

Educação indígena: ensino de língua étnica, metodologia intercultural e algumas reflexões

Caroline Pereira de Oliveira*

Introdução

Este artigo tem como intuito fazer uma reflexão sobre as atividades pedagógicas propostas em uma escola indígena de uma comunidade karajá acerca do ensino de língua Karajá. A comunidade em questão encontra-se na Ilha do Bananal – TO, na Aldeia Santa Isabel do Morro, aldeia esta considerada como sendo uma das maiores ao longo do Rio Araguaia.

A pesquisa foi realizada em campo, durante a Etapa em Terras Indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, no período de 23 de abril a 1º de maio de 2008, tendo o apoio da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, da FUNAI e da Universidade Federal de Goiás. Durante essa etapa, além de Santa Isabel do Morro, outras cinco aldeias foram visitadas: Fontoura, São Domingos, Itxalá, Majtyri e Macaúba, todas elas dispostas ao longo do Rio Araguaia.

Ao longo de minha participação como professora no curso de Licenciatura Intercultural, muito discuti com meus alunos, durante suas etapas presenciais na Universidade Federal de Goiás, tanto a importância bem como a maneira que a língua Karajá é ensinada nas escolas indígenas dentro das comunidades. Algumas questões foram levantadas, como a dificuldade de se resgatar, em sala de aula, os valores culturais e a própria língua, uma vez que há nestas comunidades o crescente

* Mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

uso da Língua Portuguesa em variados contextos, como, por exemplo, em conversas informais entre os próprios indígenas.

Meu interesse aqui se baseia em perceber a maneira como a língua Karajá é ensinada e a importância de se inserir no ensino a cultura dessa etnia. Isso pode se dar com o auxílio de materiais didáticos escritos em língua Karajá e de discussões propostas pelos próprios professores em relação ao uso desses materiais.

Fundamentação teórica

No processo de ensino de línguas ameaçadas é importante adotar uma concepção de linguagem que considere: i) seu contexto de produção, ii) o lugar da cultura e iii) as atividades humanas envolvidas nesse processo, de maneira a proporcionar a retomada de valores, bem como de uso da língua, de modo funcional.

Uma das abordagens a que se atém à investigação da cultura do meio educacional é a etnográfica. Dessa forma, por meio de análises das práticas sociais, os etnógrafos buscam entender como a noção de pertencimento e de acesso a um determinado grupo atuam no processo de aprendizagem e participação (cf. Green; Dixon; Zaharlic, 2005).

Bakhtin (2003) afirma que, queiramos ou não, o processo de aquisição de língua acontece por meio de enunciados concretos. O autor aponta a relevante relação entre língua e as formas e os tipos de interação verbal que se dão no *enunciado concreto* e, assim, se fundamentam na discussão da *ideologia* e dos *gêneros discursivos*, estes definidos como cada tipo relativamente estável de enunciados elaborados para cada campo de utilização da língua, sendo particulares e individuais.

Partindo da noção de enunciado, podemos inferir “impressões” acerca de um indivíduo que fala, ou que escreve, e um outro que ouve, ou lê. Não podemos, no entanto, seguir o raciocínio de total atividade por parte daquele e de passividade por parte deste. No momento da utilização da língua, por meio dos enunciados, ambos os usuários fazem uso de um enunciado vivo, cuja compreensão da fala é viva, com natureza ativamente responsiva: concordando, discordando, completando, aplicando. Bakhtin (2003, p. 271) afirma: “[a] compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativa responsiva real e plena”.

Conforme esse pensamento, não é possível conceber língua e atividade humana sem se fazer uma relação entre elas, uma vez que são igualmente determinadas pela especificidade de um determinado campo da comunicação, uma vez que cada enunciado proferido é carregado

por uma finalidade por parte daquele que o emitiu. Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que as relações dialógicas não existem no sistema da língua, mas nos enunciados concretos elaborados no processo da interação sócio-histórica, nas esferas de uso da língua, território dos atos humanos fundadores das relações interativas.

