

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL
data 10, 09, 98
cod. F3D00052

PROJETO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA  
PARA O ESTADO DO TOCANTINS.

*Coordenação Geral: Prof<sup>a</sup>.*  
Dra. Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.

*Responsável pela parte Pedagógica:*  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Sílvia Lúcia B. Braggio.

*Responsável pela parte Antropológica:*  
Prof<sup>a</sup>. Edna Luisa de Melo Taveira.

*Responsável pela parte Linguística:*  
Prof<sup>a</sup>. Lydia Polech.

### INTRODUÇÃO

Em 19.08.91, foi assinado em Porto Nacional um convênio tripartite entre o Governo do Estado do Tocantins, a Universidade Federal de Goiás e a FUNAI. O ato foi a resposta que o governador Moisés Avelino deu ao pedido de oito líderes indígenas que em 19.04.91, Dia do índio, haviam solicitado do novo Governo o desenvolvimento de ações de assistência e promoção à Saúde, Educação, Auto-Sustentação, Meio Ambiente e Proteção das Comunidades Indígenas localizadas no Estado do Tocantins.

O Convênio assinado garante, entre outros, o princípio de distinção das formas internas de socialização, características da dinâmica cultural de cada grupo indígena (educação informal) das formas externas, oriundas da situação de contato (educação formal). A educação formal, necessária hoje, uma vez que é inevitável o contato do branco com o índio, é entendida como (1) instrumento de preservação das culturas e línguas indígenas de acordo com o modelo pluralista onde as sociedades indígenas são vistas como parte de uma Nação multiétnica e plurilíngue; (2) como preparação não só para a compreensão e reflexão crítica sobre a sua realidade sócio-histórica e a da sociedade envolvente, mas como condição para sua transformação e auto-determinação; (3) como processo que possibilite a condição pedagógica da educação formal pelas próprias comunidades indígenas, através da formação de professores índios; (4) como forma de viabilizar a elaboração de materiais escritos pelos próprios índios que retratem seu universo sócio-histórico e cultural.

Dentro desses princípios, o projeto pretende (1) valorizar a língua e a cultura de cada grupo; (2) fortalecer e revitalizar a identidade cultural; (3) dinamizar o uso da língua escrita em seu aspecto funcional e significativo e, através dela, perpetuar a memória; (4) propiciar aos índios os meios de uma convivência interétnica adequada.

As ações tomadas foram concebidas a partir do conhecimento da cultura. O projeto prevê ações de curto, médio e longo prazo.

#### Ações de curto prazo:

- Diagnóstico Sociolinguístico.
- Levantamento das condições materiais
- Elaboração, execução e acompanhamento de programas.

Ações de médio prazo:

- Desenvolvimento desses programas obedecendo a prioridades (formação de professores, agentes de saúde, prevenção).

- Elaboração de material didático.

- Estudos e treinamento para elaboração e aplicação do material didático.

- Renovação e ampliação dos quadros indígenas envolvidos.

- Ações de acompanhamento e avaliação para projeções de ações futuras e correções nos planos anteriormente estabelecidos.

- Apoio material (reforma de escola e material didático) condicionado às reais necessidades das aldeias, de acordo também com o tipo de cultura e, acima de tudo, desde que haja pessoal treinado para manutenção dos mesmos.

Ações de longo prazo:

- Constituição de Eco-Museus regionais para abrigar documentação, grupos de pesquisa, ações culturais e educativas. Esses Museus devem ser construídos com a participação das etnias envolvidas para que elas tenham com os mesmos uma relação e uma referência e que lhes sirvam como revitalização de suas culturas. Tais Museus são importantes ainda como salvaguarda da memória coletiva e elemento propiciador de interação com a sociedade envolvente.

As ações de curto e médio prazo favorecerão a inserção do elemento indígena no conhecimento formal e mais verticalizado das áreas em questão. Podemos por conseguinte, propor a constituição de uma futura Universidade do índio para a região Norte. Seria impraticável pensar em introduzir o índio na Universidade formal brasileira. A exemplo de outros países, é possível montar uma estrutura adequada ao desenvolvimento e apropriação das nossas técnicas (ciência ocidental), e em contrapartida, compartilhar do saber desses povos que já demonstraram em outros programas a possibilidade de oferecer formas alternativas de contacto e o conhecimento da natureza.

Um possível "modelo" para essa Universidade poderia ser a Universidade Navaho, em Chinle, no Arizona. Pesquisadores de todo o mundo têm ido lá para buscar subsídios e efetuar pesquisas. A Universidade é dirigida pelos próprios índios com a orientação de lingüistas como Wayne Holmes e Bernard Spolsky Kpolspy, (hoje em Israel). A escola primária Navaho tem servido de modelo para outras escolas indígenas no mundo todo.

## RELATO SUSCINTO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O Programa de Educação Indígena iniciou-se com a formação de 38 professores índios, oriundos das 37 aldeias indígenas do Tocantins. Esses 38 professores (um ou, no máximo, dois índios de cada aldeia) atendem a mais ou menos 700 crianças de 1ª fase em suas aldeias. O ensino nas classes mais adiantadas ainda fica a cargo dos professores brancos e a expansão do quadro de professores índios é essencial para que todo o ensino seja ministrado por eles.

A Formação de professores qualificados, objetivo primeiro do programa, é desenvolvida, de forma direta, através de:

- Cursos para os professores índios.
- Encontro de coordenadores índios.
- Acompanhamento do trabalho nas aldeias.

