línguas está dando origem ao bilinguismo e, muitas vezes, ao multilinguismo. Para a autora (idem) é a partir desse contato conflituoso que muitas línguas indígenas deixaram de

existir, dando lugar a uma situação de monolingüismo em língua portuguesa, aqueles grupos para cujo impacto o contato foi mais devastador. Além de grupos monolíngües e multilíngües, as sociedades indígenas podem ser caracterizados em bilíngües de vários tipos. Isso significa que os indígenas estão adquirindo e usando a língua portuguesa, além de suas língüas nativas. A forma como se dá a aquisição e uso das língüas, por serem diferenciados, implica em diferentes situações sociolinguísticas, as quais, por sua vez, indicam “mudança e perda” da língua nativa ou sua “manutenção”.

Segundo Hamel (1988. 49), “existe nas comunidades indígenas a consciência de que as formas tradicionais de comunicação adquiridas historicamente já não satisfazem mais ao conjunto de necessidades comunicativas as quais eles enfrentam como grupo e como indivíduo. Os padrões tradicionais dificultam o desenvolvimento socioeconômico e entram em contradições com as atividades econômicas e linguísticas, que os membros das comunidades desempenham para satisfazer suas necessidades de comunicação.” Para o autor (idem. 50), “existe uma forte pressão baseada em sanções socioeconômicas, políticas e culturais para que os indígenas desenvolvam um domínio suficiente da língua nacional.

A língua e a cultura da sociedade majoritária estão presentes, de diversas formas, em todos os espaços dos grupos minoritários, mesmo naqueles onde predomina a língua indígena. Deste modo, segundo Hamel (1988.49), é quase impossível conceber a existência de comunidade em que se possa preservar o monolingüismo em língua indígena. Para este autor, menos viável parece a ideia de garantir aos falantes de língua indígena determinados serviços em sua língua, independente do lugar onde eles se encontram. Segundo Hamel (idem), se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolingüismo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam em menor ou maior escala as características de um bilingüismo social, ou seja, a coexistência das duas língüas nos mesmos domínios socioculturais. Portanto, é sob a égide da sociolinguística que o bilingüismo começa a ser visto como um fenômeno social, ou seja, dentro de seu contexto sociocultural e não somente como condição do indivíduo.

Entretanto, Albuquerque (1999), acredita ser praticamente impossível separar o bilingüismo individual do bilingüismo social, principalmente no que se refere ao

comportamento do bilíngue. Não podemos, pois, dissociar o indivíduo do grupo, uma vez que o homem é um ser social que não sofre apenas a ação do seu meio, mas que também interage com ele para transformá-lo, conforme a sua concepção de mundo. A ligação entre o bilinguismo na sociedade e o individual é evidente quando levamos em consideração os motivos que levam o indivíduo a um comportamento bilíngue. O nosso propósito, ao apresentar algumas situações de bilinguismo no mundo, a seguir, é tentar compreender a inter-relação língua-sociedade, como também os motivos pelos quais uma comunidade ou indivíduo é levado a manter ou perder sua língua nativa, passando de monolíngue a bilíngue e vice-versa.

Como as sociedades são dinâmicas e diferentes são os níveis e tipos de contatos estabelecidos entre índios e não-índios, faz-se necessário analisar os problemas que advêm desses contatos, para que possamos definir um tipo linguístico de educação para as comunidades indígenas, com implicação de mudança ou manutenção do estado linguístico (ALBUQUERQUE , 1999).

A aldeia Xambioá, pertencente ao povo Karajá –Xambioá, habita as margens do Rio Araguaia próximo a cidade de Santa Fé do Araguaia- TO, e estão distribuídas por três aldeias, Xambioá ,Wrilyty, e Kurehê.

Segundo relatos do DSEI (2014) a população Karajá - Xambioá é de 331 (trezentos e trinta e um) indígenas, distribuídos em três aldeias, que integram as reservas desse povo. Os Karajá - Xambioá falam Português e a língua Iny, que pertence a família linguística Karajá e ao tronco Macro – Jê.