A vitalidade da língua, e assim sua utilização por uma sociedade, é notada a partir do próprio uso que seus usuários fazem dela. Bakhtin (2003) expõe que a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos e, por meio destes enunciados concretos, a vida entra na língua. Entendemos, aqui, a necessidade de se abordar os estudos da linguagem enquanto parte integrante e inerente à vida em sociedade, englobando suas diversas atividades, bem como abraçando a língua em meio a seu povo e seus falantes, sabendo-se que tanto língua quanto cultura fazem parte de um mesmo corpo social.

De acordo com o referido autor, o contexto de enunciação, por sua vez, é o contexto da fala do indivíduo, do sujeito do discurso, não se relacionando pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade ou com as enunciações de outros falantes, mas sim com todos os contextos que o rodeiam, por meio do enunciado em conjunto.

Esse movimento de valorização do contexto cultural de produção de língua encontra ressonância no modo de inserir o homem no seu mundo social, concepção importante em políticas linguísticas de vitalização de línguas ameaçadas de extinção.

A utilização de material didático escrito em Karajá, e mais especificamente produzido por professores Karajá, é um tipo de iniciativa que visa à interação dos alunos e professores no processo de ensino dessa língua. O ensino do Karajá por meio da escrita é uma tentativa de colocar o aluno em contato com a cultura e orientá-lo a refletir e tomar posição como falante e ator social desse processo, entendendo a língua por meio do saber cultural que ela mesma revela. Cultura, aqui, compreendida como um sistema compartilhado de significados, que é aprendido, revisado, mantido e definido no contexto em que as pessoas interagem (Spradley, 1980).

A abordagem dos aspectos culturais no processo de ensino do Karajá contribui para dar maior visibilidade à dimensão cultural da interação, estimulando uma prática pedagógica voltada para a conscientização dos alunos sobre eles mesmos, seu valor, autoestima, sobre a cultura e a língua a que estão expostos.

A defesa do ensino de língua étnica baseado na cultura, ou que adota a interculturalidade como uma das dimensões importantes

na pedagogia de línguas, é o referencial teórico do ensino da língua Karajá. Spradley (1980) afirma que a cultura pode ser compreendida como um mapa cognitivo formado por um conjunto de princípios que facilitam a interpretação e a responsividade nas interações sociais.

Desse modo, a cultura não é vista como um bloco fechado de regras sociais, mas sim como um conjunto de princípios de práticas sociais, um conhecimento cultural que é vivido, ampliado, modificado ao longo do tempo e da história do próprio grupo social, o que proporciona o sentimento de pertencimento de um membro ao grupo local (Green; Dixon; Zaharlic, 2005, p. 30).

Segundo Pimentel da Silva (2001b), incluir a cultura no ensino de línguas étnicas em situação de deslocamento linguístico é de capital importância no processo de aquisição dessa língua com valor e funcionalidade.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada em dois momentos: o primeiro, na Aldeia de Santa Isabel do Morro, no primeiro semestre de 2008, quando se conheceu tanto a estrutura quanto as atividades propostas na Escola Estadual Indígena Maluá; o segundo momento aconteceu durante o período de aulas da Sétima Etapa Presencial da Licenciatura Intercultural, quando anotações em caderno de campo foram feitas a partir de conversas informais. Esse fato possibilitou entender tanto a necessidade da comunidade de estabelecer uma metodologia de ensino de língua étnica, quanto a sua necessidade de ter materiais didáticos que o proporcione.

O paradigma metodológico adotado é do tipo interpretativista, no qual se insere a etnografia, e tem por característica abarcar a problemática da intersubjetividade da construção discursiva como inerente ao próprio ato de investigação como prática social. Um elemento importante e natural da investigação, tendo como preocupação o entendimento que os atores sociais, *i.e.*, os participantes da pesquisa, inclusive o pesquisador, têm do contexto sócio-histórico estudado é o fator qualitativo com foco nos aspectos processuais do mundo social e não no produto padronizado (Moita Lopes, 1996).