A revitalização cultural ocorre, naturalmente, através dos cursos e da produção de material didático, e de forma menos direta, tanto a formação dos professores, como a revitalização cultural são reforçadas através de uma Exposição Itinerante constituída de artefatos trazidos da aldeia de origem de cada professor. Registrados pela antropóloga Edna L. M. Taveira, o conjunto de artefatos reunidos na coleção dos índios Macro-Jê do Estado do Tocantins foi adquirida através de compra aos índios pela Secretaria da Educação, Cultura e Desporto do Estado.

As Ações educativo-culturais com a comunidade branca anfitriã dos cursos são desenvolvidas através de contatos com autoridades educacionais do local, com as quais são programadas atividades de visitação. Em Gurupí, por exemplo, 236 alunos da rede escolar de 1º grau, assinaram o livro de presenças da exposição, ocasião em que receberam orientações especiais além da oportunidade de contato com os índios (ver relatório sobre Exposição Itinerante).

As Ações acadêmico-científicas, desenvolvem-se principalmente na Universidade Federal de Goiás através de:

- Cursos de Educação Indígena oferecidos no curso de Mestrado em Letras e Linguística.
- Orientação a bolsistas de Iniciação Científica para o trabalho de descrição e análise de línguas indígenas.
- Produção de trabalho científico pelos professores doutores responsáveis pelo programa.
- Apresentação de trabalhos científicos em Congressos e Encontros de Linguística, Antropologia e Educação.

arquiteto.

- Mapeamento das aldeias indígenas feito por arquiteto.

- Produção de dissertação de Mestrado sobre o tema.

A Secretaria de Educação do Tocantins tem arcado com praticamente os custos totais do programa. A Universidade Federal de Goiás, através do Instituto de Ciências Humanas e Letras e Museu Antropológico tem cooperado com xerox do material didático, apoio com comunicação (telefone, fax, correio) e a FUNAI, nos dois primeiros cursos, responsabilizou-se pelo transporte dos professores índios de suas aldeias até o local do curso. No 3º encontro, a Secretaria de Educação assumiu também esta despesa, tendo em vista as dificuldades financeiras da FUNAI.

Os gastos característico para organização de um curso são:

- passagem, hospedagem, e pagamento dos consultores.

- passagem, hospedagem e bolsa dos professores índios.

- apoio logístico, material didático, pedagógico, material de expediente.

No caso específico do Estado do Tocantins, devido às condições precárias das escolas nas aldeias, a Secretaria de Educação assumiu também a responsabilidade de reformar e construir escolas de acordo com as necessidades e a existência de pessoal treinado na área para manutenção das mesmas.

A Secretaria de Educação também contratou, como bolsistas os professores índios, pagando-lhes 1 (um) salário mínimo por mês.

Cursos realizados até o momento.

1º Encontro de Professores Indígenas (ver Relatório).

Local: Porto Nacional, Campus da UFG.

Data: 19 a 23 de Agosto de 1991.

2º Encontro de Professores Indígenas (ver Relatório).

Local: Gurupi, Centro de Treinamento Dom Alano.

Data: 24 a 30 de Novembro de 1991.

3º Encontro de Professores (ver Relatório).

Local: Formoso do Araguaia, Centro de  
Treinamento de Professores.

Data: 24 de Maio a 3 de junho de 1992.

As atividades de 1992 prevêem uma ênfase às  
atividades de acompanhamento nas aldeias, além da realização de  
mais dois cursos, em agosto e novembro.

## UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS DO TOCANTINS.

### I - Justificativa

#### I.1) Situação demográfica das línguas indígenas no Brasil.

A ocupação do território brasileiro pelos  
europeus e seus descendentes acarretou drástica redução da  
população indígena e conseqüente extinção de grande número de  
línguas faladas por essa população.

Embora a população indígena sobrevivente  
esteja hoje reduzida a cerca de 225 mil pessoas (de um total  
que, segundo diversas estimativas, situar-se-ia entre três e dez  
milhões no início do século XVI, é ela constituída por cerca de  
200 grupos étnicos diferentes, dos quais pelo menos 170 falam  
línguas indígenas. Todas essas são línguas minoritárias, no  
Brasil, com a característica pouco comum de serem extremamente  
minoritárias em relação à língua majoritária do país, que é o  
Português: uma média de menos de 1.000 falantes por língua  
indígena em contraste com os 145 milhões de falantes de língua  
portuguesa. Essa situação caracteriza todos os idiomas indígenas  
no Brasil como línguas em situação de sobrevivência extremamente  
precária. No conjunto, se há algumas línguas com populações mais  
substanciais, de 15 mil a 18 mil falantes, há, em contrapartida,  
línguas que têm de ser reconhecidas como espécies em extinção:  
de algumas - Makú (RO) Umutina e Apiaká (MT), Pataxó (BA) -  
sabe-se que neste momento resta só um último falante, já sem  
condições de falar com ninguém em sua língua. Diante dessa  
situação, há necessidade de se estabelecer uma ação coordenada e  
intensiva para a aquisição e preservação do conhecimento  
científico dessas línguas, bem como de uma ação educativa, de  
preferência a nível governamental, que revitalize aquelas  
culturas e permita às suas populações uma educação que leve em  
conta suas especificidades.

#### I.2) Breve histórico e situação atual das línguas indígenas no Estado do Tocantins.

A ocupação do Centro-Oeste não foi diferente da do resto do país. Primeiro foi a descoberta do ouro (mais ou menos 1715). Depois, veio a expansão da frente agrícola e pastoril que, por volta de 1900, partiu, em Goiás, para ocupação dos territórios vazios, sistematicamente, as terras dos índios.