Nas aldeias Karajá - Xambioá devido ao processo de contato com a sociedade envolvente e ao número de casamentos mistos, o português tem sido a língua dominante. Com exceção dos mais velhos anciões, mulheres idosas, e, de um professor que leciona a língua materna na escola desta aldeia. A língua Karajá – Xambioá, nos últimos anos vem passando pelo processo de revitalização, bem como a cultura desse povo.

Para que a eliminação de uma língua não aconteça , e isso vem ocorrendo nos últimos anos com frequência (BRAGIO, 2003), faz –se necessário um estudo que vise ações voltadas para uma educação escolar indígena, que considere a vida cultural e respeite sua língua materna. Diante do exposto constatamos através de visitas técnicas nas aldeias em estudos que esta pesquisa é de fundamental

importância como forma de contribuir com a manutenção e revitalização da língua Karajá -Xambioá.

Nessa pesquisa, levamos em consideração as práticas didáticas pedagógicas para que possamos entender e contribuir de forma significativa com ações que permitem e facilitem o trabalho dos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola da aldeia Xambioá, da escola indígena Manoel Achurê.

## HISTÓRIA DO POVO KARAJÁ

A comunidade indígena Karajá -Xambioá, segundo relatos de anciões surgiu por volta da década de 1920. Onde dois irmãos chegaram na região, que atualmente é os arredores de Santa-Fé -TO, dois irmão vieram oriundos da Ilha do Bananal depois de um acontecimento.

Quando, um menino levado descobriu o segredo da casa grande Heto Hyky, segredo esse que jamais poderia ser descoberto, pois era considerado um mortal. Então, com essa descoberta houve os indígenas cavaram um buraco bem grande e se jogaram adentro, todos, crianças, jovens, adultos e velhos. O que resultou o fim de toda a aldeia, afinal morreram todos. Exceto, os dois irmãos que estavam caçando e quando retornaram da mata, não encontraram mais ninguém vivo.

Em consequência disso, os irmãos decidiram mudar e recomeçar a aldeia em outro lugar à beira do rio Araguaia<sup>1</sup>. Logo, vieram para o norte, onde decidiram ficar. Segundo a narrativa, toda vez que os irmãos iam para a roça trabalhar ao retornar para casa encontravam tudo pronto, comida feita, casa limpa, etc.

Um dia, os irmãos fingiram que iam trabalhar, mas retornaram no meio do caminho, e se esconderam no mato para ver quem realmente estava fazendo as comidas pra eles. Quando, de repente, dois pássaros assentaram na casa e começaram a conversar entre eles.

Os dois irmãos assistindo tudo e achando estranho, decidiram surpreender os pássaros, no mesmo momento os dois pássaros se transformaram em duas mulheres índias. À vista disso, foi possível a continuidade ao povo Karajá-Xambioá.

Um dia os irmãos decidiram se separar, um foi para o sul e o outro ficou na parte norte, surgindo assim a aldeia Karajá-Xambioá .

---

<sup>11</sup> Os Karajá têm no rio Araguaia um eixo de referência mitológica e social (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/366>), por isso, buscam sempre se localizar próximo às margens do rio Araguaia, a praia, segundo este povo é o seu o refúgio.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação é um dos aspectos fundamentais a ser cuidado dentre muitas responsabilidades que o Estado tem sobre as populações indígenas existentes no nosso país. Configura – se uma possibilidade de desenvolvimento, sem perder de vista, aspectos culturais e identitários que permeiam a vida dos povos indígenas.

A educação escolar indígena sempre foi promovida em língua portuguesa primeiramente pelos missionários hoje por professores indígena e não indígena. Essa língua era adotada em sala de aula e as escolas eram monolíngues. As medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos á educação esses povos só são tomadas em 1966, com o decreto do presidente do Brasil , nº58.824, de 14 de julho. Que promulga a convenção 107 sobre a proteção e integrações das populações indígenas e outras populações tribais e sem-tribais de países independentes. Esta Convenção fora dotada em Genebra, em 1957. No art.23-1 dessa convenção diz,

“Será ministrado ás crianças pertencentes ás populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou ,em caso de impossibilidade , na língua mais comumente empregado pelo grupo a que pertençam”.

