

**A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DOS KARAJÁ  
DE SANTA ISABEL DO MORRO E FONTOURA**





Ministério da Justiça  
Fundação Nacional do Índio

A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DOS KARAJÁ  
DE SANTA ISABEL DO MORRO E FONTOURA

**MARIA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA**

**BRASÍLIA-DF  
2001**

Dados internacionais de catalogação  
Biblioteca "Curt Nimuendajú"

---

Silva, Maria do Socorro Pimentel.

A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura. Brasília: FUNAI/DEDOC/2001.

145p. Ilust.

1. Educação Indígena 2. Karajá 3. Educação Bilingüe 4. Língua Indígena  
I. Título

CDU 572.95(817.3k20)

---

Catálogo/revisão bibliográfica: Cleide Albuquerque Moreira  
Bibliotecária/CRB 1100

Revisão final: Karla Bento de Carvalho

Capa/Editoração: Marli Moura

Impressão Gráfica: Wilson Machado de Oliveira

FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
DAD - Diretoria de Administração  
DEDOC - Departamento de Documentação  
SEPS Q. 702/902 - Ed. Lex - 1º Andar  
CEP 70390-025 - Brasília-DF  
infodedoc@funai.gov.br

**2001**

*A todos os professores Karajá, meus mestres,  
dedico este trabalho.*





# Sumário

Apresentação .....	09
Introdução .....	11
Capítulo I - Trajetória da Educação Escolar indígena	
1.0 - Introdução .....	15
1.1 - Educação escolar indígena .....	15
1.2 - Educação escolar Karajá .....	20
Capítulo II - Bases Teóricas e Metodológicas	
2.0 - Introdução .....	25
2.1 - Situação lingüística das comunidades indígenas brasileiras do Norte e Centro-Oeste .....	26
2.2 - Sociedades e indivíduos bilingües .....	29
2.3 - Bilingüismo na infância .....	34
2.4 - Funções da linguagem .....	37
2.5 - Metodologia .....	39
Capítulo III - Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura	
3.0 - Introdução .....	43
3.1 - Sociedade Karajá – contatos .....	44
3.2 - A educação Karajá .....	47
3.3 - Informações gerais sobre as aldeias Santa Isabel do Morro e Fontoura .....	54

Capítulo IV - Descrição e Análise dos Dados

4.0 - Introdução _____	63
4.1 - Facilidade lingüística _____	64
4.2 - O uso das línguas de acordo com os domínios sociais _____	73
4.3 - Usos e funções da linguagem escrita nas comunidades de Santa Isabel do Morro e Fontoura _____	108
À Guisa de Conclusão _____	119
Referências Bibliográficas _____	125
Anexos -----	129



A decorative horizontal band at the top of the page features a complex, repeating geometric pattern of interlocking lines and shapes in shades of gray and white.

# Apresentação

O cenário em que estão localizadas as línguas indígenas brasileiras não é promissor. Estima-se que a maior parte delas terá desaparecido por volta do fim desse século. A perda e morte das línguas tem sido motivo de redobrada atenção por parte de lingüistas e pessoas engajadas nas questões indígenas, pois a velocidade com que isso vem ocorrendo é sem precedentes na história da humanidade. E é justamente pelos danos causados a essa humanidade, e aos povos indígenas em particular, que se procuram as razões que levam à morte das línguas, a fim de que se possa encontrar caminhos para desenvolver ações para a sua manutenção. Muitas têm sido as tentativas, mas ainda são muito poucas para a tarefa que se tem à frente. Uma das formas de se começar a tratar o problema tem sido através dos estudos sociolingüísticos das comunidades indígenas e dos subsídios que possam trazer à educação escolar indígena, vista esta como uma possível forma de se ajudar a manutenção das línguas indígenas.

O trabalho de Maria do Socorro é uma tentativa de trazer à luz a situação sociolingüística das comunidades Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura, na Ilha do Bananal, Tocantins. Para tanto, a autora estuda a atitude dos Karajá com relação às duas línguas, a nativa e o Português, a facilidade lingüística e os usos dessas línguas nos diferentes domínios sociais, a fim de verificar a vitalidade, ou não, da língua Karajá. Além disso, analisa as funções da língua escrita nessas comunidades.

Educadora por natureza, Maria do Socorro, além de contribuir para os estudos sociolingüísticos com línguas indígenas, raros no Brasil, dá ampla possibilidade de se utilizar esses estudos na educação escolar das crianças Karajá e, mais, de contribuir para uma reflexão sobre política lingüística entre os Karajá, atores principais do cenário escolhido pela autora.

Acredito que a leitura do trabalho de Maria do Socorro será útil não só para lingüistas, mas para todos aqueles que se acham hoje, como ela, engajados nas lutas dos povos indígenas.

**Profª Drª Silvia Lucia Bigonjal Braggio**

A decorative horizontal band at the top of the page features a complex, repeating geometric pattern of interlocking lines and shapes, resembling a traditional indigenous textile design. The pattern is rendered in a light gray color against a white background.

# Introdução

Este estudo trata da situação sociolingüística de duas comunidades Karajá, situadas na ilha do Bananal – Santa Isabel do Morro e Fontoura. Tem como objetivo descrever e analisar a atitude deste povo com relação às duas línguas em contato – o Karajá e o Português –, a facilidade lingüística e os usos e funções dessas línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos, contribuindo, assim, com os estudos sociolingüísticos que se desenvolvem em nosso país acerca dos povos indígenas. Este trabalho também pretende fornecer subsídios aos professores Karajá para a construção de uma prática pedagógica fundada nos interesses, necessidades e aspirações dessas comunidades e, ainda, voltada para a sua realidade sociolingüística.

A motivação para a realização deste trabalho foi se configurando no interior de nossa atividade profissional como educadora, especialmente por conhecermos, há muitos anos, os problemas referentes à educação escolar desenvolvida nas aldeias Karajá.

No âmbito geral, a discussão sobre uma educação específica e diferenciada, com a adoção dos processos próprios de aprendizagem de cada povo indígena, faz parte do discurso das instituições envolvidas nessa questão. Sabemos contudo que, com raríssimas exceções, isso não se reflete nas práticas de sala de aula, ainda profundamente influenciadas pela abordagem comportamentalista do processo de ensino-aprendizagem, respaldada na aplicação das teorias de Bloomfield (1933), Skinner (1957) e outros. Nesse enfoque, o ato de ler é tratado como mera habilidade de

decodificar a língua escrita, no qual o leitor e o escritor fazem uma correspondência linear entre fonemas e grafemas (escrita) e grafemas e fonemas (leitura). A escrita é tratada, da mesma forma, apenas como um objeto escolar.

Entre os Karajá, no entanto, o encaminhamento que tem sido dado à educação nos últimos anos vem tratando a aquisição do conhecimento como um processo sociopsicolingüístico, historicamente fundamentado, portanto, considerando a realidade sociolingüística da criança e seu conhecimento adquirido antes de ir à escola. Por se tratar de um processo e não de uma relação de causa e efeito, é notório que os professores Karajá necessitam de mais informações, as quais os auxiliem a consolidar um projeto de educação escolar que considere a realidade sociolingüística das comunidades estudadas.

Este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, a saber:

O capítulo 1 – a Educação Escolar Indígena – traz uma breve explanação sobre educação escolar indígena, com a qual pretendemos mostrar como essa questão tem sido tratada ao longo dos anos, em especial a educação escolar Karajá. Para isso, recorreremos aos estudos de Braggio (1986), Mattos (1958), Melatti (1977), aos Decretos, às Leis e à Constituição brasileira.

O capítulo II – Bases Teóricas e Metodológicas – apresenta um quadro teórico no qual se insere o presente estudo. São abordadas a situação lingüística das comunidades indígenas do Brasil (Norte e Centro-Oeste), as sociedades bilíngües, o bilingüismo individual e na infância, e os usos e funções da língua(gem). Para tanto, apoiamo-nos em estudos de Fishman (1967,1980), Braggio (1986,1989,1992a,1992b), Rodrigues (1986, 1988), Seki (1993), Meliá (1979), Hamel (1983,1984), Grosjean (1982), Brice-Heath (1984) e outros.

Este capítulo trata, também, da metodologia empregada para o conhecimento da situação sociolingüística das comunidades indígenas

focalizadas neste estudo. Traz o relato do processo de coleta de dados e da sistematização dos mesmos para a análise.

Neste trabalho, usamos dois tipos de pesquisa: a quantitativa – aplicação do questionário de proficiência e uso da língua Karajá e portuguesa – e a qualitativa – observações contínuas de interação entre os Karajá. Procuramos, ainda, criar oportunidades para obter dados sobre o cotidiano dos Karajá.

O capítulo III – Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e de Fontoura – apresenta informações sobre a sociedade Karajá, enfocando aspectos da história de contato desse povo, sua educação, particularidades lingüísticas, bem como as características gerais das aldeias de Santa Isabel do Morro e de Fontoura.

O capítulo IV – Descrição e Análise dos Dados – trata de descrever e analisar a atitude afetiva dos falantes Karajá com relação às línguas em contato – Karajá e Português – a facilidade lingüística e usos das línguas de acordo com os domínios sociais e, ainda, os usos e funções da linguagem escrita nas comunidades estudadas.

A esse capítulo seguem-se a conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.





# Capítulo 1

## **1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

### **1.0 Introdução**

A educação escolar indígena, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, tem acontecido de maneira contrária aos interesses dos povos indígenas. Tem-se baseado em práticas de dominação cultural e econômica, tornando-se um instrumento estratégico para garantir a submissão dos grupos indígenas. Esses povos, desde a colonização, vêm vivendo um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados, quando não desprezados, pela sociedade majoritária.

Assim, a escola, em lugar de gerar confiança e auto-respeito, tem promovido insegurança e confusão nas sociedades indígenas, como veremos na próxima seção.

### **1.1 Educação escolar indígena**

A história da educação escolar no Brasil inicia-se em 1549, com os jesuítas que aqui vieram com o propósito de converter os indígenas à fé católica pela catequese e instrução. O fato é que a política colonizadora de D. João III tinha como atividade prioritária a aculturação dos nativos por meio da educação escolar. Após a instalação, na Bahia, em 1549, da primeira escola “de ler e escrever” destinada às crianças, a ação educativa dos jesuítas multiplicou-se através da abertura dessas escolas nas Capitâneas

de São Vicente, Espírito Santo, Pernambuco e outras na Bahia e pela fundação de colégios e seminários. Quanto à educação dos adultos, reduziu-se à catequese, ao ensino agrícola e raramente à leitura e à escrita (Mattos, 1958).

A catequese e a instrução dos indígenas, que de início constituíam os objetivos dos jesuítas, foram pouco a pouco sendo substituídas pela educação da elite. Isso pode ser compreendido pelo caráter instrumental da catequese e da instrução, pela concepção filosófica dos primeiros educadores e a estrutura econômica e social vigente – fundada na monocultura latifundiária, cujo modo de produção assentava-se na exploração do trabalho escravo, em favor do ócio dos donos da terra; um ensino baseado na cultura européia, desligado da realidade da colônia e, portanto, bem próprio à ilustração das classes dominantes. Assim, a expulsão dos jesuítas, em 1759, quando então já se consolidara a colonização brasileira, afeta menos a educação popular que a educação da elite. A expulsão dos jesuítas do Brasil se dá no bojo das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal – ministro de D. José I.

Vivendo Portugal um processo de decadência desde o domínio espanhol, ao Marquês de Pombal coube um plano de recuperação nacional, no qual se destacavam reformas educacionais. Assim é que a educação jesuíta é atingida, pois que a Portugal já não interessava a formação humanística e literária, mas uma educação que preparasse recursos humanos necessários ao perfil econômico e social reclamado pela nação. As leis pombalinas alteraram o panorama educacional de Portugal e do Brasil, e, conseqüentemente, a educação escolar indígena. Desde essa época até a República, as notícias sobre escola para os indígenas são esparsas.

Até a República, surgiram alguns documentos a respeito dos indígenas. Entre eles estão: “Diretório dos Índios” e “Apontamento para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”. O primeiro, do século XVIII, da época de Pombal, segundo Melatti (1977), mencionava que cada aldeamento possuía duas escolas, para meninos e meninas



separadamente. Entre os objetivos do aldeamento, um deles era o de aporuguesar os indígenas.

O segundo, de autoria de José Bonifácio de Andrada e Silva, foi apresentado à Assembléia Constituinte, todavia, não aparece na Constituição outorgada pelo Imperador. Entre as solicitações que constavam do documento estavam as recomendações aos missionários para aprenderem a língua e os costumes dos indígenas, para evitarem os erros anteriormente cometidos.

Com o advento da República, após a Igreja separar-se do Estado, o governo não se preocupou em desenvolver e em incentivar o trabalho missionário, mas não impediu a sua ação no seio das comunidades indígenas. Com isto, não só os católicos como também os protestantes passaram a expandir seu campo de atuação, atingindo os pontos mais distantes do país. As missões protestantes, principalmente, passaram a desenvolver uma ação missionária agressiva nas diversas regiões e no seio de diferentes comunidades indígenas, com claras intenções de proselitismo religioso (Melatti, 1977).

Com a criação do Serviço de Proteção aos Indígenas – SPI –, em 1910, sob a direção do Marechal Rondon, um novo tipo de política indigenista foi estabelecido no Brasil. Entre outros princípios, ficou vedado o desmembramento da família indígena, ainda que para fins de educação e catequese de seus filhos. A escola, quando havia, funcionava no posto indígena e a educação escolar era ministrada em Português (Melatti, op.cit.).

Durante o período de atuação do SPI (1910-1967) e depois, com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, a educação escolar sempre foi promovida em língua portuguesa, ora por missionários, ora por professores daqueles órgãos. Essa língua era adotada em sala de aula e as escolas eram monolíngües.

Medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos à educação desses povos só são tomadas em 1966,

com o Decreto do Presidente do Brasil, nº 58.824, de 14 de julho, que promulga a Convenção 107 sobre “a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes”. Esta Convenção fora adotada em Genebra, em 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho e apensada ao decreto presidencial que prescreve sua execução e cumprimento na íntegra. Transcrevemos aqui os artigos do referido documento, atinentes à educação:

*Art.21- “Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.”*

*Art.22-1. “Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas, ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional.”*

*-2. “A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.”*

*Art.23-1. “Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertencam.”*

*-2. “Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.”*

*-3. “Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.”*

*Art.24- "O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional".*

Em termos mais efetivos, é a partir da década de setenta que começam os movimentos não só para a adoção na escola da língua indígena como também para a garantia da escolarização desse povo. O Estatuto do Índio (Lei 6001/73) consubstancia medidas nesse sentido, preceituando, no seu Título V, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte:

*Art.48- "Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país."*

*Art.49- "A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira".*

Antes porém de o Estatuto do Índio ser estabelecido, em 1973, a FUNAI, pela Portaria 75N/72, prescreve a educação bilingüe nos seguintes termos:

*a) "a educação dos grupos indígenas com problema de barreira lingüística será sempre bilingüe".*

*b) "só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar".*

Para implantar a educação bilingüe preceituada em Portaria, a FUNAI firma convênio com o *Summer Institute of Linguistics – SIL*–, sediado nos Estados Unidos da América. Os primeiros povos indígenas contemplados foram: Kaingang, Maxacali, Xavante, Karajá e Guajajara, habitantes das seguintes regiões: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Tendo em vista que o objeto deste estudo é o povo Karajá, focalizaremos, a seguir, sua educação escolar, a partir da política estabelecida pela portaria 75N/72 da FUNAI.

## **1.2 Educação escolar Karajá**

Segundo o relatório geral sobre a educação bicultural Karajá do SIL, a educação escolar bilíngüe entre os Karajá teve início em 1972.

Naquela época, o programa desenvolvido pelos professores indígenas abrangia as disciplinas assim denominadas: Pré-escrita, Pré-leitura, Matemática, Estudos Sociais, Português oral, Língua Karajá e Atividades Diversificadas (de acordo com os padrões da cultura Karajá). Os conteúdos referentes à língua portuguesa escrita eram de responsabilidade dos professores não-indígenas.

A língua Karajá, como meio de instrução, era adotada nos três primeiros anos escolares. Após este período, as crianças recebiam aulas só em língua portuguesa. A partir daí, então, as crianças se defrontavam com uma nova língua e com uma nova cultura: a dos materiais didáticos, distantes de sua realidade sociocultural e lingüística, como as demais particularidades daquela escola, tais como o currículo, o calendário e o tipo de avaliação.

Segundo o documento anteriormente citado, o currículo da escola Karajá, naquela época, era organizado da seguinte maneira:

a) Pré-escolar – da qual faziam parte:

- \* a Pré-Leitura;
- \* a Pré-Escrita;
- \* a Pré-Matemática e
- \* Atividades Diversificadas (de acordo com os padrões da cultura Karajá)

b) 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Série -- O currículo para estas séries era composto pelas mesmas disciplinas, diferenciando-se, em profundidade, o conteúdo entre as séries. O currículo constava de:

- \* Leitura em Karajá;
- \* Escrita em Karajá;
- \* Leitura em Karajá;
- \* Matemática Karajá;
- \* Estudos Sociais em Karajá e Português;
- \* Atividades Diversificadas: Saúde, Educação Artística, Ciência Social e Natural;
- \* Religião (facultativa);
- \* Português oral.

c) 3<sup>a</sup> série – Fase de Transição – compunha-se das seguintes disciplinas:

- \* Leitura e Escrita em Karajá e em Português;
- \* Matemática em Português;
- \* Estudos Sociais em Português;
- \* Escrita Criativa em Karajá;
- \* Religião (facultativa);
- \* Português.

d) 4<sup>a</sup> série – A programação desta série não aparece no relatório geral sobre educação bicultural Karajá do SIL, mencionado anteriormente. Todavia, nossa experiência como professora em duas escolas Karajá, no período de 1975 a 1979, permite-nos afirmar que nesta série os conteúdos ministrados às crianças indígenas era o mesmo de qualquer outra escola da região.

Este currículo perdurou por muitos anos entre os Karajá, ou seja, de 1972 a 1987. Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, os indígenas passaram a ter direito a uma educação específica e diferenciada, conforme está expresso no capítulo III, artigos 210 e 215 dessa lei, que se seguem:

*Art.210- "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".*

*Art.215-"O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional".*

Antes da tramitação, no Congresso Nacional, da Constituição de 1988, a FUNAI (Brasília) definiu, em 1987, uma política de atendimento à educação escolar para os povos indígenas. Em cumprimento à política fixada, a Administração Regional de Goiânia – ex-6ª Superintendência Executiva Regional – elaborou e implantou um programa voltado para a educação escolar, com ênfase na preparação e atualização dos professores atuantes nas escolas Karajá, Xerente, Krahô e Apinajé, dando especial atenção ao professor indígena.

Enquanto os cursos eram realizados, desenvolviam-se discussões sobre vários aspectos do currículo, como: grade curricular, metodologia, calendário e sistema de avaliação. Os conteúdos de cada disciplina começaram a ser definidos pelos professores de cada comunidade, mediante assessoria de uma professora da Universidade Federal de Goiás – UFG – professora Sílvia L. B. Braggio, e do professor de Matemática Francisco Roberto Vieira, da Universidade Federal Fluminense, e das professoras da FUNAI da Administração Regional de Goiânia, Neuza Harue Yamanaka, Susana Grillo Guimarães e, ainda, da autora deste, que também faz parte do quadro da FUNAI.

Assim, de 1988 a 1991, os professores das comunidades indígenas participaram de 15 encontros, realizados por etnia e em suas respectivas regiões.

O trabalho realizado pela equipe da FUNAI e pelos professores voluntários das duas Universidades pôde continuar mediante convênio

celebrado, ainda em 1991, entre a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto do Tocantins com a UFG e a FUNAI.

Em fevereiro desse ano, mediante o Decreto nº26, de 4 de fevereiro, o Presidente da República repassou ao Ministério da Educação – MEC, “a competência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (Brasil, Leis, 1991). Por conseguinte, as Secretarias Nacionais do referido Ministério delegaram aos estados e municípios o desenvolvimento da educação escolar indígena de acordo com as especificidades culturais e lingüísticas. Em atendimento à delegação de poder feita pelas Secretarias Nacionais do MEC, o Governo do Tocantins celebrou o convênio anteriormente citado.

Finalizando este capítulo, podemos dizer que o indígena brasileiro recebeu educação escolar a partir de 1549, com a primeira escola “de ler e escrever” em Português. Desde essa época até 1972, a educação escolar indígena foi sempre ministrada em língua portuguesa, portanto, monolíngüe.

Na verdade, essa educação foi promovida, ao longo desses anos, à luz dos interesses da sociedade majoritária, mesmo quando foi assegurado o uso da língua indígena na escola, conforme dispõem a Portaria 75N, baixada em 1972, e o Estatuto do Índio, já que, no mais, não houve mudanças. A língua indígena era usada só nas primeiras séries, normalmente num período de três anos. Após esse período, a língua adotada era o Português, os professores eram não-indígenas e os conteúdos eram os mesmos das outras escolas da região.

A partir de 1988, a Constituição brasileira garante aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, isto é, uma educação alicerçada no contexto sociocultural, lingüístico e econômico, concebida numa visão bilíngüe, pluralista e intercultural.

O acatamento aos dispositivos constitucionais, fazendo validar uma educação escolar bilíngüe, pluralista e intercultural, representa uma nova

oportunidade educacional para os povos indígenas; uma escola que use a língua indígena, que valorize sua cultura e reflita sobre a situação vivida por esses povos. Nesse sentido, tornou-se fundamental o conhecimento verticalizado de cada sociedade indígena.





