

## RESISTÊNCIA E RETOMADA DA LÍNGUA E DO PATRIMÔNIO CULTURAL KARAJÁ EM BURIDINA

*Maria do Socorro Pimentel da Silva<sup>1</sup>*

### Resumo

Neste artigo, abordarei aspectos da história de luta e resistência da comunidade Karajá de Buridina, situada no município de Aruanã-GO, para garantir a transmissão de seu patrimônio cultural e linguístico às gerações mais jovens, evitando, assim, que esses sejam deserdados dessas riquezas ancestrais em consequência das pressões externas. Apresento aspectos históricos da comunidade mencionada, o projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, suas bases epistêmicas de fundamentação e duas de suas ações de revitalização linguística e cultural: (1) reconstituição dos lugares epistêmicos; e (2) letramento voltado para o fortalecimento da oralidade.

**Palavras-chave:** Revitalização, Lugares Epistêmicos, Letramento e Oralidade

### Abstract

In this article, I will present aspects of the struggle and the resistance that are historical facts about the Karajá community of Buridina, located in the town of Aruanã– Goiás State, Central Brazil. Therefore, the aim of this study is to present the actions undertaken by the Karaja community to guarantee the transmission of their cultural and linguistic heritage to younger people in the indigenous community through the Maurehi Project whose epistemic bases and two actions of linguistic and cultural revitalization is presented, namely, 1) Reconstitution of the epistemic place and 2) Literacy as a basis of orality enhancement.

**Keywords:** Revitalization, Epistemic Places, Literacy, Orality.

---

1 [smariapimentel@yahoo.com.br](mailto:smariapimentel@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordarei aspectos da história de luta e resistência da comunidade Karajá de Buridina, situada no município de Aruanã-GO, para garantir a transmissão de seu patrimônio cultural e linguístico às gerações mais jovens, evitando, assim, que sejam deserdadas dessas riquezas ancestrais em consequência das pressões externas.

Em 1993, quando conheci os Karajá de Buridina, a reivindicação do cacique Maurehi, já falecido, era exatamente por um projeto de educação que pudesse contribuir com a vitalidade de sua língua e de sua cultura, compreendidas por ele como escudos de defesa de seu povo. Nessa época, os Karajá de Buridina somavam cinquenta oito pessoas apenas, vivendo em um território cercado pela cidade referida, uma cidade turística, situada à margem esquerda do belo rio Araguaia.

A separação que se faz entre um espaço e outro ocorre somente porque a aldeia localiza-se em área federal e a cidade em uma área municipal. Essa é a fronteira física entre ambas as localidades. Buridina é uma das mais antigas aldeias Karajá. Dados históricos mostram que já existia na região muito antes da cidade de Aruanã. Tal prerrogativa, no entanto, não lhe rendeu quaisquer privilégios; ao contrário, o movimento local era para tirá-la do território que tradicionalmente ocupa.

Krause (1943), em seu relatório para o Museu de Etnologia de Leipzig, no qual descreve a viagem a Leopoldina, atual cidade de Aruanã, já constata a presença da aldeia por volta de 1903. Ou seja, há notícias de sua existência pelo menos desde o início do século XX. Segundo seus habitantes, no passado, Buridina foi uma das aldeias mais populosas, animadas e alegres da etnia Karajá. Realizavam muitos rituais e recebiam seus parentes de outras localidades, os quais eram sempre acolhidos com festas.

É justo lembrar que os Karajá, antes de serem aldeados, viviam às margens do rio Araguaia, de Aruanã ao sul do Pará. Em períodos de seca, moravam nas praias; durante as cheias, nas margens do Araguaia e afluentes. Depois de aldeados, a maioria passou a viver na Ilha do Bananal, estado do Tocantins, ou em frente a essa Ilha, no estado do Mato Grosso.

A crescente e intensiva ocupação das áreas no entorno de Buridina deixou seus moradores acuados, fadados a serem vistos como não merecedores de ocuparem aquele espaço. Em decorrência da expansão da cidade, o território indígena foi drasticamente diminuído, chegando ao ponto de não se ter onde construir novas casas para os novos casais que se formavam. Esse fato, aliado à discriminação, às doenças e às mortes, principalmente infantis, provocou a diminuição drástica da população. Por força dessa realidade, os indígenas foram obrigados a abandonar progressivamente suas práticas culturais e a adotar a língua portuguesa como meio principal de comunicação.

Em 1975, o prefeito municipal de Aruanã descreve, em uma carta dirigida ao presidente da FUNAI da época, a triste situação de vida e saúde em que se encontravam esses indígenas. Referiu-se a esse povo como os últimos sobreviventes da empolgante e bonita aldeia Karajá. E, embora tenha ocorrido

a denúncia desse quadro de sofrimento, somente em 1993 começaram as primeiras discussões para a implantação de medidas para atender as demandas dos indígenas de Buridina, entre elas, o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, nome dado em homenagem ao citado cacique.