De acordo com Albuquerque (2008) “a educação escolar indígena em nosso país começa a se efetivar a partir da década de setenta , quando iniciam os movimentos não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola , mas também de garante a escolarização desse povo”. O Estatuto do Índio, Lei 6001/73, consubstancia medidas nesse sentido, preceituando no seu titulo V, Art.48, que dispõe sobre educação , cultura e saúde , o seguinte:

Estende – se á população indígena , com as necessárias as adaptação, o sistema de ensino em vigor no país no país . assegurando , tacitamente a

criação de um sistema de ensino direcionado exclusivamente para a educação escolar indígena, que poderá estruturar – se de forma completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos a sociedade dominante.

Albuquerque (1999), em muitas sociedades, os grupos minoritários são estigmatizados porque se encontram numa situação de desvantagem em relação aos majoritários. Geralmente, são grupos carentes de oportunidades socioeconômicas (moradia, escola, trabalho, saúde etc.) e que se sentem impotentes frente ao domínio dos grupos majoritários. A consequência imediata desse confronto entre “dominantes e dominados” é o afloramento de tensões, sentimentos e atitudes negativas, em relação aos povos minoritários, às suas línguas e às culturas.

O problema é que, em muitas sociedades, o monolinguismo continua sendo tratado como a norma, embora muitos saibam que “há no mundo mais pessoas bilíngues do que monolíngues” (McLaughlin, 1978.01). Portanto, pouco prestígio é dado àqueles que falam uma segunda língua, exceto se esta língua já adquiriu “status” social, político e econômico.

Atualmente, segundo Rodrigues (1988.106), cerca de 180 línguas indígenas são faladas regularmente, além do português, por milhares de indivíduos bilíngues e multilíngues . Todavia, em nosso país esse bilinguismo não é levado em consideração pela maioria monolíngue, nem mesmo chega a chamar sua atenção, uma vez que são línguas que não servem de instrumento para os grupos majoritários do país. Segundo o RCNEI (idem. 117) , “ para compreender essa questão, é importante entender que se os falantes de um certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada e de prestígio. Sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou estigmatizadas.” Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, porque as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas pela sociedade majoritária.

Ainda de acordo com o RCNEI (idem. 117-118), “quando se considera a sobrevivência das línguas indígenas, tem-se que pensar também em outras “armas” usadas contra elas e que foram e são tão perigosas quanto o genocídio. Uma das maneiras usadas por falantes de línguas dominantes para manter o seu poder linguístico é demonstrar desprezo pelas línguas minoritárias, ao se referir a elas como “dialetos”, “línguas pobres” ou “línguas imperfeitas”. Isso faz com que os falantes indígenas passem a se envergonhar de suas línguas, a ter atitudes negativas em relação a elas, terminando por abandoná-las. Outra causa que explica o desaparecimento de línguas indígenas é o deslocamento sociolinguístico.” RCNEI (idem), isso acontece quando, em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando os domínios sociais da língua dominada.

Desde a implantação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins em 1991, as escolas das aldeias Karajá-Xambioá vêm adotando, num processo histórico gradual, o modelo pluralista de educação indígena, segundo o qual alunos e professores indígenas são qualificados para passar para a forma escrita, i.e., sistematizar sua geografia, ciências e história etc. Conforme afirmamos anteriormente, segundo Braggio (1997. 43-47), este modelo de educação indígena “não só reconhece e valoriza as culturas e línguas indígenas, mas e, principalmente, visa à autonomia dos povos indígenas, o seu estabelecimento enquanto nações, e sua real dimensão sócio histórica e política, como partes constituintes de um país plurilíngue e multiétnico. Longe de se constituir num modelo que encare a autonomia como dada, alienada, considera os próprios indígenas como agentes essenciais desse processo, através de sua práxis, da sua reflexão crítica sobre a realidade e de sua atuação sobre ela.”