# Capítulo 2

## 2. BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

### 2.0 Introdução

Muitos países no mundo são bilíngües, trilingües ou plurilingües, como é o caso do Canadá (Inglês e Francês), Suíça (Alemão e Suíço), do Paraguai (Espanhol e Guarani), da Índia (mais de quatorze línguas faladas no país). Isso, no entanto, não quer dizer que as pessoas desses países sejam bilíngües ou plurilingües de fato. Cada grupo pode ter sua própria língua, coexistindo em um mesmo país ou região com várias outras, sem que, necessariamente, todas as pessoas desses grupos façam uso de todas as línguas com regularidade ou talvez nunca o façam, porque nem todos são bilíngües ou plurilingües.

No Brasil, segundo Rodrigues (1980), falam-se, como línguas tradicionais de comunidades nele estabelecidas, cerca de duzentas línguas. Elas se dividem em dois grupos: as línguas indígenas, de tradição imemorial, todas pré-colombianas, em sua maior parte faladas aqui por vários milênios, e as línguas alienígenas, que foram introduzidas a partir da colonização portuguesa. Destas, a de mais longa tradição é a portuguesa, estabelecida há quase 500 anos.

Quanto às línguas indígenas, são hoje 180 as que ainda se falam. São usadas em todas as regiões geográficas do Brasil, mas seu maior número encontra-se no Centro-Oeste e no Norte. As comunidades indígenas que

ainda hoje falam sua língua materna apresentam diversas situações de uso lingüístico, que focalizaremos a seguir.

## **2.1 Situação sociolingüística das comunidades indígenas brasileiras do Norte e Centro-Oeste**

Nesta seção, trataremos da situação sociolingüística de alguns povos indígenas brasileiros, destacando as comunidades Karajá, Tapirapé e as do Parque do Xingu, todas localizadas no estado do Mato Grosso e, ainda, as situadas no estado do Tocantins, com o objetivo de tecer um cenário onde se insere a comunidade Karajá.

Segundo Rodrigues (1988), muitas comunidades indígenas ainda são essencialmente monolíngües, isto é, falam somente sua própria língua; outras, embora predominantemente monolíngües, contam com algumas pessoas que falam também o Português sendo, portanto, bilíngües. Todas, porém, são comunidades em que os processos de socialização e inculturação das crianças e jovens estão intimamente ligados à língua materna, essencial para o desenvolvimento equilibrado e sadio de suas personalidades.

Segundo Braggio(1992a), são bilíngües, isto é, falam a língua materna e o Português em graus e modos variados, os seguintes grupos: Karajá e Javaé, que fazem parte da família lingüística Karajá, e os Xerente, Apinajé e Krahò, que integram a família lingüística Jê. Como trilingües, a autora aponta os Avá-Canoeiro, que, como os Javaé, localizam-se no posto indígena de Canoanã, município de Formoso do Araguaia, também no estado do Tocantins. Esse grupo fala sua língua materna, que pertence à família Tupi-Guarani, do Tronco Tupi, o Javaé da família Karajá do Tronco Macro-jê e a língua portuguesa. São ainda apontados pela autora os auto-denominados Tapuia, que adotam como língua materna o Português.

Por sua vez, nossa experiência de contato com os povos indígenas permite-nos apontar, também, como trilingüe o Karajá (homem ou mulher)

casado com Tapirapé e residente na aldeia deste, que é falante de Tapirapé, língua da família Tupi-Guarani, do Tronco Tupi. Nesse caso, o Karajá fala sua língua materna, a do cônjuge e o Português. Este fato é encontrado no município de Santa Terezinha, no estado do Mato Grosso, onde há aldeias de Tapirapé e Karajá, distantes três quilômetros uma da outra. É interessante notar que só na situação de casamento são encontrados na aldeia Tapirapé índios Karajá falando também essa língua. Embora as aldeias situem-se a apenas três quilômetros uma da outra, seus membros não falam a língua da outra comunidade.

De acordo com Seki (1993), no Parque do Xingu, no Mato Grosso, atualmente são faladas dezessete línguas, pertencentes a diferentes troncos e famílias, a saber: do Tronco Tupi, temos o Kamayurá e o Kayabi, da família do Tupi-Guarani, o Juruna e o Aweti. Do Tronco Macro-jê, encontramos o Suyá, o Tapayuna, o Mentuktire e o Panará. Temos, ainda, da família Aruak, as línguas: Waurá, Yawalapiti e Mehináku, e da família Karib as línguas Kuikuro, Kalapalo, Matypu, Nehukwa e Txikão. Como língua isolada há a Trumai.

Segundo Becker (em Seki, 1993), as línguas Kuikuro, Kalapalo, Matypu e Nahukwa, da família Karib, são bastante semelhantes e inteligíveis entre si e são, em seu conjunto, mais distantes do Txikão. Da família Aruák, a Yawalapiti é a mais diferenciada das outras línguas; já a Mehináku e a Waurá são bastante semelhantes e mutuamente inteligíveis.

Do Tronco Macro-jê, a língua Panará apresenta um distanciamento em relação às demais línguas da família Jê; a Tapayuna e a Suyá têm grande proximidade nos níveis fonético e lexical (Seki, 1993).

No que concerne às línguas do Tronco Tupi, há uma maior proximidade entre o Kamayurá e o Kayabi, e um distanciamento mais acentuado entre estas e o Aweti (Dietrich, 1990) e, principalmente, o Juruna (Rodrigues, 1955). A língua Trumai não apresenta afinidade com nenhuma outra língua, embora inclua em seu léxico muitas palavras de origem Tupi.

A situação lingüística constatada no Parque do Xingu é a seguinte: há pessoas monolíngües, bilíngües e multilíngües, como é o caso dos Yawalapiti e dos Trumai. A comunicação entre os grupos, em muitos casos, ocorre da seguinte maneira: cada pessoa fala a sua língua, que não é usada pelo interlocutor, porém é compreendida por este. Existem, também, aqueles que falam e/ou entendem o Português.

Da situação lingüística dos povos indígenas brasileiros, podemos lembrar ainda, com base em Rodrigues (1986), que alguns grupos perderam sua língua materna e hoje falam exclusivamente variedades regionais do Português; entre eles estão: os Potiguara, na Paraíba, os Pankararu, em Pernambuco e Alagoas; os Xokó, em Sergipe, os Kiriri e Pataxó, na Bahia e os Tupinikim, no Espírito Santo.

É preciso lembrar que, apesar da diversidade e da riqueza das línguas das comunidades indígenas brasileiras, a situação lingüística desses povos é ignorada e até mesmo desprezada pela sociedade majoritária, que impõe a sua língua como a melhor e mais importante. Essa sociedade desconhece que:

*cada língua tem determinadas finezas de expressão, que pode coincidir parcialmente com o que se dá em outras línguas, mas que, no conjunto, caracterizam uma língua dada como um sistema único de expressão humana, no qual se cristalizaram os efeitos de uma experiência de vida e de análise inteligente do mundo acumulada através das inúmeras gerações de um povo. Cada língua indígena não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela é expressa (Rodrigues, 1986:27).*

Nesta seção, apresentamos alguns aspectos da situação sociolingüística de algumas comunidades indígenas brasileiras, apontando

as línguas faladas sobretudo no Centro-Oeste, com o intuito de mostrar as diferenças e semelhanças existentes no uso dessas línguas pelas suas comunidades. Na seção seguinte, trataremos dos postulados teóricos acerca de sociedades bilíngües, bilíngüismo individual, bilíngüismo infantil, hipóteses sobre aquisição de línguas e funções da linguagem nas comunidades indígenas.

## **2.2 Sociedades e indivíduos bilíngües**

Os fatores que contribuem para que as pessoas ou grupos de pessoas se tornem bilíngües são vários. Segundo Grosjean (1982), entre eles estão os movimentos migratórios, o nacionalismo local exacerbado, casamento entre etnias diferentes, pluralidade de grupos lingüísticos dentro de uma mesma região. São, pois, circunstâncias sociais, políticas e históricas que promovem o bilíngüismo que se origina do contato de indivíduos falantes de uma língua com falantes de outra(s). Em decorrência disso, duas situações avultam como mais freqüentes. A primeira é a manutenção de bilíngüismo, isto é, de dois sistemas lingüísticos num mesmo grupo de falantes. A outra é o desaparecimento de um dos sistemas lingüísticos, normalmente o do grupo minoritário.

Vários estudiosos interessados neste assunto têm desenvolvido pesquisas para que se possam determinar as razões pelas quais alguns grupos conseguem manter sua língua materna, ainda que em posição desigual, enquanto outros, não resistindo às pressões externas, passam pela situação do bilíngüismo com diglossia, chegando até o monolíngüismo.

Dentre esses estudiosos estão Fishman,(1967-1980), Grosjean (1982), Meliá, (1979) e Hamel (1983 e 1984). Todos eles concordam que a assimilação e manutenção de uma ou mais línguas estão intimamente relacionadas com aspectos sociais e atitudinais, aspectos estes muitas vezes ambivalentes, que podem contribuir tanto para a manutenção quanto para o abandono de línguas.

Numa situação de preservação de dois códigos lingüísticos, um majoritário e outro minoritário, isto é, de bilingüismo estável, surge o fenômeno da diglossia. Fishman (1967) afirma que a relação entre bilingüismo e diglossia não coincide necessariamente: bilingüismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa – bilingüismo individual – ou pelo mesmo grupo – bilingüismo social; já diglossia é a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais. A definição de diglossia foi elaborada por Ferguson em 1959 e adotada e reformulada por Fishman em 1967.

Para Ferguson (1959), a comunidade está em situação diglössica quando uma variedade alta (*high-function-H*) é utilizada na modalidade escrita e na fala formal, colocando-se como principal veículo literário. É adquirida na escola e não é usada por nenhum segmento da comunidade em situações informais. Nestas situações, utiliza-se a variedade baixa (*low-function-L*). Assim sendo, é natural que “H” goze de maior prestígio social. Observamos, portanto, que, na definição deste autor, as variedades alta e baixa pertencem à mesma língua, como, por exemplo, o árabe clássico e o coloquial.

Outros estudiosos do assunto, como Fishman, Meliá, Grosjean e Hamel, deram outra abordagem a essa questão. Para Fishman (1967), por exemplo, diglossia inclui qualquer sociedade em que duas línguas (ou variedades de uma mesma língua) são utilizadas em situações distintas e diferenciadas. Como exemplo, ele diz estar o Paraguai em uma situação diglössica, sendo as línguas alta e baixa, respectivamente, o Espanhol e o Guarani.

Para Fishman (1980), as comunidades bilíngües com diglossia têm claras as funções atribuídas a cada uma das línguas. Já no caso de comunidades bilíngües sem diglossia, as funções não estão compartimentalizadas, podendo, portanto, uma língua ir ocupando o lugar da outra até que uma desapareça. Para Meliá (1979):

*a noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilingüismo, sobretudo quando este é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, assim como para analisar a relação de duas línguas, conforme os seus diferentes usos sociais, fazendo ver que os campos de aplicação são diferentes e ordinariamente dependentes, numa relação de dominante-dominado, superior-inferior (1979:68).*

Grosjean (1982) também trata deste assunto. Segundo ele, quando duas ou mais línguas coexistem em uma mesma comunidade, geralmente ocorre diglossia, ou seja, o uso de duas línguas ou mais em contextos sociais diferentes. Segundo o autor, a manutenção da língua materna vai depender de a comunidade adotar uma política de valorização e de prestígio para a sua língua.

De acordo com os estudos de Hamel (1984), a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolingüísticos se manifestam em uma relação assimétrica de práticas discursivas dos falantes das sociedades majoritárias com os da minoritária. Para este autor, essa relação faz parte de processo histórico que pode causar ou o desaparecimento da língua minoritária em detrimento da majoritária, ou a resistência e consolidação da língua minoritária. Assim sendo, se os falantes tiverem atitudes positivas com relação à sua língua e ao bilingüismo e demonstrarem orgulho de sua identidade cultural, a manutenção da língua nativa, ainda que minoritária, estará garantida. Mas, por outro lado, se as atitudes do grupo minoritário forem discriminatórias e negativas em relação à sua própria língua, dificilmente ela sobreviverá. Disto concluímos que a sobrevivência da língua materna e do bilingüismo dependerá, e muito, da atitude dos falantes de uma comunidade.

Fishman (1967) desenvolveu várias pesquisas, a fim de detectar paralelamente as diferentes situações de emprego de duas línguas por um

dado locutor: “quem fala que língua, quando, onde, a propósito de que e com quais interlocutores”. Para este autor, a alocação dos códigos para a separação de domínios é essencial à manutenção compartimentalizada de cada língua. Para ele, o uso adequado pede somente uma língua e essa seria escolhida por classes particulares de interlocutores em tipos particulares de ocasião, para discutir tipos particulares de tópicos. Assim, os papéis, os locais e os interlocutores determinam a escolha da língua a ser usada. Desse modo, uma mesma pessoa poderá dirigir-se a seu superior, no trabalho, em uma língua, mas falar-lhe em outra, quando o encontrar numa festa. Essa alternância de língua indica as mudanças de papéis e de *status*, isto numa relação de bilingüismo simétrico. Já na situação de bilingüismo assimétrico, como é o caso do Português em relação a uma língua indígena, e nunca o contrário, são outras as exigências de uso de uma língua ou de outra. Isto é, quem muda de língua, dependendo do local, assunto e interlocutores, normalmente é o falante do grupo minoritário.

Nessas interações, leva-se em conta, também, o peso das atitudes que os locutores têm em relação a sua língua, à língua da maioria, ao bilingüismo e ao interculturalismo. A atitude dos falantes em relação à sua língua materna se manifesta pelo uso que dela fazem entre familiares, amigos, vizinhança e outros domínios sociais da comunidade. Também a transmissão da língua às crianças está evidentemente relacionada com as atitudes que se desenvolvem em relação às duas sociedades, representadas simbolicamente por sua língua. De maneira geral, a escolha de uma língua é feita por sua freqüência de uso, a qual, por sua vez, é determinada pelo grau de bilingüismo ou pelo monolingüismo dos interlocutores habituais.

No que diz respeito ao bilingüismo individual, vários estudos sociolingüísticos têm mostrado que o falante bilingüe não necessita possuir uma proficiência simétrica nas quatro habilidades básicas: falar, entender, ler e escrever. Estes estudos mostram que há dois tipos de bilingües: os que adquirem uma segunda língua por razões de trabalho, estudo e *status* etc., e os dos grupos minoritários. Entre os dois tipos, há uma profunda



diferença, pois, enquanto no primeiro os falantes utilizam o sistema educacional para tornar-se bilíngües, por uma razão específica, no segundo, os falantes tornam-se bilíngües por força de imposição e por razões de sobrevivência. Se, no primeiro caso, trata-se de um privilégio, no segundo, muitas vezes, trata-se de uma necessidade.

Para melhor aclarar a questão do bilingüismo, usaremos nesta seção os estudos de Grosjean (1982), bem como de outros estudiosos do assunto citados por ele.

Este autor adota uma definição funcional de bilingüismo: o uso regular de duas línguas por uma pessoa. Para ele, o bilíngüe pode ser mais ou menos fluente em uma língua do que em outra. O domínio de uma língua depende, também, das habilidades lingüísticas de falar, escrever, ler e ouvir, da situação, do tópico de conversação e do interlocutor. Este autor afirma que o uso das línguas por uma pessoa bilíngüe é determinado pela necessidade. Se uma habilidade particular não é necessária, ela não se desenvolverá. O indivíduo bilíngüe é aquele que possui uma das quatro habilidades lingüísticas.

Segundo o autor supracitado, fatores como o uso regular das línguas, os domínios de uso, a necessidade de o bilíngüe ter certas habilidades em uma língua e não em outra tornam a descrição do indivíduo bilíngüe mais complexa do que se fixar somente na fluência, como é proposto por alguns estudiosos, entre eles Bloomfield (1933), que considera como verdadeiro bilíngüe aquele que pode ser tomado como membro das duas comunidades lingüísticas, isto é, o falante que possui a fluência do nativo nas duas línguas. Já para MacNamara, em Grosjean (op.cit.), bilíngüe é o indivíduo que possui pelo menos uma das quatro habilidades lingüísticas (fala, leitura, audição e escrita).

Mackey, também citado em Grosjean (1982), elabora um esquema complexo para a descrição do bilingüismo de um indivíduo. Primeiramente, ele propõe que se determine o grau de bilingüismo por meio de testes de compreensão. O autor quer chamar atenção para o caso de bilingüismo

receptivo, próprio de muitas crianças, filhas de imigrantes, de professores e cientistas que lêem e escrevem, mas não falam a língua “estrangeira”. Ele propõe, também, que os níveis fonológico, gráfico, gramatical, lexical, semântico e estilístico sejam determinados em cada língua. Por exemplo, o bilíngüe pode ter um problema de fluência fonética muito grande e ainda assim comportar-se como um nativo nos outros níveis. Para este autor, o grau de proficiência em cada língua depende da sua funcionalidade, isto é, depende do uso e das condições em que o bilíngüe faz uso da língua.

Finalizando esta seção, podemos concluir dizendo que o indivíduo bilíngüe pode servir-se de dois códigos lingüísticos ao mesmo tempo, numa determinada situação, sem que a intercompreensão seja efetivamente abalada. O bilingüismo é, portanto, um fenômeno social e individual. Começa na infância, como veremos na próxima seção.

### **2.3 Bilingüismo na Infância**

Na seção anterior, discorremos sobre o bilingüismo social e individual. Nesta, o assunto a ser abordado será o bilingüismo na infância, ou seja, como se dá a aquisição da língua materna e da segunda língua.

Segundo Grosjean (1982), o bilingüismo na infância normalmente ocorre em função da necessidade de a criança comunicar-se com as pessoas que lhe são importantes: pais, colegas, amigos, professores etc. Para ele, os fatores psicossociais, como o uso da língua na família, na comunidade ou na escola, condicionarão o quando e por quanto tempo uma criança será bilíngüe ou não.

Conforme esse autor, a aquisição de duas línguas pode se dar de maneira sucessiva ou simultânea. No bilingüismo simultâneo, a aquisição da segunda língua geralmente ocorre antes dos três anos de idade. Este é o caso, por exemplo, de filhos de pais de etnias diferentes. Esse tipo de aquisição de duas línguas foi durante muito tempo considerado

potencialmente ideal. O bilingüe, desde cedo, desenvolveria nas duas línguas uma competência igual à de um monolíngüe. Para Bloomfield (1933), este é o verdadeiro bilingüe e é denominado, numa concepção mais ampla de bilingüismo, bilingüe “equilibrado”.

Já no bilingüismo sucessivo, segundo Grosjean (1982) e McLaughlin (1978), a criança adquire a segunda língua após os três anos de idade. Assim, no início de sua vida, predomina a língua dos pais; depois, progressivamente, vai adquirindo a língua local, por intermédio dos vizinhos e da mídia. Este é o caso de filhos de imigrantes ou de casais residentes no exterior (como funcionários internacionais).

Os autores citados apontam ainda os seguintes fatores que podem levar as crianças ao bilingüismo:

- a) casamento entre indivíduos de etnias diferentes;
- b) proximidade de outros grupos lingüísticos ou exposição constante a outra língua;
- c) o ingresso na escola, onde normalmente a língua adotada não é a da criança;
- d) interesse e desejo da comunidade em tornar as crianças bilingües – bilingüismo planejado.

Nota-se, então, que desde cedo a aquisição de outra língua está ligada a questões de integração das crianças no grupo majoritário, quer isso se manifeste de forma positiva ou negativa e que, contrariamente ao que se pode crer, a língua materna da criança pode não ser a língua mais freqüentemente usada pela comunidade onde ela vive.

Krashen (1982) faz uma distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas. Cabe aqui apresentar tal distinção, já que ela é importante para o ensino de línguas, seja de primeira ou de segunda língua, num ensino que seja fundamentado na psicolingüística e na sociolingüística. Para ele, a aquisição de língua é um processo subconsciente de construção criativa

usado por crianças ao adquirem quer a primeira, quer a segunda língua. É um processo “natural” e, por isso, a aquisição da segunda língua assemelha-se à maneira pela qual a criança adquire a primeira. Normalmente, ela não tem consciência de que está adquirindo a língua, mas sabe que a está usando para a sua comunicação, ou seja, não há uma “consciência” das regras gramaticais da língua que está sendo adquirida, mas do uso da língua na comunicação.

A aprendizagem de uma língua, por sua vez, é um processo consciente através do qual regras explícitas são assimiladas e observadas em ambientes menos naturais, como a sala de aula.

O professor, quer de primeira ou de segunda língua, deve proporcionar a seus alunos o maior contato possível com a língua falada ou escrita e deve encorajar sua auto-confiança e motivação através da redução de ansiedade e complexo de incompetência.

Já no ensino da escrita, tanto da primeira como da segunda língua, o docente deve levar em consideração os usos e funções atribuídos à linguagem pela comunidade. Torna-se, pois, fundamental que o professor conheça essas funções, para que na sua prática, sobretudo na alfabetização, não transforme a aquisição da língua escrita em um processo mecânico, tampouco negue a funcionalidade dessa interlocução nem retire da criança o direito de uso da própria palavra.

Em se tratando de criança indígena, a atenção aos usos e funções da linguagem escrita na e pela sua comunidade ganha grande relevância, a fim de que o processo de alfabetização não se torne abstrato nem sem sentido para essas crianças. Dessa forma, é de suma importância que elas percebam que a escrita tem funções fora da escola, funções essas ligadas ao modo de vida de cada comunidade.

Para tratar das funções da linguagem nos apoiaremos em estudos de Halliday (1969) e Brice-Heath (1984).

