

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS-PPG-IELT

GISELE LUIZA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA KARAJÁ DE BURIDINA
E AS INFLUÊNCIAS DOS SISTEMAS TECNOLÓGICOS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ANÁPOLIS-GO
2018

GISELE LUIZA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA KARAJÁ DE BURIDINA E AS
INFLUÊNCIAS DOS SISTEMAS TECNOLÓGICOS DE INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia Vieira Cândido

ANÁPOLIS-GO

2018

GISELE LUIZA DE SOUZA

A educação bilíngue na escola karajá de Buridina e as influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação

Esta dissertação foi considerada _____ para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás-UEG, em 27 de Abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Gláucia Vieira Cândido
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira - UEG

Prof.^a Dra. Elena Ortiz Preuss - UFG

Prof.^a Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva – UEG
(Suplente)

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva – UFG
(Suplente)

Dedico esse trabalho

À minha mãe, Cecília, pelo amor, pelas orações e pelo tudo que é em minha vida.

À minha irmã, Jane, e meu cunhado, Lúcio, pelo carinho, apoio e incentivo de sempre.

Aos meus sobrinhos Rafael, Renato e Débora, pelo amor e a amizade que compartilhamos e pela parceria em todas as circunstâncias da vida.

Ao meu namorado, Henric, por sermos importantes um para o outro.

Sempre há o que aprender, ouvindo, vivendo e, sobretudo, trabalhando;
mas só aprende quem se dispõe a rever as suas certezas.

Darcy Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Não se faz um trabalho sozinho! Muitas mãos ajudam, empurram, aplaudem e impulsionam. Por isso, sinto-me na obrigação de agradecer.

Começo agradecendo a Deus, pois, sem dúvidas, foi Ele quem preparou cada pessoa que cruzou comigo neste caminho.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Gláucia Vieira Cândido, que me escolheu como orientanda desde a entrevista de seleção do mestrado. Obrigada, professora, pelo muito que cresci na convivência com você! Sua sabedoria e vivência me inspiram.

À minha família, mãe, irmã, cunhado e sobrinhos, pelo amor, estímulo e apoio irrestrito. Sem o carinho de vocês eu não teria conseguido seguir em frente.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, a quem nomeio para representá-los o Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima que, mesmo em meio às atribuições enquanto coordenador do Programa durante o biênio 2016/2017, dispôs-se à leitura e arguição deste trabalho, ainda na fase inicial, durante o curso da disciplina de Seminário de Pesquisa II. Obrigada a todos pela acolhida e pelo auxílio em todas as fases da pesquisa.

À Professora Dr^a. Elena Ortiz Preuss, pela convivência enriquecedora que me proporcionou no curso da disciplina de Bilinguismo e Aquisição de Segunda Língua FL/UFG. Obrigada por ter gentilmente aceitado fazer a leitura criteriosa do meu trabalho, me arguir no Seminário de Pesquisa I e integrar minha banca de qualificação e defesa. Serei sempre grata pelas suas significativas contribuições na construção deste estudo.

Ao Professor Dr. Hέλvio Frank de Oliveira, pela gentileza em aceitar o convite em compor a banca de qualificação e defesa. Obrigada pela leitura atenta do texto e pela oportunidade de diálogo.

À Professora Dr^a. Tânia Ferreira Rezende, pela colaboração na redação dos termos para obtenção das autorizações de pesquisa junto ao Comitê de Ética.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a suplência da banca. Obrigada Prof.^a Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva.

Ao Colégio Estadual Costa e Silva em Mozarlândia - Goiás, lugar onde me fiz docente. Aos meus colegas funcionários e professores/as da unidade que tantas vezes me ouviram falar da pesquisa. Espero que minhas histórias sirvam de incentivo para vocês.

Aos Karajá de Buridina, pelo muito que me ensinaram e pela receptividade nas minhas visitas à aldeia. Em especial, ao cacique, pelos momentos de transmissão de conhecimento e pelo exemplo humano.

Aos funcionários e professores/as da Escola Estadual Indígena Maurehi, por todas as atitudes exemplares que denotam o comprometimento com a formação do humano mesmo diante dos constantes desafios diários de uma educação que se quer bilíngue e diferenciada. De um modo particular, à secretaria da escola, pelo exemplo profissional e pelo constante auxílio a minha pesquisa.

A todos os colegas de pesquisa do IELT, iguais na mesma luta e tão diferentes no ser. Bons amigos que a vida acadêmica me deu. Com certeza, a quinta turma do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG estará para sempre no meu coração. Saibam que todos foram importantes, a seu modo, para esta minha caminhada. Obrigada pela convivência e pela amizade.

À FAPEG, pela bolsa de mestrado que me possibilitou realizar este estudo fora da minha cidade de origem.

Enfim, a todos, o meu agradecimento sincero.

RESUMO

SOUZA, Gisele Luiza de. **A educação bilíngue na escola Karajá de Buridina e as influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação.** 2018, 172 fls.

Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás- UEG, Anápolis-GO, 2018.

Orientadora: Dra. Gláucia Vieira Cândido

Qualificação: 15 de Dezembro de 2017

Defesa: 27 de Abril de 2018.

Esta pesquisa trata da presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e suas influências na educação bilíngue português/língua materna indígena de crianças e adolescentes pertencentes à etnia Karajá matriculados na Escola Estadual Indígena Maurehi, localizada dentro da Aldeia Buridina, área urbana da cidade de Aruanã, Estado de Goiás. A partir da reflexão das concepções de bilinguismo e das políticas linguísticas desenvolvidas no contexto indígena, dispõe-se a descrever a atual realidade sociolinguística da aldeia, a relação comunidade/escola e como o contato dos estudantes Iny com as TICs tem refletido em suas vidas, cultura e linguagem. Para tanto, a pesquisa embasou-se teoricamente na trajetória histórico-social e linguística do povo Karajá de Buridina (PIMENTEL DA SILVA, 2004, 2008, entre outros; PORTELA, 2006; LIMA FILHO, 2003, 2006; NUNES, 2009); em autores que refletem sobre as concepções de bilinguismo e as diferentes tipologias bilíngues (GROSJEAN, 1982, 2013; BUTLER e HAKUTA, 2006; GASS e SELINKER, 2008); em pesquisas que ponderam sobre as políticas linguísticas e educacionais desenvolvidas no contexto indígena (HAMEL, 1988, 1993; FLEURI, 2006; OLIVEIRA, 2004, 2007; CALVET, 2007); em estudos sobre multiculturalismo, interculturalidade e educação escolar indígena (GRUPIONI, 2001; MOREIRA e CANDAU, 2010; LÓPEZ, 2013) e, por fim, em trabalhos que discutem a relação das comunidades indígenas com o ciberespaço e a inclusão de povos e línguas indígenas no mundo digital (CASTELLS, 1999; NUNES JUNIOR, 2009; D'ANGELIS, 2010; RENESSE, 2011; GOMES, 2016). Por tratar-se de uma pesquisa que prioriza a interação da pesquisadora com os participantes, optou-se por adotar um estudo etnográfico (ANDRÉ, 1995; GEERTZ, 2015) que, construído a partir da perspectiva transmetodológica (MALDONADO, 2002, 2008; AGUIAR, 2011) como metodologia principal, conjuga propostas metodológicas mistas que possibilitam uma visão epistêmica mais abrangente do objeto. Nesse sentido, ressalta-se como instrumentos para construção deste estudo as observações, o diário de campo e as entrevistas analisadas a partir da abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MOREIRA e CALEFFE, 2008). Os resultados sugerem que o uso das TICs entre os estudantes de Buridina, sobretudo por meio da utilização de aparelhos celulares e computadores com acesso à internet banda larga, tem intensificado a frequência de contato e uso da língua portuguesa na aldeia e colaborado, conseqüentemente, com a dominância do uso do Português principalmente entre as gerações mais novas da comunidade que demonstram maior afastamento da língua materna Karajá, a Iny Rubè.

Palavras-Chave: Bilinguismo. Educação. Língua Karajá. Língua Portuguesa. Transculturalidade.

ABSTRACT

SOUZA, Gisele Luiza de. **The bilingual education in the Karajá school of Buridina and the influences of the technological systems of information and communication.** 2018, 172 pages.

Interdisciplinary Master's Dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás- UEG, Anápolis-GO, 2018.

Master's advisor: Dra. Gláucia Vieira Cândido

Qualification: 15 de Dezembro de 2017

Thesis defense: 27 de Abril de 2018.

This research deals with the presence of Information and Communication Technologies (ICTs) and their influence over the Portuguese bilingual education / indigenous mother tongue of children and adolescents belonging to the Karajám ethnic group enrolled in the Maurehi Indian State School, located in Buridina Village, urban area of the city of Aruanã, State of Goiás. Based on the reflection of the conceptions of bilingualism and of the linguistic policies developed in the indigenous context, we describe the current sociolinguistic reality of the village, the community / school relationship and how the students' contact with ICT has reflected in their lives, culture and language. For this, the research was theoretically based on the historical-social and linguistic trajectory of the Karajá people of Buridina (PIMENTEL DA SILVA, 2004, 2008, among others; bilingualism and the different bilingual typologies (GROSJEAN, 1982, 2013, BUTLER and HAKUTA, 2006, GASS and SELINKER, 2008); in a research that deals with the linguistic and educational policies developed in the indigenous context (HAMEL, 1988, 1993; FLEURI, 2006; OLIVEIRA, 2004, 2007; CALVET, 2007); in studies on multiculturalism, interculturality and indigenous school education (GRUPIONI, 2001, MOREIRA and CANDAU, 2010, LÓPEZ, 2013), and finally on works that discuss the relationship of indigenous communities with cyberspace and the inclusion of indigenous peoples and languages in the digital world (CASTELLS, 1999; NUNES JUNIOR, 2009; D'ANGELIS, 2010; RENESSE, 2011; GOMES, 2016). As a research that prioritizes the interaction of the researcher with the participants, we chose to adopt an ethnographic study (ANDRÉ, 1995; GEERTZ, 2015), which was constructed from a trans-meteorological perspective (MALDONADO, 2002, 2008; AGUIAR, 2011) as the main methodology, combines mixed methodological proposals that allows a more comprehensive epistemic view of the object. In this regard, the observations, the field diary and the interviews analyzed from a qualitative approach (LÜDKE and ANDRÉ, 1986; MOREIRA and CALEFFE, 2008) are highlighted as instruments for the construction of this study. The results suggest that the use of ICTs among students of Buridina, especially through the use of cellular devices and computers with access to broadband internet, has intensified the frequency of contact and use of the Portuguese language in the village and, consequently, dominance of the use of the Portuguese mainly among the younger generations of the community that demonstrate greater distance from the Karajá mother tongue, Iny Rubè.

Key words: bilingualism. Education. Karajá language. Portuguese language. Transculturality

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – Aquisição de Segunda Língua

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DCNEEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena

EEI – Escola Estadual Indígena

EI – Escola Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEDUCE / GO – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás

SESI – Serviço Social da Indústria

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TI – Terra Indígena

LISTA DE TABELAS, MAPAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Definições e tipologias de bilinguismo

Tabela 2: Distribuição de turmas no ano de 2017 na Escola Estadual Indígena Maurehi

Tabela 3: Participantes da pesquisa

Tabela 4: Número de indígenas da etnia Karajá em Aruanã – Goiás

Tabela 5: Quantidade de acessos mensais à Biblioteca Informatizada SESI

Tabela 6: Uso das TICs entre os estudantes da EEI Maurehi.

Mapa 1: Brasil, Estado de Goiás, Município de Aruanã

Mapa 2: Atual distribuição das Aldeias Karajá

Mapa 3: Distribuição das aldeias indígenas de Goiás

Mapa 4: Demarcação das TI Karajá nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Tocantins

Mapa 5: Demarcação das Terras Indígenas Karajá de Aruanã I, II e III

Figura 1: Projeto Cineastas Indígenas

Figura 2: Projeto Kwaryp

Figura 3: Projeto Web Indígena

Figura 4: Escola Estadual Indígena Maurehi

Figura 5: Horário de aula da EEI Maurehi

Figura 6: Distribuição dos grupos Iny na calha do Araguaia

Figura 7: Brasão do município de Aruanã

Figura 8: Centro Cultural Maurehi

Figura 9: Relatório das disciplinas da Matriz Curricular com carga horária para o 6º ano

Figura 10: Relatório das disciplinas da Matriz Curricular com carga horária para o 7º ano

Figura 11: Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Língua Portuguesa/4º ano

Figura 12: Planejamento de Língua Portuguesa do 4º ano da EEI Maurehi

Figura 13: Laboratório de informática desativado no EEI Maurehi

Figura 14: Biblioteca Informatizada SESI

Figura 15: Páginas do Facebook de indígenas da etnia Karajá da Comunidade Buridina

Gráfico 1: Situação linguística dos participantes da pesquisa - crianças e adolescentes

Gráfico 2: Situação linguística dos participantes da pesquisa - adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1	
CAMINHOS PERCORRIDOS	15
1.1 Referencial teórico e delimitação do tema de pesquisa	17
1.1.1 O que é ser bilíngue? – Concepções de bilinguismo	18
1.1.2 Brasil: nação monolíngue? – Ponderações sobre as políticas linguísticas no contexto indígena	24
1.1.3 O que vem a ser uma “educação bilíngue, intercultural e diferenciada”? – Reflexões sobre multiculturalismo e interculturalidade	30
1.1.4 Índios na internet? – Considerações sobre transculturalidade e inclusão de povos (línguas) indígenas no mundo digital	35
1.2 Delineamento metodológico da pesquisa	43
1.3 O local do trabalho	46
1.4 A duração e as etapas da coleta de dados	51
1.5 Os participantes e o principal instrumento para coleta de dados	54
Capítulo 2	
INY MAHĀDU- OS KARAJÁ	64
2.1 Um olhar sobre o passado desse povo Iny	64
2.2 Buridina: da luta pela sobrevivência à chegada do Projeto Maurehi	71
2.3 A Escola Maurehi: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue	78
2.3.1 As políticas educacionais do Estado: divergências entre as determinações não indígenas e os anseios da comunidade	80
2.3.2 A educação intercultural e o professor não indígena em perspectiva	87
2.3.3 A Escola Indígena: relação entre instituição e comunidade	93
2.3.4 A Escola Indígena: relação entre instituição e sociedade aruanense	100
2.4 A(s) língua(s) dos Iny de Buridina e sua identidade	104
Capítulo 3	
ÍNDIOS NA REDE: A RELAÇÃO ENTRE OS INY E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	112
3.1 A presença das TICs no contexto de Buridina	112
3.2 “Ser índio” no ciberespaço: representações Iny	119
3.3 As TICs e suas influências no bilinguismo dos Iny de Buridina	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	141
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

A desvalorização das línguas (e dos povos) indígenas em nome da defesa da língua oficial do país - a língua portuguesa - e a desnecessidade e desfuncionalidade social das línguas indígenas no Brasil, por falta de políticas linguísticas e educacionais que promovam o protagonismo dessas línguas, é uma realidade documentada e denunciada, há tempos por muitos profissionais, como Pimentel da Silva (2004; 2008), D'Angelis (2001; 2010), Borges e Filho (2011), entre outros, que se dedicam a estudar os povos ameríndios e se preocupam com a iminente perda de suas línguas que, conseqüentemente, resultaria, também, na perda de patrimônios imateriais de fundamental importância para a sustentabilidade imaterial e material de várias etnias.

Com a colonização do Brasil, os povos ameríndios, indianizados pelo colonizador, perderam o direito a ter língua própria e as políticas linguísticas desde então, com a imposição do Português como língua única, relegam as demais línguas existentes no país à marginalização levando-as a viverem processos profundos de deslocamento e de constantes ameaças de extinção. Nesse cenário, a ideia, ainda persistente, de que somos um país monolíngue dificulta, e muito, a implementação de uma política linguística que valorize as línguas dos grupos minorizados, pois os dirigentes da língua não as veem como parte integrante do sistema educacional, e, na maioria das vezes, as ações do poder público são voltadas unicamente ao Português Brasileiro.

Habitualmente fixa-se uma cultura e naturalizam-se práticas de ensino em que não há necessidade de estudar outras línguas que não a majoritária e o importante para todas as pessoas em situação e em processo de escolarização é dominar a fala e a escrita padrão “cultura” da língua majoritária, ou seja, a Língua Portuguesa. Vivemos, desse modo, um processo de colonização interna, no qual os povos com identidades e línguas diferentes, embora habitem os mesmos territórios da sociedade majoritária, acabam submetidos a espaços de dominação que perpetuam a histórica relação verticalizada entre língua e sociedade.

Nessa relação, para além das políticas educacionais, a supremacia da Língua Portuguesa no território brasileiro é refletida também em questões sociais e extralinguísticas que motivam mudanças linguísticas prejudiciais às línguas minorizadas. Isto é, as questões sociais estão intrinsecamente relacionadas às desvantagens que acometem as minorias e a categorização de prestígio ou desprestígio atribuída às línguas. Em Buridina, por exemplo, comunidade sobre a qual esta dissertação é construída, a localização da aldeia no centro de uma importante cidade turística de Goiás e seu convívio diário com a sociedade não indígena - tanto local quanto com

os turistas brasileiros de todas as regiões do país e também turistas estrangeiros - têm trazido novos hábitos e costumes à comunidade que, conseqüentemente, tem os levado ao uso constante do Português e construído, concomitantemente, a desvalorização e desuso da sua língua Karajá.

Embora a própria comunidade e, também, professores e pesquisadores de fora, como através do Projeto Maurehi (1993), tenham buscado ações a fim de evitar a substituição da língua materna pela língua dominante, a comunidade vive uma situação linguisticamente complexa. Devido a membros da comunidade terem relações econômicas e sociais intensas com a sociedade majoritária, é cada vez mais comum o surgimento de situações sociais em que o uso da língua majoritária não só torna-se indispensável como também exige melhor domínio. Dentre essas situações, em que o uso da Língua Portuguesa se faz majoritário, o presente estudo propôs-se a analisar a popularização das tecnologias de informação e comunicação entre os estudantes da escola indígena da aldeia.

A motivação dessa escolha reside no fato de que, nesses sistemas tecnológicos de informação e comunicação, quanto maior o domínio da Língua Portuguesa, maiores as facilidades e chances de sucesso para os membros da comunidade minoritária. Para D'Angelis (2010), a grande problemática da questão não é a inclusão digital de comunidades indígenas, mas sim a falta de inclusão digital de línguas indígenas. Pois, se consideramos que a primeira, sem a segunda, é algo que induz a necessidade de uso da língua majoritária, podemos entender que o resultado disso, ao longo do processo, pode ser negativo para o futuro delas.

A cada década (nem mesmo a cada geração), cada vez mais “portas” se erguem muito próximas da terra indígena (ou mesmo, dentro da própria terra) e que só se abrem com as chaves da língua majoritária. Em contrapartida, cada vez mais “portas”, “dependências” e “casas” inteiras a que só se podia ter acesso com as chaves da língua minoritária, são simplesmente derrubadas, destruídas, ou colocadas de lado e sem manutenção para que venham a ruir por si próprias. Isso quer dizer que, a cada geração (ou no espaço temporal ainda menor que isso), as línguas minoritárias perdem muitos espaços, enquanto a língua majoritária amplia os seus. (D'ANGELIS, 2010, p.3)

Nessa perspectiva, constitui-se o objeto deste trabalho. Isto é, pensar o quanto e como o Português, por meio das TICs, pode influenciar a formação bilíngue dos estudantes da escola indígena da comunidade Buridina e ampliar seus espaços de uso em comparação com a língua Karajá, que doravante chamaremos InyRubè ou Língua Iny em respeito ao povo Karajá que dessa forma autodenomina seu sistema linguístico. Para tanto, o trabalho segue estruturado da seguinte maneira.

No capítulo 1, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, entre os quais destacamos Grosjean (1982; 2013), Butler e Hakuta (2006), Gass e Selinker (2008),

Hamel (1988), Calvet (2007), Moreira e Candau (2010), Pimentel da Silva (2005; 2010), Castells (1999), Renesse (2011), dentre outros; discorremos sobre a principal metodologia assumida para o estudo, conforme Maldonado (2002; 2008) e Aguiar (2011), e finalizamos com a contextualização dos sujeitos participantes e o delineamento do principal instrumento de coleta dos dados, do local e do tempo de desenvolvimento do trabalho.

No capítulo 2, tomando como base Pimentel da Silva (2004; 2008; 2009, entre outros), Portela (2006) e Nunes (2009), falamos sobre o percurso dos indígenas Karajá no Estado de Goiás, em específico, sobre a comunidade Buridina, na cidade de Aruanã. Tratamos das questões inerentes à implantação do Projeto Maurehi na comunidade, à atual relação dos membros da comunidade com a escola indígena da aldeia e, à luz de estudos realizados por Fleuri (2003), D'Angelis (2001;2010), López (2013), entre outros, refletimos também sobre a proposta de ensino intercultural e bilíngue da instituição.

Ainda neste capítulo, versamos sobre a vivência bilíngue e bicultural da população de Buridina e abordamos, de acordo com as concepções de Nunes Junior (2009) e Renesse (2011), a presença das tecnologias de informação e comunicação no contexto indígena Karajá.

Por fim, no capítulo 3, falamos sobre a presença das TICs no contexto de Buridina, propomos algumas reflexões sobre a presença desses indígenas no ciberespaço e apresentamos as influências que o contato e uso das tecnologias ocasionam no bilinguismo Português/Iny das crianças e adolescentes da comunidade.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS

Início este trabalho de dissertação com um relato do surgimento do meu interesse pela temática da pesquisa.

Desde o ingresso no curso de Mestrado e das primeiras conversas com a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gláucia Vieira Cândido, sabia da necessidade em reconstruir meu projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção. Tendo começado a cursar as disciplinas do curso, refletia diariamente sobre uma nova proposta de pesquisa, até que um certo dia, aproveitando a folga de um feriado para visitar a cidade de Aruanã - Goiás, surgiu em mim o interesse pela temática indígena.

Naquela ocasião, era maio de 2016, eu contava a alguns amigos sobre o andamento do curso de Mestrado e sobre a reescrita do meu projeto de pesquisa, quando, em meio a nossa conversa, um deles, morador daquele município, me falou a respeito de sua experiência profissional em Aruanã e da rica diversidade étnico, cultural e linguística da cidade. Eu logo me interessei pelo assunto. Ele narrou-me diversas histórias da escola onde atuava, o Colégio Estadual Dom Cândido. Contou-me sobre a proximidade desse colégio a uma das comunidades indígenas do município de Aruanã, a Aldeia Buridina, falou-me sobre os estudantes indígenas que estudavam na escola da aldeia até o 5º ano, mas depois, a partir do início do Ensino Fundamental II, tinham que deixar a escola indígena e frequentar os colégios da cidade para continuidade dos estudos.

Atraída pelas histórias da vivência bilíngue e bicultural dos alunos indígenas, eu disse ao meu amigo que gostaria muito de conhecê-los e visitar a aldeia. Ele prontamente me convidou e lá fomos nós. Foi uma visita incrível! Realmente, aquele povo despertou em mim um interesse peculiar. Saí de lá me questionando como não conheci, antes, aquela comunidade indígena e todo aquele universo cultural e linguístico que se mostrava novo para mim. Tão logo voltei para casa, comecei a buscar leituras sobre aquela população indígena, interessando-me em conhecer suas histórias, sua língua, sua cultura e, sobretudo, as ações que a comunidade desenvolvia em prol da educação de suas crianças e adolescentes, tendo em vista a situação de bilinguismo vivenciada. Intrigava-me, principalmente, a invisibilização cultural e linguística daquela comunidade por parte dos próprios moradores não indígenas de Aruanã e da região, como era o meu caso.

Inquieta com a situação observada durante a visita, continuei buscando leituras sobre a comunidade Buridina. E a cada texto lido, aumentava meu interesse pela diversidade linguística e cultural vivenciada por aqueles Karajá. Certo dia, comentando com uma colega de trabalho sobre o meu interesse em alterar meu projeto de pesquisa e passar a estudar o bilinguismo (português/Iny) dos indígenas de Aruanã, escutei o despautério de que não ia ser legal porque eles “nem eram mais tão índios”. Confesso que a fala dela me fez pensar ainda mais no assunto e aumentou meu interesse em saber sobre aquele povo, falar sobre o aquele povo e contribuir, de alguma forma, com o reconhecimento de sua resistência cultural e étnica.

Estando certa do meu interesse em pesquisar a situação linguística daquela comunidade Karajá, procurei minha orientadora e expliquei a minha proposta de pesquisa. Justifiquei que tinha feito um levantamento dos estudos existentes e, apesar de haver diversas pesquisas acadêmicas sobre aspectos históricos e linguísticos da população Karajá de Buridina, não havia nenhum trabalho que investigasse a relação da comunidade com as novas formas de informação e comunicação trazidas pelos avanços tecnológicos. Portanto, seríamos as primeiras a pensar nessa perspectiva.