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as diversas formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre os índios e a sociedade majoritária. De acordo com o RCNEI (1998), a escola tem sido assumida gradualmente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo, assim, uma o desafio de torná-la espaço possível de interculturalidade. Nesse sentido, o professor deve estar comprometido em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como único detentor do conhecimento, mas como articulador e facilitador, orientando sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos alunos para aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Albuquerque(1999), a escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica. Para isso, é fundamental que o professor considere sua comunidade educativa de origem, para promover e manter a sistematização do conhecimento linguístico, sociolinguístico, cultural e sociohistórico de cada grupo, seja em sala de aula, seja através de pesquisa do professor na comunidade, garantindo-se a este o papel de professor/pesquisador.

Todavia, o que se tem observado no cenário mundial, naquilo que se refere às situações de bilinguismo, é uma total desconsideração das políticas linguísticas voltadas para os anseios dos grupos minoritários. A tendência natural dos Estados é não dar prioridade à questão do bilinguismo, geralmente por razões econômicas, ideológicas, políticas, culturais e sociais. A falta de uma política educacional oficial com base num planejamento linguístico que considere o reconhecimento, a compreensão e o respeito pelo contexto bilíngue, faz com que se acentue cada vez mais a situação estigmatizante na qual esses grupos minoritários se encontram.

Além disso, a falta de incentivo às pesquisas sociolinguísticas (no Brasil, por exemplo, pouco se tem feito para incentivar as pesquisas sociolinguísticas que estejam voltadas para a educação escolar das comunidades indígenas no contexto nacional) tem contribuído para agravar a situação dessas comunidades, pois segundo Braggio (1992.29-30), as pesquisas sociolinguísticas podem fornecer subsídios para se refletir melhor sobre problemas linguístico-educacionais de povos etnicamente minoritários e socialmente menos privilegiados.

Nas interações face a face, deve-se levar em conta, também, as atitudes que os locutores têm em relação à sua língua, à língua da maioria, ao bilinguismo, à identidade cultural, aos valores e à fidelidade linguística, ou seja, a ligação afetiva que os locutores mantêm com sua língua e que se manifesta pelo uso que fazem dela entre familiares, amigos vizinhança e outros domínios sociais da comunidade. A transmissão da língua às crianças está diretamente relacionada com as atitudes que se desenvolvem em relação aos dois grupos representados simbolicamente pela sua língua.

Para Braggio (1997.41), na aquisição da língua escrita deve-se levar em consideração o fato de que a maioria das crianças indígenas bilíngues têm maior acesso ao português na escola. Desta forma, dentro dos programas de educação escolar indígena, deveria haver sempre uma preocupação redobrada com o material bilíngue destinado às crianças indígenas ou feito por elas. Portanto, dentro desta proposta, a elaboração de textos bilíngues é um “processo” e não um “produto acabado” que chega às mãos dessas crianças. Além disso se afirma que se deve trabalhar em sala de aula com atividades as mais significativas e funcionais possíveis estabelecendo uma congruência com o que é “natural” fora de sala de aula.

Segundo Albuquerque(1999), no caso da escrita das línguas indígenas, como as convenções ortográficas e a segmentação das palavras não estão ainda reguladas por normas fixas, o processo é um pouco diferente. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno devem conversar, discutir sempre qual é a melhor maneira de escrever sua língua, quais poderão vir a ser as convenções para sua escrita. Portanto, uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em português, deve sempre preceder o trabalho com a escrita. O papel do professor é fundamental, pois a criança só vai se sentir motivada a continuar suas explorações com a escrita, se o professor procurar sempre conversar com ela sobre o significado do que a criança está tentando escrever e se ele tiver a capacidade de criar situações interessantes para que a criança continue tentando descobrir os segredos da escrita.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

A fundação teórica que dá sustentação a nossa pesquisa está voltada para os autores que realizaram pesquisas sobre educação indígena Karajá - Xambioá e especialmente, a educação indígena Brasileira, tais como Pojo<sup>2</sup> (2008 P.2) que em

---

<sup>2</sup> POJO. Eliana Campos. (2007), Educação Superior Indígena: Perspectivas de uma Gestão Colegiada. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC21.pdf>. Este texto teve como objeto de análise a participação da autora no encontro de Avaliação da Educação Superior Indígena .promovido pelo PROLIND Programa de Formação Superior e Licenciaturas para Indígenas, cujo evento ocorreu entre os dias

seu artigo Educação Superior Indígena: Perspectiva de uma Gestão Colegiada, afirma que “desde o período colonial, os índios foram submetidos a um choque cultural produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciada.