## 2.4 Funções da linguagem

Considerando a linguagem como um fenômeno social, Halliday aponta sete funções da linguagem, as quais a criança adquire muito antes de chegar à escola. Braggio, citando Halliday, afirma que “a criança sabe que a linguagem tem uma função [...] e que a aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas da linguagem, ou seja, quando a criança usa a linguagem, ela a usa em uma determinada função, antes mesmo que a sua forma seja ‘totalmente’ adquirida” (Braggio, 1992b: 33).

Halliday aponta sete funções, constatadas pela observação de crianças e que aparecem na seguinte ordem seqüencial:

Instrumental - o uso da linguagem para conseguir que determinadas coisas sejam feitas. Pode ser representada por “Eu quero”.

Regulatória - o uso da linguagem para regular o comportamento de outrem, a ponto de determinar que se faça ou se deixe de fazer algo de um modo, e não de outro. Pode ser representada por “Faça como eu digo”.

Interacional - o uso da linguagem para se estabelecer uma interação entre as pessoas. Representada por “Você e eu”.

Pessoal - o uso da linguagem não só para manifestação da própria individualidade, mas também como elemento pessoal dentro da função interacional da linguagem. É representada por “Aqui estou eu”.

Heurística - o uso da linguagem como meio de investigar a realidade, como meio de aprender sobre as coisas. Representada por “Diga-me por quê”.

Imaginativa - o uso da linguagem para criar seu próprio mundo, para fazer coisas da maneira como se sente inclinada. Representada por “Vamos fingir”.

Informacional - o uso da linguagem como um meio de comunicar alguma coisa, para expressar idéias acerca de alguma coisa. Representada por "Tenho algo para dizer-lhes".

Posteriormente, Brice-Heath (1984) também utiliza a noção de funções da linguagem, aplicando-as a grupos sociais da Carolina do Norte nos Estados Unidos, em Trackton e Roadville. Observando como se manifestam essas funções no uso da linguagem escrita, Brice-Heath, baseando-se em Halliday, encontrou, nessas comunidades, as seguintes funções:

Instrumental - ler para resolver questões práticas da vida quotidiana (encontrar lugares, sinais nas ruas, letreiros, rótulos, contas, tabelas, horas etc.).

Sócio-interacional - escrever para dar informações, manter relações sociais (cartas, cartões etc.).

Ajuda à memória - escrever para substituir a comunicação direta, oral (cartas, bilhetes, listas de compras).

Confirmacional - ler para reafirmar atitudes, crenças ou idéias (leitura da Bíblia, título de eleitor, listas de compras).

Regulatória - escrever para exercer controle sobre a conduta dos outros (ordens, listas de tarefas etc.).

Recreacional - ler durante horas de lazer (revistas, livros de histórias etc.).

Informacional - ler para obter informações (revistas, jornais, livros etc.).

O principal objetivo desta autora, ao analisar o papel da linguagem escrita em comunidades de diferentes níveis sociais e econômicos, foi verificar como esses grupos interagem com a escrita e a leitura antes de chegar à escola e como essas linguagens poderiam ser melhor desenvolvidas aí.

Na próxima seção, descrevemos a metodologia empregada para o conhecimento da situação sociolingüística dos grupos Karajá, objeto deste trabalho.

## 2.5 Metodologia

A pesquisa sobre a situação sociolingüística das duas comunidades Karajá realizou-se no período de 1\4 a 1\5\94, nas aldeias de Santa Isabel do Morro e Fontoura, da Ilha do Bananal, no estado de Tocantins (ver anexo1). O objetivo geral foi o de conhecer a atitude dos Karajá com relação às duas línguas em contato – Karajá e Português – as preferências lingüísticas e os usos e funções dessas línguas de acordo com os domínios sociais dentro das aldeias e em diferentes interações intra e intergrupos. Como objetivo específico, pretendemos que este estudo forneça subsídios para a educação escolar que se realiza nessas comunidades.

O critério para a escolha dessas aldeias foi a localização delas em relação a um centro urbano, visto que essa condição possibilita uma maior ou menor interação dos Karajá com a sociedade majoritária e, evidentemente, maior ou menor contato da língua Karajá com o Português. Assim, selecionamos Santa Isabel do Morro por ficar a quinze quilômetros da cidade mais desenvolvida da região – São Félix do Araguaia-MT, enquanto Fontoura situa-se a oitenta quilômetros dessa cidade. No que diz respeito ao critério de seleção das pessoas, foram consideradas duas variáveis extralingüísticas: idade e sexo. Foram entrevistadas pessoas nas seguintes faixas etárias: 8-12, 13-18, 19-39 e 40 e mais, de ambos os sexos, com vistas em apreender a situação sociolingüística de homens e mulheres de diversas idades.

De uma população aproximada de 450 pessoas em Santa Isabel do Morro e 350 em Fontoura, conforme dados fornecidos pelo Setor de Saúde da FUNAI, foram selecionados vinte por cento, isto é, 90 pessoas

de Santa Isabel do Morro, sendo 42 homens e 48 mulheres, e 70 de Fontoura, 33 homens e 37 mulheres.

Foram realizados dois tipos de pesquisa: quantitativa e qualitativa. Segundo Shiffrin (1987), uma completa a outra. A maior parte das análises combinam ambas as abordagens. A análise quantitativa, por exemplo, segundo o autor, depende de descrições qualitativas para interpretar os dados coletados estatisticamente. Por outro lado, na abordagem qualitativa, torna-se necessária a identificação de muitos fatos e ocorrências do mesmo fenômeno, a fim de conferir maior confiabilidade à análise.

Assim sendo, durante a pesquisa de campo, utilizamos mais de um método e procedimento para a coleta de dados e informações, bem como para aclarar e validar o material colhido, conforme descrição a seguir:

a) questionário (ver anexo 2)

Para coletarmos os dados quantitativos, aplicamos um questionário extraído de Braggio (1992a), que tem sua fundamentação na teoria e nas pesquisas de Fishman (1967,1980). Esse questionário, composto de 32 perguntas, tem como finalidade obter informações sobre a facilidade (conhecimento) das línguas Karajá e portuguesa, usos e funções dessas línguas de acordo com os domínios sociais e preferências lingüísticas. A aplicação do questionário nas meninas de 8 a 12 anos e nas muitas mulheres acima de 40 anos foi feita com ajuda de intérprete, tendo em vista que, em certos casos, elas não conseguem manter uma conversa em Português, e em outros casos, são monolíngües em língua Karajá.

Para analisarmos os dados obtidos com a aplicação dos questionários, elaboramos uma tipologia, para dar conta das respostas dos informantes;

b) observação com registro em diário de campo (anexo 3)

As observações foram contínuas, aproveitando-se todas as situações de interação entre os Karajá. Procuramos, ainda, criar oportunidades para obter dados sobre o seu cotidiano.



Adotamos o diário de campo por compreender que, dadas as características particulares do ambiente e dos participantes e do objetivo proposto neste estudo, muitas informações importantes relativas a eventos comunicativos poderiam ser desveladas.

Concomitantemente, os dados quantitativos foram interpretados à luz dos dados qualitativos observados durante a pesquisa e toda nossa convivência com esse povo, quando moramos na aldeia, trabalhando como professora. Pudemos assistir a muitas festas, ouvimos muitas histórias, observamos o modo de vida desse povo, sua educação, seu trabalho e a diferença entre as atitudes dos homens e das mulheres.

Este capítulo destinou-se a mostrar as bases teóricas que serão utilizadas na análise dos dados pesquisados nas comunidades de Santa Isabel do Morro e Fontoura. Tratamos em primeiro lugar da situação lingüística dos povos indígenas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiros, discorremos sobre o bilingüismo, como e por que as pessoas se tornam bilingües, a questão da manutenção ou não da língua materna e do bilingüismo na infância, hipóteses de como a criança adquire uma ou mais línguas, bem como focalizamos, ainda que brevemente, as funções da linguagem tanto oral como escrita.

Neste capítulo, delinearam-se, também, os procedimentos utilizados na pesquisa de campo. No próximo, mostraremos aspectos da sociedade Karajá: seu contato com a sociedade majoritária, sua educação e suas particularidades lingüísticas, bem como informações gerais sobre as aldeias de Santa Isabel do Morro e Fontoura.





## Capítulo 3

### 3. SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DOS KARAJÁ DE SANTA ISABEL DO MORRO E FONTOURA

#### 3.0 Introdução

Em 1989, foi feito, sob a orientação de Braggio, um levantamento sociolingüístico dos diferentes povos indígenas do estado do Tocantins e de dois pequenos grupos de Goiás “a fim de verificar não só o estado lingüístico desses povos como para, a partir dos dados obtidos, atuar nos seus programas educacionais” (Braggio, 1992a). Entre os grupos pesquisados naquela época, estavam os Karajá, precisamente os de Santa Isabel do Morro, uma das comunidades por nós agora pesquisadas.

O trabalho que aqui apresentamos, de certa forma, faz parte da pesquisa realizada em 1989, da qual participamos. É também resultado de nossa experiência como professora, durante um período de quatro anos, nas aldeias de Fontoura e Itxala e em cursos de aperfeiçoamento e formação de professores Karajá. No total, já são onze anos de convivência, troca de informações e aprendizado com esse povo.

Essas informações, somadas às que coletamos durante o levantamento sociolingüístico que realizamos em Santa Isabel do Morro e Fontoura, no período de um mês, forneceram-nos dados fundamentais para a descrição e análise da atitude dos falantes com relação às duas

línguas em contato – Karajá e Português –, a facilidade lingüística e os usos e funções das línguas de acordo com os domínios sociais. Antes, porém, de tratar desses assuntos, discorreremos sobre a sociedade Karajá, dando uma visão do contato desse povo com a sociedade majoritária, focalizando aspectos de sua educação e de suas particularidades lingüísticas. Apresentaremos, também, referências sobre as aldeias de Santa Isabel do Morro e Fontoura.

### **3.1 Sociedade Karajá – contatos**

É possível que os primeiros contatos dos Karajá com a sociedade majoritária tenham acontecido no final do século XVI e começo do século XVII, quando começaram a chegar ao vale do Araguaia os bandeirantes vindos de São Paulo por terra ou pelos rios da bacia do Paranaíba à procura de escravos e de ouro.

Segundo Ribeiro (1977), os Karajá foram encontrados pela sociedade dita “civilizada” primeiro pelos bandeirantes e, mais tarde, pelos mineradores de ouro, traficantes e militares, que se estabeleceram nas nascentes do Araguaia e procuravam uma saída para o oceano. A navegação pelo Araguaia, conforme este autor, era de importância capital para aquela população, que se via na contingência de transportar de São Paulo, em lombo de burro, por milhares de quilômetros de sertões desertos, o sal, as ferramentas e tudo o mais do que carecia.

Assim, havia um interesse especial em escravizar os indígenas como remeiros para o transporte de mercadorias, colaboração que os traficantes não podiam dispensar, já que somente o indígena conhecia o rio e constituía a única mão-de-obra na região. Entre os Karajá e as guarnições militares locais transcorreram relações cheias de conflitos, durante todo século XIX .

Fenelon (1968) refere-se aos conflitos vividos pelos Karajá com os militares, ainda no século XVII. Ela menciona a ação traiçoeira e cruel

do coronel Antônio Pires, que estabelecia relações cordiais com os Karajá com a intenção de atacá-los depois, matando muitos deles, sem sequer poupar as crianças. Muitos indígenas foram levados como escravos para São Paulo. A maioria dos Karajá, todavia, conseguiu fugir e contar a seu povo sobre as crueldades sofridas por eles, que foram maltratados e açoi-tados durante a viagem.

Segundo Ribeiro (1977), na metade do século XX, o Araguaia conhece um surto de progresso, graças ao Gen. Couto Magalhães, que procurou resolver o problema do transporte criando uma companhia de navegação a vapor, destinada a garantir a comunicação franca e regular com o Pará, ligando o centro do país a um porto marítimo. Os Karajá continuaram experimentando, então, anos de contato com a sociedade majoritária. Viram surgir uma rede de guarnições militares, diversos núcleos de comércio ativo e até colégio para seus filhos, como o de Leopoldina (hoje Aruanã-GO). Este colégio tinha como objetivo catequizar as crianças indígenas e aproveitá-las futuramente no trabalho. Segundo consta, durante os vinte anos em que funcionou, esta instituição teria sido frequentada por vários jovens Karajá.

O período de progresso anteriormente mencionado, todavia, não durou vinte anos. A falência da companhia de navegação criada por Couto Magalhães fez que os Karajá voltassem a viver novamente isolados, sem contar as consideráveis perdas que sofreram em razão de epidemias e mudanças em sua vida, causadas por hábitos adquiridos adversos aos seus.

No século XX, os Karajá continuam enfrentando problemas de toda ordem, como a invasão de suas terras, seja por pescadores profissionais e posseiros, seja pelos retireiros (aqueles que usam os pastos da Ilha do Bananal para colocar seus rebanhos). Atualmente, a alternativa encontrada pelos Karajá tem sido a de aliar-se aos seus irmãos Javaé, reativando antigas aldeias, como Wawari e São João, para “marcar presença” em toda Ilha do Bananal.

A história do contato dos Karajá é marcada também por diversas agências, como mostra a tabela a seguir, baseada em informações de Toral (1982) e em outras conseguidas *in loco*:

**Tabela 1**  
**Agências de Contato entre os Karajá da Ilha do Bananal**

<b>Aldeia</b>	<b>Agência</b>	<b>Período</b>
Macaúba e São Raimundo (formada por ex-habitantes da aldeia de Macaúba)	- London South American Evangelical Union	- 1606-1931
	- New Tribes Mission	- 1953-1995
	- Summer Institute of Linguistics	- 1958-1975
	- FUNAI	- 1971- 1995
Fontoura	- Missão Adventista do Sétimo Dia	- 1935-1984
	- FUNAI	- 1950-1977
	- FUNAI	- 1971-1995
Barra do Tapirapé	- Irmãzinhas de Jesus	- 1953-1995
	- Prelazia de São Félix do Araguaia	- 1981-1984
São Domingos	- Missão Batista	- 1965-1968
	- Prelazia de São Félix do Araguaia	- 1981-1984
	- FUNAI	- 1983-1995
Santa Isabel do Morro e JK (povoado por ex-integrantes da aldeia de Santa Isabel do Morro)	- SPI / FUNAI	- 1927-1995

Este item destinou-se a mostrar resumidamente a história de contato dos Karajá. Passamos a apresentar dados sobre a educação e particularidades lingüísticas desse povo.

### 3.2 Educação Karajá

Existe, entre os Karajá, uma visão significativamente complexa do processo educacional da criança, conforme o sexo e a idade.

As meninas, desde cedo, ajudam suas mães nas tarefas domésticas. Brincam de bonecas, de fazer comidinhas e já confeccionam, junto com suas mães, miniaturas de bonecas de cerâmica. Os meninos, no entanto, não desempenham nenhuma função no grupo doméstico; brincam, fabricam flechinhas, passeiam, remando canoa, nadam, caçam passarinhos, constroem miniaturas da casa do *ijasò* (entidade sagrada) e dançam com as máscaras chamadas *weryry ijasò* (os *ijasò* dos meninos). Aliás, tanto os meninos quanto as meninas brincam, imitando os adultos nas cerimônias dos rituais.

Assim sendo, a aquisição do conhecimento na sociedade Karajá pelo homem e pela mulher dá-se de maneira espontânea nas interações entre os membros do grupo, conforme as particularidades sociais e lingüísticas da comunidade. O que parece apenas uma brincadeira na infância é muito mais que isso. É nessa interação informal das crianças e pela orientação dos pais e de todo grupo doméstico que os meninos e meninas adquirem um saber que lhes será útil, quando adultos. As habilidades profissionais, seja na pintura / grafismo, no artesanato, na pescaria ou em outra modalidade, são adquiridas na infância. Como nessa sociedade há muitos especialistas, desde cedo estes são formados. Há homens que são especialistas na pesca do pacu; outros o são em outro tipo de peixe. Já entre as mulheres, há aquelas que são especialistas na fabricação de bonecas de cerâmica, na tecedura de esteiras e assim por diante.

Entre os Karajá, os seus membros são divididos em categorias e grupos de idade. Estes grupos são observados no cotidiano. A tabela 2 apresenta essa divisão.

**Tabela 2**  
**Categorias e Grupos de Idade Karajá**

Idade	Categorias de Idade	Grupo de idade	Categorias de Idade feminina	Grupo de Idade
0-3	<i>Kuladu</i> (criança pequena)		<i>Hiriri</i> (criança pequena)	—
4-7	<i>Weryry</i> (menino)		<i>Hirari</i> (menina)	<i>Hirari</i>
8-11	<i>Weryryhyk̄y</i> (menino grande)		<i>Hirarihik̄y</i> (menina grande)	
12-13	<i>Jirè</i>	<i>Weryrybò</i>	<i>Ijadokoma</i> (moça solteira)	
14-15	<i>Bodu</i> (rapaz)		<i>Hawyky</i> (mulher)	
16-17	<i>Weryybò</i>			
18-19	<i>Haretoju</i> (rapaz)			
20-25	<i>Hábu</i> (homen jovem casado)	<i>Ijoityhy T̄ymara</i> (Ijoi novo)		
26-50	<i>Hábu</i> (pais e ou avós)	<i>Ijoityhy</i>	<i>Hawyky</i>	
50 +	<i>Matuari</i> (velho)	<i>Ijoityhy</i>	<i>Senadu</i> (velha)	

Adaptado de Toral (1992)

Conforme a tabela anterior, à medida que meninos e meninas se aproximam da maturidade sexual, o grupo de idade vai ficando definido, como veremos a seguir:

*weryrybò* - agrupa as seguintes categorias de idade: *jirè*, *weryrybò*, *bòdu*, *horetoju*. Reúne desde os meninos no início da puberdade até os rapazes antes do casamento;

*ijoityhy t̄ymara* – (*ijoi novo*) – formado pelos jovens homens casados;



*ijoityhy* – (verdadeiro *ijo*) - formado pelos homens casados há mais tempo;

*hirari mahādu* – (a turma das meninas) - formado pelas *hirarihiky* e *ijadòkòma*. As meninas obedecem a *hawyky dinodu*, a líder das mulheres.

A idade marca também as diferenças na educação, que na fase final da infância passa a se diferenciar segundo o sexo, conforme se segue.

### **A - Educação do homem Karajá**

Os meninos, quando entram na adolescência, mais ou menos aos dez anos, são chamados de *jirè*. Durante um ano, aproximadamente, têm seu corpo pintado de preto e seu cabelo cortado muito curto. Esse período só termina com a entrada no *Hetokrè* (casa onde se reúnem os homens).

Durante o processo de iniciação, os *jirè* chegam a dormir até uma semana no *Hetokrè*, vindo a sua casa só para fazer as refeições. Posteriormente, o processo é inverso, dormem na casa dos seus pais, mas fazem a maioria das refeições no *Hetokrè*, onde passam o dia junto com seus companheiros de idade.

Segundo Toral (1992), os Karajá praticam três modalidades de introdução do menino à casa dos homens, sendo que em todas elas há intervenção de diferentes seres cosmológicos, os quais atuam como aliados e protetores do menino. São eles: os *ijasó*, os *ixyjuni* (o espírito de índio bravo) ou os *hetohokywoludu* (habitantes da Casa Grande).

A partir do momento em que os meninos são aceitos no mundo masculino, são instruídos a não contarem às mulheres e às crianças como são feitas as representações dos seres cosmológicos. Essa revelação constitui o ponto máximo na formação do homem Karajá.

Aceitos no grupo masculino, os meninos são considerados: *jirè* (rapazinho), depois *bòdu* (rapaz novo). Os jovens Karajá continuam seu

aprendizado sobre os seres cosmológicos, as danças e cantos de seu povo, com o *ixytyby*.

Apesar de já fazerem parte do grupo dos homens, mesmo assim os iniciados ainda não adquirem certos privilégios, como, por exemplo, o de fazer uso da palavra nas reuniões que acontecem na Casa de Aruanã ou nos debates para decidir sobre a venda de artesanatos ou sobre a compra de algum produto para a comunidade. Isso só será permitido depois de o homem se casar e ser pai. Fica garantida, assim, sua entrada definitiva para o grupo do *ijoi* (grupo de homens), podendo, portanto, além de fazer uso da palavra nas reuniões, divergir de pontos de vista ou concordar com os mesmos.

## **B - Educação da mulher Karajá**

A passagem da menina para mulher adulta é marcada pela primeira menstruação. Segundo Toral: “é comum os pais receberem os *ijasò* para protegerem suas filhas e dançarem com elas, como se fossem debutantes, diante de *ijoi* e do restante da aldeia, fazendo sua estréia social como adulta solteira” (Toral, 1992: 109). Nessa ocasião, a família da moça se mobiliza fazendo uma série de brincadeiras formalmente solicitadas pelo *ijasò*. Esse ritual se chama *hirarixanamy* (o que é trazido para a menina olhar) e é uma referência ao motivo da vinda dos *ijasò* à aldeia. Após esse período e até se casar, a menina passa a ser denominada *ijadokoma* (moça solteira). Depois de casada e ser mãe, é chamada *hawky* (mulher).

As características da educação em relação às diferentes idades e sexos geram conseqüências, entre outras, algumas particularidades lingüísticas, assunto a ser tratado a seguir.