Assim, a análise de uma situação social deve considerar como as partes se relacionam com o todo. Um determinado evento, portanto, pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos, *i.e.*, a maneira como esse evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os re-

lacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação (Green; Dixon; Zaharlic, 2005, p. 43).

Dessa forma, entende-se que o pesquisado e as percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação e, assim, parece plausível a idéia de Gitlin, Siegel & Boru (1988, p. 15 *apud* Moita Lopes, 1996) ao afirmarem que é impossível para o pesquisador compreender o “sujeito”, a menos que entre em diálogo com ele à procura de uma compreensão mútua. Eles ainda asseguram que esse diálogo não se concretiza se o pesquisador aplicar a postura daquele que compreende, e o pesquisado a daquele a ser compreendido.

Uma vez decidido o assunto a ser observado durante a estada em Santa Isabel do Morro, optou-se por gravar em áudio as discussões e pela não aplicação de um questionário formal, situação esta que se percebeu não ser a mais adequada dentro do contexto de diálogo intercultural que se propõe neste artigo. Esta decisão se deu já que todos os professores pesquisados se mostraram bastante dispostos a discutirem a metodologia que utilizam em suas aulas de língua Karajá.

A pesquisa, como anteriormente citado, se iniciou em terras indígenas, mas se pode aqui aferir que minha presença na cidade de São Félix do Araguaia – MT – também influenciou e mostrou caminhos a serem percorridos antes mesmo de minha ida à aldeia. São Félix é muito próxima da aldeia, situando-se na outra margem do Rio Araguaia. A ida e vinda dos indígenas é algo bastante corriqueiro, já que tanto a FUNAI quanto a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins disponibilizam barcos para a travessia.

A presença dos indígenas em São Félix é percebida em boa parte das esferas sociais da cidade, estando presentes em repartições públicas, restaurantes, bares, supermercados, praças, bancos, rodoviária, aeroporto e, naturalmente e em maior escala, na avenida principal da cidade, a Av. Beira Rio. Esse fato proporcionou a aproximação com parte da população de Santa Isabel, possibilitando em muito as conversas informais sobre variados assuntos. Isso levou a observações muito ricas acerca da visão que esses possíveis participantes têm da importância e da metodologia utilizada na escola para o ensino da língua Karajá.

Spradley (1980) sugere que a análise dos dados coletados, em primeira instância, busque padrões culturais do grupo em relação ao comportamento, comunicação, ação e/ou eventos dentro do ambiente a ser estudado. Como toda pesquisa etnográfica é cíclica, ou seja, as

análises levam a uma nova coleta mais focalizada de dados, obviamente, em uma fase subsequente, as novas análises contribuiram para a interpretação cultural dos fenômenos observados. Esta segunda coleta de dados se deu na segunda fase desta pesquisa, uma vez que minha permanência em Santa Isabel do Morro se deu nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2008.

Vale ressaltar que, ao chegar a São Félix do Araguaia, ao encontrar uma das alunas participante da pesquisa, soube que a comunidade estava de luto e que, por esse motivo, as aulas na escola foram suspensas por uma semana. É imprescindível perceber aqui a necessidade de troca, respeito e compreensão dos valores culturais da comunidade a ser estudada, uma vez que isso proporciona uma maior abertura por parte da comunidade em acolher o outro, o diferente, enquanto pesquisador e participante de atividades culturais.

Em respeito aos valores culturais das comunidades indígenas, o próprio calendário escolar segue as datas comemorativas de suas respectivas comunidades e/ou etnias, o que reforça a noção de uma realidade cultural diferente daquela por nós vivenciada, além de nos mostrar que o diálogo intercultural é necessário para que qualquer trabalho seja realizado a contento.