As primeiras conversas relativas a esse projeto iniciaram-se em 1994. Seu começo foi muito difícil, pois a comunidade, embora demonstrasse interesse em lutar pela revitalização de sua língua e de sua cultura, parecia “desmotivada” e “desinteressada” por aquilo que estava reivindicando. Essa situação só mudou depois que participaram do *Hetohokỹ*, principal ritual de iniciação masculina, realizado na aldeia Hawalò, também conhecida por Santa Isabel do Morro.

A convivência dos Karajá de Buridina com Hawalò, aldeia localizada na Ilha do Bananal, foi de grande relevância na implantação do projeto. Despertou na comunidade de Buridina orgulho pela sua cultura e pela sua língua. Os mais jovens viveram momentos culturais muito importantes de uso da língua Karajá. Muitos deles, praticamente a maioria, nunca tinham participado de um ritual, nem mesmo o tinham visto. O uso da língua materna ancestral, em todos os momentos de interação, de informação e de transmissão de conhecimento, foi outro fator observado por eles. A beleza artística – pinturas, grafismos, peças de artesanato - encantou a todos, assim como as danças, cantos e adereços usados nos rituais.

O reencontro com parentes que há anos não viam foi um alívio para as dores sofridas por esses seres humanos. A alegria de abraçá-los, de lembrar dos antepassados, de contar histórias juntos, de comer juntos, determinou o começo de uma história de luta pelo bem viver, incluindo, nesse pacote, o desejo de proteger seus valores, suas tradições, a vida humana, a transmissão desse patrimônio para os filhos e netos.

No retorno para casa, estavam todos felizes, motivados e dispostos a colocar em prática o plano de revitalização cultural e linguística almejado. A partir desse momento, foi possível escrever o projeto e pensar emoções capazes de retomar o contato das pessoas com suas tradições, mas também de pensar como criar uma escola voltada para a aprendizagem da língua ancestral, acompanhada, evidentemente, dos conhecimentos produzidos e herdados de gerações passadas.

Naquela época, muitas crianças de Buridina tinham adquirido a língua portuguesa em situação de primeira língua, outras aprenderam as duas ao mesmo tempo, mas por força das pressões externas, haviam adotado o português como principal língua de comunicação, abandonando aos poucos o uso da Karajá, atitude que gerou uma situação de bilinguismo subtrativo na aldeia.

Nesse contexto histórico, os filhos dirigiam-se aos pais em português. Os pais respondiam a eles a princípio em Karajá, mas gradativamente foram também se acomodando ao diálogo familiar em português. Essas crianças estudavam na escola da cidade, local onde jamais se aceitaria a língua Karajá, muito menos os saberes que a acompanham. Essa escola era e ainda é de base monolíngue, monocultural e monoepistêmica.

Nessa situação de dor, de incertezas e de luta, iniciou-se o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, sob nossa coordenação, que sempre fez da escuta, do desejo e das demandas dos indígenas de Buridina sua principal base de fundamentação. O ponto de partida e de chegada foi sempre como promover a autoestima dessa população. Meta alcançada, se considerarmos o espírito de luta e de resistência empregados para retomar o território perdido, com a ajuda da FUNAI. Hoje eles têm onde plantar e morar.

Todos/as têm orgulho de fazer parte desse projeto, chegando a dizer que, se as outras comunidades Karajá têm o *Hetohokỹ*, eles possuem esse projeto; um projeto que, além de ser de sustentabilidade cultural, incluindo a língua neste contexto, converteu-se em uma bela ação de sustentabilidade humana, de encontros e de compartilhamento cultural.

## 1. O PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI E SUAS AÇÕES

Nesse tempo de aprendizado com o povo Karajá, foi fortalecida a ideia de que mais importante do que conhecer a realidade sociolinguística de um povo, sempre colocada na literatura como condição essencial para se começar um projeto de revitalização de línguas indígenas, é conhecer o sentimento desse povo com relação a essa demanda. O importante mesmo é prestar atenção ao fato de que questões relacionadas a políticas de vitalidade de língua e de cultura maternas não podem ser descontextualizadas das reivindicações dos principais interessados: o povo indígena, aqueles que podem indicar com conhecimento de causa, as perdas culturais e linguísticas que atingem a sua sociedade. Partindo desse pensamento, a base de fundamentação do projeto é a própria cultura e a força da comunidade.

Os estudos sociolinguísticos realizados na aldeia ajudaram a traçar caminhos mais apropriados e saudáveis de ancoragem das ações propostas. Nada mais do que isso. Quem tem feito e faz a revitalização cultural e linguística, na prática, são os indígenas.