No mesmo texto afirma, ainda, que os acontecimentos históricos revelam que a situação dos índios quase não mudou com a criação do estado nacional brasileiro, pois nos séculos XIX e XX a escola reservada aos índios permaneceu com a missão colonizadoras e “civilizadoras” que lhe foram dada pela coroa Portuguesa . A constituição Federal do Brasil de 1988 garante aos índios o direito a uma “educação diferenciada e específica , intercultural e bilíngue” (Brasil/MEC, 1997 e 1998). No capítulo VII – Dos Índios, em seu artigo 231 diz “São reconhecidos aos índios sua organização social ,costumes , línguas crenças e tradições{...}”

A delimitação de nossa pesquisa se baseia nos pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa e, se volta para a compreensão das práticas pedagógicas adotadas pelos professores indígenas no que diz respeito a manutenção e revitalização da cultura e da língua Karajá Xambioá.

Hoje , mais de 180 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil. Elas integram o acervo de quase sete mil línguas faladas no mundo Contemporâneo (ISA<sup>3</sup>, 2009).

A língua é o principal elemento cultural que comprova a identidade de um povo , a língua conseguiu representar tudo o que a cultura possui. Câmara Júnior (1979) assevera que a língua e a demonstração em miniatura de toda cultura de um povo, o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena coopera terminantemente para a solução de problemas educacionais, já que a língua é o caminho que nos permite ter acesso a todo o universo cultural de uma sociedade . A estrutura da língua que um individuo usa em regra, influencia o modo como ele entende o seu ambiente. Bakhtin (2003, apud SOUSA, 2010p.15) coloca que “a

---

30/11/2006 e 02/12/2006 em Brasília na UNB e também; as discussões realizadas para elaboração do Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas da UFAC.

<sup>3</sup> Dados do portal Instituto Sócio Ambiental disponível no site: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introducao>.

língua é a consciência real e prática do ser social. Esse ser assume crescente de suas necessidades histórica e social de sua voz”.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (INEP,1994) e o Referencial Curriculares para as Escolas Indígenas (RCNEI, 2008) assegurarem a educação bilíngue e um profissional indígena, nem sempre isso é uma realidade nas aldeias.

Braggio (2006) afirma que a “extinção da língua de um povo ocorre, principalmente, devido a atuação conjunta dos motivos políticos, econômicos e ideológicos, que apesar da resistência dos povos indígenas “tinge o cerne da língua e da cultura indígena”. Outra causa que esclarece a dissipação de línguas indígenas é o deslocamento sociolinguístico. Conforme o RCNEI (1998, apud AIBUQUERQUE,1999), isso acontece quando, “em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando os domínios sociais da língua dominada” .

Entre os Karajá - Xambioá o avanço das ligações sociopolíticas e socioeconômica estabelece uma organização hierárquica em que o povo indígena fica em posição de desvantagem. Sob a ótica da língua, este avanço enfatiza a língua portuguesa e ao mesmo tempo reduz o uso da língua materna deste povo. O que começa como um situação de bilinguismo pode evoluir para um quadro de monolinguismo na língua dominante (GUIMARÃES, 2002 p.46)”. Para que isso seja evitado, de acordo com Freire, Leite (1999) “é essencial que a escola seja um instrumento de preservação da língua como identidade cultural.”

Em muitas sociedades , os grupos minoritários são estigmatizados por que se encontra numa situação de desvantagem em relação aos majoritários. Geralmente, são grupos carentes de oportunidades socioeconômicas (moradia, escola, trabalho e Saúde) e que se sentem impotentes frente ao domínio dos grupos majoritários . “A consequência imediata desse confronto entre dominante e dominados” é o afloramento de tensões, sentimentos e atitudes negativas, em relação aos povos minoritários, as suas línguas e as culturas”( ALBUQUERQUE,1999). As línguas indígenas são geralmente consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora das aldeias (RODRIGUES,1988,p106).