Nesta pesquisa, analisam-se domínios culturais para que, assim, se pudesse categorizar significados culturais que levassem a categorias menores, mais específicas. Dessa forma, adotam-se relações semânticas universais na análise de domínios, em busca da relação entre os termos. Spradley (1980) cita nove tipos de relações semânticas:

1. As relações de inclusão (X é um tipo de Y)
2. As relações espaciais (X é um lugar em Y)
3. As relações de causa e efeito (X é o resultado de Y ou X é a causa de Y)
4. Relação de razão (X é razão para fazer Y)
5. Relação de local para fazer algo (X é um local para fazer Y)
6. Relação de função (X é usado para Y)
7. Relação de fins e meios (X é um jeito para fazer Y)
8. Relação de sequência (X é um passo para / ou um estágio em Y)
9. Relação de atribuição (X é atributo ou característica de Y)

A partir destas relações, pode-se elaborar uma taxonomia que proporcionou estabelecer as relações semânticas de termos incluídos em um domínio cultural.

Na sessão seguinte, apresentam-se a análise dos dados feita, assim como a visão dos participantes desta pesquisa em relação à preocupação vinculada ao ensino de língua étnica na escola.

Análise e discussão dos dados

A partir das relações semânticas propostas por Spradley (1980), pode-se perceber com mais clareza que o *ensino de língua Karajá na escola* é um domínio cultural e requer a participação não só dos professores, mas de toda a comunidade envolvida.

A ideia que se tem de ensino de língua em uma escola indígena, nesse caso, na Escola Maluá, é a de que seja imprescindível o uso de material didático que proporcione ao professor, assim como aos alunos, uma maior facilidade em perceber como se dá a estrutura da língua oral estudada. Tal crença também faz parte de outras escolas, as não-indígenas, e o uso de gramática na língua é algo que muito se associa ao processo de ensino/aprendizagem.

Em relação a esse assunto, M.K, um dos participantes, fez a seguinte observação: “Ia ser bom ter livro de gramática pra gente dá aula de Iny (Karajá), porque assim fica mais fácil pra gente, né? A gente pode dá pros aluno fazê os exercício do livro né? Num ia tê que inventá tudo assim, sem certeza da escrita”.

L.L.K., por sua vez, também questionou a eficácia do ensino sem material didático em língua Karajá: “Tem jeito de você aprender Iny sem livro professora? Assim, por exemplo, você vem pra cá e fica aqui com a gente um tempo assim, e sem livro você aprender escrita do Iny? Sei se isso pode não, difícil poder”.

Através das análises, percebe-se o que vem a ser o resultado de, e um passo para, se estudar/analisar a língua portuguesa e a língua Karajá, sucessivamente.

X (Temos a escrita)		Y (Temos o oral)
<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Kagwa dowáta</i> ■ <i>gwa áira a tuboleida</i> ■ <i>otogolla</i> ■ <i>tandjão a wáta</i> 	<p>é o resultado de</p>	<p><i>otodax/awátiara</i> <i>Kagwa potogorua</i></p>

Quadro 1: Resultados de se estudar/analisar a língua portuguesa

X (Trabalho individual)		Y (Trabalho grupal)
<ul style="list-style-type: none"> ■ elaboração de guias para didática ■ estabelecimento de regras pedagógicas ■ uso da criatividade e criatividade 	<p>óculos para guias</p>	<p>cartões/suavizar a língua Karajá</p>

Quadro 2: Passos para se estudar/analisar a língua Karajá

Essa análise esboça que os participantes da pesquisa sentem que, ao lecionarem a língua Karajá na escola, encontram mais dificuldades do que seus colegas que lecionam a língua portuguesa. Isso porque esta última é vastamente mais estudada, o que acaba por envolver diversas fontes de interesse por parte dos alunos em dominá-la.