O papel dos governos (federal, estadual e municipal) tem sido, além do apoio financeiro, o de criação de leis para proteção desse patrimônio, incluindo os fazedores desses saberes, ou seja, os próprios indígenas. A própria situação de substituição ou abandono linguístico tem a ver com as políticas linguísticas brasileiras, que tiveram uma trajetória, historicamente, direcionada para o monolinguismo. Apesar de a Constituição de 1988 ter, reconhecidamente, traçado um novo rumo para as atuações do Estado e da sociedade, visando à proteção da diversidade, isso não tem garantido na prática a vitalidade das línguas indígenas.

Posicionando-se diante dessa realidade, o cacique Maurehi tinha no seu horizonte um plano cultural e linguístico definido. Ele não sabia ler nem escrever em sua língua materna, mas desejou que seu povo conhecesse e tivesse acesso a esse bem. Para isso, reivindicou uma escola que seguisse o regulamento de seu povo. Uma escola que acompanhasse a vida de seu povo. Uma escola da retomada cultural, da reconstrução dos lugares epistêmicos, do fazer cultural, da luta para o bem viver.

Essas considerações foram colocadas como prioritárias desde as primeiras ações do projeto, assim percebidas: (1) reconstituição dos lugares epistêmicos; (2) criação de uma escola para promover atividades de usos orais e escritos da língua karajá; (3) melhoria de vida da comunidade; (4) uso da cultura para combater a discriminação do entorno; e (4) reestabelecimento do contato com os Karajá da Ilha do Bananal e das localidades vizinhas a essa.

O projeto investiu e investe, sempre, em atividades que valorizam o resgate das músicas, das danças, do artesanato, da arte, do uso da língua materna ancestral. Para colocar essas ideias em ação necessitou-se de várias medidas, como, por exemplo, promover a formação de professores e professoras Karajá, construir um prédio escolar e criar um centro cultural. Essas três medidas foram alcançadas com sucesso.

O Centro Cultural constituiu-se como um importante elemento de motivação para reconstituir os lugares de produção de artesanato, que são vendidos na loja desse centro. O Centro, além de uma fonte de renda, promoveu também a respeitabilidade dos Karajá diante da cidade de Aruanã, tendo se tornado uma grande atração turística. É o lugar mais bonito, além do rio Araguaia, que os turistas de todo mundo procuram para visitar em Aruanã.

## **2. BASES EPISTÊMICAS DE REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA KARAJÁ**

A busca de fundamentação e de metodologias para a revitalização de uma língua em situação de grande ameaça, como era e ainda é a situação linguística em Buridina, exige um investimento no protagonismo indígena. Para os Karajá, revitalizar uma língua é ouvir as vozes dos seus antepassados, os conselhos, as músicas, relembrar histórias contadas pelos avós, pelos tios e tias. Nessas histórias, estão registradas partes da sabedoria desse povo.

Reviver a memória coletiva constitui-se para os Karajá de Buridina um paradigma importante na retomada de conhecimentos e na sua transmissão para os mais jovens. Certa vez, levei para essa comunidade o livro *Linguagem Especializada: Mitologia Karajá*<sup>2</sup>, que foi produzido durante os encontros de professores, cantores, dançadores, pintores, ceramistas, historiadores Karajá, etc. O livro foi escrito em Karajá, nas falas masculina e feminina e em português. Distribuí o livro em todas as casas da comunidade e, no mesmo dia, à tardinha, voltei à aldeia. Para minha surpresa, muitas famílias estavam reunidas lendo e contando as histórias do livro para seus filhos e netos. Avós e pais se lembraram de outras histórias, recuperaram parte de histórias esquecidas, aqueceram a memória, sentiram saudades de muitos momentos de aprendizagem vividos com seus familiares que se encontram, segundo eles, em alguma morada celestial. Muitas dessas histórias contam sobre a origem do mundo, do homem, das pinturas; outras falam da origem da vida, da morte, de como aprenderam a agricultura, os rituais, os cantos, como também a caçar, a cuidar da natureza e preservá-la.

Recentemente, um Karajá, sabendo da existência desse livro, quis adquiri-lo com a intenção de conhecer as histórias nele registradas. Dei-lhe um exemplar. Dias depois, ele me ligou e me contou

2 Rocha, L. M. & Pimentel da Silva, M. do S. (Orgs.). *Linguagem especializada: mitologia Karajá*. Goiânia: Editora UCG, 2006.

que leu algumas narrativas para sua avó, e esta ficou muito feliz e entusiasmada, tendo ainda contado para ele outras histórias. O mesmo Karajá leu algumas histórias também para seus filhos que ficaram curiosos e queriam saber mais dos fatos narrados. Adormeceram com o pai contando as histórias. Este pai, que ainda é muito jovem, quer conhecer muitas outras histórias de seu povo. Um conhecimento que não aprendeu quando pequeno, mas agora deseja adquiri-lo. E, ao ter acesso a esse saber, terá conhecimento de uma parte muito especializada da língua materna.