## **C - Particularidades lingüísticas**

Segundo Fortune (1986), a língua Karajá é chamada pelo Karajá de *iny rybè*, “nossa fala”, ou “fala do povo”. Não é uma língua inteligível

por qualquer falante de outra língua conhecida no Brasil. Como já destacamos no capítulo dois, esta língua pertence ao Tronco lingüístico Macro-Jê e à família Karajá. É subdividida em três dialetos: Javaé (*ixyju mahādu*), Xambiôa (*ixybiôwa*) “amigo do povo” e Karajá propriamente dito.

A língua Karajá possui uma particularidade que convém assinalar: a mulher tem um modo de falar diferente do homem. Essa diferença manifesta-se no nível fonológico. Segundo Fortune e Fortune (1963), trinta por cento das palavras da fala feminina são diferentes da dos homens. Essa norma é uma convenção consagrada entre esse povo. O homem ou a mulher só pode usar a fala do sexo oposto quando está citando algum comentário de pessoa do outro sexo. Quando seus filhos estão em processo da aquisição da língua materna, os pais adotam esse mesmo procedimento: comunicam-se com seus filhos conforme a fala de cada sexo.

Essa diferença é apresentada na fonologia do Karajá, como veremos nos exemplos a seguir, que recolhemos nas aldeias em estudo. Na formação das palavras, a mulher invariavelmente insere uma oclusiva velar surda /k/ ([K]) que, muitas vezes, não ocorre na pronúncia do homem, como:

“1[k] /k/ ” - oclusiva velar surda;

“/k/ uladu” (menino ou menina) - fala da mulher;

“/u/ ladu” (menino ou menina) - fala do homem;

“to /k/ era” (abóbora) - fala feminina;

“to /o/ era” (abóbora) - fala masculina.

Em alguns casos, a africada alveopalatal sonora /j/ ([dz]), na fala masculina, corresponde à africada alveopalatal surda /tx/ ([ts]) na fala feminina, como nestes exemplos:

“ i /j/ òròsa” (cachorro) - fala masculina;

“ i /tx/ òròsa” (cachorro) - fala feminina;

“i /j/ ò” (porta) - fala masculina;

“i /tx/ ò” (porta) - fala feminina;

“i /j/òrò” (raposa) - fala masculina;

“i /tx/òrò” (raposa) - fala feminina.

Nos casos em que há ocorrência de duas vogais nasalizadas contíguas, /ã/ e /õ/, a fala feminina recebe a nasal sonora /n/ ([n]) entre elas, como, por exemplo, em:

“A / / õbo arawotõmonyra” (o que te machucou?) - fala masculina.

“A /n/ õbo karawotõmonyra” (o que te machucou?) - fala feminina.

2 [ dz ] /dz/ - africada alveopalatal sonora

3 [ ts ] /ts/ - africada alveopalatal surda

4 [ n ] /n/ - nasal dental

Quanto à aquisição das línguas, constatamos que a primeira língua adquirida pelas crianças é a Karajá. Os pais, desde os primeiros contatos com seus filhos, seguem o padrão lingüístico imposto por sua sociedade, isto é, falam com seus filhos conforme as normas estabelecidas para cada sexo. Assim sendo, a mãe, a tia e a avó dirigem-se à sua filha, à sua sobrinha e à sua neta, na fala feminina, e ao seu filho, sobrinho e neto, na fala masculina. O mesmo procedimento lingüístico é adotado pelo pai, tio e avô: comunicam-se com a menina pequena usando a fala feminina e, com o menino, falando como homem. Mesmo nas relações carinhosas, o grupo doméstico feminino (mãe, tia e avó - pessoas que mais cuidam de crianças pequenas) segue essa norma, para que as crianças percebam, desde cedo, essa diferença lingüística. O grupo doméstico masculino (pai, avô e tio) é sempre uma referência para o menino.

Quando as crianças estão adquirindo a língua materna, os pais e todo o grupo orientam-nas sobre a fala que cada um deve usar. Se, por

acaso, um menino falar como menina, eles chamam a atenção da criança, orientando-a a observar como o pai e todos os homens da comunidade falam. Por exemplo, se um menino falar *jikar̄y krakre* (Eu vou embora) como mulher fala, ele é “corrigido” e orientado a falar *jiar̄y arakre* (Eu vou embora) como homem fala.

À medida que as meninas crescem, vão interagindo com o cotidiano feminino, e os meninos com o universo masculino, percebendo essa diferença lingüística e outras, importantes na formação do homem e da mulher Karajá, tais como: divisão no trabalho, participação nos rituais e a divisão do espaço da aldeia.

Essa divisão é bem demarcada entre homens e mulheres não só nas cerimônias, mas também no dia-a-dia, uma vez que a proibição dos caminhos e locais “masculinos” permanece para as mulheres e meninos não iniciados, por exemplo. Estes nunca poderão ir à “casa de Aruanã”, nem percorrer os caminhos que dão acesso a esse local.

Logo, a divisão do espaço da aldeia é um fato que as crianças percebem desde cedo, principalmente os meninos, pois eles ainda não podem participar do espaço reservado só aos homens. O seu convívio maior é com as mulheres.

O principal espaço das mulheres é o *hirarina* - pátio cerimonial feminino, ponto de reunião das mulheres, das meninas e dos meninos não iniciados. Esse espaço, no entanto, só é usado pelas mulheres nos rituais, ao passo que os homens usam o seu cotidianamente, como, por exemplo, nos finais de tarde. Os meninos só poderão participar desse espaço quando adquirirem o *status* de *jirè* (menino em processo de iniciação).

O esforço empreendido por nós até aqui foi o de descrever a sociedade Karajá de maneira geral. A seguir, focalizaremos as aldeias de Santa Isabel do Morro e de Fontoura, objeto particular deste trabalho.

### **3.3 - Informações gerais sobre as aldeias de Santa Isabel do Morro e Fontoura**

#### **A - Aldeia de Santa Isabel do Morro (Hãwãlo)**

Segundo os Karajá, antes do contato com a sociedade majoritária, eles não tinham aldeia permanente. Na época da seca, moravam nas praias do rio Araguaia; na época das chuvas, construíam casas em locais mais altos para fugir das enchentes, mas ficavam sempre próximos ao rio. Fosse, porém, época das chuvas ou da seca, as moradias eram sempre construídas alinhadas ao longo da margem do rio, e cada uma mantinha o mesmo lugar relativo dentro da aldeia, isto é, parentes sempre próximos uns dos outros. A única a ficar afastada era a “Casa de Aruanã” (casa dos homens).

Atualmente, as aldeias são permanentes. A de Santa Isabel do Morro foi construída em local determinado pela FUNAI em 1927. É constituída por cerca de 60 casas, em sua maioria dispostas em duas filas paralelas ao rio, deixando uma rua central, que é o local de trabalho das mulheres e onde, à tardinha e à noite, as famílias colocam suas esteiras para conversar, comer ou dormir. Muitos índios estão morando em casas que eram da FAB - Força Aérea Brasileira, (**ver** mapa anexo 4).

Cada casa da aldeia é habitada por uma família extensa, formada por várias famílias nucleares (esposo, esposa e filhos). Logo, a residência é do tipo matrilocal e, sendo assim, em cada casa mora um casal mais velho com seus filhos e filhas solteiros, suas filhas casadas, seus genros e netos. Os genros, depois de um determinado tempo de casados, podem morar com sua família nuclear na sua própria casa, perto do sogro.

Esta aldeia faz parte da área mais antiga de concentração da povo Karajá. Fica próxima da maior cidade da redondeza, São Félix do Araguaia. Tal proximidade permite um contato direto e cotidiano com a comunidade

vizinha não-indígena, o que, no entanto, ocorre mais por parte dos homens adultos.

## **B - Fontoura (Bõtöiry)**

A partir de 1935, os Karajá desta aldeia tiveram entre eles a Missão Adventista do Sétimo Dia. Esta missão construiu, na época, as casas desta aldeia com estrutura de madeira, cobertura de palha, piso de cimento, meia parede de alvenaria e a outra metade de piaçaba. A maioria das casas tinha puxados em palha com chão de terra batida, construídos pelos Karajá, que não gostavam do piso de cimento, porque, segundo eles, é muito frio e provoca reumatismo.

As construções da missão contrariavam a disposição tradicional em linha paralela ao rio. Com a nova disposição, a aldeia adquiriu um novo formato: a de um quadrado. Três de seus lados eram constituídos de fileiras de casas e no centro de um deles ficava a “Casa de Aruanã”.

Não foi apenas esta nova forma de aldeia que se contrapôs à tradição Karajá. Também o espaçamento entre as casas ficou bem diferente daquele usado tradicionalmente por este grupo indígena.

Hoje Fontoura não é mais assim. Ela foi reconstruída pelos seus moradores, depois de destruída por uma grande enchente em 1980. Passou a ter, então, o padrão tradicionalmente adotado pelos Karajá (ver anexo 5). É constituída por casas de palha, de chão batido, tem a segunda população da área Karajá e fica a oitenta quilômetros de São Félix do Araguaia-MT. A trinta quilômetros, situa-se a cidade de Luciária. No entanto, os índios preferem estabelecer contatos com aquela por ter um comércio mais desenvolvido.

## **C - Situação escolar de Santa Isabel do Morro e de Fontoura**

Tanto a aldeia de Santa Isabel do Morro como a de Fontoura contam com uma escola, que atende do pré-escolar à 4ª série do primeiro grau e com a atuação de professores Karajá desde 1972.

Atualmente, a escola de Santa Isabel do Morro tem um corpo docente formado por cinco professores indígenas e dois professores não-indígenas. Os professores Karajá atuam nas três primeiras séries (pré, 1º e 2º anos escolares). Nessas turmas, o ensino de escrita e leitura é feito na língua materna. A língua portuguesa escrita é vista a partir da terceira série, que está também sob a coordenação de um professor Karajá.

Os professores não-indígenas estão atuando na 4ª série. Nesta, os professores Karajá dão aula de língua materna uma vez por semana ou quando são convidados pelos seus colegas para explicar algum conteúdo que aqueles não conseguiram expor aos seus alunos por causa da barreira lingüística.

Já a escola de Fontoura conta somente com professores Karajá. Estes adotam, em sala de aula, a língua materna, mesmo nas 3ª e 4ª séries. A língua portuguesa só é usada nas atividades de escrita e leitura referentes a essa língua. Os demais conteúdos são trabalhados em língua materna.

Em síntese, a língua materna é dominante nessas escolas. Os professores Karajá usam-na para se comunicar com seus alunos e para ler e escrever as atividades escolares desenvolvidas em sala de aula. As atividades de escrita de língua portuguesa, em qualquer série, são explicadas na língua materna, com exceção da 4ª série de Santa Isabel do Morro. As atividades extra-classes são feitas em língua materna, como, por exemplo, as comemorações sobre o Dia do Índio, na escola.

A comunicação entre os alunos, em todas as situações, mesmo sobre um conteúdo de língua portuguesa, é feita na língua materna. Esses alunos preferem essa língua para produzir textos, mesmo aqueles alunos que cursam a 3ª e 4ª séries (**ver** anexo 6,7,8,9).

Há, nessas escolas, material escrito na língua Karajá. São cartilhas de alfabetização, livros de histórias e um livro de Estudos Sociais. As cartilhas foram elaboradas há mais de dez anos e não foram produzidas pelos professores Karajá. Elas contrariam a atual proposta de alfabetização em an-



damento nas escolas Karajá, uma alfabetização crítica, que considera a capacidade da criança e seu universo cultural e lingüístico. Esses aspectos não são observados nas referidas cartilhas, que apresentam uma linguagem artificial, uma linguagem somente vista em tais materiais, portanto, imprópria e “de ninguém”.

A mencionada artificialidade pode ser facilmente comprovada nos exemplos a seguir, retirados da cartilha Karajá nº1 - INY TYRITI nº1.

Recorte da lição 2 da cartilha nº1

*“Tarawe Were ririra” - ( O periquito deixou Were)*

*“Tarawe rara” - ( O periquito foi embora)*

*“Were rara” - ( Were foi embora)*

---

Lição 3 da cartilha nº1

*“Tarawe rara” - ( O periquito foi embora)*

*“Were rareri” - ( Were vem vindo)*

*“Tii rareri” - ( Ele vem vindo)*

---

Lição 4 da cartilha nº1

*“Tarawe were ririra” - ( O periquito deixou Were)*

*“Tarawe rara” - ( O periquito foi embora)*

*“Were rara” - ( Were foi embora)*

*“Tii rara” - ( Ele foi embora)*

*“Were Tarawe ririra” - ( Were deixou Taware)*

Esses recortes mostram um dos aspectos comuns nos “textos” das cartilhas em geral: falta de unidade textual, muita repetição das palavras, por exemplo de *Tarawe, rara, ririra*. A leitura desse tipo de material constitui para a criança uma experiência de simples reconhecimento de letras, sílabas, palavras ou frases vazias de sentido. O aluno, ao ler tais “textos”, não se envolve ativamente com a leitura, uma vez que são alheios aos seus interesses e não levam em consideração seu conhecimento anterior. Esses “textos” revelam a concepção de leitura de seu autor, ou seja, um processo de decodificação.

A nosso ver, a criança Karajá se alfabetiza em decorrência de outros recursos usados pelos professores Karajá, como, por exemplo, história e desenhos, e também pelo desejo de aprender a ler e a escrever.

O material didático em língua portuguesa, adotado nessas escolas após as três primeiras séries, também é totalmente desligado da realidade sociolinguística das crianças Karajá. Muitas delas, principalmente as meninas, ainda estão, nesse período, em processo de aquisição da língua portuguesa oral, portanto, ao depararem-se com esse material, ficam desorientadas, sem vontade de prosseguir seus estudos.

Para melhor ilustrar essa situação, apresentamos, a seguir, um exemplo do Português escrito por uma criança de onze anos, da terceira série.

*Moças lindo as índio foi colocá materiais sobre dia do índio. Sabe por quê? Porque chega do índio. Olha sempre vai festo três índio. Aí o rapaze a moça por pode colocá materiá deles. E aí fica linda e ficô lindo.*

A criança nessa fase tem pouco contato com a língua portuguesa e praticamente ainda não faz uso dela, a não ser na escola. Além disso, o Português do livro didático não favorece uma comunicação do aluno com esse material, o que torna difícil para esse educando elaborar hipóteses para adquirir a língua portuguesa e entender a sua estrutura.

Acreditamos que esses obstáculos trazem para o aluno sentimentos de incapacidade, levando-o a desistir da escola, como veremos a seguir.

Em Santa Isabel do Morro, no ano de 1994, havia três alunos na quarta série, entre eles, nenhuma mulher. Em Fontoura, a realidade é a mesma. As meninas, de maneira geral, saem da escola antes de completarem a 4ª série, o que ocorre com os meninos também. As tabelas, a seguir, mostram os dados escolares das aldeias de Santa Isabel do Morro e Fontoura.

**Tabela 3**  
**Situação escolar de Santa Isabel do Morro de 1989 a 1993**

ANO	MATRICULA POR SÉRIE					TOTAL	APROVADOS	DESISTENTES	REPROVADOS	RESULTADOS POR ANO %	
	PRÉ	1 <sup>A</sup>	2 <sup>A</sup>	3 <sup>A</sup>	4 <sup>A</sup>					NEGATIVO	POSITIVO
1989	20	12	15	09	04	60	20	17	23	67%	33%
1990	20	32	11	14	03	80	33	17	30	59%	41%
1991	20	23	29	10	08	90	38	19	33	58%	42%
1992	27	24	26	11	08	96	46	22	28	52%	48%
1993	35	21	28	08	06	98	51	29	18	48%	52%

Estamos considerando como resultado negativo a soma de reprovados mais desistentes.

Podemos observar que os resultados negativos (desistentes + reprovados) apresentam, de 1989 a 1992, um percentual maior que os positivos (aprovados).

A partir de 1990, no entanto, há mais alunos aprovados no final de cada ano do que reprovados. Em 1993, a aprovação dos alunos (52%) é maior do que a reprovação e a desistência juntas (48%). Todavia, há uma diferença muito grande entre o número de alunos que entram e o dos que permanecem até a 4ª série, quando a língua portuguesa escrita é mais trabalhada em sala de aula, tanto nas atividades de escrita como nas de leitura. Um outro fator que contribui para esse quadro escolar é a maneira como os conteúdos de Estudos Sociais e Ciências são ministrados na esco-

la. De acordo com as nossas observações, parece que os alunos não entendem essas aulas e apenas repetem o que o professor está dizendo, sem se envolver ativamente com as atividades. Não há uma ligação, por exemplo, da história do Karajá com a do livro didático, da geografia que a criança conhece com a trabalhada na escola.

O resultado disso é mostrado na tabela (apresentada anteriormente); de 100% de crianças que ingressam no pré, apenas 30% concluem a 4ª série.

Conforme constatamos nos diários de classe da escola de Santa Isabel do Morro, há alunos que abandonam o ano letivo e voltam no ano seguinte para a mesma série; na terceira e quarta séries os alunos saem definitivamente da escola.

A tabela, a seguir, apresenta dados sobre a situação escolar de Fontoura.

**Tabela 4**  
**Situação escolar de Fontoura de 1989 a 1993**

ANO	MATRICULA POR SÉRIE					TOTAL	APROVADOS	DESISTENTES	REPROVADOS	RESULTADOS POR ANO %	
	PRÉ	1ª	2ª	3ª	4ª					NEGATIVO	POSITIVO
1989	32	27	12	04	05	80	37	15	28	54%	46%
1990	30	27	15	06	04	82	35	21	26	57%	43%
1991	23	28	20	05	04	80	34	24	22	57%	43%
1992	25	32	22	03	03	85	40	15	03	52%	48%
1993	21	43	20	07	05	96	40	23	33	58%	42%

Estamos considerando como resultado negativo a soma de reprovados mais desistentes.

Os dados evidenciam que os alunos reprovados e os desistentes constituem, em cada ano, um percentual mais elevado do que os aprovados. No entanto, há mais alunos aprovados do que reprovados em cada ano letivo. O número de alunos que ingressam na escola é bem maior do

que o dos que permanecem até a 4ª série. De 32 alunos que iniciaram seus estudos na escola, em 1989, apenas cinco concluíram a 4ª série, ou seja, apenas 16% concluíram a primeira fase do 1º grau.

A evasão escolar, nessa escola, é marcadamente a partir da terceira série, sendo intensificada na quarta série. As razões desse fenômeno são as mesmas citadas anteriormente.

Além dessas, acreditamos que, tanto em Santa Isabel do Morro como em Fontoura, as variáveis que levam os alunos a desistirem de estudar são, entre outras, decorrentes da organização escolar, que acompanha o modelo regional no que se refere a currículo, calendário, carga horária, ano letivo e, ainda, da organização sociocultural e econômica da própria sociedade indígena. As meninas, por exemplo, casam-se muito cedo, mais ou menos por volta dos treze anos ou quatorze anos, e depois do matrimônio não voltam à escola. Os meninos, por se envolverem com sua educação Karajá, parecem desinteressar-se da educação escolar.

Em Fontoura, poucos Karajá estão saindo da aldeia para prosseguir seus estudos. De 1989 a 1991, saíram 10 rapazes para estudar em São Félix do Araguaia, porém todos desistiram. De 1991 a 1994, ninguém saiu da aldeia para estudar.

Em Santa Isabel do Morro, de 1989 a 1992, foram matriculados 20 jovens Karajá só do sexo masculino nas escolas de São Félix do Araguaia. Desses, apenas sete conseguiram ir até o final do curso de 1º grau. Em 1993, 18 alunos se matricularam nessas escolas; deste total, 10 foram aprovados e 8 desistiram, 4 são homens e cursam o 2º grau.

Normalmente, os estudantes Karajá conseguem acompanhar os conteúdos ministrados nessas escolas e são aprovados quando nelas permanecem. O difícil, segundo eles, é suportar a discriminação que sentem, principalmente a lingüística. Por isso, nessas escolas, ficam sempre em grupos isolados dos demais alunos não-indígenas e evitam falar em classe. Conforme um desses estudantes:

“Essa situação faz que muitos desistam dos estudos, mesmo tendo efetivas condições de prosseguir-los e de ter sucesso.”

Do nosso ponto de vista, o ideal seria que esses alunos pudessem continuar seus estudos em suas comunidades, e que as escolas oferecessem uma educação compatível com a realidade cultural, histórica e sociolingüística desse povo, desde a série inicial, garantindo-lhes, assim, a educação básica. Para que isso se concretize, necessário se faz um levantamento desses aspectos, entre eles, o conhecimento e análise da situação sociolingüística atual de Santa Isabel do Morro e Fontoura. Esse conhecimento é de suma importância, já que fornece subsídios necessários para que se possa avaliar, organizar e promover uma educação escolar mais adequada a essas comunidades.

É com esse propósito que apresentamos, a seguir, a descrição e análise dos dados obtidos durante a nossa pesquisa em Santa Isabel do Morro e Fontoura. Os domínios sociais escolhidos foram: família, relações sociais, trabalho, religião e educação, além das questões de facilidade, conhecimento e atitude lingüísticos. Portanto, nossa análise é de base sociolingüística.

# Capítulo 4

## 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.0 Introdução

Neste capítulo, apresentaremos a descrição e análise dos dados pesquisados sobre a atitude e o conhecimento dos Karajá com relação à língua Karajá e ao Português, evidenciando quando, como, onde e porquê esses falantes usam a língua materna ou a portuguesa. Focalizaremos, também, os usos e funções da linguagem escrita nas comunidades em estudo.