A discussão sobre o uso de material didático em sala de aula prosseguiu, e os participantes também questionaram sobre a preparação de aula que, enquanto professora de Inglês Intercultural, na Licenciatura Intercultural, fazíamos, já que não adotamos nenhum livro didático.

T.X.K. indagou da seguinte forma: “Ah professora, mas você tem muitos livro em inglês né? Você lê eles antes de fazê nossos texto né? Ou você inventa tudo assim, assim sem pensar muito?” Mais uma vez, fica clara a necessidade de se ter materiais didáticos como apoio pedagógico, e não necessariamente para ser utilizado em sala de aula.

Durante conversas acerca desse tema, um de nossos participantes, T.K., fez a seguinte afirmação: “a gente precisa estuda mais Iny Rybè (língua Karajá), vocês linguista né, porque a gente não tem esse pensamento, esse conhecimento de explicar a língua assim que nem em português”.

Outro aspecto que chamou a atenção foi perceber que livros em língua Karajá facilitam muito o estudo dessa língua na escola, sendo, assim, um trunfo bastante utilizado por todos os professores de língua Karajá.

M.W.K. fez a seguinte colocação a respeito dos livros em Karajá: “A gente tem uns livro aqui, tem dois que é bom mesmo, tem uns joguinho pras criança, tem uns quebra-cabeça, sabe? É bom, a gente usa muito, mas precisa de mais, os velhos junta aí pra falar pra gente das brincadeira antiga pra gente pô nos livro. Os meninu gosta”.

O trabalho de produção desses materiais, além de exigir dos professores Karajá uma maior reflexão sobre sua própria didática em sala de aula, engloba toda a comunidade, já que esta atua, ainda, como fonte geradora e recuperadora de saberes culturais intrínsecos na língua, principalmente com a participação dos mais velhos nesse processo.

O livro *Linguagem Especializada - Mitologia Karajá*¹ é exemplo do processo interativo e do intercâmbio cultural, haja vista que, além dos organizadores *tori* (não-índio, em Karajá), o livro também foi produzido por membros de seis aldeias Karajá distintas, além de professores e narradores de mitos Karajá. Esta atividade não pode ser atribuída a qualquer integrante da comunidade, já que os narradores de mitos são eleitos e passam, então, a ter permissão de contar as histórias antigas de seu povo.

Dessa forma, o contexto de narração dos mitos é formal, já que somente os considerados narradores têm permissão de fazê-lo. O lugar da narração dos mitos também é definido tradicionalmente, acontecendo sempre no *kube* (lugar de narrar mitos), pátio em frente à casa do narrador/narradora. A narração de mitos propriamente dita não ocorre na escola; há, no entanto, a leitura pelo professor dos mitos a seus alunos ou o deslocamento destes ao *kube*.

A fala de T.K., um de nossos participantes, sobre o uso e leitura de mitos na escola, afirma ser esta a atividade por ele mais utilizada, já que os alunos sempre se mostram dispostos a ouvir. A partir disso, ele se sente mais seguro para abarcar o estudo da língua de forma mais estrutural, como reflexões sobre a morfologia de algumas palavras, por exemplo.

Portanto, foi possível encontrar mais uma relação semântica, que é esboçada no quadro a seguir.

X (Trabalho individual)		Y (Trabalho coletivo)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ associação de ideias ▪ construção coletiva ▪ uso de materiais didáticos e tecnologia disponível 	<p>trabalho em grupo</p>	<p>construção coletiva</p> <p>Mitologia Karajá</p>

Quadro 3: Passos para se adquirir a língua Karajá

¹ Pimentel da Silva, M. S. e Rocha, L. M. (orgs.). *Linguagem Especializada - Mitologia Karajá*. Goiânia: UCG, 2006.