Para minha alegria, a Professora Gláucia me apoiou. A partir daquela conversa, meu projeto de estudo foi sendo redesenhado e, após as alterações necessárias, viajei pela primeira vez, como pesquisadora, para Aruanã, em agosto de 2016, a fim de apresentar minha proposta de trabalho ao cacique Karajá responsável pela Aldeia Buridina, e solicitar-lhe autorização de entrada na comunidade.

O cacique prontamente me recebeu e mostrou-se favorável à pesquisa. Naquele mesmo dia, ele redigiu e assinou a carta de anuência que deveria ser submetida ao CEP e à FUNAI e levou-me para conhecer a equipe gestora e os professores da escola da aldeia. Tendo feito esse contato inicial com a comunidade, comecei, então, a minha árdua busca pelas autorizações legais da pesquisa junto aos órgãos competentes: FUNAI, CNPQ, SEDUCE – GO e CEP/CONEP. Não foi um período fácil! E, longe de querer, aqui, me aprofundar em reflexões epistemológicas sobre ética e sobre as burocracias que envolvem a liberação da pesquisa social no Brasil, me atenho apenas em aproveitar a oportunidade para externar a chateação que esta fase da pesquisa me rendeu. Foram exatos 13 meses de espera até que a primeira liberação fosse assinada.

A complexidade dos sistemas, os entraves burocráticos e, ousar dizer, a desarticulação entre os órgãos responsáveis trouxeram, sem dúvidas, muitas implicações práticas para o trabalho de campo desta dissertação. Em função da morosidade do processo e da obrigatoriedade do cumprimento de prazos, precisei, dentre outras providências, ajustar o

cronograma e a metodologia inicialmente pensados, e estabelecer duas fases para realização do trabalho de campo a fim de evitar maiores prejuízos. Foram meses de muita correria e tensão. Porém hoje, passado o sufoco das inúmeras idas e vindas de pareceres favoráveis e desfavoráveis e vendo detalhados no papel os resultados obtidos a partir das entrevistas e das observações realizadas em campo, tenho a certeza de que cada espera valeu a pena. Foi uma experiência ímpar conviver, ainda que por um curto intervalo de tempo, com os Iny de Buridina.

Diante de tudo isso, apresento neste capítulo 1 o arcabouço teórico que, constituído a partir da resenha de pesquisas relacionadas ao tema, foi fundamental para a compreensão do objeto da pesquisa e para a construção do trabalho. Em seguida, traço o delineamento metodológico do estudo, indicando a principal metodologia utilizada e os caminhos percorridos para a coleta e análise dos dados. Por fim, contextualizo o local e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.1 Referencial teórico e delimitação do tema de pesquisa

Por tratar das influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação (TICs) na formação bilíngue de crianças e adolescentes indígenas da etnia Karajá na Aldeia Buridina no município de Aruanã – Estado de Goiás, a pesquisa aqui descrita assumiu-se como um trabalho de natureza transdisciplinar, ou seja, que pressupõe a união de diversas áreas do conhecimento para entender determinados fenômenos e produzir novos conhecimentos.

Reunindo considerações de autores de diferentes áreas em trabalhos que se empenham em estudar assuntos sociolinguísticos, considerando suas peculiaridades e desafios, o presente estudo estruturou-se basicamente, nas seguintes temáticas: **i) bilinguismo:** contribuições de pesquisas apresentadas por Grosjean (1982; 2013), Butler e Hakuta (2006), Gass e Selinker (2008) e Preuss (2011), que refletem sobre as concepções de bilinguismo, as diferentes tipologias bilíngues, as vivências biculturais e os fatores sociais no aprendizado da língua; **ii) políticas linguísticas e educacionais:** discussões propostas por Hamel (1988), Oliveira (2004; 2007; 2009) e Calvet (2007) a respeito das políticas linguísticas e educacionais desenvolvidas no contexto indígena, da ideia hegemônica do Brasil Nação monolíngue e das dificuldades na implantação de políticas que promovam o protagonismo das populações minorizadas; **iii) multiculturalismo e interculturalidade:** reflexões oferecidas por Freire (2004), Moreira e Candau (2010), Fleuri (2003) e Candau (2012) sobre as inter-relações culturais, o caráter histórico e dinâmico da culturas e os intensos processos de hibridização cultural; **iv) transculturalidade:** considerações sobre as movimentações culturais que possibilitam a

tradução de uma cultura para qualquer outra, isto é, o desenraizamento parcial de uma cultura anterior para assimilação de novos fenômenos culturais, conforme estudos desenvolvidos por Saboia (2012) e Cox e Assis-Petterson (2013); v) **tecnologias de informação e comunicação (TICs)**: discussões sobre a inclusão de povos e línguas indígenas no mundo digital e o impacto das tecnologias entre populações indígenas de acordo com pesquisas realizadas por Nunes Junior (2009), D'Angelis (2010), Renesse (2011), entre outros.

Assim sendo, o arcabouço teórico da pesquisa foi construído a partir dos questionamentos que seguem expostos nas próximas seções e estruturam-se da seguinte forma: i) O que é ser bilíngue?; ii) Brasil: nação monolíngue?; iii) O que vem a ser uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada? e iv) Índios na internet?.

1.1.1– O que é ser bilíngue? - Concepções de bilinguismo

Para o início do trabalho aqui proposto, refletir sobre essa pergunta torna-se fundamental. E, embora pareça um questionamento simples, as respostas que emanam dela são bastante complexas. Nas concepções discutidas por diversos teóricos nem sempre há um consenso quanto a definição do que é ser bilíngue e de quem pode ser considerado um sujeito bilíngue.

Na verdade, antes mesmo de pensar no sujeito, o próprio termo “bilinguismo” gera desentendimentos. Já que, considerando a origem da palavra, do latim *bi-linguis*, em que o prefixo *bi* significa dois, alguns teóricos restringem como bilíngues aqueles que falam duas línguas. Todavia, essa é uma definição em sentido macro e que, portanto, se faz muito superficial e incapaz de abranger todas as formas possíveis de bilinguismo.

O desenvolvimento de estudos sobre a temática tem ampliado essa noção. E, conforme destaca Bialystok et. al. (2009, p. 89), “à medida que o mundo se torna mais interconectado, é cada vez mais evidente que o bilinguismo é a regra e não a exceção”. Diante desse fato, muitos pesquisadores têm defendido que a experiência bilíngue é heterogênea e, portanto há muitas maneiras de ser bilíngue.

Gass e Selinker (2008), por exemplo, argumentam que o termo bilinguismo incorpora um visão maior no que refere-se ao conhecimento de línguas e, por isso, muitas vezes, refere-se também a noção de multilinguismo. Ao apresentarem essa ideia, os autores afirmam que “a investigação do bilinguismo é uma área ampla e complexa, incluindo o estudo da natureza do conhecimento do indivíduo bilíngue e o uso de duas ou mais línguas.”

Em meio às divergentes definições do termo bilinguismo e, conseqüentemente, nas diversas possibilidades de definições do que é ser bilíngue, Preuss (2011) alerta que,

mesmo a partir de uma perspectiva psicológica, baseada na competência linguística, é possível constatar posições extremamente antagônicas. Bloomfield (1933), por exemplo, afirma que o indivíduo bilíngue é aquele que tem domínio de duas ou mais línguas como um nativo. Contrariando essa visão que contempla apenas bilíngues perfeitos, Macnamara (1969) afirma que aquele que tem competência numa das quatro habilidades na L2 já pode ser considerado bilíngue. Por outro lado, sob uma perspectiva sociológica, Weinreich (1953) afirma que bilíngue é a pessoa que usa duas línguas de forma alternada. (PREUSS, 2011, p.22)

Em consonância com Macnamara (1969), Grosjean (2013) define o bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas, ou dialetos, na vida cotidiana. Segundo o autor (idem, p.9), não é preciso que o bilíngue apresente a mesma competência nas quatro habilidades linguísticas - fala, escrita, leitura e compreensão -, “alguns podem ter uma boa compreensão oral de um idioma, mas podem não falar muito bem; outros podem saber ler e escrever uma das suas línguas, mas não a outra, e assim por diante¹”. Assim, para ele, o bilinguismo, em termos de uso e fluência pode mudar com o tempo e, por isso, pode haver momentos de crescimento e de declínio entre as línguas. Desse modo, podemos entender que a relação entre língua e cultura contribui com o bilinguismo e, por isso os bilíngues, frequentemente, adquirem e usam a língua para diferentes fins e com diferentes pessoas, o que, portanto, impede uma definição categorizada.

Por isso, para serem considerados bilíngues, os Karajá de Buridina não precisam ter um conhecimento igual e perfeito dos dois idiomas, uma vez que, como argumenta Grosjean (2013), o fato de duas ou mais línguas estarem em contato no mesmo indivíduo não significa que o sujeito bilíngue seja a soma de dois monolíngues, completos ou incompletos, em uma só pessoa. Aliás, de acordo com o autor, o bilíngue é, pelo contrário, um falante-ouvinte específico, cuja competência comunicativa é diferente de um monolíngue. E é essa competência que torna o bilíngue capaz de usar, de forma alternativa, suas línguas, variando conforme o tipo de interlocutor, o contexto, o objetivo comunicativo, etc.

Nesse seguimento, Valdés (2001 apud GASS e SELINKER, 2008) argumenta que há diferentes tipos de bilíngues que precisam ser considerados em suas especificidades já que o ser humano tem diferentes habilidades em graus e modos distintos. Segundo a autora, é mais apropriado, portanto, pensar no bilinguismo como um *continuum* em que diferentes quantias de

¹ “Some may have very good oral comprehension of a language but may not speak it very well; others may know how to read and write one of their languages but not the other, and so on.” (GROSJEAN, 2013, p.9)

conhecimento da L1 e L2 são representadas e no qual o sujeito bilíngue pode mudar de categoria a qualquer momento. Nessa visão, o bilinguismo refere-se tanto ao processo de aprendizagem da língua, como ao resultado final. E, dessa forma, as dimensões do bilinguismo não se constroem na base do sim ou não, mas estão abertas às diversas influências que podem emanar dos contextos nos quais o sujeito bilíngue está inserido.

Nessa perspectiva, as funções da língua em uso podem ser de ordem externa ou interna e a influência de conhecimento e uso de cada uma das duas línguas na vida de cada falante bilíngue tem muita relação com a função que estas desempenham no convívio social. Assim, a língua pode ter sido adquirida e somente ser usada em diferentes situações, tais como ambiente familiar, comunidade de convívio social ou de trabalho, grande mídia (televisão, rádio, internet, jornais impressos e revistas), etc.

Butler e Hakuta (2006) corroboram essa ideia e afirmam que o bilinguismo é dinâmico e, por isso, implica multi dimensões e variáveis contínuas. Assim, indivíduos bilíngues podem ser classificados diferentemente dependendo, dentre outros fatores: do início do processo de aquisição, da proficiência na L1 e L2, da idade, do tempo de exposição às línguas e do status social dessas línguas.

Baker (2006, apud Preuss, 2011) considera impossível uma definição exata dos bilíngues, entretanto, defende que as aproximações são necessárias e úteis para identificar importantes distinções do bilinguismo. Nesse sentido, o autor (op. cit.) apresenta algumas dimensões, que devem ser consideradas ao analisar bilíngues e multilíngues, são elas: a habilidade, o uso, o equilíbrio, a idade, o desenvolvimento, a cultura, o contexto e a escolha.

Considerando também essas dimensões, Butler e Hakuta (2006, p. 116-117) em consonância com Gass e Selinker (2008, p. 27-28) apresentam várias definições de sujeitos bilíngues que são sintetizadas, traduzidas e adaptadas por Preuss (2011, p. 25-27) no seguinte quadro:

TIPO	TERMOS RELACIONADOS	DEFINIÇÃO
Bilíngue aditivo (additive bilingual)		Quem tem duas línguas combinadas de forma complementar e enriquecidas
Bilíngue ascendente (ascendant bilingual)		Alguém cuja habilidade para atuar na L2 é desenvolvida devido ao aumento do uso
Bilíngue equilibrado (balanced bilingual)	Ambilíngue (amnilingual) Equilíngue (equilingual) Bilíngue simétrico (symmetrical bilingual)	Alguém cujo domínio de duas línguas é, grosso modo, equivalente

Bilíngue composto (compound bilingual)		Quem aprendeu as duas línguas ao mesmo tempo e, muitas vezes, no mesmo contexto
Bilíngue coordenado (coordinate bilingual)		Quem aprendeu duas línguas diferentemente em contextos separados
Bilíngue disfarçado (covert bilingual)		Quem disfarça seu conhecimento de determinada língua, devido a uma disposição atitudinal
Bilíngue diagonal (Diagonal bilingual)		Quem é bilíngue numa língua não padrão ou um dialeto e uma língua padrão não relacionada
Bilíngue dominante (dominant bilingual)		Alguém com grande proficiência em uma das suas línguas e a usa muito mais do que a outra
Bilíngue adormecido (dormant bilingual)		Quem emigrou a um país estrangeiro por um período considerável de tempo e tem pouca oportunidade de manter ativamente em uso a sua primeira língua
Bilíngue precoce (early bilingual)	Bilíngue relacionado (ascribed bilingual)	Quem adquiriu duas línguas muito cedo, na infância
Bilíngue funcional (functional bilingual)		Quem pode operar em duas línguas com ou sem fluência completa para as tarefas disponíveis
Bilíngue horizontal (horizontal bilingual)		Quem é bilíngue em línguas distintas, mas com status similar ou igual
Bilíngue incipiente (incipient bilingual)		Alguém em estágios iniciais de bilinguismo em que uma das línguas não está totalmente desenvolvida
Bilíngue tardio (late bilingual)	Bilíngue alcançado (achieved bilingual)	Quem se tornou bilíngue após a infância
Bilíngue máximo (maximal bilingual)		Alguém com controle de duas ou mais línguas próximo ao de um nativo
Bilíngue mínimo (minimal bilingual)		Quem sabe poucas palavras ou frases na segunda língua
Bilíngue natural (natural bilingual)	Bilíngue primário (primary bilingual)	Quem não passou por algum treinamento específico e que, muitas vezes, não está apto a traduzir ou interpretar com

		facilidade entre as duas línguas
Bilíngue produtivo (productive bilingual)		Alguém que não só entende, mas também fala e, possivelmente, escreve em duas ou mais línguas
Bilíngue receptivo (receptive bilingual)	Bilíngue assimétrico (asymmetrical bilingual) Bilíngue passivo (passive bilingual) Semibilíngue (semibilingual)	Quem só entende uma segunda língua, ou na forma oral ou escrita, ou ambas, mas não necessariamente fala ou escreve nessa língua. Alguém com insuficiente conhecimento em qualquer uma das línguas
Bilíngue recessivo (recessive bilingual)		Quem começou a sentir alguma dificuldade para entender ou expressar-se numa determinada língua, devido à falta de uso
Bilíngue secundário (secondary bilingual)		Alguém cuja L2 tenha sido acrescentada a L1 via instrução
Bilíngue simultâneo (simultaneous bilingual)		Alguém cujas duas línguas são apresentadas desde o princípio da fala
Bilíngue subordinado (subordinate bilingual)		Quem mostra interferência na sua língua em uso por reduzir os padrões da L2 aos da L1
Bilíngue subtrativo (subtractive bilingual)		Alguém cuja L2 é adquirida a custas de atitudes já adquiridas na L1
Bilíngue sucessivo (successive bilingual)	Bilíngue consecutivo (consecutive bilingual)	Alguém cuja L2 é acrescentada em algum estágio, após a L1 começar a ser desenvolvida
Bilíngue vertical (vertical bilingual)		Quem é bilíngue numa língua padrão e uma distinta, mas relacionada língua ou dialeto
Bilíngue de elite (elite bilingual)	Bilíngue eletivo (elective bilingual)	Quem fala a língua dominante em uma sociedade e outra de prestígio no grupo social
Bilíngue popular (folk bilingual)	Bilíngue circunstancial (circumstantial bilingual)	Quem fala língua de grupos minoritários que não tem prestígio no grupo social
Bilíngue bicultural (bicultural bilingual)		Alguém cuja identidade cultural é moldada pelas duas culturas

Bilíngue monocultural (monocultural bilingual)		Alguém cuja identidade cultural é moldada somente em uma cultura
Bilíngue aculturado (accultural bilingual)		Quem renuncia a sua identidade cultural na L1 pela L2
Bilíngue desculturado (deculturated bilingual)		Quem desiste da identidade cultural na L1, mas não consegue adotar outra na L2.

Tabela 1: Definições e tipologias de bilinguismo. Fonte: Preuss (2011, p.25-27)

Nessas definições, os autores levam em consideração vários aspectos, dentre os quais o desenvolvimento linguístico é, também, entendido como um processo de aculturação no qual a aquisição de línguas está enraizada na sociedade e na cultura, havendo, portanto, uma intrínseca relação. Contudo, ao abarcar as especificidades que caracterizam cada indivíduo bilíngue, eles destacam também que os processos de ASL, para além de ser a aquisição de um conhecimento adicional e uma experiência sociocultural, configuram-se para o sujeito como uma experiência única. E nesse sentido, a exposição de tantas possibilidades de tipologias de bilinguismo ilustram o quão complexo é definir o sujeito bilíngue tendo em vista que um mesmo indivíduo pode apresentar-se como bilíngue enquadrando-se em diferentes definições simultaneamente.

Nessa lógica, se consideramos, por exemplo, a proficiência nas línguas, chegamos a dois tipos de falantes bilíngues, os balanceados e os dominantes. Se levamos em conta a idade de aquisição da segunda língua, os falantes bilíngues podem ser classificados em precoce, tardio, simultâneo ou sequencial. Se pensamos o bilinguismo a partir da organização dos códigos linguísticos na mente dos falantes, teremos, então, o bilíngue composto, coordenado ou subordinado. Se analisamos a situação de bilinguismo de acordo com o status social e político dentro da sociedade em que as línguas são faladas, teremos o bilíngue de elite e o bilíngue popular. Ainda nessa sequência, podemos partir do critério da manutenção (ou não) da língua materna no processo de aquisição da segunda língua e termos um bilinguismo que pode ser aditivo e subtrativo. E, se quisermos ainda distinguir a identidade cultural dos sujeitos bilíngues, teremos derivados outros quatro tipos de bilinguismo: aculturado, deculturado, bicultural e acultural.

Assim, diante dessa vasta gama de possibilidades em que não se tem uma conceituação definitiva do que é ser bilíngue, escolhemos para este estudo, que tem como objeto de pesquisa a formação bilíngue de estudantes indígenas Karajá, a concepção defendida por Gass e Selinker (2008) na qual eles reconhecem que o bilinguismo traz consigo uma grande carga psicológica, afetiva e identitária que o torna, portanto, uma experiência heterogênea e, nesse sentido,

afirmam ainda que o termo pode referir-se tanto ao processo de aprendizado como ao resultado final.

Desse modo, ainda que nossos sujeitos participantes classifiquem-se, na atualidade, como bilíngues assimétricos e populares por não demonstrarem a mesma competência linguística nas quatro habilidades e pertencerem a um grupo socialmente minoritário, consideraremos o fato de que estão em contínuo processo de aprendizado uma vez que, além da proposta de ensino bilíngue desenvolvida pela escola da comunidade, estão em contato tanto com a Língua Portuguesa quanto com a Língua Karajá no contexto familiar e social, embora veremos adiante que há uma acentuada diferença de frequência e uso entre elas.

Considerando todo o exposto, acreditamos que nos importa agora pensar sobre o bi/multilinguismo a partir de um recorte das situações vivenciadas no Brasil, pois interessa-nos compreender como são desenvolvidas as políticas públicas de formação linguística e educacional no país, em específico, no contexto indígena, tendo em vista os participantes desta pesquisa. Dito isso, passaremos a esse assunto na próxima seção.

1.1.2 Brasil: nação monolíngue? - Ponderações sobre as políticas linguísticas no contexto indígena

Vários autores como Grosjean (2013), Hamel (1988;1993), Butler e Hakuta (2006), entre outros, têm amplamente defendido que o bilinguismo, embora possa ter várias definições, não pode ser considerado um estado de exceção no mundo, pois

comunidades de fala monolíngues são raras; países monolíngues são mais raros ainda (...). A maior parte dos países tem mais de uma língua que é falada por uma parte significativa da população e a maioria das línguas contam com um número significativo de falantes em mais de um país (HAMEL, 1988, p.51).

Todavia, no Brasil, mesmo diante dessa realidade anunciada, mantém-se fortemente enraizado o mito do monolinguismo. Embora os dados² do IBGE (2010) deem conta de que 17% da população brasileira não fala português e de que a variedade linguística do país abarca, além de milhares de usuários da língua brasileira de sinais – LIBRAS, outras 30 línguas de imigração faladas diariamente e mais 896 mil indígenas brasileiros falantes de 180 línguas e 94

² Em 20 de Abril de 2015, o Portal Brasil do Governo Federal divulgou os dados do censo 2010 e fez uma análise sobre as populações indígenas brasileiras quanto às características linguísticas, culturais e as diversidades de gênero identificadas na coleta de dados. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>

dialetos, os estudos sobre contextos bilíngues ainda são poucos e, conforme afirma Oliveira (2007), o termo política linguística é

recente minimamente sistemático no Brasil, pois não se pode esquecer que a ideologia de uma língua única por um lado acaba de certa forma camuflando a realidade plurilíngue do país. Deve-se estar atento que por muitas vezes mesmo os estudos em torno da Sociolinguística, em grande parte, são desenvolvidos em torno das variáveis e das variantes do português, sendo chamada de “sociolinguística” do monolinguismo. (OLIVEIRA, 2007, p. 7)

Diante desse cenário, o Estado sempre procurou conservar a visão linguística homogeneizadora de país monolíngue e, para isso, valeu-se (e, infelizmente, ainda se vale) de malsucedidas políticas linguísticas para os imigrantes e para as populações indígenas e africanas escravizadas. Desse modo, apesar de os dados, por si só, nos caracterizarem como um país plurilíngue, igual a maioria dos demais países do mundo, prevalece a noção popular e equivocada de que ser brasileiro e falar português são expressões sinônimas, mesmo isso não correspondendo à realidade.

Morello e Oliveira (2006) também discutem essa visão deturpada da realidade linguística do nosso país. Para eles, essa noção é fruto de uma construção histórico-social na qual a diversidade linguística brasileira foi, por anos, silenciada pela imposição de uma identidade social monolíngue e, nesse contexto, para que a identidade social seja reconstruída, deve haver um novo olhar para a diversidade linguística.

Monserrat (2006, p. 135) rememora que, antes da Constituição de 1988, “a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única língua nacional”. E, sobre esse período antecessor à Carta Magna, Silva (2011) nos conta que

as políticas linguísticas brasileiras tiveram início no século XVIII, com o regime de Marquês de Pombal, através do decreto assinado em 17 de agosto de 1758, que dispunha sobre os aldeamentos indígenas, elevando estes à condição de vilas ou aldeias, administradas por diretores. A política do Marquês buscava não só aporuguesar, como também, incorporar o indígena à sociedade não indígena, transformando-o em um trabalhador ativo, a fim de assegurar o povoamento e a defesa do território colonial. Entre outras medidas, o decreto assinado naquela época dispôs sobre a abertura de escolas com um mestre para os meninos e outro para as meninas e proibiu o uso de outro idioma que não o português, a fim de evitar, sobretudo, o uso da língua brasileira, conhecida como tupi ou língua geral. (SILVA, 2011, p.38)

Nesse contexto, Leite (2015) argumenta que o surgimento das políticas linguísticas voltadas para a valorização das línguas minoritárias é uma dívida nacional histórica com todos povos que formam hoje a sociedade brasileira e, por isso, ela defende que é fundamental que a

discussão da política linguística inclui em sua discussão os estudos sobre identidade, uma vez que os processos sistematicamente sofridos pelas populações indígenas, que ora viveram em contextos de exclusão ora de generalização, foram, paulatinamente, conduzindo-as não só a uma invisibilidade linguística, mas também étnica.

Esse apagamento linguístico, cultural e étnico é também denunciado por diversos outros pesquisadores de línguas e culturas indígenas, tais como Pimentel da Silva (2008), D'Angelis (2010) e Albuquerque (2011), que refletem sobre o contexto de subalternidade e aculturação³ a que os diversos povos ameríndios foram submetidos, sendo, inclusive, reduzidos ao genérico termo “índios” que, erroneamente, generalizou todas as etnias em uma só definição, e não foi, portanto, suficiente para abarcar todas as características e especificidades dos inúmeros povos indígenas brasileiros.