Entre aquela época e os dias atuais, inúmeros grupos indígenas que habitavam o território de Goiás, (hoje dividido em Goiás e Tocantins) ou desapareceram ou foram expulsos, ocupando hoje outras regiões do País. Dos índios que desapareceram temos os grupos Goyá, que habitavam as proximidades do Ribeirão Meia Ponte, os Crixá, nas proximidades do Rio Vermelho, os Akroá, no que é hoje Arraias e Natividade, os Afotigué e os Araé. Dos grupos indígenas que foram expulsos de Goiás temos os Tapirapé que hoje estão em Mato Grosso, os Xavante, hoje também em Mato Grosso, os Xacriabá, hoje em Minas Gerais e os Kayapó do Sul, hoje no Xingu. Com relação a esse último grupo, é necessário fazer-se uma explicação de constatação recente. Alguns historiadores indicavam a presença dos índios Kayapó em Goiás. Acontece que os Kayapó de Goiás não são os mesmos Kayapó que hoje habitam o Pará e o Mato Grosso. São os chamados Kayapó do Sul, que segundo descoberta recente do Prof. Aryon Rodrigues, através de estudos linguísticos, são os mesmos Kren-akaroê que habitam atualmente o Xingu.

O estudo linguístico tem sido um dos dados definidores das classificações dos grupos indígenas e um dado essencial na reconstituição das migrações dos povos pelo território brasileiro.

Com a extinção de alguns grupos e a expulsão de outros, vivem hoje, no estado do Tocantins os seguintes grupos:

Xerente - grupo do tronco linguístico Macro-Jê, com uma população de aproximadamente 1.300 índios distribuídos em 14 aldeias no município de Tocantínia, Tocantins.

Krahô - também do tronco linguístico Macro-Jê, com uma população de aproximadamente 1.300 índios distribuídos em 9 aldeias nos municípios de Itacajá e Goiatins, Tocantins.

Karajá - grupo Macro-Jê, com uma população aproximada de 1.500 índios, dos quais apenas uns 50 ficam em Goiás, em Aruanã, estando os outros distribuídos em 4 aldeias no Parque Indígena do Araguaia ou na região de Araguaína (2 aldeias).

Apinajé - grupo Macro-Jê, com aproximadamente 710 membros distribuídos em 3 aldeias, nos municípios de Itaguatins e Tocantinópolis.

Javaé - Grupo Macro-Jê, com aproximadamente 650 índios distribuídos em 3 aldeias, nos municípios de Formoso do Araguaia, Cristalândia e Araguaçu.

Xambioá - grupo Macro-Jê, com aproximadamente 150 pessoas distribuídas em 2 aldeias, no município de Xambioá.

O Estado do Tocantins possui na atualidade uma população indígena de aproximadamente 5.500 - 6.000 pessoas.\*

Levantamento relativamente recente da FUNAI fornece-nos os seguintes números.

Grupo Indígena	Nº de Aldeias	Tronco Linguístico	População
Xerente	14	Macro-Jê	1.300
Karajá	6	Macro-Jê	1.500
Krahô	9	Macro-Jê	1.300
Javaé	3	Macro-Jê	650
Apinajé	3	Macro-Jê	710
Xambioá	2	Macro-Jê	150

### 1.3) Problemas na área educacional;

De um modo geral, em todas as aldeias há uma enorme inadequação de:

(1) Métodos e materiais usados e de

(2) formação de professores.

Os professores que se dispõem a trabalhar nas escolas indígenas, com raras exceções, têm qualificação limitada, pois o critério de seleção dos mesmos acaba se resumindo ao fato de estes morarem nas redondezas das reservas. Conseqüentemente, apesar da boa vontade de muitos, são muito poucos os que podem contribuir para uma melhora efetiva da educação para o índio.

\* A aproximação para mais leva em conta levantamento recente entre os Krahô, cujo números não coincidem com os do documento da FUNAI.



Os métodos de alfabetização são inadequados do ponto de vista sócio-cultural e psicolinguístico.

Os materiais didáticos utilizados são, às vezes, os mesmos utilizados nas escolas regionais e chega-se ao cúmulo de se apresentar esses materiais para crianças que ainda não falam português, uma vez que a grande maioria das crianças só se expressa na língua materna.

Como consequência desses fatores, e de outros, os professores se frustram e não raro abandonam a escola; a rotatividade de professores é altíssima, os programas não têm continuidade, a evasão escolar é enorme, e nos casos de permanência, a reprovação é alta e a alfabetização, quando ocorre, quase sempre é falsa - o índio continua um analfabeto funcional.

Dado o quadro acima, o que se propõe neste projeto é apresentar uma proposta de política educacional indígena para o Estado do Tocantins, com sugestões de uma ação técnica, prática e operacional que complemente essa política.

## II. Proposta Educacional.

Dadas as dificuldades reais de um trabalho sistemático e contínuo a ser desenvolvido por professores brancos em aldeias indígenas e dado, acima de tudo, o fato de que é de fundamental importância as comunidades indígenas participarem do seu processo educacional, esta proposta passa necessariamente pela formação de professores indígenas. O nível de contato branco/índio tornou necessária, para os índios, a educação formal, mas os professores indígenas devem ser condutores deste processo que, no fundo é um processo de auto-determinação. As comunidades indígenas desejam e reivindicam isso e, para tal, necessitam da assessoria de pessoas interessadas e capacitadas para prepará-los. As pessoas não pertencentes à comunidade indígena irão contribuir com suas experiências educacionais, técnicas, acadêmicas, mas os professores indígenas é que conduzirão o processo ensino-aprendizagem. O fato de que eles participam da mesma comunidade, possuem a mesma cultura, a mesma língua e visão de mundo semelhante facilitará o entrosamento entre alunos, professores e a comunidade toda. A escola e a educação formal irão se incorporar à vida das comunidades sem agressão, imposição ou dominação.