Mesmo diante da situação de conflito linguístico-intercultural em que se encontram essas duas comunidades, os Karajá-Xambioá tentam resistir linguística e culturalmente, conservando sua interação verbal cotidiana, bem como as atividades culturais tradicionais como: festas, rituais, moradia , cantiga de pátio, cantiga de rua e corrida da tora.

Em geral, nessas comunidades, constatamos também grande atitude afetiva dos indígenas com a língua materna. De acordo com Hamel (1989.19), são observadas duas tendências que interferem no conflito linguístico: por um lado a crescente extensão da língua majoritária e o desaparecimento da língua minoritária como tendência principal, e por outro, certos elementos de resistência linguística e cultural da comunidade como tendência subordinada. Esta tendência se expressa na resistência do sistema tradicional de comunicação e organização interna dos povos indígenas em conservar a interação verbal cotidiana e as atividades culturais da comunidade.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Esta pesquisa se caracteriza como etnográfica, tendo como inquietação os aspectos socioculturais e linguísticos que contribuem para a revitalização da língua e da cultura Karajá - Xambioá , voltada para uma perspectiva de educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada.

É de extrema relevância frisar que “{...} etnografia também é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário ,encontro com as pessoas {...}” (ANGROSINO, 2000, p.34) . Podemos acrescentar, ainda ,que o olhar etnográfico observa os detalhes busca dar significado a antes a este detalhes.

As idas à aldeia foram vistas pela ótica de pesquisadora, com intuito de observar e analisar, fazer entrevistas com os profissionais da escola indígena, e registrar os efeitos das ações realizadas por eles.

Em meados da década de 1980 foi criado a primeira escola fundada por Manoel Achurê, uma pequena casa de palha com alguns bancos de madeira que servia de cadeira para os alunos sentar, quase não se escreviam por falta de materiais didáticos. A escola só oferecia do primeiro ano ao quarto ano, quem ministrava as aulas era o próprio líder um homem muito respeitado da época o mesmo ministrava as aulas.

Sua importância fez com que a escola recebesse seu nome, sendo assim chamada de Escola Indígena Manoel Achurê, a mesma foi criada a partir do ato público Decreto de Criação n° 1.196 de 28 de maio de 2001, no entanto, iniciou suas atividades em 1986, até o ano de 2006 não se registrava nenhum tipo de documentos. O que existe hoje são algumas pastas com processo de alunos com fichas individuais que se encontram incompletas e/ou rasuradas.

Com o trabalho intensificado de supervisão das escolas indígenas, a partir de 2007 começaram os registros através da utilização de diários de classe, organização de pastas processos de alunos com as fichas individuais e atas de resultados finais.

Foi um grande desafio fazer com que os professores indígenas se integrassem ao novo sistema de registrar e documentar a vida escolar dos alunos; mas com o trabalho do supervisor, Edvan Guarany, e apoiado por um inspetor escolar, podem melhor registrar e arquivar as informações daquela unidade escolar.

A escola está situada em território indígena, destinada a alunos índios, dispões de professores índios e o ensino é ministrado de forma diferenciada específica, intercultural e bilíngue. Uma vez que, a estrutura é própria da educação

indígena, ou seja, além de garantir os conteúdos da base nacional comum é trabalhado o ensino da língua materna.

Os momentos de caça, pesca, plantio e colheita, bem como as atividades e manifestações culturais são considerados importantes para a escola indígena Manoel Achurê. e em suas condições a escola tem um numero e dimensão das salas de aula e dos espaços para a administração,

A escola é toda construída de alvenaria, coberta com telha planas, paredes chapiscadas e o piso é de cimento queimado. São 02 (duas) salas de aulas com 36 (trinta e seis) metros<sup>2</sup>, a área para serviços administrativo dispõe de 01 (uma) sala com 18 (dezoito) metros<sup>2</sup> para serviço de secretaria e coordenação, 01 (uma) sala para a cozinha e armazenamento dos alimentos, bem como 01(uma) sala para depósitos de materiais didáticos. Entretanto, não está feito o acabamento e as dependências sanitárias. A água é proveniente da encanação, a iluminação e ventilação da escola são boas.