De acordo com Monserrat (2006), foi a partir da tentativa de reverter esses longos anos da política homogeneizante, a qual reduziu o número de línguas num processo de glotocídio⁴, que houve a necessidade da criação daquilo que se nomeia política linguística. Segundo ela, a criação das políticas públicas com fins especificamente linguísticos e culturais é contemporânea e foi uma maneira de regular, de um modo diferente do anteriormente existente, as relações entre as centenas de línguas faladas por brasileiros e a língua portuguesa. Todavia, Rezende (2015) destaca que as políticas linguísticas e educacionais mantêm-se como instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses e, por isso, no caso do Brasil, mesmo havendo uma vasta gama de ambientes em que se utilizam mais de uma língua, as políticas linguísticas, enquanto ações de Estado propostas “de cima para baixo”, seguem pensadas muito mais pelo viés econômico do que, de fato, linguístico ou educacional.

³ Quanto ao uso deste termo, torna-se pertinente esclarecer que, neste contexto, sua significação vai além da ideia que temos sobre o processo de transformação ou mudança cultural. Aliás, supõe-se aqui o conceito de aculturação em um contexto específico, ou seja, o de minorias étnicas vivendo em contextos multiculturais, no qual, se um povo tem sua cultura tolhida ele perde sua identidade própria. Nota-se, assim, que neste caso, o que está em jogo não é propriamente a perda da cultura, e sim a do poder de conduzir seu destino. Entretanto, há também que se considerar que sobre este termo aplicam-se visões políticas distintas que variam conforme a etnia observada em processo de aculturação. Sobre a positividade e a negatividade atribuída ao termo, Arruda (2012, p.163) problematiza que “os brancos acham que sua sociedade é civilizada porque muda sempre, e essa mudança eles chamam de progresso. Mas, consideram que as sociedades indígenas não podem mudar, e se isso ocorre são chamadas de aculturadas, inautênticas, e perdem o direito de ser”.

⁴ Oliveira (2009, p.2) denuncia que a política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas num processo de glotocídio, ou seja, assassinato de línguas, através de deslocamento linguístico. Isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. Desse modo, de acordo com ele, a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram. “Pois, das mais de 1.070 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas, cerca de 170, encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante”.

Nesse sentido, Calvet (2007), alerta que é fundamental entender a forma como as políticas linguísticas, de certo modo, existem, para além de nos recordar dos laços estreitos entre língua e sociedade, nos apontam para as tensas relações de poder que envolvem, de um lado, o Estado e as políticas e, do outro, os povos e as línguas em situação de minoria. De acordo com o autor (idem, p.21), apesar de vários grupos minoritários serem capazes de elaborar uma política linguística, é preciso ter em mente que “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento e pôr em prática suas escolhas políticas”.

Nessa questão, reside a grande problemática que tem, a anos, feito os povos minorizados, como imigrantes e indígenas, no caso do Brasil, silenciarem suas vozes e ficarem à mercê de raras ações em favor de suas culturas e línguas minoritárias. Um vez que, tendo os grupos minorizados pouca (ou nenhuma) representação nas esferas do poder estatal, acabam silenciados e invisibilizados, dependentes da operacionalização do Estado para concretizarem suas políticas.

Por isso, muito embora as ações do Estado sejam fundamentalmente necessárias, e, inclusive, tenham possibilitado algumas conquistas e avanços obtidos, principalmente, a partir do final do século XX até os dias atuais, as comunidades minoritárias continuam sofrendo com políticas linguísticas subtrativas, nas quais as línguas, em situação de menor status, não conseguem, sequer, fazer parte das matrizes curriculares das Redes Públicas de Ensino.

Nesse sentido, Silva (2017) denuncia que as políticas linguísticas e os planejamentos educacionais geridos pelo Estado somados a má gestão das políticas públicas foram, indubitavelmente, fatores decisivos para o extermínio de línguas, de conhecimentos e de povos indígenas no decorrer da história do Brasil e de Goiás. Por esse motivo, conforme defende o pesquisador, faz-se de fundamental importância uma nova concepção de política linguística que integre o institucional e o não institucional além dos interesses conscientes e inconscientes dos grupos sociais majoritários.

Pois, embora a Carta Magna de 1988 tenha resguardado aos índios o direito de permanecerem índios, mantendo vivas suas línguas, culturas e tradições, conforme prevê os artigos seguintes:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Além de ter determinado, em seu artigo 210, § 2º que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, é inegável o fato de que, ainda hoje, muitas populações ameríndias não têm atendidas suas especificidades educacionais, linguísticas e culturais. E, nesse sentido, Maher (2010) alerta que muito do fracasso das políticas linguísticas que pretendem promover a reverso do deslocamento linguístico pode ser explicado porque a sua formatação fica a cargo de *outsiders*⁵, os quais, embora quase sempre muito bem intencionados, têm um conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social dificultando, assim, a implementação da política linguística pró-língua minoritária.

Assim, diante da complexa relação entre a efetivação das políticas públicas e a realidade social vivenciada pelos povos indígenas, muitos pesquisadores discutem as situações de conflito linguístico existentes em inúmeras etnias brasileiras.

Para Pimentel da Silva (2008), o que ocorre é que

mesmo com o reconhecimento de que vivemos em um país plurilíngue, de que os indígenas têm direito a uma educação específica, diferenciada e de qualidade, persistem a hierarquização do bilinguismo e, conseqüentemente, a desvalorização das línguas indígenas, pois ainda se crê que essas línguas não sejam importantes e que sejam inferiores a outras línguas, como o português e o inglês. (PIMENTEL DA SILVA, 2008, p. 108)

E, nesse sentido, Hamel (1988) alerta para as possíveis situações de conflito linguístico, já que, segundo ele (op. cit., p. 65), o conflito leva a mudança linguística e, no caso de comunidades minoritárias linguística e culturalmente, dois tipos de mudanças são possíveis: i) a substituição da língua dominada pela dominante - que pressupõe a total aculturação e, conseqüentemente, compromete a vitalidade da língua minorizada; ii) a conservação e normatização da língua dominada - que requer um equilíbrio de forças e a legitimação da língua minoritária nos espaços sociais, como escolas, contextos familiares, reuniões, entre outros.

Desse modo, para o pesquisador,

se a língua minoritária deixa de resolver tarefas comunicativas e de contribuir na organização da produção e reprodução das relações em sentido amplo, então podemos afirmar que se encontra em vias de perder seu lugar histórico como língua viva. (HAMEL, 1988, p.65)

⁵ Maher (2010, p. 35) destaca que arquitetar uma política linguística pró-língua minoritária requer, em primeiro lugar, “que a orquestração de projetos de fortalecimento linguístico seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas e que aos *outsiders* caberia apenas fornecer recursos, treinamentos e encorajamento de modo a garantir que tais políticas pudessem ser colocadas em prática.”

Nesse contexto, a aplicação exitosa de medidas de política linguística que promovam os direitos linguísticos das minorias bilíngues “depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro decisões de cunho político, empreendidas pelos membros das comunidades” (OLIVEIRA, 2004, p. 15), já que, além das propostas de políticas linguísticas que possam emanar da sociedade majoritária, o modo como a própria comunidade minoritária percebe sua língua e a repassa as suas gerações mais novas, será sempre decisivo para a continuidade étnica de seu povo.

Por isso, Rodrigues (2002) argumenta que existe uma urgente necessidade de conservar cada cultura e, conseqüentemente, cada língua, uma vez que elas refletem maneiras diversas e peculiares de expressão humana. De acordo com o pesquisador, os povos indígenas brasileiros, com o respaldo constitucional, precisam, de fato, ressignificar a escola tornando-a um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas. Contudo, Pimentel da Silva (2008, p.114) fala sobre as dificuldades desse empoderamento e alerta que “a tradição da educação escolar indígena no Brasil foi e continua sendo, em sua maioria, pensada numa visão monolíngue e monocultural” e, assim, é comum vermos ignoradas as especificidades dessa modalidade de ensino. A esse respeito, Braggio traz algumas considerações relevantes. Segundo ela,

é preciso descobrir como os efeitos negativos poderão não desestruturar os positivos e que, a educação escolar, por ser específica para cada grupo étnico, deixe de lado a noção de ‘índio genérico’, dadas as mais diversas situações sociolinguísticas, políticas, culturais, ideológicas, econômicas etc., a fim de que se possa atuar sobre aqueles aspectos extralinguísticos que fazem com que um povo indígena deixe de passar a sua língua para a próxima geração, ou seja, das suas atitudes frente a um mundo real cada vez mais complexo e das reais necessidades que cada povo indígena tem de uma dada área do conhecimento ou áreas do conhecimento.” (BRAGGIO, 2008, p. 18 apud MESQUITA, 2009, p. 126)

Pensar sobre o atual contexto das línguas indígenas, buscando respaldo para essa reflexão nas políticas linguísticas nacionais que a garantem efetiva nos sistemas educacionais, faz-nos perceber que há ainda um longo caminho para que a proposta teórica se concretize. Pois é claramente visível que, mesmo garantida como intercultural, bilíngue e diferenciada, a educação escolar indígena está sujeita a um sistema concebido por uma sociedade não índia e, portanto, carregada de valores e ideologias que dificultam a sua concretização como instrumento necessário para que o contato com outras sociedades aconteça sob a perspectiva da inclusão e da equidade social.

Sobre esse assunto, falaremos na próxima seção que trata do multiculturalismo e da interculturalidade como articuladores de políticas de igualdade com políticas de identidade

capazes de concretizar, no reconhecimento da paridade de direitos, uma proposta de “educação para a alteridade” (FLEURI, 2003).

1.1.3 O que vem a ser uma “educação bilíngue, intercultural e diferenciada”? – Reflexões sobre multiculturalismo e interculturalidade

Quando nos propomos a refletir sobre multiculturalismo e interculturalidade no intuito de compreender a proposta política de uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, torna-se preciso, primeiramente, esclarecermos as concepções distintas para as quais os termos têm sido utilizados, já que, enquanto o primeiro tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social, o segundo, por sua vez, tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas heterogêneas nas quais alguns autores reduzem o termo ao significado de relação entre grupos folclóricos, outros ampliam o conceito de modo a compreender o diferente que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano e há ainda quem o considere como sinônimo de mestiçagem. (FLEURI, 2003)

Diante dessas possibilidades, assumiremos, para este estudo, a ideia de multiculturalismo no que refere-se à compreensão das intensas mudanças demográficas e culturais que têm afetado nossas sociedades e que as têm tornado mais complexas (BOAVENTURA SANTOS, 2010).

Pensado na perspectiva da educação, entenderemos que o multiculturalismo, conforme apresentam Moreira e Candau (2010), envolve a natureza da resposta que se dá, através dos arranjos educacionais, a toda a diversidade, seja ela relativa a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, classe social, idade, deficiências ou outras marcas que diferenciam indivíduos e grupos sociais. E, quanto a interculturalidade, a entenderemos de acordo com Candau (2012) que a apresenta, em uma perspectiva crítica, como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade para além do mero reconhecimento da pluralidade ou da diversidade, mas, sobretudo, na compreensão do diferente em sua singularidade.

Tendo definido essas bases, iniciamos nossa reflexão a partir do fato de que as políticas linguísticas do nosso país são um retrato da formação histórica brasileira marcada pela eliminação do outro ou por sua escravização, que também é uma maneira violenta de negação de sua alteridade. Esses processos de negação se dão no âmbito das representações e do imaginário social e, nesse sentido, a problemática multicultural coloca-se também nesse plano

diante dos povos historicamente massacrados, principalmente grupos indígenas e afrodescendentes, que souberam resistir e prosseguir na luta pela afirmação de suas identidades, seus direitos e suas plenas cidadanias.

Nessa perspectiva, ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Santos (2002) afirma que o mundo é um ‘arco-íris de culturas’ e propõe uma analogia que a não conscientização da diversidade cultural e linguística que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultural’.

Para Fleuri (2006), o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Nesse sentido, o autor pondera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e as opções de uma coletividade. Assim, ao evidenciar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo propicia pensar alternativas para as minorias.

Nessa lógica, Moreira e Candau (2010, p.22) apresentam três abordagens das diversas propostas de multiculturalismo⁶. Dentre elas, nos apoiaremos na abordagem nomeada pelos autores como multiculturalismo interativo uma vez que esta tem como características básicas aquilo que julgamos ser o mais adequado para a construção de sociedades democráticas, pluralistas, inclusivas, isto é, articuladoras de políticas de igualdade com políticas de identidade.

Segundo esses autores, o multiculturalismo interativo apresenta três peculiaridades: i) a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma denominada sociedade; ii) a concepção das culturas como contínuo processo de elaboração. Isto é, embora tenham raízes, as culturas históricas também são dinâmicas; iii) a afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizados da construção de identidades abertas. Sendo assim, essa abordagem propõe um multiculturalismo aberto que se acentua na visão de que não basta reconhecer a existência de múltiplas culturas, mas que, além disso, é preciso estabelecer uma inter-relação entre essas culturas distintas.

⁶ Moreira e Candau (2010) problematizam a polissemia desse termo e fazem questão de destacar que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral, mas, ao contrário, são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, especialmente os referidos às questões étnicas, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Para esses autores, a necessidade de adjetivar o termo como multiculturalismo conservador, liberal, crítico, emancipador, revolucionário, entre outros, evidencia as diversas propostas que existem. E, dentre as várias possibilidades, eles destacam, além da abordagem adotada por este estudo, a qual também denominam interculturalidade, outras duas que consideram fundamentais e que, segundo eles, estão na base das diversas propostas multiculturais, sendo elas: o multiculturalismo assimilacionista – no qual não se mexe na matriz da sociedade e apenas procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados a cultura hegemônica e o multiculturalismo diferencialista – no qual propõe-se colocar ênfase no reconhecimento das diferenças garantindo espaços próprios e específicos.

Nesse contexto, nos defrontamos com a noção de interculturalidade e podemos compreender que a proposta de uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural para as escolas existentes nas aldeias brasileiras configura-se, também, em um argumento de mudança epistemológica na forma de perceber a diversidade social, linguística e cultural que constitui o nosso país.

Candau (2012) defende que incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos torna-se, fundamentalmente, necessário para garantir uma aprendizagem escolar na qual todos tenham direito à uma educação em que se trabalhe questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais.

De acordo com Freire (2004), a interculturalidade no contexto brasileiro foi influenciada pela transição democrática dos anos 1980, que marcam o início da visibilidade e do aumento da legitimidade da diversidade cultural no espaço público. Acredita-se que a educação intercultural tenha surgido de lutas sociais das chamadas “minorias”, como negros e indígenas”, dentre outras, que buscaram (e ainda buscam) direitos fundamentais. Nesse cenário, nasceu o direito a uma educação específica e diferenciada que, assegurada pela Constituição Federal de 1988, foi ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que em seus artigos 78 e 79, versa sobre a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. A esse respeito, Fleuri (2003) salienta que, graças aos dispositivos legais,

os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. [...] Dessa forma, ficou garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para o contato com as outras sociedades. (FLEURI, 2003, p. 21)

Assim, a proposta da educação intercultural bilíngue e diferenciada como projeto educativo se constitui como instrumento de valorização da cultura indígena e de luta contra a imposição dos costumes e saberes concebidos segundo os interesses da sociedade nacional. Para Albuquerque (2011), a escola, nessas perspectivas bilíngue, intercultural e diferenciada, assume o papel de não apenas promover a aquisição dos conhecimentos, mas de agenciar o diálogo entre os povos de culturas diferentes, assegurando que os indígenas conquistem autonomia sobre os assuntos que são relevantes para o grupo e mantenham, com os demais povos brasileiros, uma relação de alteridade. Desse modo, essa educação diferenciada caracteriza-se pela estratégia em potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo a constituir-se como espaço alternativo produtor de

outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. Nesse sentido, Fleuri (2006) afirma que, diante da proposta da educação intercultural,

a escola desempenha um papel ambivalente: ao mesmo tempo em que inculca nas comunidades indígenas valores, concepções e comportamentos da sociedade ocidentalizada, possibilita também a constituição de novos sujeitos e de novas identidades, assim como de novos processos de organização grupal e de relação intercultural. (FLEURI, 2006, p. 504)

Ou seja, a prática educativa não se transforma em uma propagação da cultura elegida pelos grupos que possuem o poder hegemônico das sociedades mas, ao contrário, a escola, atrelada à perspectiva da educação intercultural, passa a ser o espaço no qual as diversidades culturais e linguísticas são tratadas de forma positiva, sem que se desconsidere toda a complexidade que as envolve, estimulando, assim, a consciência e a valorização das diferenças. Dessa maneira, Bhabha (1998) também nos apresenta a educação intercultural como

espaço híbrido de negociações e de traduções: sendo um poderoso instrumento de sujeição cultural, constitui-se como espaço da ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um vaivém de processos simbólicos de negociação ou tradução dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destroem as polaridades de negação entre os saberes e as práticas sociais. (BHABHA, 1998 p. 63)

Para Candau (2012), os contatos interculturais são ricos e não fixam as pessoas em determinados padrões culturais engessados. Conforme a autora, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são ‘puras’ e, por isso, as relações culturais não são idílicas e constroem-se numa história atravessada por questões de poder. Nesse ponto de vista, Franco, Oliveira e Canen (2000) também defendem que

todas as culturas humanas se constroem entre os polos da conservação e da renovação, mantendo antigos valores, hábitos, saberes, crenças e assumindo novos, sendo possível dizer que as tradições culturais dos diferentes povos sempre se transformam, de modo mais ou menos acelerado. (FRANCO, CANEN E OLIVEIRA, 2000, p.122)

Essa noção de culturas híbridas nos ajuda a compreender que não se pode pensar a problemática da constituição das culturas e identidades sem que se considere a existência de dinâmicas entre as culturas. Afinal, o conceito de culturas híbridas nos provoca a olhar não para os elementos que separam as diferentes culturas - etnias, classes, raças, etc. -, mas sim, para os que as aproximam. Daí concebe-se a cultura como instrumento para o engrandecimento do

homem e de suas inter-relações, pois vê-se a necessidade não só de perceber o mundo, mas de, através da cultura, atuar sobre ele de modo a transformá-lo positivamente.

Assim, de acordo com López (2013), a educação intercultural propõe uma aprendizagem que parte da própria cultura de um determinado grupo histórico-social com línguas, valores, visões de mundo e sistemas de conhecimento específicos, mas apresenta, ao mesmo tempo, um processo aberto para outras culturas de outros grupos, com outras línguas, outros valores, outras visões de mundo e outros sistemas de conhecimento específicos. Por isso, as situações de conflitos que emergem dos contatos interculturais são inevitáveis e intrínsecas a qualquer relação entre diferentes etnias e culturas.

De acordo com o autor (op. cit.), resolver esses conflitos é papel da interculturalidade, uma vez que ela dispõe das ferramentas necessárias para ressignificar a escola, torná-la um espaço de diálogo e, para além disso, transformá-la numa instituição fundamental para políticas voltadas para as minorias. Em outras palavras, a educação intercultural pode potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia de que todos(as) tenham direito a uma educação que rompa com preconceitos e valorize a todos os indivíduos como cidadãos produtores de cultura (CANEN, 2001).

Para Hall (2003), a educação intercultural e linguisticamente responsiva precisa ser,

uma educação baseada na premissa básica que considera os diferentes mundos que os diferentes aprendizes linguística e culturalmente trazem consigo para sala de aula como sendo ricos receptáculos de recursos a serem considerados e não como origens de privações e, conseqüentemente, como obstáculos a serem superados. (HALL, 2003, p.47)

Grupioni (2001) chama a atenção para uma distinção importante e necessária quanto aos termos educação bilíngue e educação intercultural bilíngue. Segundo o autor, enquanto a educação bilíngue pode ser entendida como qualquer sistema de educação escolar, no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas, a educação intercultural bilíngue vai além e configura-se como aquela em que se faz presente a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas. Nesse sentido, o termo bilíngue atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa dentro da escola e fora dela, numa perspectiva sociocultural. Nessa acepção, a educação intercultural bilíngue proporciona trocas de culturas em um processo de transmissão e de produção de saberes, prevalecendo assim, o chamado “direito à diferença”, como afirma Boaventura Santos (2010),

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (BOAVENTURA SANTOS, 2010, p. 29)

A partir dessas concepções, podemos concluir que a educação intercultural, bilíngue diferenciada vem a ser uma proposta de superação da tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou no Brasil desde o Brasil-Colônia. E, nesse sentido, espera-se uma convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, isto é, um trabalho intercultural que contribua para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância, construindo, de fato, uma compreensão positiva da pluralidade social e cultural.

Para Fleuri (2003 apud YUS RAMOS, 1998, p. 10) o pensamento complexo, as relações interdisciplinares, o desenvolvimento da telemática abrem novas perspectivas epistemológicas indispensáveis para a compreensão e promoção da transversalidade das relações interculturais. E, nesse sentido, ao entendermos que o modo como encaramos as outras culturas perpassa a forma como observamos a nossa própria realidade, damos de frente com a noção de transculturalidade⁷, a qual é, portanto, uma ampliação do conceito de interculturalidade e na qual temos não só a consciência de que somos diferentes, múltiplos, plurais e estabelecemos inter-relações, mas também reconhecemos o direito do ‘outro’ e o nosso à diferença.

Nesse sentido, passaremos a refletir, na seção seguinte, sobre o fato de que, para garantir a sua autonomia e o estatuto de sua diferença, os índios não estão se isolando em suas diferenças, mas sim, assumindo e reivindicando uma participação na sociedade em um âmbito maior, utilizando-se dos meios de informação e comunicação eletrônicos, e outros, para tecer relações para muito além de seus grupo étnicos, afinal o encontro de povos e de suas culturas é um processo sempre em movimento.

1.1.4 Índios na internet? – Considerações sobre transculturalidade e inclusão de povos (línguas) indígenas no mundo digital

⁷ Esse conceito é também conhecido com o vocábulo inglês *cross-cultural* e, de acordo com Saboia (2012, p. 55), trata-se de um neologismo criado a partir da necessidade de ultrapassar a visão limitada de mestiçagem racial e significar o movimento que subjaz ao encontro de culturas. Para a autora, “o transcultural é uma forma de comunicação que ultrapassa, que vai além daquela possível no âmbito das relações que se estabelecem no nível do multiculturalismo e da interculturalidade”.

Castells (1999) considera a tecnologia como um fenômeno social e os processos de mudanças tecnológicas como fruto de processos sociais. Para ele, a sociedade vive em função da informação e da comunicação, por isso, o conhecimento informacional tornou-se um capital vital e o acesso ao conhecimento informático, além de uma necessidade básica diária de qualquer pessoa, é uma possibilidade de oportunidades no mundo contemporâneo. Nesse cenário, a cultura digital tem provocado um profundo impacto nas novas formas de interação e comunicação humana. Os recursos audiovisuais que instigam e atraem o interesse tanto de adultos quanto de crianças e adolescentes fazem com que as TICs adentrem o dia a dia da sociedade sem que se questionem quais razões justificam essa aproximação muito menos quais reflexos esse contato causa na vida em comunidade.

Segundo estudos defendidos por Pinto (2008), D'Angelis (2010), Martínez (2014), Maldonado (2017), entre outros, qualquer comunidade, indígena ou não, está sujeita a essa interação e comunicação humana na virtualidade, onde tempo, espaço e língua assumem dimensões diferentes do contato físico, alterando profundamente as relações humanas, uma vez que, na mesma medida em que podem, de modo simultâneo, aproximar podem também afastar as pessoas com traços culturais e linguísticos em comum. Ao discutir sobre esse contexto, Maldonado (2017) argumenta que a histórica relação verticalizada entre mídia e sociedade ganha novos contornos com o uso das TICs, ao sinalizar a possibilidade de uma relação horizontal na qual o público 'receptor' assume também o papel de 'produtor' ou 'emissor' de conteúdos. Para o autor, esse acesso aos mecanismos de produção e interação de conhecimentos abre precedentes para a democratização da comunicação na medida em que temas antes deixados em segundo plano pela imprensa tradicional, como é o caso das questões indígenas no Brasil, podem agora ser levantados e debatidos pelos próprios sujeitos por meio das redes sociais.

De fato, as formas de comunicação e interação nunca foram tão ubíquas e variadas como atualmente. O crescente contato com televisores, aparelhos celulares, computadores, internet e outros tantos recursos digitais é uma realidade também vivenciada por diversas comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. Nesse contexto, pesquisadores que trabalham com a temática das TICs relacionadas às populações indígenas, tais como Pinto (2008), Martínez (2014), Maldonado (2017), entre outros, apresentam que o mundo digital foi paulatinamente adentrando às vivências diárias dos povos ameríndios brasileiros por meio dos contatos interculturais, e são hoje, para diversas comunidades, verdadeiras experiências de fortalecimento linguístico e cultural já que possibilitam um novo tipo de comunicação e interação com os brasileiros urbanos não indígenas que fora da grande mídia digital, dificilmente seria possível.