Para tanto serão desenvolvidos cursos de fundamentação e de aplicação prática que atenderão a, inicialmente, pelo menos 1 (um) monitor de cada aldeia. Nenhum grupo deve ser alijado deste processo. Quanto aos critérios de escolha dos professores, isso é de competência de cada comunidade indígena.

Os índios sentem que é preciso "conhecer o pensamento do branco". Há uma certa expectativa entre eles de que a escola seja intermediária dos conhecimentos relativos ao nosso mundo, à nossa sociedade. Mas ao mesmo tempo que querem aprender sobre o branco, querem manter sua autonomia enquanto índios e preservar sua língua e sua cultura. Para isso, a alfabetização deve ser feita na língua materna pois, conforme já reconhecido em 1951, na reunião de Linguística organizada pela UNESCO.

1 - A língua materna é o meio natural de expressão de uma pessoa, e uma de suas primeiras necessidades é desenvolver ao máximo sua aptidão para expressar-se.

2 - Todo aluno deverá começar seus cursos escolares na língua materna.

3 - Nenhuma língua é inadequada para satisfazer às necessidades de uma criança nos primeiros meses do ensino escolar.

Há fatores psicológicos, sociológicos e educacionais que justificam o uso da língua materna para a instrução de uma criança: psicologicamente é o sistema de sinais significativos que na sua mente funciona automaticamente na expressão e no entendimento; sociologicamente é um meio de identificação entre os membros da comunidade a que pertence; e educacionalmente a criança aprende de forma mais efetiva através dela do que através de um meio lingüístico que não lhe seja familiar.

Para que a alfabetização na língua materna seja eficaz, temos que contar com material didático pedagogicamente adequado, tanto na língua materna quanto em português. A produção desse material deve contar com a participação dos professores, dos alunos e de lingüistas.

#### MATERIAL DIDÁTICO

Tendo em vista os pressupostos teóricos do Projeto que consistem em uma abordagem sociopsico-lingüística da educação, o material didático terá como referência a cultura, a sociedade, as ideologias e línguas de cada povo indígena participante do processo.

Os professores indígenas, conhecedores de sua sociedade, usos e costumes, bem como crenças, e acima de tudo, de seus alunos, deverão ser levados, após instrumentalização, a confeccionar o material de ensino a ser usado nas aldeias. Dessa forma, os materiais serão valorizados porque terão importância para essas sociedades, contribuindo para a revitalização e afirmação de sua identidade.

Até o presente momento os cursos realizados têm visado à alfabetização em língua indígena, com os seguintes objetivos:

a) levar o professor a pensar em seus alunos como seres capazes de aprender e de interagir em sociedade;

b) propiciar a visão de uma escola ativa, alegre da qual todas participem.

Por conseguinte, entende-se como material didático para esta fase, relato de histórias, jogos, trabalhos manuais, desenhos, relatos de experiências, contacto com a fauna e flora e fenômenos da natureza. Trata-se pois de atividades pré-instrumentais, voltadas sempre para a busca da significação, que são encaminhadas para atitudes de leitura e escrita.

Nesse sentido, tenta-se fazer com que os professores reflitam sobre sua prática e sobre os materiais utilizados. Isso deverá contribuir para que, cômicos de sua realidade, busquem soluções eficazes pra sua auto determinação.

Em síntese, dado o conhecimento que se tem dos procedimentos utilizados em escolas com professores não indígenas, o aproveitamento das crianças é mínimo e a evasão altíssima. O material didático utilizado apresenta a língua de forma fragmentada, sem nenhuma relação com o universo indígena e a escrita não é apresentada como tendo função na sociedade. Com material produzido pelos próprios índios, que tenham significado e apresentados de forma a que as crianças se apropriem do aspecto formal e convencional, bem como de estruturação de forma gradual e inteligente. O princípio fundamental é a construção da significação no contexto de cada etnia.

Dado o que foi dito acima, temos os objetivos práticos deste projeto que são:

a) possibilitar e viabilizar a capacitação de professores indígenas;

b) possibilitar a confecção de material didático em língua indígena em diferentes níveis;

c) fornecer um modelo de escola que preserve as características das comunidades indígenas e introduz concepções curriculares calcadas em teorias sócio-psicolinguísticas adequadas.

### Educação Indígena e o Modelo Pluralista.

Concebido como instrumento de auto-determinação, o modelo pluralista 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 e constituintes de um país plurilíngüe 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 da sua praxis, da sua reflexão crítica sobre a realidade e de sua atuação sobre ela.

É somente através da adoção de um modelo pluralista de educação indígena que o uso pleno da língua materna do índio se torna possível, não só como constitutiva da sua identidade de grupo, mas como instrumento de sua praxis. Introduzir a criança índia ao processo de alfabetização numa língua que ela, na maioria das vezes, não domina, é uma prática condenada ao insucesso tanto do ponto de vista cultural, como psicolinguístico e político.

Além do mais, alfabetizar-se na língua materna é um direito da criança, como reza a "Resolução dos Direitos Linguísticos" (Recife, 1987).

Respeitar o direito da criança significa tomar a língua da criança como eixo que possibilita que a sua educação seja calcada na sua própria realidade sócio-histórica e cultural e que ela reflita sobre sua realidade e atue sobre ela servindo-se do seu próprio referencial, de sua própria visão de mundo e de seu próprio estar no mundo.

Qualquer modelo de educação que encare a língua indígena de outra maneira estará servindo a outros desígnios que não este, portanto, de levarem à auto-determinação.