A escola indígena Manuel Achurê conta com 05 (cinco) professores indígenas, formados pela Universidade Federal do Goiás, no curso de Licenciatura Intercultural., 02 (dois) deles exercem concomitantemente a função administrativa (coordenação e secretaria), e a função docente, 01 (uma) merendeira e 01 (um) vigia. O número de alunos é de 60 (sessenta) alunos, os turnos funcionam pela manhã e a tarde, não há atividade no turno noturno.

A estrutura curricular da educação indígena, bem como as normas gerais observáveis, procura trabalhar em arte a parte cultural e artística da comunidade indígena, e ,na área de linguagem e código há o estudo da língua Karajá; obedecendo ao estudo diferenciado e bilíngue.

O regimento escolar está em fase de elaboração, uma vez que depende das contribuições das comunidades escolares indígenas de todo o estado e de materiais didáticos disponíveis. A escola Indígena Manoel Achurê dispõe de mimeógrafo do PNDL, quadro giz, mapa geográfico, lápis, caneta, caderno e material esportivo. Tem ainda material para confecção de cartazes trabalhos artístico como: papel A4 e cartolina.

A escola é carente de recursos, porém, isto não impede que a escola funcione. Os indígenas Karajá-Xambioá, são favoráveis a autorização do funcionamento do ensino fundamental do primeiro ao nono ano na Escola Indígena Manoel Achurê. Em seguida quando os alunos terminam o nono ano os mesmos são transferidos para uma outra escola em outra aldeia do mesmo povo sendo assim dando continuidade em seus estudo

As disciplinas oferecidas na Escola Indígena Manoel Achurê 05 (cinco), são elas português, matemática, geografia, história, ciências, inglês e a Yny Rubé

Chamou a atenção a fala de professora, que iniciou sua carreira na escola em 1993 quando era formada apenas com o magistério, após sua graduação na UFG, a mesma deu continuidade em sua carreira como educadora. A maior dificuldade dos alunos segundo a entrevistada é na escrita na língua portuguesa.

No decorrer de nossa pesquisa, as observações foram contínuas , portanto, foi dada preferência às interações mais espontâneas e naturais . Diversas anotações foram feitas no diário de campo pelo pesquisador, para melhor compreender o comportamento linguístico das comunidades em estudo.

Atualmente, a escola desta aldeia está sob administração da Secretaria de Estado da Educação e do Projeto de Formação de Professores em Magistério do Estado do Tocantins, que adota uma prática pedagógica que atende aos anseios desse povo que é a de vitalizar a língua e a cultura da comunidade. Portanto, as realidades social, linguística e histórica dessas comunidades vêm sendo consideradas, assim como a tradição desses povos, reconhecendo como válidos os conhecimentos constituídos por eles. Para isto, a escola tem incorporado em seu currículo esse saberes. Através deles, os professores vêm incentivando os alunos a se envolverem na busca de explicações de modo a entenderem o mundo que os cerca.

## **DISCUSSÃO**

Para obtermos sucesso em nosso propósito de contribuir com ações educacionais que permitam a afirmação, manutenção e revitalização da cultura e da

língua materna do povo Karajá Xambioá, julgamos necessário o conhecimento e análise da realidade sociolinguístico e cultural das comunidades Karajá - Xambioá, representadas em nosso trabalho, pelas de Xambioá, Warilyty e Kurehê a proposta de estudar um comunidade como a dos Karajá – Xambioá veio junto com as escolhas do método etnográfico , pois por meio dele pode – se descrever as crenças, línguas, tradições, comportamentos interpessoais, costumes e produções materiais desse grupo, na procura ura do significado de sua cultura (ANGROSINO,2009).