Nessa perspectiva, as TICs podem ser entendidas como elementos transversais já presentes em diferentes culturas. E, no que tange a essa agregação das TICs pelas populações ameríndias, podemos observar, além da simples constatação de grupos sociais diversos em um mesmo espaço (multiculturalismo e interculturalidade), a presença do fenômeno da transculturalidade como grande norteador do processo. Uma vez que, como afirma Saboia (2012, p. 57), “o que é *trans* ultrapassa barreiras pré-estabelecidas, tanto geográficas como culturais, em meio a outras, enaltecendo a fluidez e as discussões de alteridade.” Ou seja, o uso das TICs é transcultural à medida em que possibilita que línguas e culturas minoritárias ultrapassem seus limites espaciais, territoriais e sociais e coexistam, no mundo digital, com outras línguas e culturas de maior prestígio político e social.

Corroborando essa ideia, Cox e Assis-Petterson (2013, p. 35) destacam que o prefixo *trans*, dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de ‘movimento através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘circulação’, ‘troca’. E, nesse sentido, o termo transculturalidade nos remete ao termo transculturação, cunhado pelo cubano Fernando Ortiz, na década de 40, para descrever o processo de transição de uma cultura para outra, isto é, um processo que não consiste somente em adquirir uma cultura diferente no sentido coberto pelo termo aculturação, mas que envolve dois movimentos: “um de desculturação (desenraizamento parcial de uma cultura anterior) e outro de neo-culturação (criação de novos fenômenos culturais).

Sendo assim, sob o viés da transculturalidade, não é porque há apropriação das novas tecnologias que se deixa de ser indígena, aliás, quem é indígena, independente de estar fora da sua aldeia, não o deixa de ser, e, por fazerem parte do povo brasileiro, os povos ameríndios devem ter seus direitos, inclusive o do acesso aos benefícios das comunicações, garantidos.

Várias pesquisas têm defendido a ideia de que esse é um processo natural de evolução e, por isso, os indígenas também acompanham as novas tendências em questões informáticas que ficam à disposição de suas comunidades.

Segundo Renesse (2011), à medida que os povos ameríndios caminham para garantir a sua autonomia e o estatuto de sua diferença, eles não estão se isolando em suas diferenças, mas sim assumindo e reivindicando uma participação na sociedade em um âmbito maior. Frente a essa realidade, os indígenas estudam, ingressam na universidade, ocupam cargos e funções políticas e utilizam as TICs para construir relações além de seu grupo étnico. Nesse cenário, podemos entender que transculturalidade permite e torna possível o diálogo entre as mais diferentes culturas sem que haja a sua homogeneização. Isto é, o espaço deixa de ser limitador para a expansão de uma cultura, e rompem-se, portanto, com concepções hegemônicas, como,

por exemplo, regionalismos e determinismos da herança sociocultural, no intuito de que as culturas, ainda que específicas, passem a estar em toda e qualquer parte. Para Nicolescu (1999, p.21),

o fenômeno caracterizado como transculturalidade vai além da interpretação de uma cultura por outra cultura e também não se restringe a fecundação de uma por outra, mas a mesma assegura a tradução de uma cultura para qualquer outra, através do sentido que une as mais diferentes culturas, mesmo que as ultrapassando.

Por isso, é perigoso e abreviativo pensar que a exclusiva ação das TICs é capaz de modificar as culturas e as identidades de povos indígenas. Pois, mesmo que elas possam contribuir de modo relevante para estas transformações, são apenas mais um fator numa multiplicidade de outros, como: migrações, políticas, colonizações, religiões e histórias familiares, que devem ser também levados em conta. Afinal, a cultura constitui-se em uma rede de elementos intimamente relacionados e, contrapondo-se à ideia de que o uso das TICs é um fenômeno de aculturação, Martínez (2014, p.94) destaca que as tecnologias são ferramentas importantes para a mobilização e articulação das organizações indígenas e, sobretudo, para a “conscientização das pessoas em relação às ações necessárias para a luta dos direitos indígenas”.

De acordo com a autora, há uma história com o uso das tecnologias que envolve todas as sociedades. Assim, indígenas ou não, vivenciamos da chegada do rádio ao surgimento dos computadores e aparelhos celulares mais sofisticados e, portanto, não há como ignorar essa evolução, muito menos criar um bloqueio que as afaste de nossas vidas e culturas. Na verdade, o que nos cabe é descobrir, ainda que aos poucos, como fazer o uso adequado e proveitoso dessas ferramentas no nosso dia a dia e em nosso favor.

Pensando na relação humana com as TICs, Gomes (2016, p.152) vai além e problematiza a relação dessas tecnologias que “na sociedade contemporânea, as crianças já nascem imersas num mundo midiático e vivem diferentes relações com a tecnologia digital”. Em Buridina, comunidade indígena Karajá sobre a qual esta pesquisa se desenvolve, esta situação não é diferente. A inserção das tecnologias digitais nas vidas cotidianas dos membros dessa comunidade tem gerado rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação. O uso da internet, enquanto promotora da comunicação em rede, tem atraído a atenção não só dos adultos, mas também, e talvez principalmente, das crianças e adolescentes que vivem na aldeia. E, embora ainda não seja desenvolvida na comunidade nenhuma ação em que as TICs sejam ferramentas em favor da causa indígena brasileira ou, até mesmo, em favor da língua e cultura

do próprio grupo, é comum encontrarmos, no espaço da aldeia, adultos distraídos com seus *smartphones* ou crianças e adolescentes reunidos em torno de um aparelho celular, assistindo à vídeos, acessando redes sociais ou algum jogo de entretenimento.

Na comunidade, tanto na escola indígena quanto fora dela, o contato com as TICs é diariamente observado. E essa situação, resultado das culturas em contato é vista pela comunidade como um processo social, natural e democrático. Pais, professores e membros mais velhos da comunidade não veem problema nos estudantes fazerem uso desses recursos, aliás o temor comumente narrado por eles durante as entrevistas, conforme detalharemos mais adiante, é o mesmo que também aflige pais de crianças e adolescentes não indígenas, como, por exemplo, a violência psicológica e, até mesmo física, a que qualquer usuário da rede está sujeito.

Nesse sentido, Belloni e Gomes (2008) alerta-nos para o fato de que a infância e a adolescência são as fases mais afetadas pelas transformações tecnológicas, pois nesse período de formação o ser humano está mais suscetível às influências do meio no qual se insere. Segundo esses autores, ao mesmo tempo em que as novas tecnologias favorecem um intercâmbio de informação e abrem espaço para a iniciativa e a criatividade, seu uso demanda uma atenção especial por parte da família, principalmente, porque os conteúdos disponíveis na rede são inúmeros e vão além da bagagem cultural que cada criança ou adolescente traz como herança de suas famílias.

Boaventura Santos (2002), ao pensar nos contatos multiculturais como uma forma de globalização, usa a interessante metáfora de que o mundo é um “arco-íris de culturas”. E essa definição, ainda que na ocasião não se referisse às novas tecnologias, muito menos ao contato das populações indígenas com as mesmas, possibilita-nos uma interessante apropriação do termo no intuito de refletir sobre a constituição das identidades culturais no contexto das TICs. Afinal, são inúmeras as culturas, línguas e conhecimentos de mundo, antes sequer imagináveis, que se interagem através das novas tecnologias aproximando povos, saberes e linguagens distantes temporal e fisicamente. E esse fenômeno, característica do mundo globalizado, abriu fronteiras para que acreditemos, amparados por um ideal transcultural, que é possível reduzir o impacto do choque cultural próprio das situações de intercâmbio dos âmbitos culturais diversos.

Para Canclini (1998), a problemática sobre o papel das mídias em relação às formações culturais, especialmente nos processos de hibridização, de reconhecimento, de abertura e respeito às diferenças, tem relação direta com o debate acerca da democratização da comunicação. E, por isso, como discutem Bonin e Saggin (2016), é indispensável que nas

construções midiáticas exista o reconhecimento e o respeito às diferenças, de modo a contribuir para a construção da cidadania cultural e, sobretudo, o entendimento de que a cultura não tem um repertório fixo, mas que se configura no movimento.

Pensando sobre a democratização da comunicação possibilitada pela popularização das redes sociais e da vivência nos ciberespaços, torna-se de grande importância reconhecer o quanto os sujeitos conectados podem encontrar nas TICs uma poderosa ferramenta de expressão. Nesse sentido, D'Angelis (2010) e Viegas (2014) destacam que algumas comunidades indígenas brasileiras têm conseguido se apropriarem do mundo digital sem se afastarem de suas raízes e, dessa forma, utilizarem-se das TICs como instrumentos de divulgação e valorização de sua cultura e língua materna apresentando um rico acervo de tradições, costumes e registros audiovisuais que foram construídos pelas próprias comunidades étnicas e estão disponíveis na rede e em outras tecnologias. Como exemplo, os autores citam os Projetos Cineastas Indígenas, Kwaryp e Web Indígena, representados nas figuras a seguir.

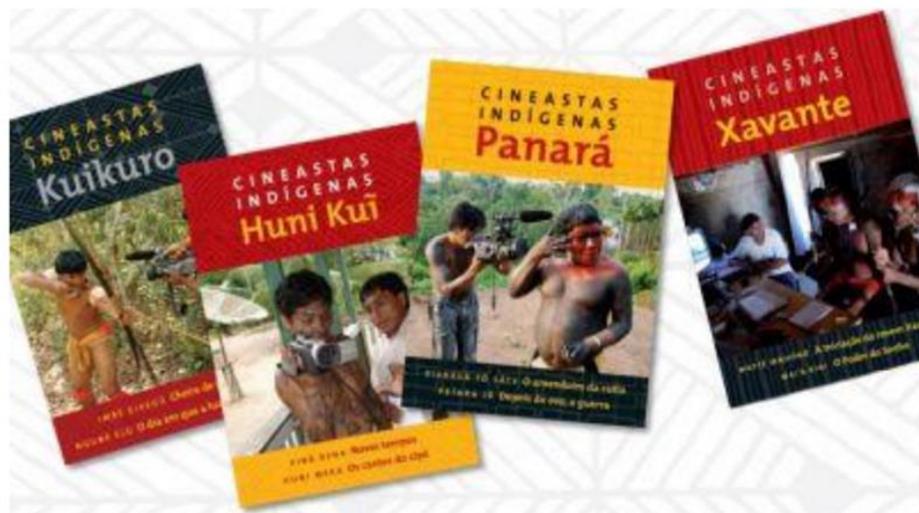


Figura 1: Projeto Cineastas Indígenas⁸ – um outro olhar. Fonte: VIEGAS, 2014.

⁸ O projeto foi desenvolvido pela ONG Vídeo nas Aldeias, contemplado através de edital de seleção pública na área de Educação pelas Artes pelo Programa Petrobras Cultural no Brasil e produzido por documentaristas indígenas de diversas etnias, o conteúdo dos DVDs desse Kit revela uma parte substancial de seu universo – vista por eles mesmos. Destinado às escolas do ensino médio comprometidas a utilizá-lo em sala de aula, o Kit contendo uma coleção de cinco DVDs (1 Kuikuro, 2 Huni kuĩ, 3 Panará, 4 Xavante, 5 Ashaninka) e um livro Guia para professores e alunos foi produzido em 2009 e publicado no ano de 2010. Os filmes produzidos, estão disponíveis em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/Acesso> em: 20 jun. 2017.

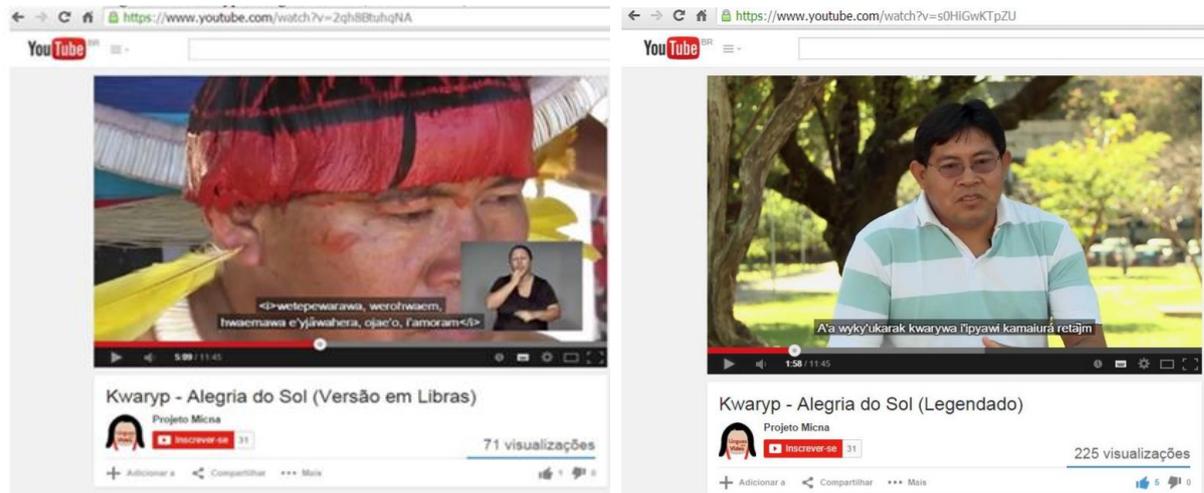


Figura 2: Projeto Kwaryp – Alegria do Sol⁹. Fonte: VIEGAS, 2014.



Figura 3: Projeto Web Indígena¹⁰: Página principal Kanhgág Jógo Fonte: VIEGAS, 2014.

⁹ O projeto desenvolvido com o povo Kamaiurá, habitante do Parque Indígena do Xingu, é uma parceria firmada com o outro projeto de extensão da Universidade de Brasília: Línguas em Vídeo – Multilinguismo e Inclusão Cultural em Narrativas Audiovisuais. Este projeto maior recebeu recursos do Edital nº 3/2012: da Finalidade de Indicadores, Informações e Qualificação do Fundo de Apoio à Cultura (FAC/DF). Os curtas-metragens Kwary-Alegria do Sol foram disponibilizados no canal do projeto MICNA no YouTube em diversas versões de legendagem. Estão disponibilizados na versão com legenda na língua indígena Kamaiurá e também na versão com legenda em Kamaiurá e em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCj1qoIwzCfrG6ulEn4fOS3Q> e <https://www.youtube.com/watch?v=2qh8BtuqNA>. Acesso em: 13 jul. 2017.

¹⁰ O projeto situa-se na esfera do ciberespaço e promove o fortalecimento linguístico e cultural, por meio da inclusão digital de comunidades indígenas, juntamente com a inclusão digital de línguas indígenas. É coordenado por Wilmar D'Angelis, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Um dos resultados desse projeto é o portal Kanhgág Jógo (Teia Kaingang), criado em 2008, o qual é o primeiro programa brasileiro de inclusão digital desenvolvido para comunidades indígenas em sua própria língua materna. Atualmente a manutenção do Kanhgág Jógo é quase exclusivamente feita pelos Kaingang.

Esses projetos chamam-nos a atenção para o fato de que a vitalidade etnolinguística de tantas etnias que vivem o contato diário com as novas tecnologias depende fortemente da maneira como seus membros se incluem no mundo digital, isto é, a maneira como o falante da língua minorizada percebe sua língua. Por isso, é preciso ter em mente que os reflexos das TICs nas línguas e nas culturas indígenas não se dão apenas pela relação das comunidades com o computador, com o aparelho celular ou com qualquer outra novidade tecnológica, mas sim pelas alterações das relações desses povos com a informação, com o conhecimento e com o poder.

D'Angelis (2010), que tem defendido a inclusão digital de línguas minoritárias indígenas, chama a atenção para o fato de que uma situação assimétrica de contato é algo que pode resultar negativamente para as populações ameríndias e seu futuro linguístico. Em razão disso o pesquisador problematiza que

se em dez anos, qualquer criança ou jovem indígena de uma determinada etnia terá acesso a computadores e à internet (portanto, estará incluído digitalmente), quais línguas ele verá no computador e na web? Obviamente o Português, mas também o Inglês, o Espanhol, etc. Tudo, ou todas, menos a língua dele, se não fizermos um trabalho para isso, e desde já. E qual é o impacto de os jovens não verem sua língua na internet? A diferença está entre os extremos de não ver sua língua na internet e, se for feliz, de que ela esteja lá. Não ver sua língua na internet, naquilo que lhe parecerá o maior espaço de divulgação e circulação de ideias e informações, só acarretará em um enorme número de crianças e jovens indígenas um desprezo por sua tradição cultural, e arraigará neles a convicção de que a língua de seus antepassados não tem papel ou função no mundo moderno. Só se 'guarda' por tradição, como folclore. (D'ANGELIS, 2010, p. 4)

Essa forma padronizada e hegemônica de pensar a interação e a comunicação através dos sistemas tecnológicos apenas em língua portuguesa, ou em qualquer outra língua de prestígio social e econômico como o inglês ou o espanhol, corresponde ao que podemos problematizar como uma herança da colonialidade que está expressa de diferentes formas e a bastante tempo por meio da subalternização e de um modo de pensamento baseado no evolucionismo que hierarquiza, categoriza e processa seletivamente pessoas, grupos, sociedades. Dessa forma, estando os povos indígenas e, conseqüentemente suas línguas, em situações minoritárias no contexto real, isto estará também refletido no ciberespaço, que constrói-se em extensão ao mundo não virtual. Assim, a tendência ao apagamento da pluralidade linguística brasileira repete-se no ciberespaço e, os bilíngues populares, falantes de uma língua indígena de prestígio socialmente inferior à língua portuguesa que se faz dominante também no mundo digital, vão optar pelo uso do português para incluírem-se e sentirem-se incluídos, gerando, desse modo, uma situação de conflito linguístico.

Quanto a essas situações em que são observados conflitos linguísticos, Hamel (1988) alerta sobre o risco de que a frequência de uso pode levar à substituição da língua baixa pela língua alta¹¹ e, quiçá, a um futuro apagamento linguístico. Nesse sentido, Grosjean (1982) também problematiza que quando se trata de línguas em contato, sempre serão encontradas atitudes em favor ou desfavor em relação às línguas envolvidas. Porém, de acordo com o autor, da mesma maneira que as atitudes negativas podem ser assimiladas, atitudes positivas também podem emergir como forma de resistência e reafirmação da identidade étnica, fazendo com que comunidades linguísticas minorizadas permaneçam firmes e estáveis. Todavia, o pesquisador alerta que para que esta segunda possibilidade seja alcançada, é fundamental que haja um diálogo entre línguas, culturas e educação a fim de que a diversidade, seja ela linguística ou cultural, deixe de ser tratada como um objeto, como conteúdo de um outro considerado como estranho, diferente, distante.

Renesse (2011) afirma que nas TICs as diferenças linguísticas não significam incomunicabilidade e, nessa perspectiva, mesmo em condição linguisticamente inferior dentro do aparato das TICs, os membros de comunidades indígenas podem adentrar o mundo digital, manter sua identidade étnica, alternar o uso entre a língua materna e portuguesa, e, ainda que em graus e modos distintos e variáveis, interagir.

Tendo apresentado os questionamentos que norteiam este estudo, passaremos agora ao detalhamento da metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, bem como na sequência, a apresentação dos sujeitos envolvidos, do local de pesquisa e do principal processo de coleta de dados.

1.2 Delineamento metodológico da pesquisa

Para Nunes Junior (2009), a tecnologia, essência da temática abordada neste estudo, é um aparato construído dentro de uma lógica capitalista e desenvolvimentista, a qual não leva em conta nenhuma espécie de preservação ou de fortalecimento de uma língua ou cultura minoritária.

¹¹ Souza (2017, p.20) apresenta um estudo do pesquisador Ferguson (1959) no qual defende que, se duas línguas – ou duas variantes de uma mesma língua – coexistem em diferentes situações sociais – prestígio e desprestígio – uma dessas línguas ou variantes tomará os espaços de ambientes formais, da literatura, educação formal, discursos religiosos, escrita, entre outros, a chamada, por esse autor, de língua ou variante alta (high). Pressupõe-se que a outra língua, ou variante, é usada no ambiente familiar, informal e ganha, assim, a característica de oralidade, a qual é chamada, pelo mesmo autor, de língua ou variante baixa (low).

Por isso, pensar nesse assunto e relacioná-lo à formação linguística de estudantes indígenas torna-se um paradoxo inevitável que necessita, sobretudo, da escolha atenciosa de uma metodologia capaz, não só, de possibilitar uma interpretação geral dos conhecimentos, mas também de evitar a visão separatista que a própria temática supõe.

Nesta perspectiva, preocupados com a categorização de conhecimento subalterno (MIGNOLO, 2002) que é atribuído aos conhecimentos indígenas pelos produtores do saber dito superior e atentos a complexidade do assunto que dispõe-se a estudar, adotamos como principal metodologia desse estudo, a transmetodologia que, conforme fundamenta Maldonado (2008), permite realizar uma pesquisa com abordagem aberta para a pluralidade, na qual a razão deixa de ser instrumental e passa a ser multilética¹², ou seja, de diálogo múltiplo, encaixando-se, desse modo, na realidade e nos desafios encontrados neste estudo. Assim, Maldonado (2002) justifica que

a necessidade transmetodológica nos leva para um método mestiço num sentido amplo que mistura cosmovisões, sistemas, modelos, procedimentos, lógicas, operacionalizações, tecnologias, explorações, vivências, experiências e processos de construção de conhecimento concretos. (MALDONADO, 2002, p.16)

Nesse sentido, levando em consideração que diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos e que, como nos alerta, Kincheloe (2007, p.112), “todas as descrições do mundo são uma interpretação e sempre há novas interpretações a serem encontradas”, buscamos, através da concepção transmetodológica, uma possibilidade de renovação da prática investigativa que nos permitisse entender melhor o fenômeno investigado e produzir novas interpretações a partir da união de várias áreas do conhecimento. Desse modo, na tentativa de unir o saber científico ao saber humanístico, tantas vezes marginalizado, utilizamo-nos da transmetodologia como método que surge a partir diversidade e da necessidade de mudança acadêmica e sociocultural e que tem como objetivo romper com os métodos isolados e colaborar com a melhor estruturação e interpretação do nosso objeto de pesquisa.

Aguiar (2011, p.5) esclarece que a transmetodologia busca afastar a lógica do saber hegemônico e “situar o ser humano como elemento central da pesquisa”, possibilitando interpretações que surgem de novos olhares e, portanto, geram novos conhecimentos. Dessa maneira, ao assumir a perspectiva transmetodológica, este estudo assume também que não

¹² Na concepção de Maldonado este termo refere-se “à compreensão dos processos, fenômenos e práxis de inter-relacionamentos dialéticos múltiplos, que expressam a densidade e riqueza do concreto em movimento.” (2008, p. 36).

exclui ou toma o conhecimento de modo hierárquico, mas aceita que há uma pluralidade de conhecimentos que merece ser reconhecida.

Sobre a existência dessa estrutura hierárquica do saber, Mignolo (2002) problematiza que, embora haja, proveniente de práticas coloniais, uma distinção marcada entre um conhecimento dito superior e um conhecimento dito subalterno, é responsabilidade dos estudos acadêmicos dar vez e voz às classes minoritárias e desfavorecidas a fim romper com as práticas de colonização do saber e superar qualquer imposição existente. Por isso, apropriando-nos dessa metodologia, que considera a produção do conhecimento gerada no processo da pesquisa mais relevante que os resultados obtidos a partir dela, destacamos o objetivo dessa pesquisa em investigar as influências das TICs na formação bilíngue de estudantes no contexto da escola indígena, explorando como e em quais situações esse contato acontece.

Para tanto, aliada à concepção transmetodológica, ressaltamos que apresenta-se aqui uma pesquisa do tipo qualitativa de natureza etnográfica com duração de quinze meses, sendo quatro destes de efetivo trabalho em campo, nos quais os dados de análise foram coletados e interpretados a partir da interação direta e presencial com os sujeitos da pesquisa, sendo a entrevista semiestruturada o principal instrumento de coleta, além do registro diário e sistemático das observações e impressões do campo.

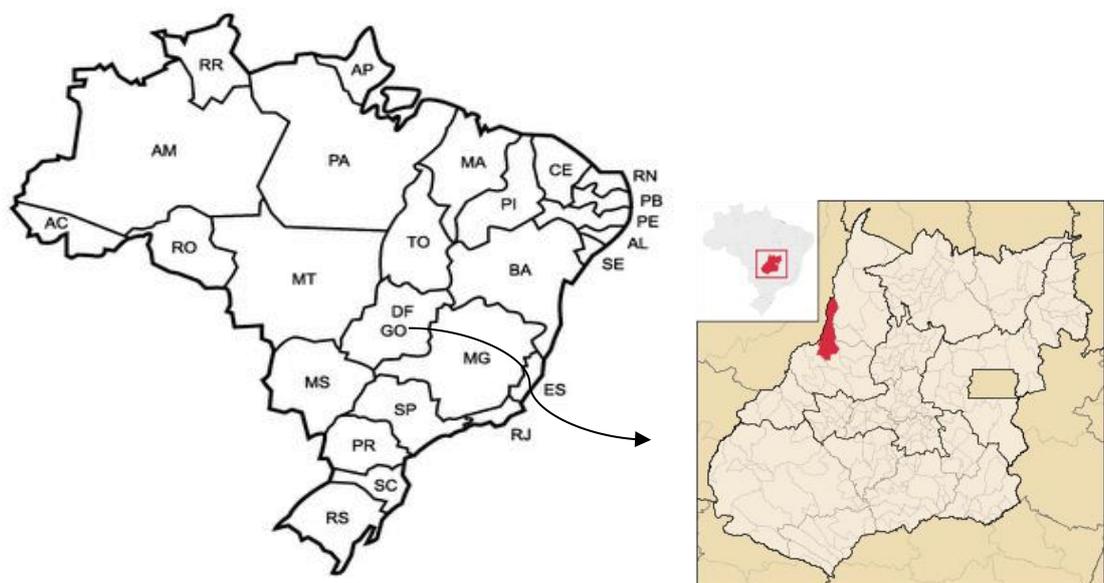
Ressaltamos ainda que, tendo em vista a necessidade de conhecer mais sobre a população indígena sobre a qual este trabalho versa, fez-se, também, uma pesquisa documental, na qual foi realizada uma extensa análise de documentos históricos de diversos pesquisadores que têm se dedicado a estudar as populações Iny.