É neste sentido que falham tanto o modelo assimilacionista como o integracionista outrora e ainda adotados em comunidades indígenas brasileiras. Falham, por adotarem concepções equivocadas sobre a natureza e aquisição da linguagem oral e escrita que trazem em seu bojo, na realidade se apóiam em linhas filosóficas que percebem o homem e a sociedade como elementos abstratos, estáticos, fragmentados, homogêneos, não contraditórios, a-históricos.

Para o modelo assimilacionista, as línguas e culturas indígenas são vistas como obstáculos que devem ser eliminados a fim de que o índio possa ser mais facilmente assimilado à sociedade nacional, substituindo a sua identidade pela de cidadão aculturado. Neste caso, a língua da alfabetização é a portuguesa.

Para o modelo integracionista, as línguas e culturas indígenas são vistas como "ponto de transição", para o aprendizado da língua e cultura oficiais, devendo ser o índio integrado à sociedade nacional. Neste caso, a língua indígena é usada no processo de alfabetização somente na extensão em que ela possibilite essa integração.

Na prática de sala de aula, isto significa utilizar-se de metodologias que vêem a linguagem e sua aquisição de forma mecanicista, materiais escritos concebidos nessa perspectiva e, na maioria das vezes, carregados da ideologia da sociedade majoritária e de calar o discurso do índio. Enfim de inviabilizar a sua praxis. O inverso é verdadeiro para o modelo pluralista.

### Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado do Tocantins: Subsídios Educacionais

Antes de se implantar um programa educacional em qualquer comunidade indígena, é necessário um levantamento sociolinguístico a fim de verificar não só o estado linguístico desses povos como para, a partir dos dados obtidos, elaborar os programas educacionais.

Em 1989, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Sílvia Braggio, foi feito esse levantamento, no então Estado de Goiás e os dados relativos aos índios Xerente, Krahô, Apinajé, Karajá e Javaé foram o ponto de partida para este programa.

De cada comunidade foram selecionados proporcionalmente 20% de sua população - perfazendo um total de:

113 Karajá	89 Xerente	48 Apinajé
79 Javaé	68 Krahô	

A cada informante foi aplicado um questionário tomando por base as variáveis extralinguísticas de sexo e idade: 8-12, 13-18, 19-39, 40 e +.

Cada questionário possui um total de 33 perguntas distribuídas de acordo com (1) facilidade (conhecimento) das línguas indígena e portuguesa; (2) uso da(s) língua(s) de acordo com os domínios sociais e (3) preferências (atitudes afetivas) linguísticas. Este questionário baseia-se em outros estudos feitos com povos bilíngues (Ortiz 1973, Braggio 1966) e tem sua fundamentação na teoria e pesquisa de Fishman (1967, 1980).

Para termos uma educação para o índio que reflita os anseios e necessidades das comunidades indígenas, que esteja calcada no seu contexto cultural, lingüístico, social, político e econômico (modelo pluralista) e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e análise da realidade sociolingüística daquelas comunidades. Não há dúvida de que a simples constatação de uma situação não nos garante o sucesso da educação indígena mas também não há dúvida de que esse conhecimento é de fundamental importância já que ele envolve a questão crucial da identidade cultural indígena, ou seja, a da língua como formadora e mantenedora dessa identidade.

As sociedades são dinâmicas e os níveis e tipos de contatos estabelecidos entre índios e não-índios são diferentes.

Os problemas que advêm desses contatos devem ser analisados a fim de que possamos definir um tipo lingüístico de educação para cada comunidade indígena baseando-as nas seguintes possibilidades:

- língua materna do índio com português como 2a. língua;
- com as duas línguas concomitantemente;
- no português com a língua materna como 2a. língua;

Todas essas possibilidades envolvem implicações de mudança ou manutenção do estado lingüístico e dentro dos tipos bilíngues, poderá ser:

- bilíngue transicional;
- Bilíngue com desenvolvimento das habilidades auditivas/orais em ambas as línguas, mas com alfabetização em português
- com alfabetização em ambas as línguas, mas restringindo a alfabetização na língua materna a determinados domínios;
- com o desenvolvimento de todas as habilidades em ambas as línguas, tendo como meio de instrução ambas a línguas

(No Brasil, o tipo que vem sendo utilizado, com as comunidades indígenas é o bilíngue transicional, ou seja, aquele no qual a língua materna é usada na extensão necessária para permitir às crianças seu ajustamento à escola e domínio das matérias - geralmente no pré-escolar, num período de 2 anos).

Aceitando a premissa básica de que a língua é "a essência da herança histórica dos povos constituindo uma das principais artérias de sua identidade cultural", (Lestage, 82) necessitamos responder às seguintes questões:

- 1 - Quais são as funções sociais da língua indígena e

do português na comunidade e que língua é considerada mais adequada para que funções comunicativas pelos seus falantes?

- 2 - A situação lingüística atual é estável ou não estável? A comunidade está mantendo a língua nativa? Ou está mudando para o português? Que fatores estão influenciando na presente situação lingüística?
- 3 - Quais as atitudes com relação à alfabetização? Em que medida a língua escolhida para instrução é congruente com a situação sociolingüística? Com as atitudes com relação à alfabetização?

De fato, no cerne dessas questões, encontramos a relação língua X indivíduo sendo língua tomada aqui como um produto da interação entre os homens - mutável, concreta, dinâmica, de natureza sociohistórica-ideológica - que lhes permite refletir sobre sua própria realidade e nela atuar.