A família e suas relações internas constituem, segundo Fishman (2001), o berço da língua materna. Reconstituir esse espaço do contador de histórias é então um passaporte para a reconstrução de outros lugares epistêmicos de comunicação especializada. Essas referências são relevantes para o projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que se fundamenta no fazer cultural, buscando a cada dia elaborar modelos alternativos de políticas de revitalização da língua Karajá e de reconstrução dos lugares epistêmicos. Para a reconstituição desses espaços em Buridina necessitou-se de um estudo para mapear os lugares epistêmicos em Hawalò, que à época mantinha esses espaços em pleno vigor. Essa pesquisa foi feita por mim em 1995.

Esse mapeamento forneceu as bases de reconstrução dos lugares epistêmicos na aldeia Karajá, não igual aos lugares de Hawalò, mas de acordo com as necessidades e as possibilidades de Buridina. Dussel (1977) chama esse estudo de “geopolítica do conhecimento”. Fanon (1967) e Anzaldúa (1987) o denominam de “corpo-político do conhecimento”. Já os intelectuais indígenas, envolvidos em projetos de descolonização dos seus saberes, preferem chamá-lo de retomada cultural, de renascimento cultural, de atualização cultural. Esses são paradigmas adotados pelo projeto Maurehi.

### **3. RECONSTITUIÇÃO DOS LUGARES EPISTÊMICOS EM BURIDINA**

Um projeto de revitalização cultural que nasce do desejo dos indígenas é, com certeza, um projeto de tomada de consciência da realidade de desumanização enfrentada e do sentimento de retomada de seus bens culturais, que foram silenciados, subalternizados, e, praticamente, apagados, deixando a geração mais jovem quase deserdada. Como suas práticas culturais e a língua Karajá foram perdendo espaço até quase desaparecerem na história dessa comunidade, os conhecimentos não eram mais transmitidos em sua grande parte. Crystal (2000) afirma que a morte de uma língua é o sucumbir de uma cultura: morrem tradições, sentimentos, saberes e memórias.

Por outro lado, nos vinte e dois anos de vida do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, são notórios os resultados alcançados. Resultados que nada têm a ver com a classificação do tipo de bilinguismo da comunidade, se subtrativo, passivo, ativo, etc, mas sim com contribuições, como: (1) os vínculos parentais de Buridina com outras comunidades Karajá; (2) a conexão com pessoas de sabedoria de outras aldeias; (3) o apoio dos professores e das professora Karajá de todas as localidades; e (4) as experiências de letramento em língua Karajá voltadas para o fortalecimento dos seus usos orais.

Todas as comunidades Karajá têm contribuído com esse projeto. Primeiro foi Hawalò, com a qual Buridina mantém relação de parentesco muito próxima. Depois foram Btoiry, Krehawa, Itxala, Hawalòra, Ibutuna e Macaúba. Todas se localizam bem distante de Buridina, mas, sem exceção, cooperam com a reconstrução dos lugares epistêmicos nesta aldeia. Parte dessa ajuda faz-se nos encontros anuais que acontecem todos os anos. Já aconteceram dezoito.

Conforme Pimentel da Silva (2009), o primeiro encontro feito em Buridina, em 1995, teve por meta iniciar a reconstrução dos lugares de narrar histórias, de produzir artesanato, de fazer os grafismos e as pinturas, de aprender e praticar as danças, de cantar. São lugares do fazer cultural e do falar em língua Karajá, mesmo em uma comunicação híbrida, de um bilinguajamento, um pensar entre línguas (MIGNOLO, 2003). Muitos desses lugares já foram reconstruídos e são fortalecidos a cada encontro. Neles, quando uma criança está aprendendo a confeccionar uma peça de artesanato, está aprendendo muitos outros conhecimentos ligados a esse fazer cultural.

Nesse sentido, é necessário destacar a perspectiva de conexão de saberes que possibilitam profundas interlocuções nesses momentos, como, por exemplo, cultura e natureza. O princípio da conexão de saberes é um dos paradigmas adotados no projeto Maurehi. Como explica Júlio Kamer Apinajé (2009 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2009, s. p.), “os velhos nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo”.

Dentro do Projeto, a atividade *palavras conectadas* é um exemplo. A palavra selecionada para iniciar a pesquisa atrai outras, como em ‘hetoku’ (*casa*, na fala feminina) ou ‘heto’ (na fala masculina), de maneira que todas as palavras ligadas a esse contexto vão se articulando na rede do saber Karajá. Este é um princípio pedagógico importante a ser considerado em programas de revitalização cultural e linguístico.

Em Buridina, a língua Karajá reapareceu e renasceu na vida da comunidade, às vezes, de forma quase microscópica como, por exemplo, quando as crianças aprendem brincar com a língua, como em *a* e *b*.