Sendo a pesquisa etnográfica, originalmente desenvolvida pela antropologia para descrever o comportamento e os padrões culturais de um grupo social, caracterizando-se pelo estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento (ANDRÉ, 2005), convém destacar a etnografia assumida neste estudo como uma prática sistemática de observação e inserção no mundo dos estudantes investigados a fim de construir, sobretudo, uma leitura interpretativa da vivência diária deles. Nesse sentido, nos momentos presentes junto à comunidade, procuramos desenvolver uma certa relação pessoal a fim de melhor observar, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam, como as interações são socialmente organizadas no contexto e quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais subjacentes ao comportamento dos indivíduos, uma vez que, como define Geertz (2015, p.24), “o pesquisador no papel de etnógrafo realiza uma descrição densa na qual, mesmo sem pertencer ao grupo, busca uma compreensão profunda de sua realidade”.

Assim, diante de uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas que exigem dos pesquisadores primeiro apreender para depois apresentar, a transmetodologia, aliada ao trabalho etnográfico, nos permitiu realizar um plano de trabalho flexível, no qual os fundamentos teóricos puderam ser revisitados e repensados à medida em que fomos conhecendo os sujeitos participantes e realizando as entrevistas. Essa prática, de acordo com André (2005), muito contribui com os estudos qualitativos, já que permite ao pesquisador etnógrafo sistematizar alguns conhecimentos a partir da percepção do mundo do pesquisado e, conseqüentemente, torna-se fundamental na problematização de questões envolvendo povos ainda invisibilizados e pouco ouvidos. Nessa lógica, para que houvesse confiança e, conseqüentemente diálogo, procuramos na interação com a realidade, na vivência com os participantes e na pesquisa estruturada, compreender as singularidades daquela comunidade e apreender o modo como significam o mundo, antes mesmo de dar início às questões específicas ao estudo.

1.3 O local do trabalho

O estudo apresentado nesta pesquisa foi realizado no âmbito de uma Escola Estadual Indígena, nomeada Maurehi, situada na Aldeia Buridina, Terra Indígena Karajá I, na cidade de Aruanã – Estado de Goiás.



Mapa 1: Brasil, Estado de Goiás, Município de Aruanã. Fonte: *Google Maps*.

Essa escola foi fundada na comunidade, em um formato diferente do atual, no ano de 1994, em decorrência do Projeto de Educação e Cultura Maurehi¹³, e passou a ser uma instituição escolar indígena estadual, dirigida pela SEDUCE / GO em 6/7/2004, por meio do Decreto Lei nº. 14.812 que, atendendo à lei nº. 10.172 de 2001, atribuiu aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena.



Figura 4: EEI Maurehi, Aldeia Buridina em Aruanã – Goiás, 2017. Fonte: Diário de campo/Acervo Pessoal.

Daquele período até o fim de 2016, a escola ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, no período matutino, atendendo nesse horário, exclusivamente, as crianças indígenas, em salas multisseriadas e, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª Etapas) ofertada não só aos jovens e adultos indígenas de Buridina, mas também à população não indígena do município de Aruanã.

Todavia, em 2017, ano do desenvolvimento deste estudo, a escola enfrentou a primeira alteração no que diz respeito a distribuição de suas séries. O período noturno se manteve em

¹³ Este projeto, coordenado pela professora e pesquisadora Dr.^a Maria do Socorro Pimentel da Silva, nasceu a partir de uma ação conjunta entre a Universidade Federal de Goiás, a Fundação Nacional do Índio e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás com o objetivo de promover a melhoria de vida da comunidade de Buridina, possibilitando, a partir de 1993, a implementação das primeiras políticas de revitalização e resgate da língua Karajá (Iny Rubè) na comunidade. O projeto possibilitou a implantação de um Centro Cultural, constituído por uma escola indígena bilíngue (Português e Iny Rubè), um museu e uma loja para comercialização das produções artesanais da aldeia e recebeu esse nome em homenagem à Jacinto Maurehi, responsável, entre as décadas de 50 e 60, pelo repovoamento da Aldeia Buridina e pelas primeiras manifestações de interesse na preservação da língua.

igual funcionamento, mas o período matutino passou por adequações tendo em vista a necessidade de abertura de novas turmas, ainda que com número reduzido de alunos.

Como a presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito dessa escola indígena, julgamos pertinente fazer aqui um recorte a fim de delimitar o estudo e esclarecer que todos os dados analisados neste trabalho referem-se exclusivamente às crianças e adolescentes indígenas matriculados no período matutino, ficando excluídas, portanto, quaisquer discussões referente ao funcionamento da escola no período noturno. Todavia, para se ter um conhecimento inicial sobre os membros da comunidade e sua interação com a sociedade não indígena, realizamos, a partir da entrevista com a secretária da instituição, um levantamento geral do número de alunos atendidos pela escola em ambos horários.

Desse modo, nos meses em que a presente pesquisa foi desenvolvida, a EEI Maurehi, segundo dados cadastrados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), organizava-se da seguinte maneira:

PERÍODO MATUTINO				
Série / Modalidade	Distribuição	Nº. de alunos	Indígenas	Tori¹⁴
2º e 3º ano / Ens. Fund. I	Turma multisseriada	04	04	*
4º e 5º ano / Ens. Fund. I	Turma multisseriada	05	04	01
6º ano / Ens. Fund. II	Turma única	04	04	*
7º ano / Ens. Fund. II	Turma única	03	02	01
TOTAL DE ALUNOS		16	14	02
PERÍODO NOTURNO				
Série / Modalidade	Distribuição	Nº. de alunos	Indígenas	Tori
8º ano / Ens. Fund. II - EJA	Turma única	11	**	11
1ª série / Ens. Médio - EJA	Turma única	15	01	14
2ª série / Ens. Médio - EJA	Turma única	21	02	19
3ª série / Ens. Médio - EJA	Turma única	16	02	14
TOTAL DE ALUNOS		63	05	58

Tabela 2: Distribuição de turmas no ano de 2017 na EEI Maurehi. Elaborada pela autora. Fonte: SIGE

¹⁴ Termo que os Iny atribuem para designar os não-índios.

Posto isto, retomamos o detalhamento de nosso local de pesquisa esclarecendo que até o fim do ano de 2016, a escola indígena atendia, no período matutino, apenas estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e, somente a partir do ano letivo de 2017, a situação foi alterada. Conforme informações concedidas pela equipe gestora, o PPP da instituição, que está sendo reformulado desde 2016 pela equipe escolar em reuniões periódicas e está em fase de conclusão, já previa uma alteração na estrutura de funcionamento da escola e a necessidade de abertura de novas turmas a fim de atender a continuidade do estudo das crianças e adolescentes de Buridina. Entretanto, segundo a secretária da E.E.I. Maurehi, a ação real nesse sentido só ocorreu após o início do período de matrículas para o ano letivo de 2017 no mês de janeiro, quando não houve solicitação de matrículas para a série inicial, 1º ano, e houve procura de vagas para as turmas de 6º e 7º ano, conforme ilustra a tabela acima.

Na ocasião, 5 pais procuraram a instituição para solicitar que seus filhos continuassem a caminhada escolar na escola da aldeia. Tratava-se da matrícula de 7 adolescentes, sendo 6 indígenas e 1 não indígena, que gostariam de prosseguir seus estudos junto à comunidade. Entre eles, 4 estudantes indígenas nunca tinham frequentado outra escola que não a da aldeia. Iriam cursar em 2017 o 6º ano do Ensino Fundamental II e tinham receio de iniciarem sua vida escolar nos colégios da cidade. Os outros 2 indígenas, tinham estudado até 2015 na Escola Maurehi, saíram em 2016 para prosseguir os estudos na escola da cidade, mas por não terem se habituado, por motivos que detalharemos adiante, queriam retornar à instituição da aldeia para cursarem o 7º ano. E a outra estudante, mesmo não sendo indígena, desejava cursar o 7º ano na E.E.I. Maurehi e se aproximar da língua e da cultura do povo Iny, pois morava há 4 anos na aldeia com o pai tori e a madrasta indígena.

Neste último caso, tratavam-se de duas irmãs tori, porém referimo-nos que a informação acima citada diz respeito a apenas uma delas, ou seja, aquela que cursaria o 7º ano, série que até então não era atendida na escola indígena. A outra já estava matriculada no 5º ano.

Diante dessa demanda e conforme já previsto no PPP da escola, a equipe gestora solicitou então a SEDUCE autorização para abertura das duas novas turmas do Ensino Fundamental II, sendo um 6º e um 7º ano. A solicitação demorou alguns meses para ser atendida, precisou passar por uma avaliação por parte da Superintendência do Ensino Fundamental e da Equipe da Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas e foi atendida somente no início de março, quando essas turmas iniciaram efetivamente as aulas.

Durante o trabalho de campo, ouvi várias vezes queixas de membros da comunidade sobre a forma como estas turmas foram implantadas na escola. Tanto pais e alunos, quanto professores e equipe gestora, demonstravam uma frustração a respeito dessa questão, pois

esperavam uma continuidade na proposta de ensino bilíngue e diferenciado, no sentido de atender as especificidades da língua e cultura daquele povo.

No entanto, apesar de autorizada a abertura e o funcionamento dessas duas novas turmas, houve um engessamento da matriz curricular em função do aumento da carga horária em comparação com a matriz do Ensino Fundamental I e, por isso, mesmo funcionando em uma Escola Estadual Indígena que tem seus direitos específicos garantidos pela legislação, a parte diferenciada do currículo foi omitida, retirando dessas turmas as aulas da língua materna e do artesanato Iny.

Desse modo, conforme ilustra a imagem abaixo que apresenta o horário de aulas da instituição afixado no painel da secretaria, somente as duas turmas multisseriadas que atendem do 2º ao 5º ano continuaram a mesclar os saberes específicos da cultura Iny às disciplinas do núcleo comum, enquanto o 6º e o 7º ano ficaram engessados aos conteúdos e às expectativas de aprendizagem previstos no currículo referência de Goiás, sem aulas referentes à língua e à cultura indígena.

CRONOGRAMA DE AULAS DO PERÍODO MATUTINO-
TURMAS: 1º AO 5º ANO / 2017

PROFESSORES: [REDACTED] (INY RYBÊ E ARTESANATO INDÍGENA);
[REDACTED] (2º e 3º ANO – Ensino Fundamental) E [REDACTED] (4º E 5º ANO – Ensino Fundamental)

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1ª AULA (50MIN) 7:00 ÀS 7:50	PORTUGUES	PORTUGUES	ARTESANATO INY	ENS. RELIGIOSO	Artesanato
2ª AULA (50MIN) 7:50 ÀS 8:40	INY RYBÊ	INY RYBÊ	ARTESANATO INY	HISTÓRIA	Artesanato
3ª AULA (50MIN) 8:40 À 9:30	INY RYBÊ	INY RYBÊ	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
(15MIN) 9:30 ÀS 9:45	RECREIO				
4ª AULA (50MIN) 9:45 ÀS 10:35	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUES	INY RYBÊ	PORTUGUES
5ª AULA (50MIN) ÀS 11:25	MATEM.	CIÊNCIAS	PORTUGUES	INY RYBÊ	ED. FISICA

Figura 5: Horário de aula da EEI Maurehi, 2017. Fonte: Diário de campo/Acervo Pessoal.

Sobre essa situação, as discussões levantadas ao longo das entrevistas serão retomadas adiante, no capítulo 2, quando refletiremos sobre a relação da comunidade Buridina com a instituição escolar e poderemos problematizar melhor a questão.

1.4 A duração e as etapas da coleta de dados

Conforme mencionado no início deste capítulo, em agosto de 2016, realizei a primeira visita introdutória, informal e de curta duração à Buridina. Na ocasião, nenhum dado foi colhido, apenas me apresentei ao cacique, falei da minha intenção de pesquisa e solicitei a anuência do mesmo para realização do estudo. Nessa nossa primeira conversa, apresentei o cronograma inicial no qual pretendia começar o trabalho até meados de fevereiro do ano letivo de 2017. Contudo, em função da morosidade já relatada no tópico referente aos caminhos percorridos, quando chegou a data prevista, não tinha ainda recebido qualquer resposta sobre o andamento dos pareceres. Percebendo que aquela situação se estenderia por mais alguns meses, retornei à Buridina e justifiquei o atraso junto à comunidade.

Assim, em março de 2017, realizei uma segunda visita informal à Buridina a fim de justificar a demora no início da pesquisa. Nessa visita, mais uma vez fui bem recebida pelo cacique e pude explicar a ele a morosidade do processo. Era uma manhã de terça-feira, dia 7, e fui convidada para assistir uma apresentação na escola da aldeia em homenagem à semana da mulher. Mesmo sem coletar qualquer dado, tive a oportunidade de aproveitar aquele momento para me aproximar dos membros da comunidade, em especial àqueles envolvidos com EEI Maurehi, além de conhecer e me familiarizar um pouco com a realidade da aldeia. Naquela mesma ocasião, expliquei ao cacique que tão logo tivesse a liberação para início da pesquisa, voltaria à comunidade e daria início à coleta de dados. Porém, por se tratar de um estudo envolvendo população indígena e, portanto, estar incluído em uma área temática especial, a liberação tardou acontecer.

Até se obter a apreciação das várias instâncias: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foram longos meses de espera. Embora o projeto desta dissertação tenha sido inserido no formulário on-line da Plataforma Brasil em 9 de setembro de 2016, apenas em 16 agosto de 2017, depois de 11 meses, obteve-se a aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para o início do estudo. Quando, enfim, essa aprovação foi concedida, esbarrou-se em outra problemática que impedia o início das visitas à aldeia. Faltava ainda o Parecer de Mérito Científico de Pesquisa do CNPq e a autorização da FUNAI para entrada na terra indígena.

Diante dessa situação, fez-se necessário aguardar mais 50 dias para a finalização dos trâmites éticos e, somente em 04 de outubro de 2017, 13 meses após a data inicial de submissão

na Plataforma Brasil, esses pareceres finais foram liberados gerando, enfim, a autorização para o ingresso em Buridina. Essa delonga ocasionou diversas implicações práticas no desenvolvimento do estudo proposto. Já que, diante do impacto dessa desarticulação entre os órgãos responsáveis pela aprovação da pesquisa, houve a necessidade de uma adequação no cronograma e no processo metodológico a fim de atender o prazo estipulado para a conclusão da pesquisa.

Na ideia inicial da pesquisa, previa-se desenvolver a etapa de coleta de dados a partir da minha inserção como pesquisadora na comunidade num prazo de 4 meses consecutivos. No entanto, devido ao longo percurso para liberação das autorizações, marcado temporalmente por duas datas distintas, esse processo precisou ser reestruturado. A fim de que, mesmo diante dos empecilhos, cumpríssemos com o cronograma do estudo, atendendo o prazo de 24 meses para o desenvolvimento do trabalho, conforme estipulado pelo Programa de Pós-Graduação, sem, contudo, descumprir com as questões legais e burocráticas da pesquisa, fez-se necessário dividir a etapa de coleta de dados em duas fases. A necessidade dessa divisão exigiu adequações e, nesse ponto, a escolha da transmetodologia (MALDONADO, 2002; 2008 e AGUIAR, 2011) como metodologia principal de pesquisa, fez-se fundamental por possibilitar a reestruturação do processo de construção de dados.

Por propor novos caminhos e estar aberta a uma interpretação que se coloca a serviço dos conhecimentos de modo geral, a escolha dessa proposta metodológica permitiu-me construir um novo percurso que melhor se encaixou na realidade e nos desafios encontrados para realização da pesquisa. Desse modo, para além da questão da rigidez metodológica, a transmetodologia proporcionou-me reverter com os sentidos tradicionais de um único método para a obtenção de conhecimento, abriu espaço para que conjugássemos diferentes saberes, vivências, tecnologias e estratégias metodológicas e me permitiu, portanto, ainda que em etapas *a priori* distintas, desenvolver um trabalho etnográfico (ANDRÉ, 2005), (GEERTZ, 2015) que priorizou a construção de dados empíricos a partir da interação entre pesquisadora e sujeitos participantes. Assim, amparado pela proposta metodológica escolhida, o trabalho de campo foi dividido em 2 fases de execução que, ao todo, somaram 4 meses de duração e se efetivaram conforme detalhamento a seguir.

A partir de 16 de agosto de 2017, com respaldo da aprovação do CEP/CONEP e da SEDUCE/GO, iniciei a 1ª fase da coleta de dados. Nesse primeiro momento, ocorrido nos meses de agosto e setembro de 2017, foram realizadas duas viagens à comunidade, com duração média de 3 dias cada. Participaram dessa fase de coleta de dados apenas o cacique de Buridina, tendo em vista que o mesmo já havia concedido, desde setembro de 2016, a anuência para realização

da pesquisa, e outros 4 funcionários não indígenas lotados na instituição escolar da aldeia, sendo eles: a secretária da escola e as três professoras de Língua Portuguesa.

Como eu não podia circular pela aldeia com o objetivo de pesquisa, já que ainda aguardava a liberação da FUNAI para entrada em terra indígena, nestes dois primeiros meses, as visitas caracterizaram-se como turísticas, ficaram restritas à observação e as entrevistas ocorreram apenas em dois ambientes. Com os membros da E.E.I. Maurehi, as conversas foram na própria secretaria da escola, pois tínhamos autorização da SEDUCE para acesso ao local. Já as conversas com o cacique, aconteceram no espaço da loja de artesanato, localizada na entrada da Aldeia. Trata-se de um espaço aberto ao público, no qual ficam expostas para comercialização as peças artesanais produzidas pelos membros da comunidade e não havia, portanto, qualquer impedimento burocrático que proibisse minhas visitas ao local.

Tendo coletado os primeiros dados, voltei a aguardar os pareceres que ainda faltavam. E, somente a partir de 04 de outubro de 2017, quando encerraram-se os trâmites éticos e foram liberados o reconhecimento científico da pesquisa pelo CNPq e o parecer final da FUNAI com a devida autorização para entrada na terra indígena, voltei à Buridina e retomei o andamento da pesquisa, iniciando a etapa que nomeei como segunda fase de coleta de dados, na qual trabalhei efetivamente com a população indígena participante do estudo.

Nesse segundo momento, ocorrido nos meses de outubro e novembro de 2017, realizei outras 4 viagens à Buridina. Nessas visitas circulei por todos os espaços da aldeia e da escola indígena fazendo observações e conversando com os membros da comunidade. Durante esta segunda fase de coleta de dados, cada viagem a campo durou, em média, cinco dias, sendo eles, de segunda a sexta-feira, conforme calendário dos dias letivos da Escola Estadual Indígena Maurehi. Nessas quatro ocasiões eu me hospedava na cidade de Aruanã e passava o dia na comunidade Buridina. Chegava na aldeia bem cedo, por voltas das 7 horas da manhã, horário do início das aulas na E.E.I. Maurehi, me ausentava no horário do almoço, entre 12:00 e 14:00h, e retornava posteriormente ficando lá até por volta das 18:30h.

Pude, nesse período, realizar as entrevistas com o diretor da EEI, com os 2 professores da língua Iny, com as 16 crianças e adolescentes matriculados na escola da aldeia e com 7 familiares responsáveis por elas. E, por meio dessas conversas, pude saber detalhes da rotina das crianças e adolescentes, estudantes da Escola Indígena de Buridina e melhor entender a forma como as TICs refletem em suas vidas, cultura e linguagem.

Atenta em evitar as visitas automatizadas, criticadas por Geertz (2015), e no intuito de cumprir com o caráter etnográfico assumido para o estudo, fui a cada visita à campo buscando participar mais da rotina dos sujeitos envolvidos na pesquisa e assim conseguir definir os

melhores horários para a realização das entrevistas. Nesse sentido, mais uma vez a metodologia escolhida foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois pude cumprir com o percurso etnográfico de geração da materialidade empírica da pesquisa, coletando dados a partir do contato com os membros da comunidade e do reconhecimento dos sentimentos e das identidades deles.

O que a princípio pareceu ser um entrave à etnografia pretendida para o estudo, acabou por possibilitar um novo olhar sobre o objeto pesquisado. Os ajustes necessários em função dos trâmites burocráticos de autorizações e pareceres, permitiu-me uma maior aproximação dos participantes e, conseqüentemente, uma melhor interpretação dos dados colhidos no trabalho de campo. Assim, na perspectiva de Geertz (2015, p. 16) que afirma que “a etnografia é um esforço em torno da apreensão subjetiva do significado que os sujeitos dão a suas ações”, ou seja, a “descrição densa da cultura”, procurei, nas 6 visitas realizadas à comunidade, sobretudo nas realizadas nos meses de outubro e novembro, me fazer presente para além dos momentos de observação e entrevistas.

Tendo em vista o atraso no início trabalho de campo, busquei recuperar o tempo, inicialmente perdido, criando outros momentos de contato e participando das diversas atividades nas quais as crianças e os adolescentes se envolviam. Ouvia as longas e interessantes histórias que o cacique contava aos seus netos sentados na porta de casa, juntava-me aos professores e alunos no horário do recreio, sentava com as mães no fim da tarde, quando elas, tendo terminado seus afazeres, vigiavam as crianças e os adolescentes que se reuniam para brincar no campinho da aldeia.

Enfim, mesmo com as tensões e medos que antecederam o início das fases de coleta de dados, posso dizer que esse processo muito contribuiu com a construção empírica do meu estudo, pois, estando os sujeitos participantes, ou pelo menos parte deles, a par de toda a fase de ansiedade e insegurança que vivi no início do trabalho, me permitiram estreitar os laços entre pesquisadora e colaboradores que, posso afirmar, ficarão para além da formalidade da pesquisa.

1.5 Os participantes e o principal instrumento para coleta de dados

Tendo considerado todo o exposto acima, esta seção se encarrega de caracterizar o principal instrumento utilizado para a construção desta pesquisa e apresentar os 28 participantes envolvidos no estudo, cujo critério para escolha se deu mediante ao vínculo destes com a instituição escolar da comunidade de Buridina.

Embora na fase de coleta de dados também tenham sido usados outros instrumentos como a observação e o diário de campo do pesquisador, destaco que a entrevista semiestruturada foi o principal método de coleta de dados desta pesquisa. E que, a fim de que os dados surgissem com mais qualidade, as mesmas foram realizadas com os participantes distribuídos em três grupos distintos: i) o cacique, os professores, o diretor e a secretária da E.E.I. Maurehi; ii) os pais e/ou responsáveis de crianças e adolescentes matriculados na instituição escolar da aldeia e iii) as crianças e os adolescentes que estudam na escola indígena.

De início, a intenção era utilizar as entrevistas semiestruturadas apenas com os adultos e fazer questionários com as crianças e adolescentes envolvidos. Porém, a medida em que fui conhecendo os sujeitos participantes e me apropriando da perspectiva transmetodológica e etnográfica assumida na pesquisa, percebi que este instrumento não me daria a proximidade necessária para a compreensão do todo que envolve a temática abordada, muito menos me possibilitaria acessar as atitudes linguísticas dos participantes. Assim, reconhecendo as palavras de André (2005) que diz que simples questionários não alcançam as verdadeiras razões que levam o participante à determinada resposta, resolvi adequar o instrumento metodológico adotando a substituição dos questionários pela realização de entrevistas também com as crianças e adolescentes.

A escolha das entrevistas semiestruturadas, ou seja, aquelas cujo pesquisador guia a conversa com tópicos, mas deixa o entrevistado livre para detalhar como se sente, acrescentar informações e/ou abordar outros assuntos que envolvem o tema principal (MOREIRA e CALEFFE, 2008), possibilitou a este estudo uma rica coleta de dados, construída a partir de conversas que fluíram naturalmente e nas quais os participantes puderam dividir histórias, experiências e opiniões que muito contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa.