Assim sendo, a partir das respostas a estas questões e tomando a língua como eixo constitutivo da identidade cultural, estaremos aptos a perceber como e em que medida a língua indígena está se mantendo como tal e como e em que medida nós, lingüistas e educadores, podemos contribuir para esse processo.

Nesse sentido são importantes as noções de Fishman de bilinguismo estável e instável, bem como de diglossia (superposição de uma língua sobre a outra). Fishman caracteriza os seguintes tipos de comunidades lingüísticas: a) bilíngües com diglossia; b) bilíngües sem diglossia; c) não bilíngües; d) nem bilíngües nem diglósicas. Essa caracterização nos interessa pela sua relação intrínseca com educação. Comunidades bilíngües com diglossia são caracterizadas por uma situação estável de bilinguismo na qual a compartimentalização das funções atribuídas a cada uma das línguas é clara para seus falantes: não há conflitos entre as atitudes, comportamentos e valores associados com cada uma das línguas porque as duas línguas são funcionalmente separadas.

Uma chamada, "high-function" - H - é utilizada em conjunto com educação, religião, emprego, e a outra, chamada de "low-function" - L -, é usada com amigos, na casa, etc. H geralmente é a língua oficial e L, a indígena. No caso de comunidades bilíngues sem diglossia as funções não estão compartimentalizadas e uma língua tende a predominar sobre a outra vindo a ser a única na comunidade. Essas comunidades possuiriam uma situação bilíngue estável e uma situação transicional, respectivamente. Educação, religião e emprego têm desempenhado papéis cruciais nas duas situações.

As noções de diglossia e bilinguismo são entendidas como variáveis contínuas ao invés de dicotômicas. Isto é, cada um deles é considerado como fenômeno de gradação e não um fenômeno tudo ou nada.

Uma vez caracterizada a comunidade no que diz respeito aos usos e funções da linguagem oral e das atitudes com relação às línguas aí encontradas, pode-se decidir com melhores critérios (tendo levado também outros em consideração, como, por exemplo, se a língua é escrita ou não), sobre o tipo de educação que a comunidade requer, bilíngue ou não, se bilíngue, de que tipo, etc.

A crença de que a alfabetização não é apenas um processo individual (psicolinguístico) ou somente a aquisição da técnica da habilidade de escrever, da aquisição do código escrito, redimensiona o problema da alfabetização. Para Spolsky, Engelbrecht e Ortiz (1983) alfabetização é um fenômeno social complexo que é determinado pelo papel da língua escrita no funcionamento de uma comunidade. Baseados nessa concepção, eles propõem um modelo sociolinguístico de alfabetização baseado também na noção dos domínios sociais de Fishman. Conseqüentemente este modelo inclui os elementos fundamentais de léxico, local e interlocutores.

Uma das principais hipóteses mantidas pelos autores diz respeito à escolha da língua para alfabetização. A aceitação de alfabetização em qualquer língua ocorre quando já existem domínios aos quais a língua escrita propicie mais eficiência na comunicação. A língua materna é somente aceita, pelo menos inicialmente, para aqueles domínios e funções que estejam integrados aos padrões sociais e culturais tradicionais do grupo. Quando o processo de alfabetização numa comunidade é associado com novas funções e/ou domínios modernos ou tecnológicos, a 2ª língua (o português, no caso do Brasil) é a preferida.

Portanto a análise dos usos e funções da (s) língua(s) na comunidade, da sua adequação funcional e da sua aceitabilidade em cada domínio, é fator fundamental não só para implementar um programa educacional, como para repensá-lo e/ou mantê-lo.

Os domínios sociais escolhidos para nossa pesquisa foram: família (seja de que tipo for), relações sociais, trabalho, religião e educação.



## Descrição e Análise dos dados.

Dos povos pesquisados, os Krahô são os que mais têm preservado sua própria língua, mantendo-a para inúmeras funções, além de poder ampliá-las para outras. Da população de 68 informantes contactados, pode-se observar que nem todos na comunidade dominam o português, seja do ponto de vista da oralidade, seja do ponto de vista da escrita. Para 71% de homens que entendem o português, há 20% de mulheres e para 24% de homens que entendem "um pouco", 70% de mulheres, ou seja, a correlação inversa. (Observa-se que a aldeia pesquisada - Manoel Alves Pequeno é a mais próxima de Itacajá. Há aldeias (Forho Velho, por exemplo) em que apenas o cacique e o professor falam português). Dos Krahô que falam português, na aldeia de Manoel Alves, 47% dos homens e 73% das mulheres não o lêem. "A primeira língua falada quando criança" mostra que o Krahô permanece como língua materna de toda comunidade. Da mesma forma, a "língua mais frequentemente falada com adultos e crianças" é Krahô, independente do sexo ou idade. A língua predominante no trabalho é Krahô (90%) e como os brancos aí participam, aparece também o português. As línguas para "cerimônia da tribo", para falar com "pessoas da mesma idade na vizinhança", a que "as crianças usam mais frequentemente" e que usam "quando estão bravos", ou ainda, que "os mais velhos falam mais frequentemente", e 100% Krahô. No que diz respeito à "língua mais bonita" e "melhor para falar", os resultados são os seguintes: embora os Krahô mantenham sua língua para todos os domínios sociais existentes na comunidade, eles apontam ambas as línguas como sua preferência estética, sendo que, para os homens, português predomina ligeiramente (39%) sobre "ambas" (37%) e Krahô (24%) permanece como última preferência. Para as mulheres, Krahô prevalece sobre português (26%) e sobre "ambas as línguas" (20%). São também elas que apontam o maior caráter instrumental do Krahô ao escolhê-lo (73%) em muito maior proporção do que o português (10%) ou "ambas as línguas" (10%). Para os homens, este caráter também permanece só que em menor proporção, 52% para Krahô, 10% para português e 38% para ambas as línguas. É este caráter instrumental que permanece na sua opção por ambas as línguas no processo de ensino. O fator idade é relevante nesta caracterização, sendo que os mais velhos do sexo masculino e feminino são os que preferem o Krahô ou ambas as línguas. Todavia, ao apontar a língua que deve ser ensinada na escola há um deslocamento dos que apontavam somente Krahô para "ambas as línguas", "Ambas as línguas" são preferidas pela maioria da população, homens e mulheres, em todas as idades.