As duas comunidades pesquisadas são as mais populosas da Ilha do Bananal; juntas possuem uma população de 800 pessoas aproximadamente, sendo 450 de Santa Isabel do Morro e 350 de Fontoura. No geral, têm muitos pontos em comum, como veremos no transcorrer deste trabalho. Foram contatados 90 Karajá em Santa Isabel do Morro e 70 em Fontoura, isto é, 20% da população de cada aldeia, conforme as tabelas 5 e 6, a seguir:

**TABELA 5**  
SANTA ISABEL DO MORRO  
Indígenas pesquisados

	FAIXA ETÁRIA				
SEXO	8-12	13-18	19-39	40+	TOTAL
MASCULINO	13	13	09	07	42
FEMININO	10	15	14	09	48
TOTAL	23	28	23	16	90

**TABELA 6**  
**FONTOURA**  
 Indígenas pesquisados

FAIXA ETÁRIA					
SEXO	8-12	13-18	19-39	40+	TOTAL
MASCULINO	08	07	13	05	33
FEMININO	07	10	14	06	37
TOTAL	15	17	27	11	70

No item seguinte, o foco da análise está voltado para a facilidade lingüística desse povo, começando pela língua materna.

## 4.1 Facilidade Lingüística

### A - Facilidade de entender e falar Karajá

Os Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura entendem e falam fluentemente a sua língua materna. Nem poderia ser diferente, tendo em vista que é a primeira língua adquirida e usada em todos os domínios sociais dentro da aldeia (assunto a ser tratado na seção seguinte).

Os dados das tabelas, a seguir, demonstram o conhecimento da língua materna dos indígenas das aldeias em estudo.



**TABELA 7**  
FACILIDADE DE ENTENDER E FALAR KARAJÁ  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	13	13	09	07	42	100
UM POUCO	—	—	—	—	—	—
NÃO	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 8**  
FACILIDADE DE ENTENDER E FALAR KARAJÁ  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	10	15	14	09	48	100
UM POUCO	—	—	—	—	—	—
NÃO	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 9**  
FACILIDADE DE ENTENDER E FALAR KARAJÁ  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	08	07	13	05	33	100
UM POUCO	—	—	—	—	—	—
NÃO	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 10**  
FACILIDADE DE ENTENDER E FALAR KARAJÁ  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	07	10	14	06	37	100
UM POUCO	—	—	—	—	—	—
NÃO	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Os dados apresentados nas tabelas de 7 a 10 indicam que cem por cento dos Karajá, independentemente de idade e sexo, entendem e falam sua língua materna. No entanto, com relação à língua portuguesa, a realidade é outra, como veremos a seguir.

## A - Facilidade de entender e falar Português

Nem todos os Karajá pesquisados neste trabalho entendem e falam Português. As variáveis sexo e idade, neste contexto, são significativas. As crianças, até mais ou menos 08 anos, são monolíngües, período em que convivem mais com as mães, tias, avós. Já estas, principalmente aquelas com idade acima de 40 anos, são bilíngües receptivas/responsivas, isto é, entendem, mas não falam Português; umas são monolíngües e outras, bilíngües ativas, falam as duas línguas.

As mulheres de todas as idades saem pouco da aldeia, pois têm como tarefa principal os afazeres domésticos e a educação de seus filhos. Isso justifica o quadro lingüístico que apresentam tanto em Santa Isabel do Morro como em Fontoura.

Em Santa Isabel do Morro, o número de homens que entendem Português (62%) é bem maior do que o de mulheres (27%). Em todas as faixas etárias, há mulheres que dizem não entender uma conversação nesta língua. Entre os homens, no entanto, apenas 3 meninos de oito anos dizem não entender uma conversação em Português. As tabelas, que se seguem, refletem essa realidade.

**TABELA - 11**  
FACILIDADE DE ENTENDER PORTUGUÊS  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA					
	8-12	13-18	19-39	40+	TOTAL	%
SIM	03	07	09	07	26	62
UM POUCO	07	06	—	—	13	31
NÃO	03	—	—	—	03	07
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 12**  
FACILIDADE DE ENTENDER PORTUGUÊS  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	—	05	04	04	13	27
UM POUCO	07	08	08	02	25	52
NÃO	03	02	02	03	10	21
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Em Fontoura, como em Santa Isabel do Morro, a percentagem das mulheres que entendem Português (27%) é inferior à dos homens (67%). Em todas as idades, há mulheres que dizem não entender uma conversação em Português (ver tabela 14). No total, (32%) delas afirmaram não entender uma conversação nessa língua. Os homens, no entanto, apresentam um quadro lingüístico bem diferente daquele das mulheres: apenas (9%) não conseguem entender uma conversação na língua portuguesa. Essas informações são apresentadas nas tabelas, a seguir:

**TABELA 13**  
FACILIDADE DE ENTENDER PORTUGUÊS  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	02	04	11	05	22	67
UM POUCO	03	03	02	—	08	24
NÃO	03	—	—	—	03	09
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 14**  
**FACILIDADE DE ENTENDER PORTUGUÊS**  
**FONTOURA**

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
SIM	02	03	03	02	10	27	
UM POUCO	03	04	07	01	15	41	
NÃO	02	03	04	03	12	32	
TOTAL	07	10	14	06	37	100	

As tabelas (15,16,17 e 18) que se seguem revelam a facilidade dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura com relação ao conhecimento da língua portuguesa.

De maneira geral, em uma escala entre “sim” e “um pouco”, todos os homens entrevistados nessas aldeias falam Português, com exceção de 4 meninos de Santa Isabel do Morro e 3 de Fontoura, de 8 a 12 anos.

Já entre as mulheres, os dados são bem diferentes dos encontrados entre os homens. Há diferenças também de uma aldeia para a outra.

Em Santa Isabel do Morro, 19% delas falam Português e 37% falam “um pouco”, enquanto, em Fontoura, 19% delas falam esta língua e 35% falam “um pouco”. Nesta aldeia, 46% delas não falam Português, enquanto em Santa Isabel do Morro o número das que não falam essa língua é um pouco menor, 44%.

Essas informações poderão ser confirmadas nas tabelas, a seguir.

**TABELA 15**  
FACILIDADE DE FALAR PORTUGUÊS  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	02	05	09	07	23	55
UM POUCO	07	08	—	—	15	36
NÃO	04	—	—	—	04	09
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 16**  
FACILIDADE DE FALAR PORTUGUÊS  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	—	05	02	02	09	19
UM POUCO	03	06	05	04	18	37
NÃO	07	04	07	03	21	44
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 17**  
 FACILIDADE DE FALAR PORTUGUÊS  
 FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	02	04	11	03	20	61
UM POUCO	03	03	02	02	10	30
NÃO	03	—	—	—	03	09
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 18**  
 FACILIDADE DE FALAR PORTUGUÊS  
 FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
SIM	—	03	03	01	07	19
UM POUCO	—	04	06	03	13	35
NÃO	07	04	05	02	17	46
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Entre os Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura, a aquisição da língua portuguesa se dá informal e assistematicamente, através de contatos diretos ocasionais, freqüentes ou mais permanentes com falantes da língua, na aldeia ou fora dela. Esses contatos ocorrem de maneira diferente entre os membros dessas aldeias: os homens adultos relacionam-se cotidianamente com habitantes das cidades vizinhas. Já a interação dos demais membros com os moradores dessas cidades é menos regular. Muitos deles, principalmente as mulheres e as crianças pequenas, têm mais contato com os falantes de Português de expedições de vários tipos, pesquisadores e visitantes, ou com membros de equipes de saúde e educação.

Outro meio que vem contribuindo para a aquisição do Português é a exposição à língua por meio da radiofonia, presente na área há muito tempo, dos rádios, gravadores e, mais recentemente, da televisão. A aquisição dessa língua dá-se, também, na escola.

Os contatos com essa língua e a exposição a ela tiveram, e ainda têm, uma incidência desigual no grupo e nos diferentes segmentos, dependendo de fatores diversos, entre os quais se incluem os de ordem histórica: presença de diversas agências nas aldeias, como a FUNAI e a Missão, e a proximidade de cidades. São fatores que propiciam maior contato com os não-indígenas: os de ordem sociocultural – sexo, idade, posição do indivíduo no grupo, e os de ordem econômica – venda e compra de produtos.

Assim, o contato com a língua portuguesa não é uma experiência generalizada entre os membros do grupo, considerados individualmente. No nível individual, encontram-se desde pessoas que entendem e falam Português até aquelas que não conseguem manter uma conversação nessa língua, como é o caso de grande parte das mulheres entrevistadas neste trabalho.

Assim sendo, podemos dizer que a situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e de Fontoura é a seguinte:

— monolingüismo na língua Karajá.



— bilingüismo receptivo/responsivo – falam Karajá e entendem Português.

— bilingüismo ativo – falam as duas línguas.

Não há, nessas aldeias, pessoas monolíngües em Português. As informações disponíveis permitem-nos afirmar que:

— na comunicação intragrupo, Karajá-Karajá, a língua é sempre a Karajá, mesmo nos assuntos que envolvem a cultura não-indígena, como comentários esportivos (futebol, corrida de Fórmula 1 etc.), programas de televisão e outros.

Já na comunicação intergrupo, Karajá e não Karajá, a língua portuguesa é a mais usada, principalmente pelos homens, em determinados eventos comunicativos.

Na seção seguinte mostraremos o uso das línguas portuguesa e Karajá conforme os domínios sociais.

#### **4.2 O uso das línguas de acordo com os domínios sociais**

O propósito primeiro desta seção é descrever o uso da língua Karajá e portuguesa, na sua modalidade oral, pelos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura, nos diferentes contextos e situações.

Como mencionamos na seção anterior, a língua Karajá é a primeira língua falada pelas crianças, graças à organização social do grupo e à situação lingüística das mulheres, principalmente das mães, tias e das avós, as que mais cuidam das crianças pequenas. Essa língua não só é a primeira adquirida, como é também a mais falada pelo grupo, dentro e fora da aldeia. Os Karajá só falam Português com os “*tori*” (não-indígenas), muito raramente com outro Karajá. Quando isso acontece, é por rápidos momento e quando há “*tori*” presente na conversação, como no seguinte exemplo:

Estando o Karajá Ijlohina conversando com um “*tori*” em português, num determinado momento chega outro Karajá – Sarikina e faz perguntas para Ijlohina em sua língua materna. Este lhe responde em Português. Sarikina insiste com as perguntas em Karajá e as respostas de Ijlohina passam, então, a ser dadas nesta língua.

Quando de nossa pesquisa, presenciamos vários momentos de longas conversas entre os indígenas, às vezes entre dois homens ou entre uma mulher e um homem, quase sempre narrando um fato. Só quando essa conversa terminava é que os participantes contavam em Português o mesmo fato para os não-indígenas presentes.

Durante a coleta de dados, observamos outras situações em que este povo dá demonstração do prestígio que dispensa à sua língua. Por exemplo, uma mulher Karajá, que tem uma filha casada com não-indígena, residente em São Félix do Araguaia-MT, dirige-se ao genro em Português e, aos demais, em Karajá, inclusive aos filhos do casal, netos dela, que, aliás, dominam muito bem esta língua e a portuguesa.

As mulheres, como já foi mencionado anteriormente, insistem em interagir com o não-indígena através da língua *iny*. Nossa hipótese é de que, como muitas delas não falam a língua portuguesa, mas a entendem, consideram que o mesmo aconteça com seus interlocutores, o que ocorre às vezes com os funcionários da FUNAI mais conhecidos: professores, pessoal da saúde, motorista etc.

Na próxima seção, focalizaremos o uso das línguas nos contextos domésticos e na vizinhança.

## **A - Uso das línguas nos contextos domésticos e na vizinhança**

Destacaremos, neste item, os seguintes aspectos:

— a língua usada mais frequentemente em casa para conversação com as crianças;

— a língua usada mais freqüentemente em casa nos diálogos entre adultos;

— a língua usada na interlocução com pessoas da mesma idade na vizinhança.

Para demonstrar tais aspectos, apresentaremos algumas tabelas, cujos dados confirmam que o papel da língua como marca de identidade é muito forte entre os Karajá.

Os Karajá afirmam que sua língua não corre o risco de desaparecer. O seu discurso com relação a esse assunto dá destaque à língua como veículo da transmissão de cultura, de educação, de leis, de crença e de toda sua organização social, ou seja, de elementos fundamentais na formação de sua identidade de grupo. Assim, segundo eles, a valorização dos educadores, dos contadores de história e dos rituais é requisito para a manutenção da língua materna.

Eles têm, no entanto, consciência da importância de se apropriar da língua portuguesa e de usá-la, não só como instrumento de defesa e de interação com o não-indígena, mas também como via de acesso a um outro saber.

Os Karajá usam a língua portuguesa nas relações intergrupos e a Karajá nas intragrupos. Com suas crianças só falam a língua materna. As tabelas, a seguir, mostram que, tanto em Santa Isabel do Morro como em Fontoura, cem por cento (100%) dos Karajá utilizam a língua materna para falar com as crianças.

**TABELA 19**  
LÍNGUA FALADA COM AS CRIANÇAS EM CASA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	13	13	09	07	42	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 20**  
LÍNGUA FALADA COM AS CRIANÇAS EM CASA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	10	15	14	09	48	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 21**  
LÍNGUA FALADA COM AS CRIANÇAS EM CASA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	08	07	13	05	33	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
TOTAL	08	07	13	05	33	100

**TABELA 22**  
LÍNGUA FALADA COM AS CRIANÇAS EM CASA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	07	10	14	06	37	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
TOTAL	07	10	14	06	37	100

Quanto à interação verbal dos adultos, intragrupo, não é diferente, é também em língua materna. A comunicação, nestas comunidades, desde os mais velhos aos mais jovens, é feita através da língua materna. Essas pessoas, de maneira geral, preferem a sua língua à portuguesa. A argumentação delas tem qualificações positivas para “falar, entender, pensar melhor e mais rápido:”

- “é melhor para pensar”;
- “entendo tudo”;
- “penso mais rápido”;
- “é melhor para discutir e opinar”.

Pelas tabelas de nº 23 a 26, a seguir, podemos verificar que cem por cento (100%) dos adultos usam a língua materna na comunicação com seus pares.

**TABELA 23**  
LÍNGUA FALADA ENTRE OS ADULTOS  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	13	13	09	07	42	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	13	13	09	07	42	100

**TABELA 24**  
LÍNGUA FALADA ENTRE OS ADULTOS  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	10	15	14	09	48	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 25**  
LÍNGUA FALADA ENTRE OS ADULTOS  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	08	07	13	05	33	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 26**  
LÍNGUA FALADA ENTRE OS ADULTOS  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	07	10	14	06	37	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
TOTAL	07	10	14	06	37	100

A língua materna, para os Karajá, é vista também como instrumento de defesa. Costumam adotá-la, por exemplo, em suas reuniões, quando é necessário o não-entendimento da mensagem pelo(s) participante(s) indesejado(s). Usam a língua desconhecida por estes, porém comum ao grupo.

Os dados das tabelas de 27 a 30, a seguir, indicam que a língua materna é também usada por esses indígenas fora de casa com seu vizinho também Karajá. Cem por cento (100%) dos homens e das mulheres, independentemente de faixa etária, têm esse comportamento lingüístico.



**TABELA 27**  
LÍNGUA FALADA NA VIZINHANÇA COM OUTROS KARAJÁ  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	13	13	09	07	42	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 28**  
LÍNGUA FALADA NA VIZINHANÇA COM OUTROS KARAJÁ  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	10	15	14	09	48	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 29**  
LÍNGUA FALADA NA VIZINHANÇA COM OUTROS KARAJÁ  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	08	07	13	05	33	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
TOTAL	08	07	13	05	33	100

**TABELA 30**  
LÍNGUA FALADA NA VIZINHANÇA COM OUTROS KARAJÁ  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	07	10	14	06	37	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
TOTAL	07	10	14	06	37	100

Pelos dados coletados, podemos afirmar que, nos contextos domésticos e na vizinhança Karajá, a língua mais usada pelos indígenas é sempre a materna.

A seguir, descrevemos o uso da(s) língua(s) nos domínios da religião e no trabalho.

## B - Língua usada na religião

### Na religião não-indígena

Apesar de estarem há muito tempo convivendo com a religião dos *tori*, nos últimos anos com os evangélicos, principalmente com a Missão Adventista do Sétimo Dia, em Santa Isabel do Morro, a maioria dos Karajá continua fiel à sua própria religião. Assim, 57% dos homens não freqüentam a igreja, mesmo existindo lá um pastor Karajá adventista, que quase sempre celebra culto aos sábados na aldeia. Dessa mesma comunidade, 33% dos homens freqüentam a igreja e oram em Karajá, 5% oram em ambas as línguas e 5% em Português. Normalmente, o uso do Português, nesse contexto, ocorre quando há, no grupo, falantes desta língua.

Das mulheres desta aldeia, 56% não freqüentam a igreja. Das que participam das celebrações, 44% fazem orações na igreja, em Karajá. Nenhuma mulher ora em Português.

As tabelas 31 e 32, a seguir, revelam dados sobre o uso da língua na religião não-indígena em Santa Isabel do Morro.

**TABELA 31**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO NÃO-INDÍGENA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
KARAJÁ	06	05	01	02	14	33	
PORTUGUÊS	—	02	—	—	02	05	
AMBAS	—	—	02	—	02	05	
NÃO REZA	07	06	06	05	24	57	
TOTAL	13	13	09	07	42	100	

**TABELA 32**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO NÃO-INDÍGENA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
KARAJÁ	04	10	04	03	21	44	
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—	
AMBAS	—	—	—	—	—	—	
NÃO REZA	06	05	10	06	27	56	
TOTAL	10	15	14	09	48	100	

Os dados colhidos em Fontoura mostram que 52% dos homens não freqüentam nenhuma igreja, 36% deles oram na igreja, em Karajá, 12% em ambas as línguas e nenhuma mulher ora em Português. Tais informações podem ser confirmadas nas tabelas, a seguir.

**TABELA 33**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO NÃO-INDÍGENA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
KARAJÁ	04	02	03	03	12	36	
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—	
AMBAS	—	—	04	—	04	12	
NÃO REZA	04	05	06	02	17	52	
TOTAL	08	07	13	05	33	100	

**TABELA 34**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO NÃO-INDÍGENA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	03	02	09	04	18	49
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	03	—	—	03	08
NÃO REZA	04	05	05	02	16	43
TOTAL	07	10	14	06	37	100

De acordo com os dados, podemos constatar que o número de pessoas que freqüentam a igreja é maior em Fontoura. Em Santa Isabel do Morro, dos entrevistados, mais da metade dos homens e das mulheres não têm o hábito de ir à igreja. Relembramos aqui que a aldeia de Fontoura sediou, por uns 50 anos, a Missão Adventista do Sétimo Dia. Em todos esses anos, ela impôs aos indígenas a sua crença. Muitos deles deixaram a sua religião em favor desta e, por extensão, alguns costumes, inclusive alimentares. Por exemplo, por proibição, deixaram de comer tartaruga, prato predileto dos Karajá, considerado por aquela missão um animal impuro e, por estes, um animal puro.

Apesar da influência religiosa dos *tori*, os Karajá preferem seguir sua religião, que é celebrada com muita alegria, canto e muita comida. É também o momento em que usam a sua língua de maneira mais formal, o que poderá ser constatado no transcurso da seção que se segue.

### - Na religião Karajá

A religião Karajá é um sistema de idéias, de práticas e de noções sobre a distribuição de poderes entre pessoas e grupo de pessoas que formam esta nação. Para esse povo, sua sociedade não é formada só pelos vivos; há uma relação muito forte com os mortos que são seus aliados.

Segundo Toral (1992), a celebração religiosa dos Karajá não deixa de ter semelhança com a nossa fé cristã: em ambas a aliança dos vivos com as potências sobrenaturais se dá através do consumo de alimentos considerados sagrados. Para nossa religião cristã, é o pão e o vinho simbolizando o corpo do filho de Deus, enviado em sacrifício para o estabelecimento da aliança com os que crêem; para os Karajá, o tucunaré, o porco, a queixada e a tartaruga são criaturas que lhes são tão próximas que são consideradas como extensão de seus corpos; são animais considerados puros.

Os Karajá usam, em sua religião, exclusivamente, a língua materna, conforme as tabelas de nº 35 a 38 a seguir.

**TABELA 35**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO KARAJÁ  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	13	13	09	07	42	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
TOTAL	13	13	09	07	42	100

**TABELA 36**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO KARAJÁ  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	10	15	14	09	48	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 37**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO KARAJÁ  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	08	07	13	05	33	100
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 38**  
LÍNGUA USADA NA RELIGIÃO KARAJÁ  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
KARAJÁ	07	10	14	06	37	100	
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—	
AMBAS	—	—	—	—	—	—	
TOTAL	07	10	14	06	37	100	

Os dados indicam que, na religião Karajá, a língua portuguesa não tem função, já que a materna é usada em cem por cento (100%) dos eventos de comunicação.

A língua Karajá é utilizada na religião de uma maneira muito prestigiosa, garantindo, assim, a sua vitalidade, o que corresponde ao que afirmam vários estudiosos, entre eles Fishman (1980) e Grosjean (1982): “quando um povo atribui à sua língua um status de prestígio, com certeza ela sobreviverá, pois vê a si mesmo com igual positividade.”

Essa maneira formal, prestigiosa, de uso da língua pode ser constatada nas situações de fala de *lòlò* (cacique) durante a festa de *Hetohokỹ*, exemplos fornecidos pelo professor Karajá Wadoi:

### **Fala do Cacique na festa de *Hetohokỹ***

a) Fala do cacique, quando chega o grupo de lutadores de uma outra aldeia para a festa:

- *Awi, awi, awi, awi* (que bom, que bom, que bom, que bom)

\*Quando *lòlò* (cacique) manda parar a luta:



- *Wedu bexiu-kò, wedu bexiohòwi, wedu maria* (levanta espírito, estremece espírito, anda espírito)

\* Quando os espíritos se despedem do *lòlò*, no final da festa de *Hetohoky*.