- a) Kotu ‘tracajá’
- b) Kotuni ‘tartaruga’ (kotu+ni). O morfema derivacional ni- significa *semelhante a* ou *do tipo de*
- c) Torini ‘anão’ [dori’ni]
- d) Torini ‘nome do tori’ [dori’ni]. O ni é um sufixo, mas é também uma palavra para designar nome.

A língua também aparece quando a criança aprende o nome de uma peça de artesanato, o nome de um animal, de uma pessoa, das lideranças de hoje e de tempos idos, dos modos de tratamento parental. Aparece quando as crianças e os jovens aprendem a agradecer e a cumprimentar nessa língua. Essa atitude linguística dos aprendizes é adquirida ao circularem pelos espaços de produção de saberes, quando entram em contato com a cultura. Atualizam-se a cada manifestação da bilinguagem.

A bilinguagem é vista como a expressão individual do bilinguismo (situação social na qual duas ou mais línguas estão em contato). A perspectiva dentro do Projeto nos permite considerar que cada indivíduo possui assim um grau de bilinguagem. A proposta, dessa forma, é que o ensino de línguas leve em consideração essa realidade sociolinguística. Ou seja, é necessária a criação de um ambiente bilíngue, mas de forma que a bilinguagem dos aprendizes possa ser respeitada.

Assim, aos poucos, os jovens foram percebendo o valor e a importância da língua que receberam como uma herança preciosa dos seus antepassados, e também dos saberes milenares construídos através de experiências de vida. Retomar, portanto, os espaços de produção especializada e cotidiana é garantir não só o uso da língua, mas também sua atualização, salvaguardando as experiências vividas entre as gerações.

À luz desse entendimento, têm sido realizados os encontros já citados e desenvolvidas as atividades escolares e não escolares de experiências de letramento voltadas para o fortalecimento da oralidade dos espaços do cotidiano, da arte, da musicalidade, das pinturas, da produção de peças de artesanato, das danças. Desde então, letramento e oralidade são duas ações bem articuladas em Buridina em favor da revitalização da língua e da cultura maternas.

#### **4. EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA**

Os eventos de letramento criados com o objetivo de fortalecer a oralidade de línguas indígenas ameaçadas contextualizam-se em bases distintas de letramento focado na leitura e na escrita de línguas majoritárias. Assim, busco no remanescente deste texto apresentar algumas reflexões sobre práticas de letramento em Karajá, que passaram a integrar e movimentar as ações de revitalização dessa língua, tentando repensar alternativas para o letramento conectado com as matrizes de produção de conhecimentos da oralidade. Nesse entendimento, está incluído no conceito de letramento o de corporalidade, ou seja, compreender os textos que usam como suporte o próprio corpo, a memória, e o fazer da oralidade.

A estética do oral é a grande tecnologia de expressão, de movimento e de manutenção dos saberes indígenas. Esses povos sempre afirmam que a maior tecnologia de documentação dos seus saberes é o próprio fazer cultural. Nesse sentido, os eventos de letramento criados com a finalidade de fortalecer os conhecimentos da oralidade em sala de aula, na comunidade e em cursos de formação de professores almejam a retomada dos saberes indígenas em seu fazer, para que as gerações mais jovens possam ser envolvidas por esses conhecimentos e deles se apropriarem.

Para que os Karajá de Buridina colocassem em evidência propostas pedagógicas de vitalidade dos lugares epistêmicos, culturais e linguísticos, tornou-se necessário buscar fundamentos inovadores nos quais se insere a ideia de letramento para fortalecer o patrimônio das tradições da oralidade; um letramento revigorador das práticas culturais. Street (2003) considera a natureza do letramento,

focalizando não muito a aquisição de habilidades, como em outras abordagens, mas, ao contrário, o letramento é concebido como uma prática social. No caso de Buridina, a prática social de letramento é o movimentar o uso oral da língua na comunidade.

Assim, os eventos de letramento são programados para revitalização da língua Karajá e estão situados em contextos específicos, como, por exemplo: (1) nas atividades de sala de aula criadas para as crianças adquirirem essa língua materna aprendida, pela maioria das crianças, depois de falar o português; (2) na formação de professores específicos para as ações de revitalização; e (3) nas pesquisas e na documentação de saberes em língua Karajá feitas por professores/as e mães da comunidade envolvidas com essas atividades.

Esses eventos de letramento visam: (1) contribuir com a vitalidade da língua Karajá; (2) vitalizar os espaços culturais e epistêmicos; (3) documentar saberes ancestrais; (4) fortalecer a memória cultural; (5) transmitir saberes entre gerações; (6) relembrar conhecimentos; (7) guardar conhecimentos; (8) atualizar os saberes; (9) aproximar os jovens do corpo cultural; (10) promover pesquisas temáticas; (11) fortalecer a memória coletiva; e (12) criar contextos de usos da língua entre gerações e entre os aprendizes.