Estes resultados indicam que, em termos de programação educacional, os Krahô estão abertos ao ensino bilíngüe, sendo que este tem probabilidade de ter maior sucesso já que a atitude desses índios é a ele altamente favorável.

No atual estado dos Krahô, de bilingüismo ainda não total, o tipo de ensino bilíngüe será determinante na manutenção ou mudança lingüística e na sua identidade cultural.

Os Apinajé diferem e se assemelham em alguns aspectos dos Krahô. A porcentagem dos homens que não lêem Apinajé (73%) é maior do que a dos Krahô (55%). A porcentagem para o sexo feminino é equivalente: 72% de sua população não lê sua língua. A faixa etária que concentra os não leitores de Apinajé é de 13 em diante. Também nem todos os Apinajé entendem, falam e lêem/escrevem português: 66% da população feminina diz que fala português "só um pouco", enquanto 66% não lê essa língua e 13% "só um pouco". A porcentagem dos iletrados entre os Apinajé também é alta sendo que, no geral, a faixa etária que os concentra é de 18 anos em diante. A "primeira língua que aprendeu quando criança", para "falar com adultos" e para "falar com crianças" é equivalente à dos Krahô: a língua que predomina é o Apinajé. Todavia para "falar na vizinhança", "ambas" também aparece para falantes da faixa etária de 19-39 anos em diante para o sexo masculino. Isso significa que os Apinajé utilizam português para se relacionar mais do que os Krahô o fazem. No que diz respeito à "língua mais bonita" os falantes do sexo masculino, diferentemente dos Krahô, acham sua língua mais bonita (53%). A faixa etária que concentra os que preferem Apinajé é a de 8 a 18 anos, o que indica que os jovens têm uma atitude afetiva com sua língua bastante positiva.

No que concerne ao "caráter instrumental" das línguas na comunidade constatamos que apesar de homens e mulheres preferirem o Apinajé "ambas as línguas" também aparece e neste sentido as mulheres Apinajé (21%) são em maior número do que as Krahô (10%). Na "língua a ser ensinada na escola" é importante notar que a preferência pelo Apinajé entre homens (16%) e mulheres (17%) é maior do que entre homens (2%) e mulheres Krahô (3%).

Um outro povo pesquisado, os Xerente, mostram uma situação um tanto diferente da dos Krahô e Apinajé. A porcentagem dos que não lêem Xerente é de 43% para as mulheres e de 30% para os homens. A faixa etária dos que não lêem se concentra em 17 anos em diante e é maior entre as mulheres (43%) do que entre os homens (30%). A porcentagem de não leitores em Xerente é menor do que em Krahô e Apinajé. Contudo, ainda há um grande número de iletrados na própria língua. Também entre os Xerente há pessoas que não entendem, falam ou lêem português.

A porcentagem dos que não lêem português é menor, do que dos que não lêem Xerente, tanto para homens (17%) como para mulheres (36%). No que diz respeito a "a língua falada quando criança" vemos que já há uma intrusão do português neste domínio: 9% da população masculina, idade 13-18, aprendeu português como 1ª língua, 19% da população feminina aprendeu português. Todavia, a língua para falar com adultos e com crianças em casa continua sendo Xerente, com uma porcentagem pequena para "ambas" (6%). Isto significa que algumas mães estão usando também o português para falar com seus filhos em casa. Esta porcentagem decresce quando o cenário é a "vizinhança". Homens e mulheres estão usando ambas as línguas ou somente português na vizinhança: 20% dos homens e 27% das mulheres distribuídos pelas diversas faixas etárias. Isto significa que fora de casa o Xerente está perdendo espaço para o português. O caráter instrumental fica evidente nas respostas à língua que deve ser ensinada na escola: 81% da população masculina apontam "ambas" (62%) e português (19%), e (83%) da feminina apontam "ambas" (45%) e português (38%). Dos dados coletados podemos constatar que na comunidade Xerente existe uma situação de bilinguismo com diglossia onde a língua da sociedade majoritária, o português, ocupa os domínios do trabalho, da religião, da função escrita e parte do da educação. Os outros domínios são ocupados pelo Xerente. Trata-se de uma situação de bilinguismo não estável, uma vez que gradualmente, o português está ocupando duas posições que seriam do domínio do Xerente: a de 1ª língua aprendida quando criança e o das relações sociais. Embora trate-se ainda de um princípio de situação de bilinguismo, pois nem todos seus falantes dominam português, é necessário que a identidade cultural dos Xerente seja sedimentada, a fim de que o português não se instale como única língua do grupo.

Nesse sentido, a educação tem um papel crucial a desempenhar, incluindo-se aqui a elaboração de materiais escritos na língua Xerente que sirvam como depositários da história e cultura desses índios

O último grupo pesquisado, os Karajá/Javaé também apresenta características próprias. Grande parte da população Karajá, embora seja a que mais possua materiais escritos em sua língua, não lê sua própria língua: 39% das mulheres e 16% dos homens.