Para Bakhtin (2003), estudar as línguas consiste em apreendê-las no processo de sua enunciação, ou seja, na interação verbal, que constitui sua realidade fundamental. A partir dessa noção, pode-se entender aquisição de língua como um processo interacional. Neste sentido, é imprescindível a presença do social e do cultural em todo processo de aquisição de língua, principalmente, em situação de revitalização linguística, visto que toda comunicação é vinculada a determinadas finalidades (Bakhtin, 2003). A aquisição aqui percebida não é a da oralidade, haja vista que a comunidade em questão é bilíngue, mas sim a aquisição da forma escrita dessa língua.

O contato com os usos formais e informais do Karajá, nas diferentes esferas sociais, depende da situação de produção dos discursos, do tema e de onde a pessoa fala: dos espaços formais ligados à esfera especializada ou dos espaços informais ligados à esfera do cotidiano (cf. Pimentel da Silva, 2001b). Os espaços formais estão vinculados à tradição especializada cultural Karajá, por exemplo, como a casa dos Ijasò, espaços destinados somente aos homens, o lugar de fazer artesanato, o lugar das mulheres trabalharem, o lugar de cantar, de dançar e de narrar mitos.

Assim, a escola se mostra, nessa concepção, um espaço formal ligado à esfera especializada, mas o aprendizado em si é visto como um processo que está na fronteira entre estes dois espaços, o formal – especializado – e o informal – do cotidiano. A informalidade e a formalidade da língua Karajá não se prendem à gramática, mas, como já foi dito, ao contexto de uso, a quem faz uso da palavra, ao tema e à situação do discurso (Pimentel da Silva, 2001b). Tais asserções explicam o quadro seguinte, além de, também, expor a visão de mundo da comunidade em questão.

X (Tocó orijabou)		Y (Tocó p'ok)
<ul style="list-style-type: none"> ■ escola – sala de aula ■ a sala de aula ■ a sala de aula ■ a sala de aula 	<p>é um local para o aprendizado</p>	<p>Mogon Ekejé</p>

Quadro 4: Locais para se aprender a língua Karajá.

Outra relação semântica que chamou a atenção está relacionada à identidade como membro de uma comunidade e etnia Karajá, exposta

não somente pela marca circular no rosto, marca esta que está cada vez mais em desuso, mas, ainda, pela língua, veículo e guardiã do saber cultural de todo um povo.

Como exemplo de postura de pertencimento a uma comunidade Karajá, assim como do uso e do ensino da língua por meio da cultura, apresenta-se, a seguir, o jogo *Adehuna Juhu Ludu*² (Jogo de Antigamente). Utilizado em sala de aula, além de explorar o saber cultural Karajá, o jogo, também, proporciona aos alunos a possibilidade de conhecer as estruturas linguísticas relacionadas ao vocabulário nele encontrado.