Atualmente, há um número crescente de estudos a respeito da educação escolar indígena e sua contribuição nos processos de afirmação da identidade étnica e da língua materna. Porém, é importante salientar que somente o conhecimento amplo e real das questões indígenas pode direcionar ações mais positivas e mais proveitosas em relação a preservação da minorias étnicas.

O currículo escolar das escolas indígenas deve ser adaptado ao povo indígena. O conteúdo a ser ministrado na escola , como menciona Brito (2004),

Deve estar voltada para a discussão da situação indígena de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio . Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola , como os mitos , por exemplo . As proposições convergem para a utilização deste relatos como elemento motivador dentro da escola .{...} Os podem ser utilizados para motivara a aprendizagem escolar ,embora a escola não deva substituir os aspectos próprios da tradição oral (p.113).

Como confere Freire (2004), na época em que a escola foi instalada em terra indígena, a cultura, as línguas, a memória oral, o conhecimento e a arte dos povos indígenas foram eliminados da sala de aula . O papel da escola era fazer com que os alunos indígenas esquecessem suas culturas, deixassem de ser indígena e se integrassem á sociedade envolvente.

As línguas indígenas eram vista como o grande impedimento para que isso acontecesse, a escola, então, ensinava os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. De acordo com a história , a escola pode ter contribuído muito com a implementação de uma política que contribui para extinção de mais de mil línguas indígenas.

Sob este contexto, os Karajá – Xambioá são um povo que vem lutando ao longo do contato com a sociedade majoritária , para manter vivas a cultura e a língua materna. De acordo com ALBUQUERQUE (1999) ,”quando esse considerava a sobrevivência das línguas indígenas , tem se que pensar também em outra “armas usadas contra eles e que foram usadas e são tão perigosas quanto o genocídio”. O autor esclarece ainda que uma das formas usadas por falantes de língua dominantes para manter o seu poder linguístico é demonstrando aversão pelas línguas minoritárias, ao mencioná-las como “dialetos”, “língua pobre” ou “línguas imperfeitas”.

E para que isto aconteça, são necessárias estudos específicos que auxiliem o processo de educação escolar e que cooperem com a construção de um currículo escolar Karajá - Xambioá. Este currículo deve considerar a relação existente entre educação e cultura e valorizar a língua materna como meio de instrução entre esses povos para que a escola garanta efetivamente uma educação bilíngue, diferenciada, intercultural e específica.

Pois, uma educação neste moldes colabora com a manutenção não apenas da língua, mas também de importantes elementos do conhecimento deste povo, representado assim uma possibilidade de fortalecimento da sua cultura e identidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia, UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

\_\_\_\_\_. Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, UNEMAT. v.6, n.1, 2008.

ANGROSINO, Michael. 2000.

\_\_\_\_\_. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.

BRAGGIO, S.L.B. Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia: UFG, (a), V.1 n. 1, p. 1-76, jan./dez., 1992 a.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins**. Palmas: SEDUC/CEEI, 1997.

\_\_\_\_\_. Contato Entre Línguas. **Revista do Museu Antropológico**. Goiânia: UFG, V. 1-2, p. 01-07, 1998.

\_\_\_\_\_. 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária Nº 6001, de 19 De Dezembro De 1973**. Cria o Estatuto do Índio, Brasília, DF: 1973.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.196, de maio de 2001** - Cria e denomina unidades escolares indígenas do Estado do Tocantins.

BRITO. 2004.

CÂMARA JR, J. Mattoso. **Introdução Às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Harvard University Press, 1982.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grilo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente.** Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HAMEL, R. E. La Política del lenguaje y el Conflicto Interétnico – Problemas de Investigación sociolingüística. In. ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Política Lingüística na América Latina.** São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_ Determinantes Sociolingüísticas de la Educación Indígena Bilingüe. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: UNICAMP, v. 3, n. 14, 1989.

LYONS, J. **Linguagem e Lingüística: uma introdução.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

McLAUGHLIN, B. **Second-Language Acquisition in Childhood.** Santa Cruz: University of California, 1978.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura.** Brasília: FUNAI/DECOC/2001.

TEIXEIRA, Raquel. As Línguas Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (ORG). **A Temática Indígena nas Escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO 1995, p. 291-316.