A "primeira língua aprendida quando criança" mostra que alguns informantes tiveram apenas o português como primeira língua: 6% dos homens e 12% das mulheres. A "língua mais usada para falar com criança" é o português para 13% dos homens e 14% das mulheres. Sem dúvida, o Karajá ainda prevalece com língua materna mas não no nível encontrado, por exemplo, entre os Krahô: 85% da população masculina e 85% da feminina usam Karajá para falar com suas crianças. As respostas "à língua usada na vizinhança" também se coadunam ao quadro anterior: 14% dos homens usam apenas português e 16% das mulheres afirmam o mesmo. A língua da religião, todavia, é claramente Karajá tanto para homens como para mulheres. A atitude afetiva com as línguas, entretanto, mostra um padrão diferenciado. Ambas as línguas apontam como preferenciais para os homens (47%) e têm seu espaço entre as mulheres (25%). Esta atitude afetiva está intimamente ligada ao caráter instrumental e à utilidade de se falar ambas as línguas: 54% dos homens e 41% das mulheres apontam ambas as línguas enquanto 10% de homens e mulheres apontam só português e 34% de homens e 35% de mulheres apenas o Karajá.

Da mesma forma que o Xerente, parece que o Karajá apresenta uma situação de bilingüismo com diglossia. Só que diferentemente do Xerente onde "ambas as línguas" ocorre com mais frequência, aqui é apenas o português que ocorre no lugar do Karajá nas relações sociais dentro e fora de casa. Todavia, é bom lembrar que parte da população não fala português.

Como se vê, várias situações se apresentam nessa região. Certamente, os fatores que em situação de contato atuaram para se chegar ao atual estado lingüístico são aqueles que continuarão afetando sua manutenção ou mudanças: socioculturais, atitudinais, educacionais e a política governamental.

Como vimos, as atitudes dos índios pesquisados são altamente favoráveis à educação bilíngüe em particular. Contudo não basta ter um programa bilíngüe para se ter sucesso na alfabetização e no uso e sedimentação da linguagem escrita. A questão é bastante complexa: como e em que medida, a educação pode garantir não só sucesso na alfabetização, mas seja instrumento de manutenção da cultura e auto-determinação dos povos indígenas.

É nosso ponto de vista que não bastam programas bilíngües transicionais de dois anos. O ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período mínimo de quatro anos e que sejam implementados o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isso ocorra corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita às quatro paredes da sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função na sua forma escrita para a comunidade, aspectos estes ainda restritos no momento atual para as comunidades pesquisadas.

Alunos, professores indígenas e membros da comunidade deveriam ser instrumentados para passar para a forma escrita não só os seus mitos, suas histórias, mas a usar a escrita para outras funções como a recreativa, informativa, pessoal.

No que diz respeito a questão ideológica é preciso que, mais do que nunca os valores e crenças da classe dominante não asfixiem os valores e crenças nas comunidades indígenas, seja através do uso de materiais escritos elaborados para a sociedade majoritária, seja pelo tipo de ensino estabelecido em sala de aula, viabilizado através da linguagem.

É nesse sentido que a linguagem, seja ela na sua forma oral ou escrita, pode ser element o que aliena ou faz aflorar a consciência do indivíduo, de grupo cultural diferenciado, a consciência crítica.

É nesse sentido que, culturalmente revitalizados e conscientizados, Krahô, Apinajé, Xerente, Karajá, Javaé e Xambioá poderão refletir sobre sua realidade e buscar soluções eficazes para sua auto-determinação enquanto povos e nações.

Em síntese, para que o índio alcance sua auto-determinação ao mesmo tempo em que mantém sua identidade cultural, o processo não deve esgotar-se na alfabetização. Esse processo engloba as áreas de Estudos Sociais, Matemática e Língua Portuguesa bem como formas de documentação e preservação da memória coletiva.

Dessa maneira resumidamente, os princípios que fundamentam essas áreas são:

Estudos... Sociais: O homem como ser social e como produtor da cultura, no sentido de valorizar a organização social e a cultura dos índios, levando em consideração o contacto dos mesmos com a sociedade não-índia.

Os procedimentos partem do pressuposto de que o conhecimento se faz a partir da realidade do índio: espaço, tempo, meio físico ou ambiente, bem como as relações sociais são tratadas a partir do que o índio conhece e, sobretudo de sua interpretação do mundo. Assim poderá ele compreender e reelaborar a complexidade do saber universal.

**Matemática:** Os diversos tipos de conhecimento (conhecimento físico, lógico-matemático e social) e a importância do conhecimento físico na formação dos conhecimentos abstratos. Fundamentalmente, a relação entre o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social (representação).

**Língua Portuguesa:** em consonância com os princípios estabelecidos em alfabetização propiciando e facilitando o desenvolvimento do desempenho lingüístico oral e escrito a partir do universo vivenciado e essencialmente na perspectiva de uma atividade com significação globalizante com funcionalidade.

**Documentação e Esservação da Memória Coletiva:** a cultura como interpretação compartilhada pelo grupo, vista em toda sua dinâmica. Esse aspecto é recorrente em todas as atividades do programa e converge para temáticas que permitem a organização de documentação, constituição de acervo e organização de exposições com a participação efetiva dos índios nessas atividades. Possibilita dessa forma, a revitalização do saber tradicional, por sua valorização, assim como o auto conhecimento, o conhecimento entre grupos diferentes e a divulgação junto à sociedade envolvente

Para concluir, todo o programa baseia-se no princípio de que o índio, como todo e qualquer ser humano, é dotado de capacidades cognitivas complexas e que o desenvolvimento do conhecimento só se faz através da reelaboração e da relação que se tem com os outros e com o mundo.