O letramento em línguas indígenas, segundo Pimentel da Silva (2016), não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, por exemplo, mas em aumentar as potencialidades de seus usos entre gerações nos espaços cotidianos e especializados. O importante é que o indígena sinta dignidade e prestígio ao falar, ler e escrever sua língua ancestral.

Nesse sentido, é necessário buscar referências de letramento que correspondam a programas de enriquecimento das línguas indígenas e de um bilinguismo plural. Nessa percepção, cada palavra lida e escrita conecta-se com muitas histórias, com muitas lembranças, desperta o desejo de saber mais da cultura, do povo, de sua composição social. Assim compreendo que cada língua é parte do que torna seu conteúdo cultural uma herança intransferível, como defende Dorian (1999). Conforme Krashen (1995), quando alguém adquire uma língua assim, seu conhecimento torna-se mais enraizado. Daí ser importante a luta pela vida das línguas.

Ampliando o debate sobre *letramento em línguas indígenas* e sua função sociocultural na vitalidade e na manutenção do patrimônio cultural e natural dos povos indígenas, apresento duas experiências de letramento focado no prestígio da língua Karajá, no fortalecimento da oralidade e na possibilidade de colocar essa língua na comunidade e na vida das pessoas, ou seja, em circulação.

#### **4.1. Atividades de letramento em políticas de revitalização da língua Karajá**

As experiências de letramento em língua Karajá visam aproximar os jovens dessa língua, sendo este um desejo colocado pelos/as Karajá mais velhos/as, cientes da importância de lutar para que as gerações não percam esse patrimônio cultural. A esse pensamento acrescento o da UNESCO (2003, p. 02) de que “[...] a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais,

históricos e ecológicos”. Nenhum povo indígena merece passar por esse pesadelo, sendo justificável todo o empenho em prol da vida das línguas indígenas.

A meta com as experiências de letramento conectadas à reconstituição dos lugares epistêmicos é o de acessar o corpo de tradição cultural (arte, músicas, histórias, saberes diversos etc.) e colocá-lo à disposição de todos, aumentando ainda mais as possibilidades de os indígenas frequentarem a língua Karajá.

Em um programa de revitalização de uma língua, todas as atividades visam colocar essa língua em evidência. Isto pode acontecer por meio dos eventos de letramento de documentação de palavras culturais, por exemplo, de atividades lúdicas que dão suporte ao protagonismo da criança dentro do processo de aprendizagem da língua tanto na modalidade oral quanto da escrita. Devem ser sempre atividades que despertem a curiosidade e a imaginação no aprendiz. Nesse processo, qualquer aprendizado é uma grande vitória, especialmente, porque, como afirma Hinton (2001), em um processo de vitalização linguística, o alcance de um nível de aprendizado da língua motiva a busca de outros. Nesse sentido, é interessante promover atividades que favoreçam as crianças a falarem sobre a língua que está sendo adquirida.

Nesse sentido, a política de letramento em línguas indígenas reforça a afirmação de que seus falantes têm o direito em mantê-la, em conformidade com o que afirma a *Declaração universal dos direitos lingüísticos*, elaborada sob os auspícios da Unesco.

#### 4.2. Formação de Professores e Professoras e Documentação de Saberes Indígenas

A formação de professor específico para atuar no projeto Maurehi iniciou-se com a participação de Albertino Wajurema em Hawalò, em um período de três meses. Já a formação da professora Karitxama aconteceu durante os encontros realizados anualmente em Buridina. Os demais professores Karajá que atuam hoje no projeto também recebem a formação específica nesses encontros.

A organização de uma escola para revitalizar a língua e a cultura maternas exigiu a participação, além de professor, de uma professora na medida em que se fazia a reconstituição dos espaços culturais. Nesse encaminhamento, considerou-se, em primeira instância, as diferenças entre as falas da mulher e do homem, como exemplifica o quadro a seguir:

<b>Masculina</b>	<b>Feminina</b>	<b>Português</b>
1- <i>Ko-ki</i>	<i>Koku-ki</i>	Em frente
2- <i>Arakre</i>	<i>Krakre</i>	Eu vou embora
3- <i>Utura</i>	<i>Kutura</i>	Peixe
4- <i>Byre</i>	<i>Bykyre</i>	Esteira
5- <i>Ijoi</i>	<i>Itxoi</i>	Grupos de homens
6- <i>Weryrybò</i>	<i>Wekyrybò</i>	Rapaz
7- <i>Ijadòòma</i>	<i>Ijadòkòma</i>	Moça
8- <i>Wariòre</i>	<i>Waritxòre</i>	Meu filho (a)