- *Wedu myi, wedu bexiohòwi, wedu aõrubukõmy wyrakotxixa, wyra, warare, myra waruri wadi rymyhykre*. (Para espírito, estremece espírito, vigie-me da morte, pra eu ficar vivo como a borboleta de verão, jaburu de verão, colhereiro de verão).

Outra situação de uso especial da língua:

\* o canto de passagem do menino para o adolescente:

- *Anõdykwemy ralahereremy anõdydywemy ralohereremy. Anõni Wakurysywetxumyhy irahetoritiritimy, iru wenona wenona ralòkeremy*. (Entrou o servidor do espírito, com cocar bem colorido e cara bonita).

Uma descrição satisfatória sobre o assunto merece um estudo especial. Aqui queremos apenas mostrar que, nesse contexto, a língua usada em cem por cento (100%) dos casos é a materna, e que isto é lingüísticamente importante para esse povo, tendo em vista que a religião é a célula básica da organização social e a principal fonte de manutenção da língua.

A vida depois da morte também constitui um centro da atenção dos Karajá. Boa parte dos seus ritos reflete a valorização do movimento ascensional. Segundo Toral (1992), grande parte das cerimônias religiosas tem a preocupação de iniciar os jovens membros do *ijoi* nas técnicas xamanísticas, capazes de fazer com que a pessoa cumpra seu destino ideal, completando o movimento ascendente, indo viver no último nível celeste, o lugar dos bons espíritos.

O universo cultural desse povo é, portanto, bem diferente do nosso: sua língua, valores, religião e modo de viver constituem um mundo em si mesmo, algo que tem sua própria riqueza e especificidades sociológicas e lingüísticas. Essas especificidades podem ser vistas nos seus rituais religi-

osos, quando são reverenciados os mitos que povoam o cotidiano Karajá. Esses mitos não só explicam a origem desse povo como também sua relação com o meio onde vive.

Desde que se tem notícia dos Karajá, há pelo menos quatro séculos, sempre viveram nas margens do rio Araguaia. Tudo indica que eles nunca se afastaram daquilo que consideram historicamente seu território, mesmo depois das invasões de fazendeiros, posseiros, pescadores profissionais e outros. Apesar desse contato, sempre se mantiveram fiéis às suas origens, preservando sua língua, suas festas, danças, enfim, seus rituais, como, por exemplo, o *Hetohok̄y* (ver anexo 10).

Um dos locais em que se usa a língua materna de maneira formal é a “Casa de Aruanã” (casa dos homens), centro principal de discussões dos assuntos da comunidade, além de ser o local em que o aparato destinado aos ritos e cerimônias do grupo é não só guardado como confeccionado.

Manter segredo do que aí se passa é indispensável. Pesadas ameaças, dirigidas particularmente a membros das famílias dos jovens, são feitas para preservarem seus segredos. Uma das versões sobre a extinção dos primeiros Karajá, os que viviam na mata, está associada à quebra de segredo por parte de um menino que contou para a sua mãe o que vira na “Casa de Aruanã”, enquanto os demais caçavam para realizar uma festa. Ao invés da festa, houve brigas e mortes. Tal história é sempre lembrada como advertência.

Constatamos, assim, que a tradição oral faz parte da memória dessas pessoas, as guardiãs da história dos Karajá. Vejamos, por exemplo, como os Karajá contam a sua origem.

Segundo eles, os primeiros Karajá que habitavam a terra viviam nas matas, mas apreciavam as praias dos rios, pescavam, e plantavam com *rararesa* (urubu-rei), que fazia oferta aos *Biu mahādu*, os donos das chuvas, para assegurar boa colheita. Esse povo, segundo os Karajá, foi extinto.

Segundo Aureli (1962), os atuais Karajá, povo das águas, contam sua origem da seguinte maneira: foi na confluência dos rios Araguaia e Tapirapé, onde ambos se estreitaram para atravessar entre dois morros, que o enorme Kuboi (entidade mitológica), atrapalhado pela volumosa barreira, pariu os índios Karajá. Isto vem explicar a verdadeira atração que esses indígenas têm pelas águas, principalmente pelo rio Araguaia.

A organização social desse povo, como de todos os grupos indígenas, apóia-se em concepções mitológicas, ou melhor, religiosas. Para Peret (1975), essas concepções constituem o centro de suas atividades principais. Na verdade, os mitos são uma visão do percurso histórico ou fio condutor da tradição e da linguagem. Servem também para explicar e informar o comportamento atual. São ainda instrumento de educação e de formação da sociedade Karajá. Os mais velhos só temem a perda de sua língua, se essa memória mitológica um dia perder o seu sentido no seio dessa sociedade e os seus rituais deixarem de ser realizados. Os rituais são, pois, para esse povo, o sustentáculo da perpetuação da sociedade Karajá. Apesar do contato, da penetração das "coisas do *tori*", os Karajá têm conseguido manter seus rituais e sua língua de geração em geração.

Até aqui enfocamos o uso da língua Karajá nos seus mitos e como contam sua origem. No item seguinte, abordaremos a situação lingüística desse povo nas relações de trabalho.

### **C - Língua usada no trabalho - Intragruppo e intergruppo**

Entre os Karajá, ou seja, intragruppo, a língua mais usada no trabalho é a materna. Nas duas aldeias pesquisadas, há indígenas que são servidores públicos, tanto federais como estaduais. Dentre os federais estão 5 professores, 3 auxiliares de enfermagem, 2 pilotos de voadeira, 4 vigilantes, 2 chefes de postos indígenas e 2 motoristas. São funcionários da Fundação Nacional do Índio. Há, também, 5 professores da Secretaria de

Educação do Tocantins, sendo dois de Santa Isabel do Morro e 3 de Fontoura.

Todos esses trabalhadores estão lotados em suas respectivas aldeias, a serviço de sua comunidade. Não há nenhum indígena desempenhando suas funções fora da aldeia, como empregado em empresa particular ou de outra modalidade de instituição. Esta condição possibilita que os índios tenham mais oportunidade de usar sua língua materna do que a portuguesa. Em algumas situações, usam ambas as línguas, tal como em reuniões de trabalho com a participação de servidores falantes de Português. Comunicam-se também nesta língua nas relações face a face com os administradores da FUNAI, com assessores de educação escolar indígena e nas relações comerciais.

Em Santa Isabel do Morro, todos os servidores públicos que prestam serviços nesta aldeia são indígenas, com exceção de duas professoras que, no entanto, não moram na aldeia, onde permanecem apenas durante o horário de trabalho. Os outros docentes são indígenas e usam, na escola, ambas as línguas, embora utilizem mais a materna. No quadro de funcionários, há apenas uma mulher, que é ocupante do cargo de auxiliar de enfermagem.

Em Fontoura, essa realidade não é muito diferente: todos os servidores públicos lotados nesta aldeia são indígenas e a língua mais usada no local de trabalho é a materna. Não há nenhuma mulher exercendo tais funções.

Fora os trabalhos desenvolvidos por força de cargos públicos, a grande maioria das atividades dos Karajá são produtivas, ligadas à subsistência do grupo, e constituem ocasiões para o uso exclusivo da língua materna, ou seja, nas relações intragrupo, a língua usada é a materna.

A divisão de trabalho entre esse povo segue critérios próprios. Enquanto os homens pescam, caçam, constroem suas casas, manufaturam arco e flechas, fabricam suas canoas e dedicam-se ao artesanato, as mulhe-

res, além das suas tarefas domésticas, encarregam-se da cerâmica, da fiação de algodão, da tecedura das esteiras e, ainda, coletam frutas silvestres. Tanto os homens quanto as mulheres cultivam mandioca, milho, batata-doce, inhame, cará, melancia e arroz. O trabalho da roça é feito por família e quase sempre coordenado pelo chefe desta.

Assim sendo, fica fácil compreender o resultado das tabelas de 39 a 42, a seguir. Em Santa Isabel do Morro, 74% dos homens usam a língua materna no trabalho e 26% ambas as línguas. Entre as mulheres desta aldeia, 98% usam a língua materna no trabalho e só 2% delas utilizam ambas as línguas.

**TABELA 39**  
LÍNGUA USADA NO TRABALHO  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	13	13	02	03	31	74
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	07	04	11	26
TOTAL	13	13	09	07	42	100

**TABELA 40**  
LÍNGUA USADA NO TRABALHO  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	10	15	13	09	47	98
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	01	—	01	02
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Em Fontoura, 83% dos homens usam a língua materna no trabalho e 12% usam ambas as línguas, já 100% das mulheres usam somente a língua materna. Esta realidade pode ser constatada nas tabelas a seguir.

**TABELA 41**  
LÍNGUA USADA NO TRABALHO  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	08	07	09	05	29	88
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	—	04	—	04	12
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 42**  
LÍNGUA USADA NO TRABALHO  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
KARAJÁ	07	10	14	06	37	100	
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—	
AMBAS	—	—	—	—	—	—	
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	

Pelos dados disponíveis, podemos afirmar que a língua mais usada pelos Karajá nas relações de trabalho é a materna. O uso da língua portuguesa predomina nas interações verbais com o não-indígena, como veremos a seguir.

#### **D - O uso oral da língua portuguesa: a mudança de código**

Os homens das comunidades Karajá, por participarem mais do que as mulheres da sociedade não-indígena, conhecem mais, não só a língua desta, mas também os seus costumes, hábitos, valores etc.

As mulheres são social e lingüisticamente mais conservadoras, exatamente por se manter mais afastadas desse convívio: elas não participam do comércio externo, saem pouco da aldeia e, nas relações com o não-índio, fora da aldeia, têm o marido como intérprete. Elas estão sempre envolvidas com atividades de mãe, esposa, tia, avó, enfim, com as atividades domésticas de educar as crianças e cuidar delas. Elas mantêm meninos e meninas na aldeia envolvidos com pequenas tarefas, que fazem parte do aprendizado da mulher e do homem adulto.

Se, por um lado, a mulher é guardiã da herança cultural Karajá, por outro, o homem, ao longo dos anos de contato com a sociedade não-indígena, tem lutado pelos seus direitos de cidadão Karajá, pelo seu território, pela manutenção de sua cultura e de sua língua. Fazem parte também da luta dos indígenas o domínio da língua portuguesa e o acesso ao conhecimento universal.

Como mencionado anteriormente, os homens sempre tiveram mais contato com a sociedade não-indígena do que as mulheres, portanto, mais oportunidade de usar a língua portuguesa. O uso por eles de uma língua ou de outra, intergrupo, depende da situação, dos interlocutores e do assunto. Há situações, mesmo no território do *tori*, em que os Karajá, numa relação de cumplicidade, comunicam-se entre si em sua língua e, ao mesmo tempo, com o não-indígena, em Português. Isso acontece nas relações comerciais, por exemplo. Usam sua língua, também, para excluir pessoas da conversa ou da discussão. Nas relações cordiais, sejam elas formais ou informais, traduzem para os outros interlocutores não-indígenas o que estão dizendo, como por exemplo num debate de interesse de todos os participantes, indígenas e não-indígenas. A parte inicial é feita em Português; depois, em Karajá, e a fase conclusiva em Português. Normalmente tal atitude ocorre nas reuniões de importância tanto para os Karajá como para os *tori*. Tivemos oportunidade de presenciar esse comportamento linguístico quando da reunião na aldeia de Santa Isabel do Morro para tratar da abertura da estrada que cortaria a Ilha do Bananal de leste a oeste.

Participaram dessa reunião representantes Karajá de todas as aldeias, políticos do estado e da Prefeitura de São Félix do Araguaia-MT. Durante toda a discussão, as línguas Karajá e portuguesa foram usadas. Utilizou-se a língua materna sempre que um acordo entre os Karajá se fez necessário.

Pelo que foi exposto anteriormente, podemos afirmar que os homens Karajá podem usar uma língua ou outra, dependendo da necessidade



de fazê-lo, mas sabendo exatamente qual delas usar, quando esta “necessidade” se revela.

Já as mulheres, muitas delas são bilingües receptivas, isto é, entendem mas não falam Português, como no exemplo a seguir, uma conversa entre uma mulher Karajá e uma *tori*.

Mulher Karajá – “*Jikar̄y Goianamy rara ixidi kohòtibemy taitahe doto-kò rare ixidi itxerenamy*”. (Eu fui a Goiânia para me tratar, por isso eu fui me consultar com o doutor) [tradução nossa].

A mulher *tori*, da área de saúde da FUNAI de São Félix, entendeu a conversa e respondeu à Karajá em Português, a respeito das orientações médicas, por exemplo, como tomar os remédios.

Os Karajá usam preferencialmente a língua materna em todas as situações: no trabalho, no lazer, para expressar seus sentimentos, para educar seus filhos e também para se comunicar com os falantes de Português (subvertendo a ordem natural nessa relação). Mesmo as mulheres que já tiveram uma experiência maior com esta língua, fora da aldeia, não mantêm por muito tempo uma conversação em Português e, vez por outra, retomam sua língua materna. Elas fazem isso com os *tori* conhecidos, começam falando Português e mudam para a sua língua materna. Veja o exemplo abaixo:

*Wekede foi para São Félix hoje de manhã e jikar̄y bikuràsomy krakre (e eu vou amanhã)* [Tradução nossa].

Alternam também os códigos para se comunicar com pessoas conhecidas, mesmo que sejam diálogos curtos, ou perguntas e respostas, cumprimentos e despedidas. Nessa interação, às vezes, o falante de Português tem de responder com sim ou não ou com algum enunciado conhecido, como no exemplo, a seguir: conversa entre duas mulheres, uma Karajá - Maluhereru, e uma *tori* - Ilda, que fala um pouco de Karajá.

Cumprimentos

Maluhereru – *tateri* - (Bom dia, boa tarde, boa noite)

Ilda – *rareri* - (Bom dia, boa tarde, boa noite)

Os diálogos curtos, às vezes, são marcados por pausa; como no seguinte:

Pequeno diálogo

Maluhereru – *Kai anōbo awire?* (você está boa?)

Ilda – *Kohe*

Ilda – *Kai anōbo tule awire?* (e você tudo bem?)

Maluhereru – *Kōre...jīkar̄y doente...muito...*

Adotam essa mesma estratégia nas relações de troca de mercadorias, com pessoas conhecidas na aldeia ou em outro lugar de convívio, por exemplo, quando elas vão trocar batata-doce por sabão. Nesta conversa, praticamente, as palavras ditas em Português são: batata e sabão.

O exemplo, a seguir, de uma Karajá falando com uma mulher não-Karajá, revela esse fato:

– *Helena, “jīkar̄y batata-doce (kòteruti) sabaō karitròkanykre wanieru dokuri ijōkōre”* (Helena, eu quero trocar batata por sabão, porque eu não tenho dinheiro) [tradução nossa]

Mesmo existindo a palavra batata em sua língua, prefere usá-la em Português, com intuito de estabelecer a comunicação, sinalizando seu intento. Com essa estratégia, ela consegue ser entendida por seu interlocutor.

A mudança de código é especialmente importante, porque enfatiza o contraste sócio-simbólico existente no uso das duas línguas, quando os significados sociais durante a interação são manipulados pelos falantes, como ocorre entre as mulheres Karajá e os não-Karajá. Conforme observamos, quanto maior for o conhecimento entre indígenas e não-indígenas,

maior será a facilidade de um um conhecimento compartilhado numa interação. O saber que é compartilhado pelos interlocutores desempenha um papel crucial num discurso, tanto na produção do falante como na interpretação do ouvinte (Hamel 1983).

De maneira geral, os falantes das comunidades de Santa Isabel do Morro e de Fontoura praticam a mudança de código conforme o seu interlocutor e o momento da interação, quando conhecimentos comuns se transformam em conhecimentos compartilhados.

Os Karajá de Santa Isabel do Morro, em relação aos de Fontoura, têm mais convívio com falantes de Português e recebem mais visitas na aldeia. Os indígenas de Fontoura, normalmente, usam a língua portuguesa na escola ou quando recebem visitas de profissionais de saúde, de educação e de outras categorias e na radiofonia. Dentro da aldeia, eles têm mais oportunidade de ouvir do que falar Português. Ouvem-no pelo rádio e pela televisão. Isso também ajuda a entender o quadro sociolingüístico das mulheres, mencionado anteriormente – bilingüismo receptivo.

No conjunto, a alternância de línguas por parte dessas comunidades ocorre nas seguintes situações comunicativas:

- a) nas relações comerciais, tanto nas transações em que o Karajá é o vendedor como naquelas em que ele é o comprador (por exemplo, no supermercado, nas lojas, na venda de artesanato etc);
- b) nas relações políticas, quando participam de reuniões com autoridades governamentais;
- c) nas relações esportivas, quando participam de campeonato nas cidades vizinhas e vice-versa;
- d) na escola, com professores não-indígenas e com materiais em língua portuguesa;
- e) nas relações com turistas;
- f) nas relações com a FUNAI;

- g) quando recebe visitas de profissionais, pesquisadores e outros;
- h) no trabalho;
- i) na igreja;
- j) nas relações de compadrio;
- l) quando viajam etc.

Nessa seção foi descrito o uso das línguas Karajá e portuguesa nos domínios da religião, nos rituais e no trabalho, bem como a alternância de línguas pelos Karajá. Na próxima seção, o assunto a ser abordado é a preferência lingüística desse povo.

## **E - Preferência Lingüística**

Com o objetivo de mostrar a preferência lingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura com relação às línguas Karajá e portuguesa, apresentamos, a seguir, dados que evidenciam a(s) língua(s) considerada(s) por eles como a mais bonita, a melhor para se falar e a preferida para se ensinar na escola.

### **- Língua mais bonita**

As tabelas de 43 a 46 revelam que a maioria dos informantes do sexo masculino qualificam como bonita ambas as línguas: 55% dos homens de Santa Isabel do Morro e 58% dos de Fontoura. Já as respostas das mulheres apresentam outros resultados: 70% das de Santa Isabel do Morro e 76% das de Fontoura consideram a Karajá como a língua mais bonita.

**TABELA 43**  
A LÍNGUA MAIS BONITA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA					
	8-12	13-18	19-39	40+	TOTAL	%
KARAJÁ	10	05	02	02	19	45
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	03	08	07	05	23	55
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 44**  
A LÍNGUA MAIS BONITA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA					
	8-12	13-18	19-39	40+	TOTAL	%
KARAJÁ	10	09	09	06	34	70
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	06	05	03	14	30
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 45**  
A LÍNGUA MAIS BONITA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	06	01	05	02	14	42
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	02	06	08	03	19	58
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 46**  
A LÍNGUA MAIS BONITA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	07	08	09	04	28	76
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	—	02	05	02	09	24
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Esses mesmos índices não permanecem para a língua considerada melhor para se falar, como veremos a seguir:

### - Língua considerada melhor para se falar

De acordo com as tabelas de 47 a 50, podemos constatar que os Karajá tanto de Santa Isabel do Morro como de Fontoura apontam a língua materna como a melhor para se falar. Essa escolha, provavelmente, está ligada aos diversos usos e funções aos quais essa língua se presta dentro da aldeia. Em Santa Isabel do Morro, 57% dos homens afirmam que é melhor falar Karajá, 36% dizem que são ambas as línguas e apenas 7% deles optam pelo Português. Já as mulheres, 70% delas consideram que é melhor falar Karajá, e 30%, ambas as línguas. Em Fontoura, a preferência pela língua materna entre os homens é de 76% e entre as mulheres de 90%.

**TABELA 47**  
LÍNGUA CONSIDERADA MELHOR PARA SE FALAR  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	07	06	06	05	24	57
PORTUGUÊS	01	02	—	—	03	07
AMBAS	05	05	03	02	15	36
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 48**  
LÍNGUA CONSIDERADA MELHOR PARA SE FALAR  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	08	11	10	05	34	70
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	02	04	04	04	14	30
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 49**  
LÍNGUA CONSIDERADA MELHOR PARA SE FALAR  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	06	04	10	05	25	76
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	02	03	03	—	08	24
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>



**TABELA 50**  
LÍNGUA CONSIDERADA MELHOR PARA SE FALAR  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+			
KARAJÁ	07	08	13	06	34	90	
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—	
AMBAS	—	02	01	—	03	10	
TOTAL	07	10	14	06	37	100	

No que diz respeito à língua a ser ensinada na escola, a preferência recai em ambas as línguas, como será mostrado a seguir.

### - Língua preferida para ser ensinada na escola

De acordo com os resultados apurados, podemos afirmar que ambas as línguas são preferidas por ambos os sexos, tanto em Santa Isabel do Morro como em Fontoura. Esse povo sabe que essas línguas são importantes para a sua sobrevivência. A língua materna, na escola, representa o fortalecimento da cultura Karajá, como eles afirmam:

– “A língua materna e a nossa cultura devem ser trabalhadas na escola”.

– “Aprender a ler e a escrever em Karajá, para escrever histórias dos tempos antigos”.

– “Escrever para os parentes”.