Com os adultos envolvidos neste estudo, as entrevistas foram realizadas individualmente e funcionaram muito bem, pois todos os participantes se mostraram muito participativos e interessados nos temas abordados. Com as crianças e adolescentes, as entrevistas também foram propostas individualmente, porém, logo nas duas primeiras experiências, notei que eles sentiam-se tímidos e, estando acanhados, davam respostas muito resumidas. Percebi que, apesar do roteiro ser outro, mais curto que o dos adultos e com uma linguagem bastante lúdica e termos simples, eles travavam quando eu propunha uma conversa individual e, claramente, sentiam-se mais à vontade quando estavam juntos dos amigos ou irmãos.

Observada essa situação, senti a necessidade de um ajuste metodológico para que as conversas com esses participantes acontecessem em grupos e, assim, eles me permitissem

registrar o maior número de informações possíveis a partir, não só das nossas conversas, mas também das expressões e atitudes deles durante a realização das entrevistas. Diante disso, adequei o cronograma, a fim de encontrar um adulto da comunidade, escolhido a consenso dos pais, para acompanhar esses grupos durante o tempo das entrevistas e, por haver uma significativa diferença de idade entre os entrevistados, que variam entre 7 e 15 anos, organizei dois grupos distintos para a realização das nossas conversas.

Com todos os envolvidos, adultos, crianças e adolescentes, as entrevistas foram gravadas em áudio, com permissão dos participantes, e seus roteiros integram a seção de apêndices desta dissertação. Todos os convidados receberam informações sobre os objetivos e as metodologias da pesquisa, através de linguagem clara e acessível, adequada a sua cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia e, depois dos esclarecimentos, a livre vontade desses participantes foi expressa em termos de consentimento livre e esclarecido (TCLEs) e assentimento livre e esclarecido (TALEs), distribuídos individualmente aos convidados em duas vias de igual teor que, depois de lidas e assinadas, ficaram uma cópia com o participante e outra com a pesquisadora.

Desse modo, todos eles aceitaram participar deste estudo de forma voluntária, cedendo tempo útil do seu dia para responder às questões da entrevista ou simplesmente interagir, contar histórias ou expressar suas opiniões sobre o assunto abordado no estudo. Alerta às questões etnográficas, procurei conhecer ativamente o ambiente social da comunidade, a rotina e também os indivíduos. E, neste aspecto, o trabalho foi a todo tempo construído e reconstruído a partir da transmetodologia da espera (AGUIAR, 2011), de me adequar ao tempo deles, traçando um plano de trabalho flexível aos horários e necessidades dos participantes envolvidos.

A fim de facilitar a compreensão dos dados que serão apresentados ao longo do trabalho e caracterizar os participantes deste estudo, optei pela construção de uma tabela na qual aparece um detalhamento dos envolvidos na pesquisa, informando suas respectivas idades, gêneros, ocupações e etnias. A construção desta se deu a partir dos dados de identificação coletados no momento das entrevistas, contudo os nomes foram substituídos por pseudônimos em Língua Iny para referir-se às crianças e adolescentes e por iniciais para referir-se aos adultos.

Esta decisão foi tomada a fim de garantir o sigilo das verdadeiras identidades dos participantes e conferir maior confiabilidade na relação entre pesquisadora e colaboradores, uma vez que, quando são omitidas quaisquer informações que os identifiquem, eles se sentem mais à vontade para se expressar.

Adultos participantes, integrantes dos grupos I e II				
Nomes (iniciais)	Idade	Sexo	Ocupação	Etnia
R.M.S	63	Masculino	Cacique de Buridina	Karajá
I.G.K.*	34	Masculino	Diretor da E.E.I. Maurehi / pai	Karajá
A.M.S*	35	Feminino	Professora da Língua Iny / mãe	Karajá
C.C.C*	33	Feminino	Professora de Português / mãe	Tori
D.F.F.F	51	Feminino	Secretaria da E.E. I. Maurehi	Tori
R.W.K	54	Masculino	Professor da Língua Iny	Karajá
A.P.M.S	37	Feminino	Dona de casa/ mãe	Karajá
I.U.S	32	Feminino	Merendeira / mãe	Karajá
M.E.M	37	Feminino	Auxiliar de serviços gerais / mãe	Karajá
D.C.S.B.C	30	Feminino	Professora de Português	Tori
I.S.F.S	41	Feminino	Professora de Português	Tori
R.M.S	26	Feminino	Dona de casa / madrastra	Karajá
Crianças e adolescentes participantes, integrantes do grupo III				
Teri	13	Masculino	Estudante – 6º ano	Karajá
Waxià	15	Masculino	Estudante – 7º ano	Karajá
Oboi	12	Masculino	Estudante – 6º ano	Karajá
Hāratumà	07	Masculino	Estudante – 2º ano	Karajá
Inyixari	11	Masculino	Estudante – 4º ano	Karajá
Urehete	11	Masculino	Estudante – 6º ano	Karajá
Waira	15	Masculino	Estudante – 6º ano	Karajá
Hatiùrè	09	Masculino	Estudante – 3º ano	Karajá
Txiwèla	08	Feminino	Estudante – 3º ano	Karajá
Myxiru	09	Feminino	Estudante – 4º ano	Karajá
Koxibia	10	Feminino	Estudante – 5º ano	Karajá
Mytxiwela	09	Feminino	Estudante – 4º ano	Karajá
Bèhèriru	11	Feminino	Estudante – 5º ano	Tori
Butxiwèrù	13	Feminino	Estudante – 7º ano	Karajá
Maluherèrù	07	Feminino	Estudante – 2º ano	Karajá
Kabianaru	12	Feminino	Estudante – 7º ano	Tori

Tabela 3: Participantes da pesquisa. Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira fase de coleta de dados, desenvolvida em agosto e setembro de 2017, participaram das entrevistas 5 membros do primeiro grupo, sendo eles: o cacique da aldeia, a secretária da escola e as três professoras não indígenas que lecionam Língua Portuguesa na instituição. Neste grupo inicial, exceto o cacique, os outros 4 participantes eram não indígenas. E, almejou-se, a partir do contato inicial com eles, fazer um levantamento sociolinguístico geral da comunidade, compreender a relação da instituição escolar com a comunidade e averiguar a presença das tecnologias de informação e comunicação no contexto da escola e da comunidade.

Com a secretária e as professoras, as entrevistas aconteceram no período matutino, na secretaria da Escola Indígena e duraram, em média, 30 minutos cada. Elas preferiram o horário da manhã por já estarem na local. Exceto a secretária que trabalha em regime de dedicação exclusiva na EEI Maurehi, todas as professoras trabalham em outras escolas do município no período vespertino, porém duas vezes por semana, às terças e quintas, retornam à escola da aldeia no fim da tarde, em horários bem apertados, de 1 hora de prazo, para ministrar as aulas de reforço que, conforme orientação da SEDUCE devem funcionar no contra turno.

Com o cacique, incluso como participante nessa primeira fase da pesquisa, tive 3 conversas que somaram 130 minutos e ocorreram no período vespertino, pois nesse horário ele dispunha de maior tempo livre na loja de artesanato. Com ele, além das questões referentes à situação linguística da comunidade e da relação comunidade/escola, também procurei conhecer a história do povo Iny de Buridina.

Quando no início de outubro de 2017 pude iniciar a segunda fase da pesquisa, mantive o propósito de primeiramente encerrar a coleta de dados com os membros que integravam o primeiro grupo, para posteriormente dar continuidade ao trabalho. Desse grupo, faltavam ainda as entrevistas envolvendo os indígenas comprometidos profissionalmente com a E.E.I. Maurehi, isto é, o diretor da escola e os dois professores da Língua Iny.

Esses 3 participantes, falantes da Língua Portuguesa e da Língua Iny, dispuseram-se, tal como o cacique, à responder às questões da entrevista em Português e, portanto, não foi necessário que ninguém intermediasse nossas conversas. Os dois professores da Língua Iny me disseram que sentiam-se à vontade com as duas línguas e que, por morarem a anos em Buridina e, conseqüentemente, estarem próximos ao convívio diário com a sociedade não indígena de Aruanã, tinham se habituado a oscilar entre o Português e o Iny em suas vivências diárias.

Nessa conversa, foi possível identificar as atitudes e sentimentos em relação à preservação da língua e da cultura materna, bem como a relação das famílias de Buridina com a escola indígena e com os avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação e informação.

Percebi que eles sentiam-se mais confortáveis para conversar no ambiente da escola e preferiam que as entrevistas fossem realizadas no período matutino. Sendo assim, nossas conversas ocorreram nas salas de aula da E.E.I. Maurehi e tiveram uma média de duração de 40 minutos.

Já com o diretor da escola, nomeado I.G.K. para este trabalho, a conversa ocorreu no período vespertino e teve uma maior duração, 90 minutos no total, já que o mesmo, além de dirigir a instituição, é pai de aluno e preferiu responder na sequência de uma só conversa às questões referentes a entrevista com os pais.

Mesmo respondendo as questões da entrevista usando a Língua Portuguesa, I.G.K. disse sentir-se mais à vontade com a língua Iny. Justificou que aprendeu a Português já na juventude, pois morou até os 18 anos em uma comunidade karajá afastada do convívio não indígena, na Aldeia Tytema, Estado do Mato Grosso. Contou-me que essa aldeia onde ele cresceu era muito espaçosa, possuía uma escola indígena e um posto de saúde, mas o contato com os não indígenas não era frequente e, por isso, todos os indígenas que lá viviam tinham o Iny como primeira língua, de modo que muitos deles, em especial as mulheres, eram monolíngues.

Seus relatos deixaram transparecer um misto de saudade e tristeza por ter deixado a antiga aldeia, porém quando questionado sobre o motivo da mudança, ele preferiu não detalhar, disse apenas que era um assunto bastante delicado e doloroso para ele e para toda a sua família. Contou-me ainda que, desde o fim de 2001, quando chegou à cidade de Aruanã, foi morar em uma área mais afastada do centro da cidade na qual vive outra comunidade de indígenas da etnia Karajá. Explicou-me que essa área, conhecida como Aricá ou Aldeia Bdeburè, fica cerca de um quilômetro e meio de distância de Buridina e que a escolha desse novo local para viver se deu devido a relação de parentesco com moradores da comunidade.

Quando questionei sobre o aprendizado e o uso da Língua Portuguesa nesses anos de vivência no município de Aruanã, ele me esclareceu que ainda tem dificuldades com o Português porque na comunidade Bdeburè, onde ele reside, eles têm o Iny como primeira língua. Ele ressaltou que Buridina e Bdeburè, ainda que pertencentes ao mesmo povo e localizadas no mesmo município, vivem situações sociolinguísticas bem distintas e que essas situações são justificáveis por seus distintos contextos históricos.

Ao ser indagado sobre o fato de ter assumido a direção da escola indígena de Buridina, mesmo não morando comunidade, I.G.K. fez questão de destacar que foi motivado pelo desejo do resgate linguístico e cultural do seu povo. E que, antes de assumir a direção, trabalhou na EEI Maurehi como professor da língua Iny durante 2 anos. Ele disse que a nossa conversa em Português era uma maneira dele também treinar o uso da língua, porque desde que assumiu a direção, em junho de 2017, tem participado de muitas reuniões organizadas pela Subsecretaria

Regional de Educação da Cidade de Goiás e, portanto, tem precisado utilizar essa língua com um frequência bem maior do que antes.

O uso da entrevista semiestruturada permitiu uma rica conversa, não só com o diretor da EEI Maurehi, mas também com os demais participantes. Através delas, pude, para além das questões referentes ao acesso e uso das tecnologias pelas crianças e adolescentes que frequentam a escola indígena de Buridina, compreender também as políticas e atitudes linguísticas adotadas pela comunidade e a relação da instituição escolar com os membros da aldeia, com as demais escolas da cidade e com a SEDUCE.

Encerrada a conversa com o diretor I.G.K., que conforme esclarecido anteriormente, também respondeu às questões da entrevista direcionada aos pais, por ter um filho matriculado na EEI Maurehi, dei continuidade à segunda fase de coleta de dados, prosseguindo as conversas com os demais responsáveis por alunos matriculados na escola indígena. Na ocasião, pude conversar com mais 5 mães e 1 madrastra que prontamente aceitaram, não só participar da pesquisa, com também permitiram que seus filhos (e enteados) assim o fizessem.

Com essas mulheres, as entrevistas duraram em média 30 minutos. A exceção dessa média de tempo ocorreu apenas com duas das participantes que, por serem mães e também professoras na E.E.I. Maurehi, sentiram-se mais à vontade para falar sobre o tema e, por isso nossas conversas demandaram um tempo maior. As mesmas já tinham conversado comigo em situações anteriores, enquanto professoras das línguas portuguesa e Iny, e acredito que tenha sido esse contato inicial que as fez serem mais participativas nesse segundo momento.

Todas as participantes desse grupo preferiram que as entrevistas fossem realizadas em suas residências e escolheram o fim da tarde como melhor horário para as minhas visitas. Sendo assim, eu sempre ia ao encontro delas por volta das 17 horas, quando, depois de concluírem os afazeres diários, elas podiam ficar mais à vontade e, então, nos sentávamos nas varandas das portas de suas casas ou embaixo das sombras das árvores para conversar.

Exceto uma das mães que integram esse grupo, todas as outras são indígenas da etnia Karajá, porém apenas duas delas disseram ser falantes da língua Iny e terem essa língua como primeira, enquanto as demais disseram que pouco entendem e falam a língua Iny. Estando bem à vontade para falar sobre a situação de bilinguismo vivenciada na família e na comunidade, elas responderam às questões sobre a importância da escola na aldeia como ferramenta de resgate cultural e linguístico, falaram sobre a chegada da tecnologia na vida da comunidade e, conseqüentemente, em seus lares e na vivência diária de seus filhos.

Nesse momento da pesquisa, a metodologia escolhida permitiu uma importante flexibilidade ao trabalho e oportunizou ainda que outros assuntos, pertinentes a compreensão

geral do tema pesquisado, fossem inseridos à conversa. No decorrer das entrevistas pude então depreender os hábitos linguísticos dos adultos da comunidade, a frequência e o uso das línguas Português e Iny nas casas da aldeia e as atitudes e sentimentos dos moradores de Buridina em relação à preservação da língua e da cultura de seu povo.

Nesses momentos, que mais pareciam conversas informais, percebi entre as mães um sentimento comum em relação ao medo de que a Língua Iny deixe de ser usada na comunidade Buridina. Em todas as entrevistas, mesmo naquelas em que mães disseram não dominarem a língua, pude notar que elas desejam uma situação diferente para os seus filhos, desejam que eles se aproximem da cultura Iny e aprendam sempre mais a língua de seu povo.

Essa situação observada em campo, me reportou ao texto de D'Angelis (2012), no qual ele problematiza a associação que comumente fazemos entre língua e identidade, sobretudo em situações que, como essa, envolvem o encontro de sociedades e, conseqüentemente, um conflito linguístico com fortes prejuízos para a sociedade dominada. Segundo o pesquisador, é preciso termos em mente que, apesar da língua instituir-se como espaço simbólico de identificação, a identidade de um sujeito perpassa por muitos outros aspectos além da língua. E é exatamente isso que percebemos na fala dessas mães que, embora não falem a língua Iny, se reconhecem como mulheres Karajá e desejam que seus filhos aprendam a língua de seu povo.

Dentre tantos outros aspectos na qual a escolha da metodologia orientou meu trabalho, o momento das entrevistas foi, sem dúvidas, um dos mais significativo. Assumindo-se como metodológico, este estudo pôde, ao longo de toda sua construção, atribuir grande valor ao ser humano, sua história, sua memória e seus sentimentos. Assim, por agregar diferentes métodos de pesquisa que unem o teórico e o empírico e, portanto, valorizam o processo, a adoção dessa proposta metodológica permitiu-me não só revisitar os autores citados, mas também, e quizá principalmente, revisitar as falas dos participantes, suas visões, seus tempos e suas cosmologias.

Após ouvir as histórias, anseios, experiências e opiniões dos pais das crianças e adolescentes matriculados na escola indígena, chegou o momento de integrar os pequenos à pesquisa e, então, no início de novembro, comecei a coleta de dados com os integrantes do terceiro grupo envolvido no trabalho. Nesse momento, foram envolvidos como participantes todos os 16 estudantes, com idade entre 7 a 15 anos, matriculados na E. E. I. Maurehi no ano de 2017, sendo eles, 14 indígenas e 2 tori. Por serem menores de idade, eles tiveram que, além de manifestar o desejo em participar da pesquisa, terem sua participação autorizada por seus pais ou responsáveis. Prontamente todos os estudantes aceitaram e, desde o nosso primeiro contato, notei que para eles os horários para as conversas eram bem flexíveis, já que pelas

poucas obrigações da vida infantil, eles dispunham de mais tempo livre, pois passavam o dia todo ora envolvidos com as atividades da escola, ora com as brincadeiras e conversas pelo espaço da aldeia.

Nessa etapa, interessava-me investigar a situação sociolinguística das crianças e adolescentes de Buridina, seus sentimentos em relação à língua e à cultura Karajá, a frequência e o uso que eles fazem da Língua Iny e Portuguesa no convívio familiar e escolar, além de, sobretudo, observar, identificar e analisar a relação dessas crianças e adolescentes com as novas tecnologias de comunicação e interação.

Apesar da disposição dos menores em participar da pesquisa, esse grupo exigiu uma atenção especial, já que, por questões éticas, nossas conversas precisavam sempre do monitoramento de um adulto, ou seja, algum membro da família ou professor que se dispusesse a nos acompanhar durante as conversas. A organização do trabalho nesse sentido demandou tempo. Somente quando uma mãe, que também é professora de Português na EEI Maurehi, disponibilizou parte do tempo livre de suas tardes para acompanhar-nos nas entrevistas, demos início ao efetivo trabalho de coleta.

Assim, ocorreram ao todo quatro encontros com esse grupo de participantes. *A priori*, foram realizados dois momentos de conversa nos quais participaram o grupo formado por 8 crianças, estudantes do 2º ao 5º ano, com idade entre 7 e 11 anos. E, posteriormente, outros dois momentos com o segundo grupo, formando por outros 8 estudantes que cursam o 6º e 7º ano e tem idade entre 12 e 15 anos.

Mesmo interessados pelo tema da pesquisa, sobretudo quando falávamos sobre celulares e internet, percebi que, por serem muito jovens, não tinham a mesma percepção dos adultos sobre a importância da pesquisa. E, por isso, muitas vezes as perguntas ou questões levantadas eram motivo de risadas e brincadeiras entre eles. Raramente algum dos participantes estendia a conversa ou contava histórias mais longas sobre o assunto abordado. No início, davam respostas de maneira mais genérica, respostas essas que inclusive dificultaram um pouco a análise de alguns trechos da entrevista. Contudo, conforme o tempo foi passando e as entrevistas fluindo, senti que os participantes ganharam mais confiança e, pouco a pouco, passaram a se expressar de forma mais espontânea, demonstrando mais suas opiniões e seus sentimentos, inclusive, por meio de olhares e expressões faciais.

Ao longo das semanas em que o convívio era diário, fui compreendendo, através das observações realizadas e da escuta das histórias que eles contavam e das repostas que me davam, o quanto precisamos nos colocar no lugar do outro para entender aquilo que é diferente de nós. E, nesse sentido, a escolha da metodologia foi fazendo dia a dia mais sentido para a

construção empírica deste trabalho. Assim, a partir da transmetodologia da escuta e da espera pude construir meu estudo entendendo o quanto só compreendemos uma cultura diferente da nossa a partir do momento em que nos inserimos e realmente nos prontificamos a ouvir o que outro tem a dizer.

No convívio, fui percebendo o quanto a comunidade de Buridina, apesar das tantas visitas de pesquisadores ao longo de sua existência, ainda se mostra solícita ao desenvolvimento de estudos científicos em seu território e acredita nas pesquisas acadêmicas como possibilidade constante para o seu reconhecimento étnico, linguístico e cultural. Diante do exposto, passaremos ao próximo capítulo que, dentre outras atribuições, encarrega-se de apresentar a história do povo Iny.

CAPÍTULO 2

INY MAHĀDU- OS KARAJÁ

Neste capítulo, apresentamos a história dos primeiros anos de contato dos Karajá de Goiás com os não indígenas. Voltando nosso olhar para o passado desse povo Iny, propomos apontar questões sobre a luta de Buridina pela sua sobrevivência étnica, a chegada do Projeto Maurehi à aldeia e a presença da escola indígena enquanto instituição promotora de revitalização linguística e cultural na comunidade. Antes de dar início ao capítulo, julgamos importante esclarecer que os termos “Iny” e “Karajá” que o intitulam e foram usados, desde o início do detalhamento desta pesquisa até aqui, como palavras sinônimas, referem-se tanto à língua quanto ao povo. Entretanto, por reconhecermos que o gentílico Karajá não é uma autodenominação original e que os Karajá, em sua própria língua, se autodesignam Iny, cujo significado em Português é algo equivalente a palavra “nós”, doravante faremos a opção por utilizar apenas o termo Iny em respeito ao povo que tão gentilmente aceitou participar deste estudo. Vale ressaltar ainda que, de acordo com Lima Filho (2006), o termo karajá “tem origem tupi, tem o significado de “macaco grande” e era usado no Brasil meridional para designar o bugio.” Segundo o antropólogo, as primeiras fontes do século XVI e XVII, embora incertas, já apresentavam as grafias "Caraiáunas" ou "Carajaúna" e, em 1888, Ehrenreich propôs a grafia Carajahí, porém foi Krause que, em 1908, desfez a confusão de nomes e consagrou a grafia Karajá para referir-se ao povo do rio.

2.1 Um olhar sobre o passado do povo Iny

Segundo dados da SESAI (2014), disponibilizados no site Povos Indígenas no Brasil, os Iny somam, na atualidade, aproximadamente, 3768 indígenas, localizados nos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará. E, conforme Pimentel da Silva (2009), estão sempre sujeitos ao contato intenso e permanente com a sociedade não indígena, especialmente, nas aldeias que se localizam próximas a cidade. Falantes da língua Inyribè¹⁵, classificada dentro do tronco linguístico Macro-Jê, família Karajá, esses indígenas têm formas diferenciadas de fala e escrita conforme o sexo do falante. Utilizam-se de uma marcação de gênero bem diferente da Língua Portuguesa, possuindo um léxico amplo, que inclui um par de vocábulos para um

¹⁵ Iny é o termo de autodesignação do grupo. Rybè significa “fala”, “língua”, “modo de falar” – literalmente, significa ‘saliva’: ryy = boca; bèè = água (Rodrigues, 2002, p. 406)

mesmo referente. Esses vocábulos são fonologicamente relacionados, de modo que, na fala masculina há a omissão de certos segmentos consonantais que podem ser observados na versão utilizada pelas falantes de sexo feminino, conforme exemplos a seguir:

Fala feminina	Fala masculina	
k uladu	Uladu	criança
A nona	Aõna	abacaxi
Ij òròsa	Itxòròsa	cachorro
Ritxoko	Ritxoo	boneca

Segundo Borges (1997), há outras línguas indígenas, como Xerente, Xavante e Kayapó, também pertencentes às línguas da família Jê, que apresentam variações similares entre as falas masculina e feminina. Mas é na Língua Iny que os itens lexicais na fala das mulheres geralmente destacam segmentos consonantais e silábicos que não são encontrados na fala dos homens, tradicionalmente, acentuada pelo uso das vogais.

De acordo com o linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues (NUNES, 2009), a família Karajá faz parte de um grupo étnico dividido em três subgrupos: os Karajá (propriamente ditos e também citados como Karajá do Sul), os Javaé e os Xambioá (Karajá do Norte). Esses grupos, apesar de pequenas diferenças sócio cosmológicas, partilham, no geral, de uma mesma cultura e uma mesma família linguística, embora haja diferenças dialetais mínimas que não prejudicam a intercompreensão. Para Pimentel da Silva (2009),

o universo Karajá apresenta uma particularidade ímpar: sua língua, valores, religião e modo de viver constituem um mundo especial, algo que tem sua própria riqueza cultural e linguística. Essas especificidades podem ser vistas em seus rituais religiosos, quando são referenciados os mitos que povoam o cotidiano Karajá. Os mitos não só explicam a origem desse povo como também sua relação com o meio onde vivem. (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p.15)

O povo Iny tem o Rio Araguaia como um eixo de referência mitológica e social. Por isso, o território deles é demarcado em uma extensa faixa do vale do Rio Araguaia e suas aldeias estão sempre próximas aos lagos e afluentes desse rio. Conforme podemos observar na figura 3 que aparece na sequência, existe uma correspondência simbólica entre a distribuição das aldeias Karajá e a localização das mesmas com relação ao Araguaia, de modo que os Xambioá são reconhecidos como os Iraru Mahãdu, o Povo de Baixo, e ficam ao norte do Araguaia. Já os

Iny da ponta sul da Ilha do Bananal e os de Aruanã representam o Povo de Cima, Ibóó Mahãdu. E os Javaé são o Povo do Meio, chamados Itua Mahãdu (LIMA FILHO, 2003).