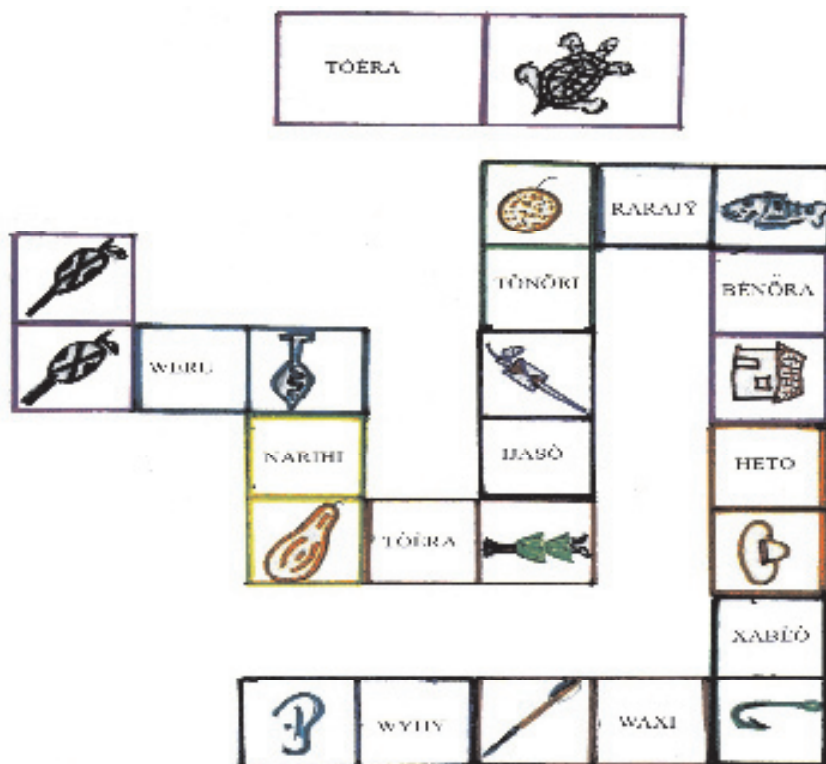


Figura 1: *Adehuna Juhu Ludu*.

² A tradução desta atividade foi feita por Sinvaldo Oliveira, aluno da Licenciatura Intercultural – UFG e pode ser entendida da seguinte maneira: *tòera* (abóbora), *weru* (chocalho), *narihi* (remo), *ijasò* (aruanã), *tônöri* (espada), *rarajy* (laranja), *bënöra* (pirarucu), *heto* (casa), *xabëò* (chapéu), *waxi* (anzol), *wyhy* (flecha). Este jogo foi proposto por José U. Karajá.

Essa atividade faz parte do material didático encontrado no livro *Iny Rybè Bèdèèryna* (Pimentel da Silva, 2007, p. 21). O título do jogo, *Adehuna juhu ludu* (Jogo de antigamente), faz menção a uma atividade comum aos Karajá em outras gerações. Os sujeitos devem formar pares, contendo figura e seu respectivo nome, promovendo de maneira espontânea a discussão sobre o significado cultural de cada um dos objetos apresentados e mantendo em aberto a possibilidade de expansão do jogo, uma vez que sempre é possível introduzir novas palavras e novos significados.

Como afirma Bakhtin (2003), uma palavra não existe por si só. Ela carrega consigo, além de sua estrutura fonético-fonológica, um emaranhado de significados ligados à vida da comunidade falante de uma língua, e as palavras/nomes encontrados nesse jogo Karajá retomam enunciados anteriores, revitalizando ou mantendo, assim, os valores socioculturais desse povo.

Os jogos fazem parte da motivação tradicional dessa gente e são por ela considerados parte integrante da formação do jovem enquanto ser social em sua comunidade. Durante as aulas de língua inglesa, no Curso de Licenciatura Intercultural, pode-se perceber que, para os indígenas Karajá, a formalidade em sala de aula não pode fazer com que os alunos permaneçam sempre sentados, o que para eles significa passividade. Os alunos, na maioria professores Karajá em suas comunidades, relataram que, nas escolas, o uso de jogos pedagógicos faz parte da rotina de sala de aula. Os jogos são um instrumento facilitador de aquisição de língua e cultura, bem como uma brincadeira descontraída, proporcionando integração entre alunos, professores e os demais moradores da aldeia.

Dessa forma, a capacidade de troca entre os indivíduos, seja entre comunidades Karajá distintas ou mesmo dentro de uma mesma aldeia, carece do uso da língua Karajá como marca identitária. Inserida no contexto de uso, o karajá emana não só a identidade cultural, mas também todo o processo de luta para a manutenção e perpetuação de todo um saber. A seguir, percebe-se o quão importante é para essa comunidade saber sua língua étnica, bem como apreender por meio dela todo o conhecimento inerente à sua comunidade.

X (Iroon iabou)		Y (Iroon gpa)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ considerado como Escujá ▪ considerado como cultura indígena Escujá ▪ aprender a ler Escujá nos nos anos velho ▪ aprender a escrever os textos Escujá 	é o resultado de	leitura e escrita Escujá

Tabela 5: Resultados de se saber a língua Karajá.