Já a preferência pela língua portuguesa está relacionada com as expectativas econômicas e políticas em relação à sociedade majoritária. As

tabelas de 51 a 54 revelam a preferência dessas comunidades em relação à língua a ser ensinada na escola

**TABELA 51**  
LÍNGUA PREFERIDA PARA SER ENSINADA NA ESCOLA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	04	—	—	—	04	10
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	09	13	09	07	38	90
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**TABELA 52**  
LÍNGUA PREFERIDA PARA SER ENSINADA NA ESCOLA  
SANTA ISABEL DO MORRO

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	06	04	02	03	15	31
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	04	11	12	06	33	69
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

**TABELA 53**  
LÍNGUA PREFERIDA PARA SER ENSINADA NA ESCOLA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO MASCULINO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	02	02	—	—	04	12
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	06	05	13	05	29	88
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

**TABELA 54**  
LÍNGUA PREFERIDA PARA SER ENSINADA NA ESCOLA  
FONTOURA

RESPOSTAS SEXO FEMININO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL	%
	8-12	13-18	19-39	40+		
KARAJÁ	04	03	03	01	11	30
PORTUGUÊS	—	—	—	—	—	—
AMBAS	03	07	11	—	26	70
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Na prática, no entanto, os Karajá escrevem e lêem mais em Português do que em Karajá. Para entendermos esse fato, a seguir apresentamos os usos e funções da linguagem escrita nessas comunidades.

### 4.3 Usos e funções da linguagem escrita nas comunidades de Santa Isabel do Morro e Fontoura

A situação da(s) língua(s) escrita(s) na sociedade Karajá é diferente da oralidade. Nesta, os Karajá comunicam-se entre si, sempre na língua materna e, como já foi explicitado na seção anterior, a língua portuguesa é usada nas relações com o não-indígena. Na escrita, a língua mais utilizada é a portuguesa. Os atos de escrita em Português são quase sempre feitos com a finalidade de atender a uma imposição da sociedade majoritária, fato observado pela atitude dos funcionários públicos Karajá, que são obrigados a redigir os documentos para seus chefes não-indígenas em Português, ao mesmo tempo em que recebem documentos escritos nessa língua.

A escrita em Português é um dos meios de interação com a sociedade majoritária, nos mais diferentes contextos: supermercado, rodoviária, hospital, banco e outras instituições, entre elas, a FUNAI. É usada, também, nas correspondências com amigos *tori* e raramente entre os próprios Karajá.

Já a língua Karajá escrita é mais empregada no domínio escolar. Os alunos preferem escrever em língua Karajá, mesmo quando já dominam a escrita em Português. Os anexos nº6, nº7, nº8 e nº9 mostram essa preferência.

De maneira geral, os atos de escrita estão sempre relacionados com a sociedade majoritária, sejam eles para reivindicar benefícios, garantias, direitos e na defesa do povo Karajá ou simplesmente para manter contatos com amigos não-indígenas e no trabalho.

Com relação à leitura, os Karajá lêem mais em Português. Certamente isso ocorre porque na aldeia há poucos exemplares de material escrito em Karajá. Pudemos constatar que nesta língua há apenas alguns livros didáticos, de história Karajá e a Bíblia.

Nas comunidades pesquisadas, encontramos material de leitura nos seguintes domínios sociais:

### **a) na casa**

O material escrito aí encontrado é em língua portuguesa e vem da sociedade majoritária. Entre eles, encontramos:

- propaganda de políticos;
- calendários;
- papel de embrulho com nome de lojas;
- embalagens de produtos alimentares (café, açúcar, feijão etc.);
- rótulos de produtos com receitas de como usá-los, como, por exemplo, nas caixas de Maizena. No entanto, essas instruções, na maioria das vezes, não são lidas;
- jornais, revistas, gibis e livros didáticos dos estudantes da 5ª série ao 2º grau.

O ato de escrever, nesse domínio, praticamente não acontece. São poucas as pessoas que escrevem cartas, os pais nunca mandam mensagens escritas para a escola, vão pessoalmente ou mandam recados, não fazem lista de compras, esses pedidos são feitos oralmente. As notícias e comunicados de uma aldeia para outra são feitos também oralmente. Praticamente só os estudantes escrevem em casa, em cumprimento às suas tarefas escolares;

### **b) no trabalho**

No trabalho o material escrito está exposto nos seguintes locais:

- Enfermaria

Aqui, o material escrito resume-se a:

- embalagens de remédios;
- cartazes sobre AIDS;
- cartazes sobre verminose.

O auxiliar de enfermagem (Karajá) usa a escrita em Português e em Karajá para anotar os nomes das pessoas que estão tomando remédios, e só em Português para anotar os medicamentos existentes na enfermaria e os que já foram usados. Costuma ler o modo de usar os remédios;

– Escritório do Posto Indígena

O material escrito que chega ao Posto Indígena consta de: ofícios, notas fiscais e guias de remessa. São escritos em Português.

Neste local, usa-se a escrita em língua portuguesa todos os dias, por exemplo, para registrar as mensagens via radiofonia, enviadas pela Administração Regional da FUNAI. Há pouco material escrito exposto, apenas alguns mapas (do Brasil e do Tocantins) e calendários;

### **c) na escola**

O material escrito em língua Karajá, encontrado na escola, resume-se a alguns livros, como:

Cartilha de alfabetização

- *Iny tyyriti* ( abecedário Karajá)
- *Iny tyyriti / Iny Tykyriti* - cartilha nº 1
- *Iny tyyriti / Iny Tykyriti* - cartilha nº 2
- *Iny tyyriti / Iny Tykyriti* - cartilha nº 3

Livros de Matemática

- *Irátina Oraru tyyràti* - Matemática nº 1
- *Irátina Oraru tyyràti* - Matemática nº 2
- *Irátina Oraru tyyràti* - Matemática nº 3

Cartilha de transição: Karajá e Português

- Livro de História:
- João, Maria - *Wana tybybabo* - *Wana* (Manual de higiene)

- *Òtu Ijyy* (A lenda do Tracajá)
- *Ihetxiu Ijyy* (História dos Tempos Antigos)
- *Utura* (sobre vários peixes)
- *Ynybededyynana/ Inybededykynana* (Livro de Estudos Sociais).

Em língua portuguesa encontramos alguns livros didáticos, como:

– *Integrando o Aprender*, de Maria Eugênia e Luís Cavalcante, livro integrado, contendo Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde.

– *Integrando o Aprender* – volume 2, também livro integrado, contendo Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde, de Maria Eugênia e Luís Cavalcante.

Há, nos armários das escolas de Santa Isabel do Morro e Fontoura, outros materiais escritos, mas não são usados nas salas de aula. Nestas encontram-se expostos alguns textos escritos pelos alunos tanto em Português como em Karajá. São textos sobre festas, histórias etc.

Com relação ao material adotado nessas escolas, pudemos observar que: as cartilhas *Iny Tyryiti*, de autoria não-indígena, foram elaboradas numa visão mecanicista de aquisição da linguagem, contrariando uma abordagem de ensino fundamentada numa reflexão crítica e construtiva e até mais humana. O exemplo abaixo, retirado da cartilha nº3, usada no 2º ano de alfabetização, revela bem esta situação:

Lição da cartilha *Iny Tyryiti* nº 3

- |                                |                            |
|--------------------------------|----------------------------|
| <i>Were rarybera:</i>          | (Were falou)               |
| – <i>Biu rareri</i>            | (A chuva está chegando)    |
| <i>Ijō hābu tule rarybera:</i> | (Outro homem também falou) |
| – <i>Biu rareri</i>            | (A chuva está chegando)    |

Como bem mostra o “texto”, a linguagem é dirigida, controlada e não aproveita o potencial da criança nem tem relação com o seu contexto cultural, sendo portanto sem sentido para esses alunos.

Além disso, o professor que utiliza esses materiais reduz a aquisição da escrita na sala de aula a exercícios estruturais mecânicos, impedindo com isto que a criança reflita sobre o conhecimento lingüístico que já adquiriu.

Os exercícios relacionados abaixo mostram essa realidade.

a) Juntar sílabas:

y - ny - ra = *ynyra* (modelo para o aluno)

we - ma - my -

ro - bi - ra -

ri - my - ra

be - ra - my -

b) Ditado de palavras

c) Copiar do quadro:

*Utura heka awi rare doki*

*Hemylala ijata ura-wò-ki roireri*

d) - Exercícios em língua portuguesa:

Ligar as sílabas:

FO DE

ME MA

MO LA

CA ME

BO DO

FO GO

e) - Completar:

FA\_\_\_\_\_

GA\_\_\_\_\_

CO\_\_\_\_\_GA

MA\_\_\_\_CO

\_\_\_\_\_MA

MA\_\_\_\_\_



Este tipo de atividade nega qualquer vínculo com o contexto sociolingüístico e ideológico desse povo. Está, portanto, em direção contrária às suas aspirações, a de uma alfabetização libertadora.

Já os livros em língua portuguesa estão totalmente divorciados do contexto sociocultural da criança, de sua realidade lingüística, do bilingüismo dessa sociedade, do Português falado por eles – um Português particular, adquirido sob influência da variedade local e da língua materna. A adoção desse material pela escola reflete, portanto, a falta de compromisso dessa instituição com a sociedade Karajá, transmitindo aspectos do contexto cultural da sociedade majoritária, juntamente com uma nova linguagem que entram em conflito com o discurso infantil e com os interesses do povo Karajá.

Com base na descrição do material escrito e do uso da escrita e da leitura nas comunidades pesquisadas, apresentamos, a seguir, baseadas em Brice-Hearth (1984) e Halliday (1969), as funções da linguagem escrita (leitura e escrita) encontradas nas comunidades, objetos deste estudo.

Pudemos constatar as seguintes funções:

– função instrumental: leitura para obter informação, para satisfazer as necessidades práticas do cotidiano: preço de mercadorias, passagens rodoviárias, rótulos, contas, tabelas, mapas, bulas de remédios;

– sócio-interacional: os índios escrevem para dar notícias pessoais, cartas, embora muito raramente;

– informacional: ler para obter informações: (jornais, revistas, cartazes, bulas de remédio);

– ajuda à memória – escrever para controlar nomes de pacientes que estão tomando remédio, lista de remédios existentes na enfermaria e de material necessário.

Todas essas funções foram encontradas só em língua portuguesa. Em ambas as línguas encontramos as seguintes:

– recreativa – leitura de revistas, gibis, em língua portuguesa. Leitura de livro de histórias, em língua Karajá, apenas no domínio escolar.

– confirmacional – leitura para obter apoio para as atitudes, valores ou crenças: leitura de Título de Eleitor, Carteira de identidade, em língua portuguesa; leitura da Bíblia, em língua Karajá.

Cabe aqui fazer um paralelo entre os usos da língua portuguesa e da nativa. Se, por um lado, o Karajá usa sua língua materna em todas as interações orais, o uso do Português prevalece na escrita, em decorrência da sua necessidade de uso, seja no trabalho ou nas relações comerciais.

É pertinente ressaltar que a oralidade faz parte da tradição Karajá. Trata-se de um povo que prefere mandar recados, falar via radiofonia, telefonar, do que escrever, mesmo que seja em *iny rybê* (nossa língua).

Em contraponto, esse povo está indicando uma função muito importante para a língua Karajá escrita. É a função de guardar a memória Karajá. Entre as pessoas que fizeram esta referência estão Krumare, professor Karajá de Fontoura, e Iuraru, de Santa Isabel do Morro, vereador em São Félix do Araguaia-MT. Segundo eles:

*“Cada velho que morre é uma biblioteca que se vai”. (...)“É fundamental para nós registrarmos tudo isso, de maneira que cada autor dessa memória coletiva seja preservado”.*

Pelo que nós percebemos, os Karajá querem que sua história seja contada nos livros, de maneira significativa, que seja uma transmissão e não uma reprodução vazia de sentido e de afetividade, feita por quem não pertence à comunidade. O registro desse conhecimento deverá ser mais uma fonte de saber a que a criança Karajá terá acesso, sem desprezar a fonte oral dessa sociedade.

De maneira geral, os Karajá demonstram interesse em ler, tanto em Karajá como em Português, sobre assuntos que lhes dizem respeito.

De nosso ponto de vista, a concretização desse desejo deve ser feita via escola, mediante uma educação escolar participativa, tendo por base uma filosofia bilingüe intercultural, na perspectiva de vitalizar a cultura autóctone, por um lado e, por outro, de abrir para os Karajá novos horizontes com o desvelar dos códigos de comunicação da língua portuguesa escrita.

A educação bilingüe intercultural deve ter como meta desenvolver o respeito pela cultura autóctone, à consciência do valor da preservação dessa cultura e, ainda, constituir um instrumento de defesa.

Nessa perspectiva, uma alfabetização crítica revela-se de grande importância, uma alfabetização que habilite os Karajá a interpretar os discursos e a reagirem à doutrinação subliminar, não se deixando dominar pela ação controladora da linguagem do outro. Freire destaca a importância da leitura vertical, que atravessa o signo e interpreta o mundo. Ele diz que o ato de ler

*(...) não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 1988:11-12).*

Ler, então, é muito mais que decodificar signos gráficos e, para os Karajá, é a aquisição desta leitura que lhes interessa, como bem demonstraram em todos os movimentos e reivindicações.

Finalizando este capítulo, podemos assinalar que a análise dos dados mostra-nos que, na sociedade Karajá, há diferentes tipos de bilingüismo, isto é, as pessoas não são bilingües da mesma forma e há até

peças que só falam sua língua materna, apesar de já terem incorporado alguns costumes da sociedade envolvente, como alguns hábitos alimentares e o consumo de produtos industrializados. Estes costumes são absorvidos na inter-relação com a sociedade majoritária, em especial na interação da geração mais velha com a geração mais nova da própria sociedade Karajá.

Quanto ao bilingüismo, propriamente dito, observamos as seguintes situações: bilingüismo receptivo-responsivo: o indígena fala Karajá e entende Português, mas não fala esta língua; isso, no entanto, é uma prática só das mulheres; os bilingües ativos manejam as duas línguas de maneira adequada, isto é, conforme os papéis sociais, os locais e tópicos de conversação.

Além dessas situações, há aqueles que falam a língua materna e a portuguesa, mas só escrevem na segunda língua. São pessoas que foram alfabetizadas antes da implantação da educação escolar bilingüe. Nesse cenário estão também as pessoas que podem escrever nas duas línguas, mas não o fazem. Apenas os professores Karajá escrevem nas duas línguas, por exigências de seu trabalho.

Outro fato por nós observado e analisado diz respeito à mudança de código, que é um recurso estratégico-comunicativo usado pelos falantes Karajá bilingües, como um meio de simbolizar sua postura diante de uma determinada situação. Isto nos possibilitou relacionar o nível macro das relações entre línguas com o nível micro das interações e interpretar a distribuição de uso das línguas (Karajá e Português) que reflete os diferentes momentos do processo histórico vivido pelos Karajá.

Conhecer esta situação lingüística, bem como os usos e funções da linguagem escrita nas comunidades de Santa Isabel do Morro e Fontoura, ou seja, conhecer os diversos fins a que se destinam os enunciados lingüísticos orais e escritos, é ter suporte básico para o desenvolvimento de uma educação escolar coerente com os anseios e necessidades dessa so-

cidade. A educação como um todo e cada disciplina como um componente deste todo devem ter como fim a cultura integral dos educandos dentro de uma visão de bilingüismo e de interculturalismo.

Neste capítulo, dedicamo-nos à descrição e à análise da situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e de Fontoura, no que se refere ao conhecimento das língua Karajá e portuguesa, os usos dessas línguas por esses falantes e a língua preferida por eles, bem como as funções da linguagem escrita nessas comunidades.

A este capítulo seguem-se a conclusão, a bibliografia consultada e os anexos.





## À Guisa de Conclusão

No presente estudo, descrevemos e analisamos a atitude dos falantes das comunidades indígenas de Santa Isabel do Morro e Fontoura com relação às duas línguas em contato – a Karajá e a portuguesa –, o conhecimento que esses falantes têm das duas línguas e os usos e funções delas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos. O que nos motivou a realizar tal trabalho foi o desejo de fornecer aos professores indígenas conhecimentos sobre a realidade sociolingüística do povo Karajá, como subsídios para o desenvolvimento de uma prática docente coerente com essa realidade.

Assim, almejamos com esse trabalho, por um lado, contribuir com os estudos sociolingüísticos que se desenvolvem no País, sobretudo com aqueles que se referem à situação dos povos indígenas, e, por outro lado, colaborar para a promoção de uma ação educativa que realmente contemple os interesses e necessidades do povo objeto deste estudo.

Ao longo deste trabalho, pudemos perceber que, ao contrário de muitos povos minoritários, os Karajá têm mantido sua identidade étnica, apesar da dominação econômica e política da sociedade majoritária. Entre eles, a primeira língua adquirida é a materna; aliás, essa língua é dominante em todos os domínios sociais dentro da aldeia, até mesmo na escola. Isto significa que o domínio dessa língua ampliou-se, ocupando espaço que outrora era da língua portuguesa, como na educação escolar e no trabalho ligado às instituições públicas.

A língua portuguesa é considerada importante por eles. Essa língua, no entanto, ocupa um lugar bem definido nessa sociedade; jamais é usada em domínios particulares do Karajá; o seu uso está relacionado com a sociedade envolvente.

Os Karajá apresentam diferentes situações de bilingüismo, diferença percebida entre homens e mulheres, entre mulheres mais velhas e mais novas e entre as crianças.

Como vimos neste trabalho, os homens Karajá têm um aprendizado particular, que é passado de geração a geração, de maneira muito especial.

Os estudos apontam que a aquisição de conhecimentos pelos membros do grupo acontece de maneira espontânea, na interação dos mais novos com os mais velhos, que são os guardiões da cultura de seu povo, portanto, essa aquisição não é imposta, mas democrática e dialógica. Todos têm acesso ao saber e o desempenho de cada um é respeitado.

Acreditamos que essas informações, juntamente com as referentes ao processo de aquisição de primeira e segunda línguas entre as crianças Karajá, poderão trazer benefícios relevantes para o encaminhamento da educação escolar desse povo.

Um outro fator relevante a ser considerado é que os Karajá vivem agrupados por idade, aspecto não considerado pela escola, que prefere distribuí-los por série. Ao nosso ver, esse fato, aliado a outros já mencionados neste trabalho, é causador do fracasso escolar do Karajá, representado, sobretudo, pela desistência.

Assim, apontamos como necessária a adoção de uma pedagogia que respeite os aspectos culturais, a organização social e o processo de aprendizagem desse povo. Para isso, no entanto, é preciso que a escola dê prosseguimento ao que a criança está aprendendo em sua comunidade. Isto significa trabalhar com suas brincadeiras, com suas produções, com



suas vivências pessoais, as de seu grupo e as suas experiências de contato com a sociedade majoritária, ampliando e organizando um saber iniciado com base na língua materna, na cultura do grupo e do cotidiano e num contexto bilíngüe e intercultural.

É importante, também, que se considerem, na escola, outros fatores, tais como: a influência da língua materna sobre a portuguesa, da variedade lingüística com a qual os alunos têm contato e a variedade que desejam adquirir – “a padrão”.

Os eventos de sala de aula devem promover atos de comunicação nos quais surjam as experiências, conteúdos, valores e crenças Karajá, que poderão ser trabalhados em Ciências, Matemática, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Karajá, portanto referidos à situação concreta de vida.

As funções da linguagem presentes na comunidade devem ser vivenciadas na sala de aula, tanto na oralidade quanto na escrita.

Não podemos esquecer, como estratégica política, o desenvolvimento da competência de uso das línguas Karajá e portuguesa, já que elas têm um lugar importante na sobrevivência da identidade étnica desse povo, na interação social e econômica com a sociedade majoritária e na luta pelos seus direitos de cidadão Karajá e brasileiro.

Acreditamos no papel da escola como um espaço importante no qual os Karajá possam adquirir conhecimentos que lhes forneçam instrumentos básicos para garantir o seu reconhecimento pela sociedade majoritária, garantir a convivência em igualdade de condições e a sua autonomia de povo indígena.

Embora a prática docente não seja objeto precipuo deste trabalho, mas como temos por objetivo fornecer subsídios à educação escolar, apontamos aqui algumas pistas para o encaminhamento e uma ação pedagógica coerente com a realidade cultural e lingüística deste povo. Neste

sentido, consideramos de grande importância que, na escola, se trabalhe a arte Karajá – desenhos, pinturas e artesanato; que os casos e as histórias contadas pelo grupo sejam incluídas tanto nas atividades de linguagem oral como de escrita; que os materiais escritos encontrados na comunidade, rótulos, cartazes, mapas, radiogramas e outros, sejam levados para a sala de aula; que a história deste povo e a geografia de seu território sejam considerados como ponto de partida para o conhecimento de outros fatos históricos e geográficos.

Finalizando, queremos lembrar que o prestígio da língua Karajá, pelo menos até o presente, está na linguagem oral. Não podemos esquecer que é através dela que eles têm mantido sua identidade. Não estamos com isso sendo contrárias à escrita na língua Karajá, mas apenas reafirmando que a oralidade é constitutiva dessa sociedade, assim sendo, são esses indígenas que vão descobrir as funções para a língua materna escrita.

Nessa direção, papel relevante é atribuído à escola, não só para encaminhar os alunos a usarem a língua Karajá escrita de maneira significativa, mas também de levá-los a descobrir tais funções. Para isso, os professores devem incentivá-los a utilizarem essa língua em atividades que tenham funções sociais e culturais específicas, como, por exemplo, a escrita de mitos e lendas Karajá, de casos e de fatos históricos desse povo e ainda cartas para parentes e amigos Karajá, relatórios de reuniões que tratem de assuntos externos, como demarcação de terras e construção de estradas na área indígena, bem como produção de jornais que circulem nas aldeias Karajá.

É preciso ressaltar que tem sido desenvolvida entre os Karajá uma educação escolar alicerçada na realidade sociolinguística deste povo. Baseando-se nessa realidade, os professores vêm construindo uma pedagogia adequada a uma escola bilíngüe e intercultural, onde o educador e o educando reflitam sobre o conhecimento que está sendo adquirido, sobre a importância de valorizar a sua cultura, sua língua e o uso da língua portu-

guesa como elemento de defesa de seus direitos e como meio de adquirir novos conhecimentos.