Essas diferenças linguísticas são apresentadas pelos homens e pelas mulheres como marcas identitárias com muito orgulho. Os exemplos 3 e 8 mostram que, em certos casos, as formas femininas assinalam uma sílaba CV medial a mais do que as masculinas equivalentes, composta pela consoante /k/, seguida de vogal e africada palato-alveolar surda /tʃ/. Os exemplos 1, 4, 6 e 7 revelam que, em certos casos, as formas femininas assinalam uma sílaba CV medial a mais do que as masculinas equivalentes, composta pela consoante /k/, seguida de vogal. Em 2, nota-se que na fala feminina há uma sílaba inicial complexa CCV. Na fala dos homens, essa palavra realiza-se com duas sílabas, uma simples V e uma complexa CV. A fala masculina apresenta, pois, uma sílaba a mais do que a feminina. No exemplo 5, a diferença entre as duas falas é marcada na sonoridade. Na fala das mulheres, a segunda sílaba é composta por uma africada palato-alveolar surda /tʃ/ e, na fala dos homens, pela sonora /dʒ/.

Essas diferenças estão profundamente enraizadas na organização social Karajá, isto é, presentes em toda a vida desses indígenas: na divisão de trabalho, na participação dos rituais, nos papéis ocupados pelos homens e pelas mulheres, nas categorias de idades, etc. Daí a necessidade de professoras e de professores karajá.

Além dos encontros citados, são feitas reuniões de estudos e oficinas de produção de material didático, de estudos da língua, de pesquisa e de jogos pedagógicos voltados para a formação docente. Em todos esses eventos, quase sempre coordenados por professores Karajá, é ressaltada a importância de revitalizar os espaços de comunicação, seja o de produção de conhecimento ou o de colocar a língua em circulação na comunidade. Isso ocorre para que os aprendizes adquiram essa língua tanto na modalidade oral quanto na escrita, com as crianças e os demais aprendizes podendo criar novos espaços de uso: brincadeiras, imitação, conjunto de palavras ligado à confecção de uma peça de artesanato, perguntas, respostas, nomeação da natureza (rios, lagos, peixes, flores, frutas, plantas medicinais, aves), ampliação do vocabulário, entre outros. O importante é que todos se orgulhem dessa língua que lhes ensinaram a desprezar.

Desde 2015, mais duas ações de formação foram incluídas no projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi: (1) os seminários de Iny Rybè (nossa fala em Karajá); e (2) a Ação Saberes Indígenas na Escola. O seminário é coordenado pelo professor Leandro Lariwana Karajá, da aldeia JK, situada na Ilha do Bananal. Ele é pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola. Todos/as professores/as Karajá estão envolvidos/as neste estudo que já aconteceu em Buridina, JK, Itxala, Hawalòra, Ibutuna, Heryri Hawa (Macaúba). O objetivo é o acordo ortográfico entre todas as comunidades, uma ação que representa uma política linguística de prestígio atribuído à língua em sua modalidade escrita, mas também de guarda de saberes.

Os seminários de Iny Rybè constituem políticas linguísticas de re/vitalização da língua Karajá em todas as comunidades, mas também de aproximação e formação dos docentes Karajá de Buridina. O fundamental é que a língua chegue a um nível sustentável na aldeia. Para isso, é necessário um esforço intencional, contínuo, escolar e comunitário. Nesse sentido, a Ação Saberes Indígenas na Escola, um projeto em rede, traz significativas contribuições, como a pesquisa que oportuniza mais jovens aprenderem com os mais velhos.

O envolvimento de todos/as os/as professores/as tem um significado grandioso na vitalidade da língua Karajá em Buridina, mas também em todas as comunidades desse povo, tanto do ponto de vista da comunicação, como do vigor da memória cultural. Os primeiros professores de Buridina são hoje grandes sábios, pois são os mestres que ensinam aos novos professores.

As pesquisas da 'Ação Saberes Indígenas na Escola' abriram caminhos importantes em prol da revitalização da língua Karajá, um deles é a ideia de *alfabetização pelos conhecimentos indígenas*. Isso exige, necessariamente, entender como a criança interage com a realidade que a rodeia e como ela é educada. Desse modo, o saber reivindicado como fundamento da alfabetização ou de políticas linguísticas não é mais um conhecimento calcado no alicerce positivista de uma educação bancária, mas aquele que valoriza as experiências vividas pelas crianças em sua comunidade, por exemplo. Cabe assim ao docente planejar ações de letramento que possibilitem englobar práticas de oralidade de forma articulada e contextualizada. Não se trata apenas de mudar os referenciais teórico-metodológicos do ensino, trata-se de uma atitude frente às ações educativas, considerando o mundo da criança. Isso implica, obrigatoriamente, conhecer o *ciclo de vida e o conhecimento do cotidiano da criança*.