Segundo Bakhtin (2003), a palavra fora do seu contexto real não tem vida nem autoria, torna-se palavra de ninguém, uma vez que o discurso procede de alguém e se dirige a alguém. Isso acontece exatamente na interação dos sujeitos nos espaços sociais de produção cultural informal ou formal.

Considerações finais

Até bem pouco tempo atrás, os problemas relativos ao ensino/aprendizagem de línguas circulavam em torno de metodologias, aspectos didáticos, conteúdos, programas e materiais de sala de aula. Hoje, devido à configuração dos modos de pensar, agir e comunicar, essas questões continuam a ser importantes, porém sendo observadas de forma mais ampla, considerando-se os contextos sociais, políticos, econômicos, psicológicos e, sobretudo, culturais e interculturais.

A partir de conversas informais com as pessoas envolvidas nesse processo, percebo que a grande maioria acredita na importância da escola como forma de resgatar a língua materna tanto na oralidade, quanto na escrita.

Percebem-se, ainda, a partir da análise dos dados apresentada que a escrita não é apenas uma questão formal escolar, mas, sim, mais uma ferramenta de apoio a incentivar a aquisição da língua Karajá, além de propiciar a sua manutenção. Isso, também, torna possível a modernização dessa língua, já que Seminários e Encontros³ são promovidos por professores e lideranças das comunidades com o intuito de estabelecer regras ortográficas comuns a todos os seus falantes.

Na escola, encontra-se o lugar do discurso especializado, do discurso espontâneo, da retomada de valores culturais e sociais por meio de leitura de mitos, de jogos, enfim, não é um lugar estrito de estudos

³ Os Seminários e Encontros envolvem não somente os líderes e professores Karajá, mas também toda a comunidade desta etnia, sendo sediada em território Karajá.

formalizados. Entretanto, é mais um lugar que passa a incorporar a vida cotidiana da comunidade, representando, inclusive, o ambiente no qual questões da comunidade são discutidas.

O processo de desenvolvimento de material didático em língua Karajá acontece durante encontros entre as comunidades dessa etnia e, assim, procura criar atividades pedagógicas capazes de proporcionar tanto o *input* linguístico em língua Karajá, como também introduzir, ou melhor, explorar, os traços culturais desse povo e mostrar, por meio de desenhos representativos de atividades comuns, os fazeres e histórias Karajá.

Entende-se, portanto, que o envolvimento da comunidade como um todo, além do trabalho dos professores, abarca não só a manutenção da língua Karajá, mas também promove uma retomada cíclica de discursos e aprimora, por meio da cultura, a metodologia utilizada na Escola Estadual Indígena Maluá.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em revista*, vol. 42, p.13-79, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, vol. 5, p. 3 – 14, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/Moita_Lopes.pdf>. Acesso em: 23 set. 2007.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. 242 p. 2001b.

_____. (Org). *Iny rybé bèdèèryna*. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão acerca de atividades pedagógicas exercidas em uma escola indígena, visando não só a transmissão de conhecimento, mas também a promoção de toda uma cultura, seus valores, anseios, manifestações culturais por meio da língua e seu ensino em sala de aula. A metodologia utilizada envolve a observação participante, bem como a valorização da forma como a língua Karajá é trabalhada e exercitada por meio de atividades interculturais.

Palavras-chave: língua Karajá; processo de ensino/aprendizagem de língua étnica; observação participante.

Abstract

This article proposes a reflection on pedagogical activities carried out in an Indigenous school, targeting not only the transmission of knowledge, but the promotion of a culture, its values, aspirations, cultural events through language and its teaching in the classroom. The methodology involves the observation, and the development of how Karajá language is handled and exercised through intercultural activities.

Keywords: Karajá language; teaching process of ethnic language; observation.