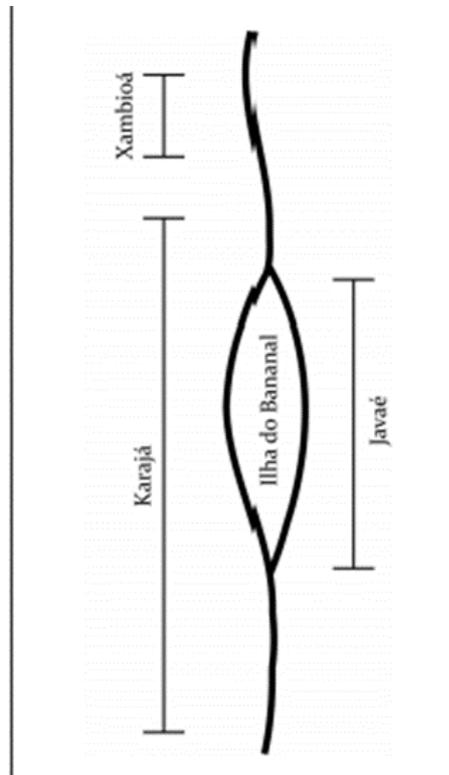
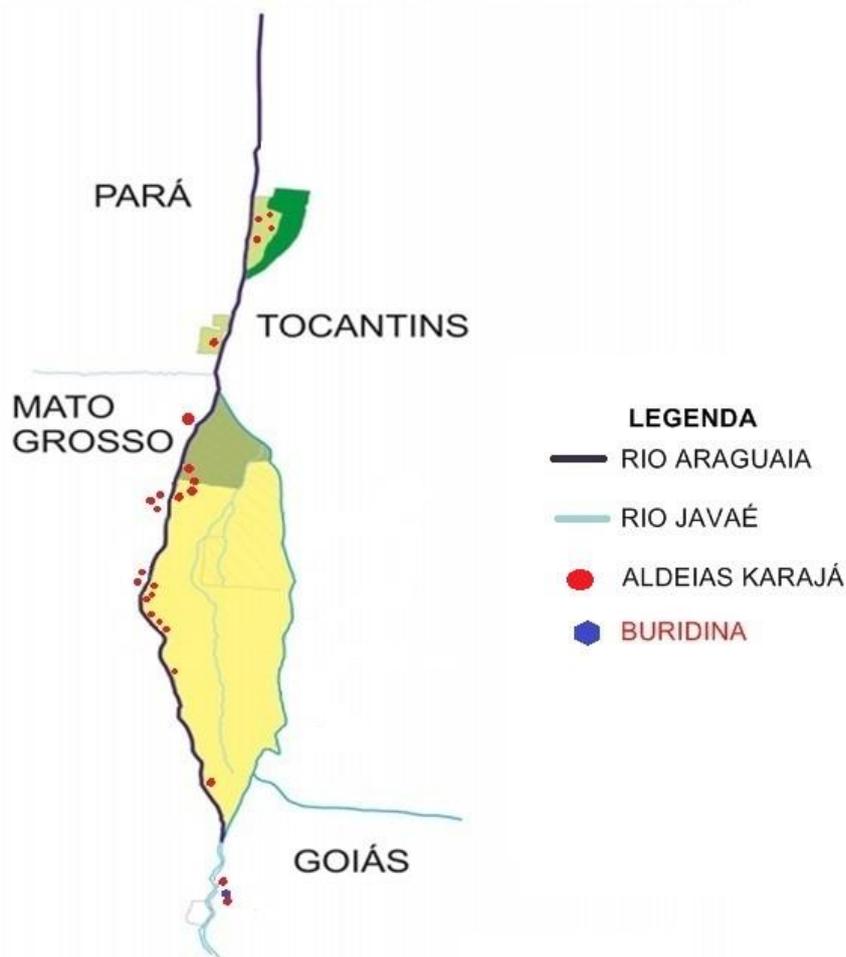


Figura 6: Distribuição dos grupos Iny na calha do Araguaia. Fonte: Imagem extraída de Nunes (2009).

Conhecidos como “o povo das águas”, os Iny relatam o mito de sua origem nas águas do Rio Araguaia. Contam, que antes de viverem aqui na Terra, moravam numa aldeia no fundo do rio, onde formavam a comunidade dos *Berhatxi Mahãdu* ou povo do fundo das águas. Habitavam um espaço restrito e frio, até que um jovem Iny, interessado em conhecer a superfície, encontrou uma passagem *inysedena*, lugar da mãe da gente (LIMA FILHO, 2006) no fundo do rio, na Ilha do Bananal e, fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr e morar, reuniu outros Iny e subiram até a superfície. Encontraram aqui na Terra morte e doenças. Tentaram voltar, mas a passagem estava fechada e guardada por uma grande cobra, por ordem de *Koboi*, chefe do povo do fundo das águas. Resolveram então se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo. E, assim, continuam, até hoje, resistindo diante do contato com várias culturas, de diferentes povos e de vários planos de governo. No mapa abaixo, podemos observar, com destaque para a Aldeia Buridina, a distribuição das demais aldeias do povo Iny construídas sempre no curso do Rio Araguaia.



Mapa 2: Atual distribuição das Aldeias Karajá. Fonte: Projeto Político Pedagógico de Buridina, 2015.

Pesquisas antropológicas realizadas por Portela (2006), Lima Filho (2006) e Nunes (2009) dão conta de que, antes da chegada dos não indígenas, toda região do cerrado Goiano era habitada por numerosos povos indígenas, com acentuado predomínio dos pertencentes ao tronco linguístico Jê.

Segundo o Mapa Etno-Histórico produzido por Curt Nimuendaju, em 1944, os Kayapó do Sul dominavam o sudoeste do Estado de Goiás [...], o sudeste de Goiás e grande parte da região fronteira com a Bahia eram território de outros povos Jê, os Akwen, que, na região mencionada, se subdividiam em Akroá e Xakriabá. [...] A região central de Goiás, desde os formadores do rio Tocantins, constituía o território de dois outros povos Akwen: os Xavante e os Xerente, ambos provenientes, de uma época anterior, da Bahia. [...] O extremos norte do Estado, mantendo o predomínio do tronco linguístico Jê, constituiu o território de dois grupos do ramo denominado Timbira: Apinayé e Krahô. (LIMA FILHO, 2006, p.12)

Estes estudos apontam que os primeiros contatos dos indígenas da região de Goiás com os europeus e bandeirantes ocorreram no fim do século XVIII, entre 1755 e 1788, na era pombalina, decadência da mineração. De acordo com relatos, as formas como esses ocorreram

e as consequências que trouxeram não se diferenciaram do que aconteceu no restante do país. Conforme são detalhados, eram contatos violentos e de caráter colonizador que ocasionaram disputas e que levaram a dizimação de um grande número de populações indígenas que viviam nesse território. Além das batalhas e das doenças que causaram a dizimação física de inúmeros indígenas, narram-se também sobre os processos de “civilização” que aconteceram, principalmente, por meio da catequese e do aprendizado de ofícios, e se encarregaram de ceifar linguística e culturalmente diversas comunidades ameríndias existentes na região.

De acordo com Lima Filho (2006), a ausência de uma documentação confiável dificulta apontar, com exatidão, o número de índios em Goiás no período colonial. Todavia, sabe-se que hoje, segundo dados do Censo IBGE (2010), há 8.583 índios no Estado. Quantia essa que corresponde, conforme dados do mesmo censo, a 0,95% da população indígena no país e está distribuída entre apenas três grupos que restaram atualmente no Estado: os Avá-Canoeiro, os Tapuios do Carretão e os Karajá de Aruanã.



Mapa 3: Distribuição das aldeias indígenas de Goiás, 2016. Fonte: Blog do Netuno.

Desses, sem dúvida, os índios cuja imagem está mais associada ao Estado de Goiás são os Karajá. Pois, embora com a divisão do antigo Estado de Goiás em dois novos estados, em 1988, eles tenham ficado, em quase sua totalidade, concentrados no Estado do Tocantins, manteve-se aqui o grupo, na Aldeia Buridina, na cidade de Aruanã, que, apesar de reduzido,

permaneceu firme diante das adversidades e continua, até hoje, destacando-se pela constante luta por maior espaço nas políticas educacionais, na área de saúde e na conquista pela terra.

Segundo Lima Filho (2006, p.14) os Karajá de Aruanã são considerados um grupo “*sui generis* que conseguiu se (re)construir etnicamente e afirmar-se como grupo indígena sem abrir mão do mundo dos brancos”. Acredita-se que o contato desse povo Iny com os não indígenas, na região onde hoje é o município de Aruanã, tenha se intensificado, sobretudo, no século XIX, a partir da construção do presídio de Leopoldina¹⁶, já que a aglomeração populacional estabelecida ao redor desse presídio, fundado em 1850, foi um dos grandes acontecimentos na história de contato dos Karajá. Sobre este período, Souza (2017) relata que

no século XIX, Goiás enfrentava problemas de comunicação devido à distância e, conseqüentemente isolamento das outras províncias do país. Para resolver o problema, iniciou-se a navegação nos rios Araguaia e Tocantins. Para tal, o Estado interveio por meio da construção de presídios e colônias militares, que asseguravam a mão de obra e o controle dos ataques indígenas, garantiam o abastecimento dos barcos e preparavam os terrenos da região para a pecuária. (SOUZA, 2017, p.51)

Essa navegação do Rio Araguaia, pensada pelo General Couto Magalhães, significou, além de uma solução para o problema de transporte, que até então era feito exclusivamente por animais, um avanço no contato entre indígenas e não indígenas, já que, havia, também, um grande interesse na mão-de-obra escrava desses primeiros e na exploração dos mesmos para o trabalho como remeiros, uma vez que conheciam bem o rio. Em viagem realizada nos anos de 1862 e 1863, o general Couto de Magalhães, descreve que o presídio de Santa Leopoldina

está colocado na margem direita do Araguaia, junto à barra do rio Vermelho (...) Foi fundado a primeira vez, no mês de março de 1850 (...); destruído em 1853, foi de novo fundado em 1855 (...) no largo dos Tigres, à margem do rio Vermelho, de onde foi removido para o lugar que está agora em 1856 (...) Daí para cá, o presídio tem prosperado e hoje conta ao todo com 30 casas, entre as quais 12 de telhas. (COUTO de MAGALHÃES, 1957, p. 92 apud NUNES, 2012, p.31)

Muito embora o general não mencione em seu relato a existência de nenhuma aldeia Karajá na proximidade do presídio, os Iny de Buridina, afirmam que, quando o fundador da aldeia, Kabitxa'na, chegou e se instalou junto ao córrego Xibiu em confluência com o Rio

¹⁶ O presídio militar foi construído em março de 1850, por João Batista de Castro Morais Antas, em obediência à Ordem Imperial de 29 de maio de 1849, nas proximidades da confluência do Rio Vermelho com o Rio Araguaia, sítio onde havia o Porto Manoel Pinto. O presídio e o local de sua construção denominaram-se “Leopoldina” em homenagem à esposa do Imperador, mais tarde mudado temporariamente para “Santa Leopoldina”, em virtude da chegada dos religiosos. (LIMA FILHO, 2006, p. 142)

Araguaia, não havia ninguém, nenhum tori, no local. E que, somente anos depois, eles foram chegando e, então, iniciou-se a construção do presídio.

Nunes (2012) ressalta que, na literatura histórica, o primeiro relato sobre a existência dos Iny de Buridina é, provavelmente, o de Fritz Krause, etnógrafo alemão que percorreu o rio Araguaia desde Leopoldina até seu baixo curso, ao norte da Ilha do Bananal, em 1908. Nele, Krause faz menção a uma aldeia na margem do Rio Vermelho, acima de Leopoldina, que tinha o nome de xixamãdo. Para o autor,

mãdo é provavelmente a forma como Krause escreveu a palavra mahãdu, um termo que designa um coletivo, como em Buridina mahãdu, “o pessoal (mahãdu) de Buridina”, ou ibò(k)ò mahãdu, “o pessoal (mahãdu) de cima/do alto (ibò[k]ò)”. Essa é uma das formas pelas quais os Iny se referem às aldeias, tendo como foco seus habitantes: hãwalò mahãdu, “o pessoal (mahãdu) da aldeia Santa Isabel (hãwalò)”, por exemplo (NUNES, 2012, p.32).

Conforme os documentos oficiais sobre a história da formação do município de Aruanã, o presídio Leopoldina foi extinto em 10 de março de 1879, depois de ter cumprido seus objetivos, mas a povoação permaneceu no local herdando o nome do estabelecimento militar. Segundo Portela (2006), desde 07/08/1875, com a criação da Comarca do Araguaia, Santa Leopoldina deixou de ser considerada povoado e foi elevada a distrito. De acordo com a pesquisadora, esse nome permaneceu ao longo de muitos anos, até que, em 18/12/1958, o então governador José Feliciano Ferreira concedeu a sua emancipação política e o local passou, enfim, a chamar-se Aruanã.



Figura 7: Brasão do município de Aruanã. Fonte: Imagem disponível no site da prefeitura da cidade: <http://www.aruana.go.gov.br/> Acesso em 06/06/2017.

A escolha desse nome que, além de um peixe encontrado na bacia do Araguaia, é também do ciclo de danças sagradas dos povos das etnias Karajá e Javaé e das entidades mascaradas que vêm dos mundos subaquático (*berahatxi*) e celeste (*biuwètyky*) para dançar na aldeia nestas ocasiões, foi escolhido, de acordo com estudos antropológicos (PORTELA, 2006; NUNES, 2009), como forma de homenagear os povos indígenas existentes na região. Assim, no brasão do município, conforme ilustração acima, seguem representadas, entre outras coisas, a figura do peixe, do presídio Leopoldina e de dois indígenas da etnia Karajá. Dito isto, passaremos, na próxima seção, às histórias de luta e resistência que permeiam a formação da comunidade Buridina.

2.2 Buridina: da luta pela sobrevivência à chegada do Projeto Maurehi

Na década de 1940, registros, tanto documentais quanto orais, mencionam a presença da Aldeia Buridina no local onde ela se encontra atualmente. Naquela época, aldeia e cidade já estavam lado a lado, mas ainda espacialmente distintas. Segundo Portela (2006),

os moradores da cidade afirmam que nas primeiras décadas do século XX a população da Aldeia Buridina teria crescido expressivamente devido aos indígenas que migraram da Ilha do Bananal para Leopoldina atraídos pela prosperidade da aldeia. É relatado pela comunidade, um momento de grande vigor da aldeia, sendo a maior das aldeias Karajá na década de 1940, seguido de um período de gradativa redução da população (por doenças e divergências internas) que tem na década de 1970, o ápice do que eles consideram como “decadência” da aldeia. (PORTELA, 2006, p.70)

Sobre a história de seu povo no local onde hoje é Buridina, o cacique R.M.S., conta que, de acordo com as histórias narradas pelo seu falecido avô materno, Sr. Jacinto Maurehi, e com o laudo antropológico que originou a demarcação das Terras Indígenas Aruanã pela FUNAI, o povo Iny vive naquele lugar desde meados do século XIX. De acordo com ele, até na década de trinta, do século passado, os Iny de Buridina eram felizes e recebiam visitas de seus parentes, que eram sempre acolhidos com festas. Mas com a invasão de suas terras pelos brancos, essa realidade foi mudando, e, dia após dia, a população e o território Iny, devido à expansão da cidade de Aruanã e da pecuária na região, foram sendo reduzidos.

Para o cacique, o grande número de habitantes na aldeia naquele período, e, conseqüentemente, a facilidade na mão-de-obra, fizeram com que Buridina fosse bastante explorada e, por conseguinte, sofresse um longo período de contato abusivo que culminou na diminuição drástica de sua população e de seu território. Com tristeza nos olhos, ele conta alguns fatos que marcaram sua adolescência no início da década de 70, quando, apesar dos Iny

manifestarem sua vontade de permanecer em Buridina, o projeto da FUNAI era tentar transferir a pequena população que restou no local para junto de seus parentes na Ilha do Bananal, não lhes oferecendo, por anos, praticamente nenhuma assistência.

A mercê dos olhares dos órgãos de assistência, Buridina viveu anos de precariedade que desencadearam, dentre outras coisas, profundas perdas étnicas e culturais. Kawinan dos Santos (2010) também fala dessa realidade e narra que

os mais velhos contam que a aldeia de Buridina foi uma grande aldeia. O contato com os não índios trouxe consequências que quase acabaram com os Iny de Buridina. Antigamente tínhamos a tradição, como a dança, as comidas típicas e a festa do Hetohokỹ¹⁷. Hoje não temos nada disso, devido aos não-índios começarem a habitar nas proximidades do local onde os Iny viviam. Isso provocou mudança cultural e linguística na comunidade. Com o passar dos anos, a aldeia foi perdendo seu espaço, sua cultura, sua linguagem, quase tendo que deixar o seu local de moradia (KAWINAN DOS SANTOS, 2010 apud PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 16).

Assim, em meio aos feitos históricos e heroicos que permeiam as histórias de sua formação, Buridina traz consigo lembranças desse difícil período, quando, em verdadeira condição de decadência, foi praticamente extinta devido a epidemias, alcoolismo, disputas internas, acusações de feitiçaria e assassinatos. O trecho de uma carta dos Iny de Aruanã enviada à Fundação Pró-Índio nessa época, permite evidenciar a situação de degradação e sofrimento que resultou na morte de muitos indígenas, causada ora por confrontos ora por doenças e, conseqüentemente, levou a comunidade a uma devastadora perda cultural e linguística que, praticamente, apagou os indígenas de Buridina da história local.

A pequena comunidade Carajá vive dentro da cidade de Aruanã num terreno de 200 metros de largura por 200 metros de comprimento, tendo nos fundos do terreno a única via de duas pistas da cidade e na frente das casas uma rua que corta o terreno e por onde passam carros, populares e bicicletas. O terreno onde vive essa comunidade tão desprotegida encontra-se vizinho a terrenos particulares, como o colégio dos Irmãos Maristas de um lado e do outro uma habitação vizinha, o porto em seguida, uma casa de férias em construção, uma futura Colônia de Férias do Asergo e a Colônia de Férias do SESI em pleno funcionamento, recebendo turistas sem interrupção. Detrás do terreno dos índios pode-se ver o anúncio de um loteamento e defronte das casas dos índios pode-se admirar o letreiro de um dos principais bares de Aruanã. [...] Portanto, essa comunidade é de miséria com três mulheres e um homem em acentuado estado de desnutrição, alguns casos suspeitos de tuberculose e vários casos de alcoolismo entre os homens, atestando o desespero psíquico do grupo. Há alguns meses passados uma índia jovem suicidou-se com formicida. Todos os homens, com exceção unicamente de um velho, bebem pinga e ficam alcoolizados frequentemente. A aguardente é fornecida pelos seus amigos e compadres, entre eles o senhor Z. e o B. A. A esposa do chefe Jacinto disse-me: “o Z. traz a pinga ou os índios vão beber em

¹⁷ O *Hetohokỹ* é o ritual que marca a passagem dos meninos karajá para a fase *jiré* que representa os primeiros contatos com um universo de ensinamentos do que é ser um homem Iny. O termo significa, literalmente, ‘casa grande’, pois para a festa é construída uma grande casa próxima à ‘Casa de Aruanã’ local onde só homens podem entrar, com a única condição de terem passado pelo ritual de iniciação (PORTELA, 2006).

sua casa e quem sofre com isso somos nós, as mulheres e crianças com ameaças de agressões e morte por parte dos alcoolizados”. Os índios de Aruanã externam o desejo de permanecerem onde estão (VIEIRA FILHO, 1981, p. 157 apud SILVA, 2017, p.20).

De acordo com Cruvinel (1994, p. 50), essa situação, intensificada na década de 70, começou a ser gerada a partir de 1947 como o fim da atuação do SPI, já que, desde então, “abandonados à própria sorte e aos favores dos prefeitos da cidade de Aruanã, este grupo indígena só veio merecer nova atenção assistencialista do governo federal após 1975”. Segundo Portela (2006), em 1975, o então prefeito da cidade de Aruanã, Rolf Honrschuch, denunciou esses fatos à FUNAI, porém a ajuda, em resposta à denúncia, tardou acontecer. Fragmentos dessa carta dirigida à FUNAI pelo Sr. Rolf Honrschuch, solicitando apoio e acompanhamento da aldeia por parte das autoridades competentes, dimensionam as precárias condições de vida e saúde, vivenciadas por esta aldeia naquele período, já que, conforme relatado no documento, os Iny de Buridina chegaram a viver graças à solidariedade dos habitantes do município e pelo apoio da prefeitura.

Os índios estão sendo totalmente contagiados pela tuberculose, doenças de pele e verminose em virtude da total desnutrição e falta de higiene em que vivem. Solicitamos urgentes providências desse competente órgão, no sentido da remoção dos índios contagiados e a solução imediata com um trabalho médico, dentário e sanitário na aldeia. Na espera de uma solução imediata, ressaltamos mais uma vez a recomendação de que os índios estão em face de extinção e necessitam das urgentes providências da FUNAI (1975 apud PORTELA, 2006, p. 74).

De acordo com o cacique R.M.S., embora tenham existido algumas ações anteriores, a mudança só começou a acontecer a partir de novembro de 1991, quando, na tentativa de resgatar-se enquanto povo Karajá, a comunidade Buridina enviou uma carta, registrada no 2º Tabelionato de Notas de Goiânia, ao então presidente da FUNAI pedindo apoio para manutenção de seus costumes e tradições, delimitando, principalmente, a necessidade da educação e da terra. Data-se, no fim desse mesmo ano, a implantação de um Posto Indígena na Aldeia Buridina que atendendo a essas solicitações, dava, enfim, sinais da retomada do reconhecimento oficial da comunidade como grupo étnico Karajá. Quanto a essa carta, chama especial atenção o trecho em que a comunidade apresenta o desejo pelo fortalecimento da identidade, colocando, entre as várias solicitações, o seguinte pedido: “Queremos uma terra para plantar e um professor para ensinar nossa língua para as crianças”.

Assim, em meados da década de 90, quando se constatou que os Iny de Buridina já não falavam mais a língua materna e que todas as suas crianças estavam sendo alfabetizadas em

Língua Portuguesa nas escolas municipais da cidade, iniciaram efetivamente as primeiras discussões sobre possíveis medidas que protegessem e assegurassem os direitos dessa comunidade como grupo étnico indígena. Essa situação motivou, em 1993, a criação de um projeto de revitalização da língua e da cultura karajá que leva o nome do fundador da aldeia: Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi¹⁸. Essa iniciativa teve duas ações principais. A primeira foi a implantação do Centro Cultural Maurehi, localizado na entrada da aldeia, ao lado do portão principal, e é chamado pelos indígenas de Museu. Essa construção tem o formato tradicional das casas karajá. Em uma sala na parte de trás estão guardadas algumas poucas peças de cerâmica e palha; na parte da frente funciona uma loja de artesanato, uma das principais fontes de renda da comunidade.



Figura 8: Centro Cultural Maurehi, na entrada da Aldeia Buridina às margens do Rio Araguaia, local onde funciona a loja e o museu criados pelo Projeto de Educação e Cultura Maurehi, 2016. Fonte: Diário de campo/Acervo Pessoal.

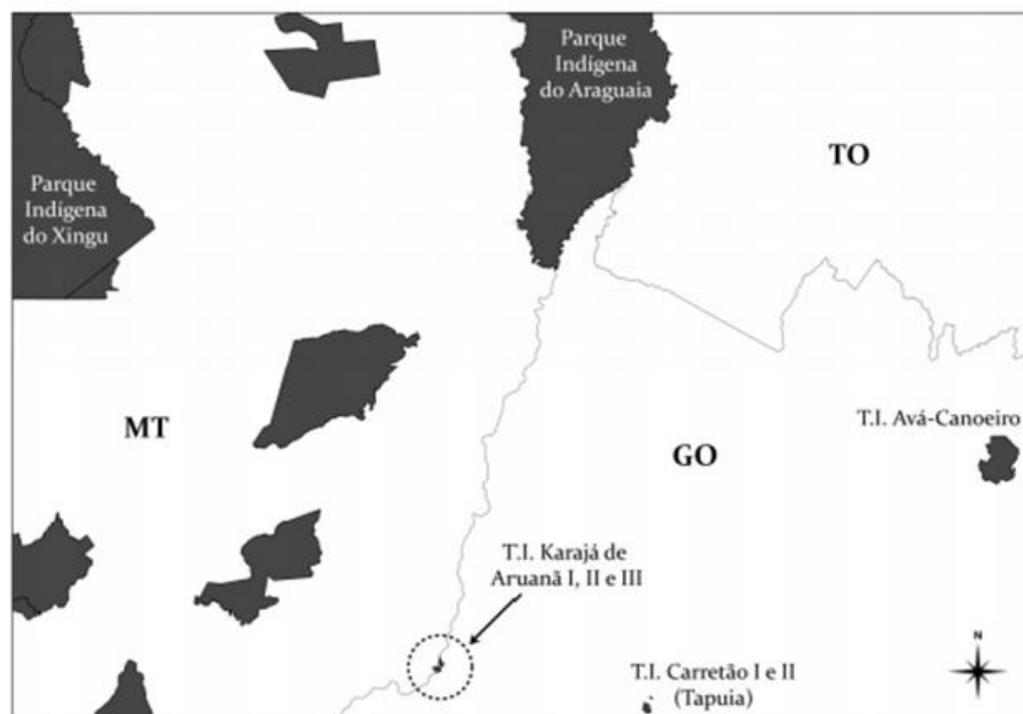
A segunda é a Escola Indígena Maurehi que se propõe intercultural e bilíngue e está vinculada à rede estadual pública de educação (vide p.22). Hoje, conforme dito na seção 1.2.1, ela atende 16 crianças e adolescentes Karajá no período matutino e 63 jovens e adultos, entre indígenas e não indígenas, no período noturno, na modalidade educacional EJA.