Dessas referências surgiram temas de pesquisa em busca de conhecimento do desenvolvimento infantil, dos processos próprios de ensino e aprendizagem, do universo cotidiano da criança; além da seleção dos temas para que as crianças também possam desenvolver pesquisas, ampliando ainda mais as chances de conviver com a língua materna de sua comunidade, ou, como afirma Gilson Tapirapé (2011), de frequentar a língua. Os falantes precisam frequentar a língua, segundo esse estudioso.

Nesse sentido, destaco uma das belezas das mães pesquisadoras de Buridina que se reúnem para emendar os conhecimentos, de maneira que as mais velhas ensinam as mais jovens em um diálogo em que muitos saberes reaparecem. Nessa prática de oralidade, o contexto maior é o das lembranças. Hoje já são muitas as lembradoras, uma prática rejuvenescida nos últimos anos. Com relação aos homens, adultos, jovens e crianças, estes fazem participações em eventos culturais na aldeia e fora dela, dançando e cantando músicas Karajá, realidade nem pensada em tempos atrás.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que o projeto se desenvolveu, novas ideias foram surgindo, novos comportamentos também, como a de que o mais importante é dar tempo para as crianças e todos/as aprenderem a amar uma língua que lhes ensinaram a desprezar. Daí ser crucial também adotar metodologias contextualizadas em paradigmas da retomada cultural, da resistência, da esperança, da felicidade e do cuidado com a pessoa e com a coletividade.

O desafio em trilhar os caminhos encontrados pelo projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi foi e é grande, mas eles foram achados e estão sendo construídos/reconstruídos continuamente. O desejo é que deles possam fluir e se ramificar diversas experiências educativas comunitárias e escolares, com a articulação destas duas agências em um destino melhor para a educação escolar

indígena e para as políticas de vitalidade das línguas indígenas; educação e políticas com mais qualidade, esperança e mais promoção do diálogo entre saberes.

Discutir letramento em línguas indígenas é um grande desafio. Um deles é o de colocar a escrita para exercer o papel social de vitalizar a oralidade das línguas indígenas. O outro, entre tantos, é o de atender a emergência de aumentar a autoestima dos falantes como um meio para retirar as línguas do risco de extinção.

Uma língua torna-se ameaçada de desaparecer quando está em via de deixar de ser aprendida pelos jovens. Uma língua fica forte quando sua transmissão é garantida, e, pelo que tenho percebido na atualidade, isso deve acontecer por meio das modalidades oral e escrita, mas sem dicotomias, e com ajuda da escola e da comunidade, criando possibilidades dessa língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados, mesmo que seja entre os pares.

Em ações de revitalização cultural e linguística, a preservação dos espaços especializados/sagrados, dos lugares sobrevivência de uma língua em sociedades minorizadas dependerá, e muito, da situação sócio-histórica do povo, da luta pelo seu bem cultural. Dependerá também dos sentimentos que forem nascendo. De qualquer forma, reverter o declínio de uma língua requer muito esforço de todos os envolvidos. Além disso, é preciso pensar que a vitalidade de uma língua está simbolicamente ligada à sua cultura. Daí a importância da reconstrução dos lugares epistêmicos e de ações de pesquisa e documentação de saberes por meio do fazer cultural e também escrito em língua Karajá, despertando em todos e todas o desejo de aumentar o número de usuários da língua, os frequentadores: falantes, ouvintes, escritores, leitores, pesquisadores, cantores, historiadores, conselheiros, artesões e artesãs, entre outros.

Depois de muitas ações desenvolvidas nesses anos do Projeto, a autoestima alcançada pelos Karajá é o mais importante. Conforme afirma Karitxama, “hoje os Karajá de Buridina vão longe”, referindo-se à mudança enfrentada por eles e elas de desprezados/as a prestigiados/as, pois são convidados para eventos culturais, palestras em escolas do estado de Goiás, inclusive em Goiânia. A realidade de Buridina hoje é muito melhor do que no início do projeto. Os Karajá retomaram a alegria e o gosto de viver como Karajá.

## 6. Referências

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: Cup, 2000.

Dorian, N. C. Linguistic and ethnography fieldwork. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press. p. 25-41. 1999.

Dussel, E. *Filosofia da Libertação na América Latina*. 2ª ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/

UNIMEP, 1977.

FANON, F. *Os Condenados da Terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HINTON, L. ; HALE, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Berkeley: Academic Press, 2001.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1995.

KRAUSE, F. Nos sertões do Brasil. *Revista do arquivo municipal*, São Paulo, n. 66/91. 1943.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. *Reflexões sociolingüísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. In: Anais... Teleconferência UNESCO Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/4telecongresso/download>>. Anexo. Acesso: 14 set. 2008.

TAPIRAPÉ, G. I. *Relatório das atividades de pesquisa realizadas –Projeto Processos de formação de palavras em língua Tapirapé (Observatório da Educação Escolar Indígena - CAPES)*. Goiânia: UFG/ Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas, 2011.

Recebido em 22/03/2017

Aprovado em 17/04/2017