Desse modo, os indígenas vão deixando de ser herdeiros de uma educação autoritária, fundamentada numa visão mecanicista da linguagem, para serem condutores da sua própria educação.

Como já afirmamos anteriormente, acreditamos na ação educativa escolar como instrumento capaz de trazer grandes benefícios às populações indígenas.

Com o presente trabalho temos a expectativa de estar unindo-nos aos esforços empreendidos pelos profissionais que têm se dedicado às ações de melhoria e adequação da educação escolar aos interesses, necessidades e reclames dos povos indígenas brasileiros.



## Referências Bibliográficas

AURELI, W. Roncador. *Revista ilustrada*. São Paulo, 1962.

BRAGGIO, S.L.B. Alfabetização como um processo social. Análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP, 1989, v.3, nº14.

\_\_\_\_\_. Situação sociolingüística dos povos indígenas do Estado do Tocantins: Subsídios Educacionais. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia: UFG, 1992(a), v.1, nº1.

\_\_\_\_\_. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992(b).

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933(excertos).

Brasil. FUNAI. *Portaria 75/N*, de 6 de julho de 1972.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 26*, de 4 de fevereiro de 1991.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº58.824* de 14 julho de 1966. In: Brasil, FUNAI. *Legislação*. Brasília, 1975, p.27-33..

\_\_\_\_\_. *Lei nº6001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estudo do índio. *Legislação*. Brasília, 1975, p.5-16.

BRASIL. Constituição da República Federativa, promulgada em 5 outubro de 1988. In: *Série Legislação Brasileira*. OLIVEIRA, Juarez. São Paulo, Saraiva, 1989.

BRICE-HEATH, S. *Ways with words: language, life and working*. Communities and Classrooms. New York, Cambridge University Press, 1984.

CAVALCANTE, M.P & outros. Fonologia do Karajá. In: *Revista do Museu Antropológico*. 1992, jan./dez., nº 1, pp. 63-76.

DIETRICH, W. *More evidence for an internal classification of Tupi-Guarani languages*. Berlim, Gerb. Mamm Verlag, 1990.

FENELON Costa, M.H. *A arte e o artista na sociedade Karajá*. Rio de Janeiro, FUNAF, 1968.

FISHMAN, J. The relationship between microand macrosociolinguistic in the study of who speaks what language to whom and when. *Journal of Social Issues*, 1967, v.23, nº 3.

\_\_\_\_\_. Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1980, v.1, nº 1.

FORTUNE, D. Fortune, G. *The phonemes of the Karajá language*. Brasília: Summer Institute of Linguistics. 1963 (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Relatório Geral sobre Educação Bicultural Karajá*. Brasília: Summer Institute of Linguistics. 1986.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In *Word*, 1957. nº15, p. 325-340.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se Completam*. 13ª ed., São Paulo Cortez, 1986.

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

HAMEL, R. E. Conflito sociocultural y educacional bilingüe: el caso de los indígenas Otomíes en México. In: *Revista Internacional de ciencias*

*sociales* - la interacción por meio del language. Paris: UNESCO, 1984. v.36, nº1, pp. 117-132.

HAMEL, R. E. & SIERRA, M. T. Diglossia y conflicto intercultural, *Boletim de Antropologia Americana*. México, 1983, nº 8, pp. 89-100.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

MELATTI, J. C. Quatro séculos de política indigenista; de Nobrega a Rondon. *Revista de atualidade indígena*. Brasília, 1977, v.1, nº3, pp. 39-45.

MATTOS, L. A. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico, 1549-1570*. Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MCLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. University of California, Santa Cruz, 1978.

PERET, J. A. *População indígena no Brasil*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira\ MEC\ JNL, 1975.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização*. Petrópolis: Vozes, 1977.

RODRIGES A.D. *Línguas Brasileiras*. São Paulo: Loyola,







## Anexo 2

### Questionário de proficiência e uso da língua

#### Informação Pessoal

1. Nome:
2. Sexo: M ( ) F ( )
3. Idade: 8-12 ( )      13-18 ( )      19-39 ( )      40 e mais ( )
4. Ocupação

#### Facilidade Lingüística

5. Você pode entender uma conversação em Karajá?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

6. Você fala Karajá?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

7. Você pode ler em Karajá?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

8. Você pode escrever em Karajá?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

#### Facilidade Lingüística em Português

9. Você pode entender uma conversação em Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

10. Você fala Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

11. Você pode ler em Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

12. Você pode escrever em Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

Uso da Língua de Acordo com os Domínios Sociais

13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

14. Que língua você usa mais freqüentemente em casa para falar com adultos?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

15. Que língua você fala mais confortavelmente?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

16. Que língua você usa mais freqüentemente em casa para falar com as crianças?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

17. Que língua você usa mais freqüentemente em casa para escrever?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

18. Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

19. Que língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

20. Que língua você usa durante uma cerimônia de sua tribo?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

21. Que língua as crianças falam mais freqüentemente?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

22. Que língua os mais velhos falam mais freqüentemente?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

23. Qual é a língua mais bonita? Por quê?

Karajá ( )                      Português ( )                      Ambas ( )

---

---

---

---



## Anexo 3

### Diário de um dia de campo

Data - 15-4-94

Local - São Félix do Araguaia - MT

Hora - 17h

Assunto - Venda de Peixe

Participantes - 4 Karajá

10 *Tori*

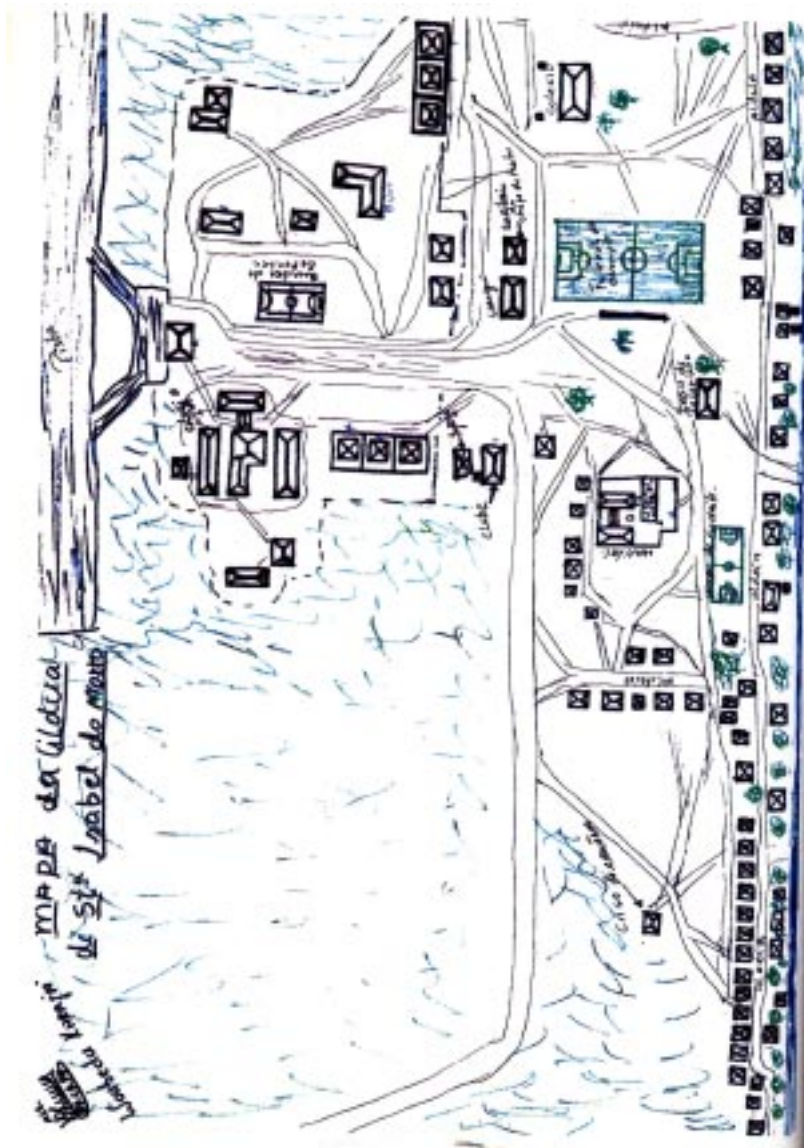
Estamos à margem direita do rio Araguaia, na cidade de São Félix do Araguaia – MT, observando uma transação comercial entre os Karajá e os *tori*. Os *tori* estão na beira do rio e os Karajá cada um dentro de suas canoas cheias de peixe.

Durante as negociações, podemos perceber que alguns *tori* tentam comprar peixe mais barato. Com esse objetivo, eles negociam com um e com outro Karajá. Nessa hora, os Karajá que, até então, usavam Português, passaram a falar a sua língua. É possível compreender através de uma ou outra palavra (depois confirmei com eles) que estavam combinando a não aceitar preços diferentes de peixe entre um e outro vendedor.

Como percebemos, o uso da língua Karajá foi decisivo na defesa contra a exploração econômica e mostrou a cumplicidade entre os Karajá.

Amanhã observaremos outras situações de interações, podendo ser entre Karajá - Karajá ou entre Karajá não-Karajá.

*Anexo 4*  
*Mapa da Aldela de Santa Isabel do Morro*



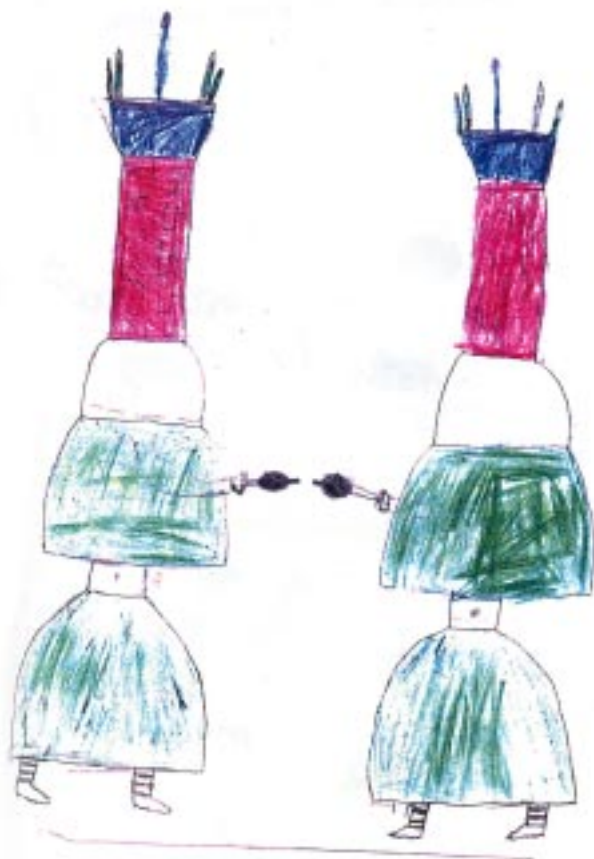
**Anexo 5**  
**Mapa da Aldeia de Fontoura**



**Anexo 6**

**Texto produzido por um aluno da 1ª série**

MAW YSI



Jjao Jmy sdirecte em pija. 1ª série Bilingue  
tavalia



**Anexo 7**

**Texto produzido por um aluno da 2ª série**

Nome: Luan Karajá Escola Estadual de Educação Infantil Série 2ª ano 94  
Itaém, Alagoas, 20 de maio de 2004  
in: Lição de casa para a professora



Luan Karajá, estudante de Educação Infantil  
Itaém, Alagoas, 20 de maio de 2004  
in: Lição de casa para a professora

**Anexo 8**

**Texto produzido por um aluno da 3ª série**



Harini heka rarjy-  
nyneri take taayhe  
rekihura taitake  
nakaribi reiombyse  
take Ire Ire nabumy-  
kyse kie dyy-

3ª série

Anexo 9

Texto produzido por um aluno da 4ª série

Santa Isaque do Nome 14 de abril de 1994 nasceu já 5  
nome Jábáhi Barojo  
4ª série

JÁBÁHI



JÁBÁHI  
KIPÁTA

Wenqunba naxiyelinyony xylne ni  
laoma Wituany laoma Wotodene ni  
Wenqunba ni naxiyony no

**Anexo 10*****Hetohok̄y***

O *Hetehok̄y* é o maior conjunto de cerimônias dos Karajá. O objetivo desta festa é a iniciação masculina. Nela o iniciado entra em contato com a maior e a mais extensa lista de seres cosmológicos, a qual tem uma vasta relação de *Aōniaōni* e *Woros̄y*, os mortos, ambos de diversas procedências.

Os convidados para a festa, que se realiza geralmente no mês de janeiro ou fevereiro, começam a chegar na aldeia que está promovendo esse acontecimento em agosto ou setembro. Segundo Toral (1992), as diferentes modalidades de recepção a esses *aoni* (convidados) se realizam paralelamente às festividades dos *ijasò*.

Segundo este autor, os Karajá dividem os *Hetohokywolodu* (habitantes do interior da Casa Grande) conforme sua origem: os primeiros a chegarem à aldeia são os *biuludu* (habitantes celestes), em segundo lugar, chegam os *suuludu* (habitantes da terra) e, em terceiro, os *bèèludu* (habitantes da água). Vejamos a seguir a lista de convidados para a festa de *Hetohok̄y*, que só se realiza com presença de pelo menos 70% desses participantes:

**HABITANTES DO CÉU***Aotxi**Batòe**Loko**Kuritxi**Kretxutxu**Kabebe**Kotxuruku**Nowirisa**Turehe**Warure****(Biuludu)***

gaivota

pomba

muriçoca

mutum

martimpescador

beija-flor

coruja

sem tradução

morcego

jaburu

**HABITANTES DA TERRA**

<i>Ahula</i>	( <i>Suuludu</i> ) lobo-guará
<i>Aròbi</i>	macaco
<i>Asy</i>	macaco guariba
<i>Hukumari</i>	tipo de cobra
<i>Hauri</i>	paca
<i>Hatana</i>	pássaro-cigano
<i>Halòè</i>	onça
<i>Ijorò</i>	raposa
<i>Kusewebe</i>	ema
<i>Kue</i>	capivara
<i>Urari</i>	formiga
<i>Weeke</i>	tipo de pássaro
<i>Walahyri</i>	formigão

**HABITANTES DA ÁGUA**

<i>Anadura</i>	( <i>Bèèludu</i> ) bicuda (peixe)
<i>Buhā</i>	boto
<i>Bexiwā</i>	peixe pequeno
<i>Badolèè</i>	pirarucu
<i>Ehy</i>	peixe cuiucuiu
<i>Jyrè</i>	ariranha
<i>Harisa</i>	pacu
<i>Haritybirè</i>	peixinho
<i>Huirì</i>	traíra
<i>Kynahyky</i>	crumata
<i>Karowete</i>	sapo
<i>Kabiròrò</i>	tipo de jacaré
<i>Kòrera</i>	jacaré
<i>Turè</i>	pirarara
<i>Txury</i>	pirosca
<i>Uòru</i>	peixe-elétrico

O auge dessa festa acontece com a chegada dos últimos convidados. A chegada desses convidados ocorre à noite. Chegam de canoa ou de lancha, todos enfeitados. São recebidos na beira do rio, onde dançam (ver figura nº1). Quando terminam de dançar, vão à Casa Grande e tiram os enfeites. Antes, porém, fazem pequenas cerimônias, para não acontecer nada de mau.

Segundo o professor Karajá, Ijuraru, de Santa Isabel de Morro, esses habitantes lutam com os habitantes da aldeia pela derrubada do *tòò* (mastro levantado no centro do *ijoina*, o local dos homens da aldeia). Acontecem também as lutas corporais, (ver figuras nº 2 e nº 3) nas quais quem ganha é o campeão.

Apesar de as comemorações durarem por volta de seis meses, a fase mais importante do *Hetohok̄y* ocorre apenas no último mês. Depois dos ritos de introdução dos iniciados na Casa Grande, pela manhã, os visitantes embarcam discretamente de volta às suas aldeias.

Passado um mês, fazem-se os ritos de encerramento e de destruição parcial das casas e de boa parte do material construído para esse fim. O menino raspa a cabeça e se pinta de preto. Os homens de sua aldeia levam-no para caçar e pescar e lhe ensinam o segredo da Casa de Aruanã e dos homens. Depois disso ele está liberado para ir a sua casa, mas continua o aprendizado próprio para a sua idade.

Figura 1  
Ijasò

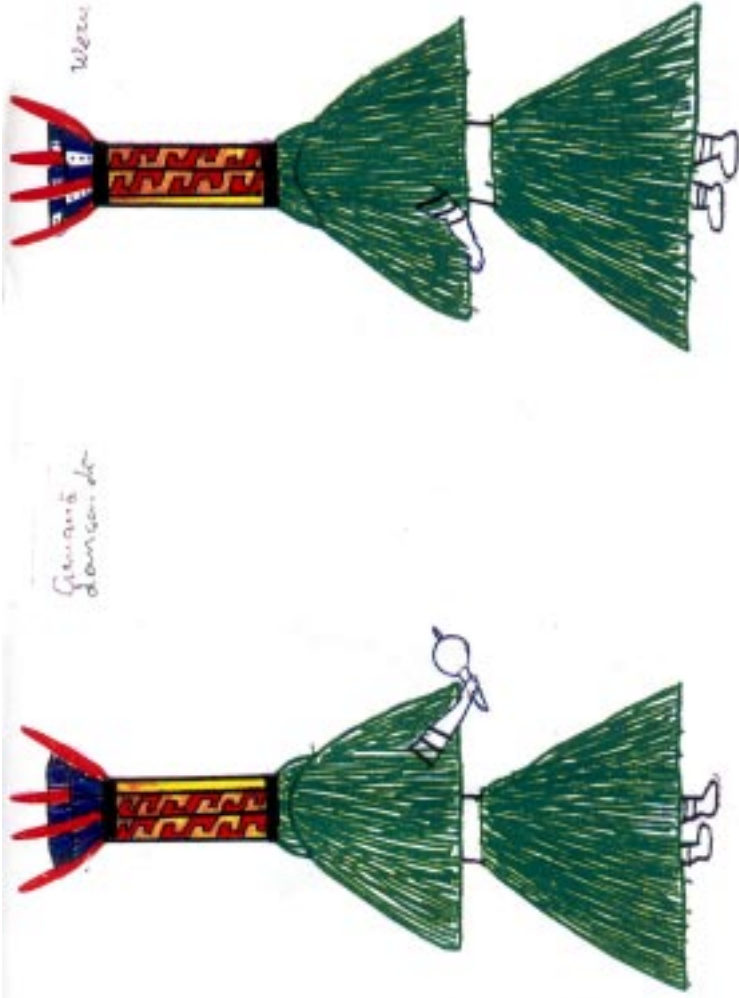
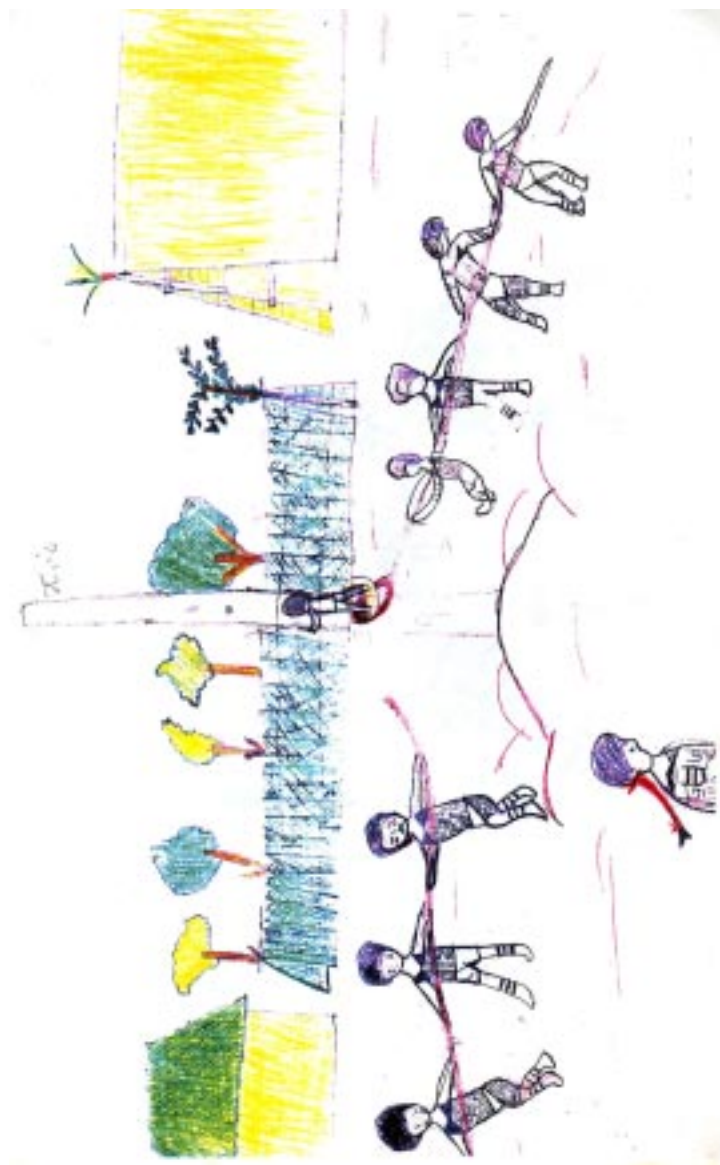


Figura 2  
Derrubada do tò





**Figura 3**  
**Ijesu (luta)**







**COMPOSTO E IMPRESSO NO SERVIÇO GRÁFICO  
DIVISÃO DE EDITORAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO  
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO**