¹⁸ Vide p. 22

A implantação desse projeto destaca-se, dentre outros inúmeros benefícios, por ter viabilizado que os primeiros desejos de retomada étnica ganhassem forma. Já que, de acordo com a pesquisadora Pimentel da Silva (2009), quando, em 1993, iniciaram-se efetivamente as primeiras discussões sobre possíveis medidas que protegessem e assegurassem os direitos do povo Iny de Buridina, a comunidade contava com apenas 58 membros e o posterior aumento populacional se deu com o retorno de famílias que haviam migrado da aldeia e voltaram graças à melhora das condições de vida.

Devido as ações do projeto, os Iny de Buridina voltaram a se relacionar com os parentes de outras aldeias, principalmente com os de Santa Isabel do Morro que se localiza na Ilha do Bananal, onde vivem a maioria de seus ascendentes, restabelecendo assim laços familiares, étnicos e culturais, possibilitando, não só a revitalização da língua e da cultura Iny, como também a documentação dessa língua e dos saberes desse povo.

Também em decorrência dele, parte do território de Buridina também foi reintegrado ao patrimônio desses indígenas, viabilizando a obtenção de material para a confecção de artesanato, a prática da agricultura, da pesca e a garantia de espaço para que novos casais vivessem juntos a seus familiares. Dessa forma, ainda que as TI Karajá de Aruanã, divididas em glebas I, II e III, tenham tamanho inferior a outras TI Karajá existentes em outros estados, há hoje a segurança desses espaços demarcados.



Mapa 4: Demarcação das Terras Indígenas Karajá nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Tocantins. Destaque para o tamanho relativo da T.I. Karajá de Aruanã. Fonte: Imagem de Nunes (2012).

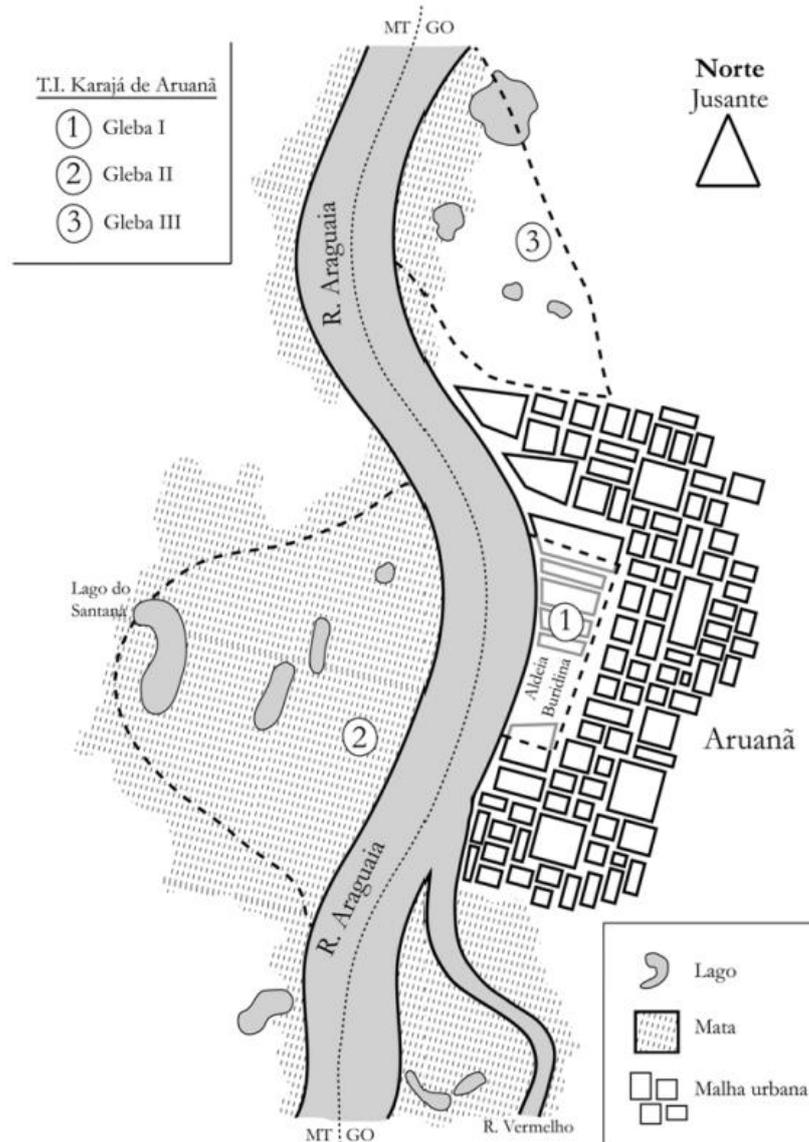
Lima Filho (2006) ressalta que o período do processo de demarcação das T.I. Karajá de Aruanã foi tenso e conflituoso. De um lado os regionais resistindo a aceitar a delimitação e do outro as movimentações dos Iny para que as terras fossem desocupadas, geraram tensões na relação com os ‘brancos’. De acordo com o antropólogo, responsável pelo relatório que fundamentou a delimitação da área, esse processo se arrastou por muitos anos até que as TI fossem demarcadas em três glebas¹⁹. O início do processo de demarcação deu-se em 1992; sua aprovação em 1995; em 2000, a Terra Indígena Karajá de Aruanã foi homologada, sendo por fim registrada como “próprio nacional” em 2001.

Das três glebas que constituem a TI Karajá de Aruanã, Buridina ocupa a área que está localizada no espaço demarcado como gleba I. Esse espaço corresponde a uma faixa de 100m de largura e localiza-se no centro da cidade, entre a Avenida Altamiro Caio Pacheco e o Rio Araguaia, somando 14 hectares.

A gleba II, localizada em frente à aldeia e ao centro da cidade, tem uma área maior, são 893 hectares. Ela situa-se do outro lado do rio, em território do Estado do Mato Grosso, e é parcialmente alagada com a cheia do rio. Nela, não existem moradores, mas os Iny por vezes fazem incursões a esses lugares para coletar frutas dos antigos pomares dos posseiros e caçar. Quando contava a história de seu povo em Aruanã, narrando as histórias de seu avô, Sr. Jacinto Maurehi, o cacique R.M.S, contou que a T.I. de Aruanã II foi a primeira a ser reconhecida e era lugar de fazer roça. Quando perguntei sobre qual uso eles fazem daquele espaço na atualidade, o cacique explicou: “Hoje nós usamos, só que pedimos assim, por causa do desmatamento, os menino tá até mais consciente, se alguém quiser roça, que derrubasse e desmatasse o tamanho que ia dar conta de fazer. Se não quiser, deixa do jeito que tá lá.”

A gleba III tem 705 hectares e também está situada em território goiano, a cerca de 1,2 km ao norte da gleba I. O local é conhecido, tanto pelos Iny de Buridina quanto pelos não indígenas de Aruanã, pelo nome de Aricá devido a uma fazenda que existiu no local há algumas décadas. Contudo, nesse espaço, desde meados de 2001, residem algumas famílias da etnia Karajá que migraram de uma antiga aldeia no estado de Mato Grosso, chamada Tytema e também da aldeia Buridina. Essa população que lá se instalou, se define como uma comunidade independente e nomeia o lugar como Aldeia BdeBurè.

¹⁹ Denominam-se glebas as porções de terra que jamais foram loteadas ou desmembradas sob a vigência da Lei nº 6.766/79. Para os Iny, a gleba é identificada como a ‘terra crua’. Pois, se a terra passa a ser servida de estrutura básica, atendendo aos requisitos do plano diretor de determinado município, esta passa a ser chamada de lote. (NUNES, 2012)



Mapa 5: Demarcação das Terras Indígenas Karajá de Aruanã I, II e III. Fonte: Imagem de Nunes (2012).

Diante do histórico processo de confinamento territorial pelo qual passaram os Iny de Buridina e devido às muitas pressões e preconceitos que enfrentaram, sobretudo, por parte dos não indígenas moradores da área urbana de Aruanã, os Iny viveram períodos bem difíceis e traumáticos, que acabaram por criar um certo mal-estar em relação à própria língua e cultura, principalmente entre os indígenas mais jovens. Em função disso, durante muitos anos a cultura e Língua Iny foram deixadas à margem e o uso do Português ganhou espaço na comunidade.

Nesse sentido, o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, foi, sem dúvidas, um divisor de águas, já que, oportunizando o restabelecimento do contato entre as comunidades Iny e o fortalecimento da língua e da cultura, deu forças ao povo de Buridina para lutarem por seus direitos, sua dignidade e, conseqüentemente, pelo fortalecimento de sua identidade étnica.

Assim, o projeto que continua sendo desenvolvido até os dias atuais tem caminhado em seus objetivos. Segundo Pimentel da Silva (2009), que foi a coordenadora da iniciativa na época de sua criação na década de 1990,

antes da implantação do projeto de revitalização da língua e da cultura Karajá apenas 10% da comunidade falavam a língua karajá. Hoje, 40% a falam e 60% a entendem. Todas as crianças e jovens já aprenderam um pouco de karajá. De modo geral, todos têm algum domínio dessa língua, fato que foi possível depois da implantação da Escola Indígena Maurehi, que faz parte do projeto citado. (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 71)

Contudo, embora a experiência das crianças e dos jovens de hoje esteja muito longe de ser aquela de ‘um mal estar em relação à própria cultura e língua’ expostas por Pimentel da Silva (2000), Portela (2006) e Nunes (2009), a situação linguística de Buridina é mais complexa do que aparenta. E, como alerta Pimentel da Silva (2015),

a língua Iny e as línguas indígenas de modo geral são continuamente submetidas a um processo de extinção ou mesmo de exterminação. A literatura indica que hoje há cerca de 180 línguas indígenas no Brasil, mas isto é apenas 15% das mais de mil línguas que se calcula terem existido aqui em 1500. Essa extinção drástica de cerca de 1000 línguas não se deu apenas durante o período colonial, mas manteve-se durante o período imperial, segundo Rodrigues (2000), e tem se mantido, até o presente momento. (PIMENTEL DA SILVA, 2015, p.17)

Frente a esse cenário, reconhece-se que novas dificuldades são constantes na trajetória étnico-cultural dessa comunidade, por isso, na próxima seção, refletiremos a respeito da presença da escola indígena na aldeia e os desafios da instituição em mediar o resgate linguístico e cultural de um grupo minoritário.

2.3 A Escola Maurehi: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue

Quando falamos em bilinguismo imediatamente nos remetemos a ideia de que numa sociedade existem sujeitos com competências em duas ou mais línguas e, em relação a interculturalidade, se pressupõe que duas ou mais culturas estão, de alguma forma, se relacionando. Nesse contexto, a categoria ‘escola indígena’, que baliza nosso estudo, tem sua mais expressiva identidade no binômio bilinguismo e interculturalidade, uma vez que esses elementos são constitutivos indispensáveis a uma instituição que pretende ser diferenciada.

Com efeito, essa educação diferenciada, conquista dos povos indígenas, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais, tem apresentado avanços importantes nas últimas décadas, porém é inegável dizer que, infelizmente, ainda existam muitos desafios a

serem vencidos. Em Buridina, por exemplo, conforme já exposto, a implantação da Escola Indígena aconteceu em 1994, por iniciativa do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi e, desde a sua criação, a escola foi pensada no intuito de ofertar um ensino intercultural e bilíngue (Português e Iny Rubè), sobretudo, às gerações mais novas da comunidade. Todavia, segundo os participantes deste estudo, desde 2004, quando a escola passou a ser uma instituição estadual de ensino, dirigida pela SEDUCE/GO, aconteceram significativas mudanças que trouxeram implicações práticas ao trabalho anteriormente desenvolvido pela escola.

Embora a SEDUCE tenha uma equipe específica, vinculada à Superintendência do Ensino Fundamental, nomeada Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas, para lidar com as escolas indígenas distribuídas pelo estado, o trabalho prático de visitas e acompanhamentos frequentes das instituições, fica a cargo das subsecretarias regionais. No caso de Buridina, a EEI Maurehi é atendida pela regional da Cidade de Goiás e quinzenalmente, integrantes da equipe dessa subsecretaria, nomeadas tutoras pedagógicas, visitam a escolas e fazem o acompanhamento e assessoramento tanto no que diz respeito à área pedagógica quanto aos serviços administrativos da instituição.

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo desta dissertação, tive a oportunidade de encontrá-las na escola indígena por duas vezes, entretanto não houve brechas para que eu conversasse com elas a respeito de qualquer questão referente às políticas educacionais e linguísticas desenvolvidas em Maurehi. Contudo, pelas observações e entrevistas, pude notar que equipe gestora e corpo docente da Escola Indígena não veem de maneira positiva esse assessoramento e, por diversas vezes, percebi no diálogo com os entrevistados que as visitas dessas tutoras e os ordenamentos que elas trazem à instituição, acabam afastando o trabalho desenvolvido em sala de aula daquilo que era esperado dentro da proposta da comunidade.

Essa e outras situações que dizem respeito às experiências e aos desafios na educação intercultural bilíngue desenvolvida na EEI Maurehi serão apresentadas nos tópicos a seguir, pois julgamos que, embora o aprofundamento delas seja uma sugestão para futuras pesquisas, já que o foco central deste estudo é analisar as influências das TICs na educação bilíngue de crianças e adolescentes Iny, torna-se importante considerá-las aqui para refletir sobre a maneira como essa educação intercultural bilíngue tem se desenhado na comunidade, uma vez que não só as TICs são capazes de intensificar a frequência e uso da língua portuguesa, mas há também um série de outros fatores que, conforme percebido a partir das observações e dos relatos coletados ao longo do trabalho de campo, merecem ser discutidos.

2.3.1 As políticas educacionais do Estado: divergências entre as determinações não indígenas e os anseios da comunidade

Os professores e membros da equipe gestora contam que, a cada novo ano letivo, novas dificuldades, como: a falta de professores indígenas e não indígenas, surgem na escola, e que é preciso muita flexibilidade para desvencilhar dos inúmeros obstáculos que aparecem pelo caminho. Através do relato deles, foi possível notar que, embora a legislação garanta o funcionamento da escola em suas especificidades, a proximidade com a sociedade não indígena e a constante interferência das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado também tornam o trabalho mais complexo.

Apesar de o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) trazer em suas determinações que

todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM (RCNEI, 1998, p. 25).

A secretária da escola, D.F.F.F., nos contou um sério problema que eles enfrentaram (e ainda enfrentam) neste ano letivo. Segundo ela, até o fim de 2016, a escola atendia alunos entre o 1º e o 5º ano e era assim desde 2004. Contudo, em 2017 a demanda por matrículas mudou. Não houve solicitação de nenhuma vaga para alunos do 1º ano, entretanto os alunos que concluíram o 5º ano não quiseram sair da escola, alegando sofrerem preconceito étnico nas escolas regulares da cidade. Sob a mesma alegação, alunos que haviam deixado a escola em 2015 e, cursariam o 7º ano em 2017, também retornaram solicitando vaga. Diante de tal situação, fez-se necessária uma reunião do conselho escolar da escola que, amparado pelo PPP da instituição que já previa a necessidade de abertura de novas turmas, deliberou em favor do funcionamento destas novas séries, 6º e 7º ano.

De acordo com a secretária, entre os fatores que motivaram esta decisão estavam o direito da educação diferenciada e intercultural garantida às crianças e adolescentes indígenas, conforme consta no art. 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e no art.79 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e o número reduzido de alunos na Escola Indígena. Já que sem a abertura destas séries, ficariam matriculados na escola, apenas 9 estudantes.

Tendo optado pela abertura das turmas, a equipe gestora da EEI Maurehi enviou, no início de janeiro de 2017, ofício à SEDUCE/GO explicando a situação e solicitando autorização para o funcionamento das duas novas turmas. Segundo a secretária, a resposta tardou a vir e quando, em meados de março, trouxeram, enfim, a autorização para o funcionamento daquelas séries, veio junto a surpresa de que elas não teriam inclusas, na carga horária, as aulas do núcleo específico, ou seja, as aulas de língua e cultura Iny.

[1] Foi um susto. Ninguém esperava e, de repente, para o 6º e 7º ano simplesmente tiraram. (referindo-se às aulas da língua Iny) Alegaram que o tempo de aula era pouco. Realmente é. Só matutino, né? Aí não dá mesmo. Tínhamos que funcionar em período integral. Na verdade, até para o Ensino Fundamental I também é complicado, porque não temos material específico. E aí? O que trabalhar? A gente faz assim, dentro do PPP coloca-se as coisas específicas da cultura e aí tenta fazer uma inserção disso no planejamento, no cotidiano da escola, como a própria aula de língua, a aula de Arte que vira artesanato e lá se insere a questão dos mitos Karajá. Então é assim... Lá no PPP tem essas especificidades que se volta para a cultura do povo Iny, mas a matriz curricular é a do Estado, tem que seguir o Currículo de Referência. (D.F.F.F., 51, tori)

Corroborando a fala da secretária que expõe a orientação da SEDUCE/GO de que apenas se substituíssem os conteúdos propostos na disciplina de Educação Artística pelas aulas de artesanato Iny, ficando a língua materna da comunidade às margens do projeto educacional, sendo trabalhada apenas em situações específicas de datas comemorativas ou em algum evento local, temos a seguir, nas figuras 9 e 10, os relatórios fornecidos por ela, nos quais podemos observar as disciplinas da matriz curricular disponibilizada no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

Nesses relatórios fica evidente que a instituição Maurehi, embora seja uma escola indígena, tem em sua matriz curricular enviada pela SEDUCE/GO apenas as disciplinas do núcleo comum, não sendo contempladas, portanto, nenhuma disciplina específica.

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
52092682 - ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MAUREHI
Relatório das disciplinas da Matriz Curricular

Data da Impressão:
17/08/2017

Ano
Letivo/Semestre: **2017/2**

Base Nacional Comum
Página 1

Composição	Série	Turno	Área	Cód. Disciplina	Disciplina	C. H. Disciplina
201	6º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	241	Língua portuguesa	200
201	6º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	54	Educação artística	40
201	6º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	55	Educação física	80
201	6º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	121	Língua est. Moderna - inglês	80
201	6º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	63	Ensino religioso	40
201	6º Ano	Matutino	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	205	Ciências	120
201	6º Ano	Matutino	Ciências Humanas e suas Tecnologias	98	Geografia	120
201	6º Ano	Matutino	Ciências Humanas e suas Tecnologias	103	História	120
201	6º Ano	Matutino	Matemática e suas Tecnologias	124	Matemática	200
Carga Horária Total: 1000						

Figura 9: Relatório das disciplinas da Matriz Curricular com carga horária 6º ano, 2017. Fonte: SIGE.

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
52092682 - ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MAUREHI

Relatório das disciplinas da Matriz Curricular

Data da Impressão: 17/08/2017		Ano Letivo/Semestre: 2017/2		Base Nacional Comum Página 1		
Composição	Série	Turno	Área	Cód. Disciplina	Disciplina	C. H. Disciplina
201	7º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	241	Língua portuguesa	200
201	7º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	54	Educação artística	40
201	7º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	55	Educação física	80
201	7º Ano	Matutino	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	121	Língua est. Moderna - inglês	80
201	7º Ano	Matutino	Matemática e suas Tecnologias	124	Matemática	200
201	7º Ano	Matutino	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	205	Ciências	120
201	7º Ano	Matutino	Ciências Humanas e suas Tecnologias	98	Geografia	120
201	7º Ano	Matutino	Ciências Humanas e suas Tecnologias	103	História	120
201	7º Ano	Matutino	Ciências Humanas e suas Tecnologias	63	Ensino religioso	40
Carga Horária Total: 1000						

Figura 10: Relatório das disciplinas da Matriz Curricular com carga horária 7º ano, 2017. Fonte: SIGE.

Conforme relata a secretária, isso gerou indignação por parte de toda comunidade escolar, especificamente, por parte dos pais que desejavam (e ainda desejam) que os filhos aprendam a língua e a cultura de seu povo. Em desabafo sobre essa situação, o diretor I.G.K. e a professora de língua Iny, A.M.S., que também são pais de alunos do 6º e 7º ano da Escola Indígena, falam sobre a decepção em não terem atendidos os direitos de seus filhos.

[2] Os dois conhecimento é importante. Tem que levar junto. Quem tá com vinte e pouco, 27, 28 anos... entende, mas não fala. Agora os novinho, as criança bem menor,

não fala nada, não entende nada. A educação e a aprendizagem vem da família... Mas a escola ajuda. Tenho uma esperança de manter viva a cultura, a língua materna, porque o importante é a língua, né? A identidade do povo. Meu filho fala mais indígena do que português, porque quando tá só nois mesmo, aí a gente usa a nossa língua lá em casa. Ainda tá bom, ainda tá forte lá. Mas o Teri não sabe a escrita. Ele estudou pouco, aí passou pro 6º e não tem... É ruim! Não tem aula de indígena e aí ele não vai escrevê. (I.G.K., 34, indígena)

[3] É o que o meu pai (referindo-se ao cacique) fala direto. Se é diferenciado, então vamos ser diferenciado, porque aqui não tá sendo diferenciado não. Eles (referindo-se a equipe da subsecretaria) tão puxando mais pro lado do branco do que pro lado do indígena. Eu falo assim, eu tô achando muito errado. O dia que teve reunião aqui eu falei pra eles que ia falar por meus meninos, porque eles tão reclamando que não vão ter aula de Inyubè e isso é chato pra eles. Eles vêm todo alegre pra essa escola porque agora vai ter aula de língua indígena, aí chega aqui, não vai ter, aí eles chega lá em casa falando, reclama até... Eles fala assim: ‘-Mãe... fala lá pro povo de Goiás. A senhora é professora, fala que nós quer ter a aula de Iny. Por que nós não vamos ter?’ Nossa! Eles cobra o tempo todinho. As menina que estudava comigo no ano passado e que agora tá no 6º também fica falando. Elas sai das sala dela e fica na janela e na porta da sala onde tô dando aula de Iny. Fica pedindo: ‘ - Ah não!... Deixa eu entrar pra cá! (A.M.S., 35, indígena)

Nas falas desses pais notamos que, embora os Iny de Buridina não falem mais exclusivamente a língua de seu povo, eles resistem à dissolução total de sua identidade linguística tradicional. E, nesse cenário, percebemos o fato de que, se os alunos da EEI Maurehi deixam de ter as aulas de língua Iny, ocorre aquilo que Maher (1998) denomina assimetria linguística, isto é, o discurso pedagógico torna-se desigual e, conseqüentemente, favorece a língua portuguesa.

Conforme relata a professora de língua Iny, A.M.S., as crianças também ficam bastante chateadas com a situação e é difícil para elas entenderem que uma determinação de fora mude aquilo que para sua comunidade é algo natural. Durante o meu período de trabalho de campo, vivenciei diversas vezes situações nas quais os alunos do 6º e do 7º pedem licença de suas salas de aula, alegando necessidade de beber água ou irem ao banheiro, e ‘fogem’ para a sala onde está sendo ministrada a aula de língua.

Conversando com os estudantes do 6º e 7º ano sobre essa situação, ouvi deles alguns relatos que evidenciam o desejo dos mesmos em ter as aulas de língua Iny. E, embora desconheçam as leis que amparam seu povo no direito a uma educação intercultural e diferenciada, bem como desconheçam, também as questões burocráticas que impedem a inserção desses conhecimentos no currículo de suas séries, eles questionam o fato de a escola ser indígena, mas ‘ser igual’ a escola da cidade.

[4] Eu não sei fala tudo... Ah nem! Mas eles que sabe muito fala cada trem bonito. Fala umas palavras tão lindas. Aí se eu estudar... estudar... estudar...um dia eu vou aprender. Mas não tô estudando aqui na escola. A tia (referindo-se a professora de língua Iny A.M.S.) não dá mais aula, o povo de Goiás disse que não é pra ter. Ah nem!

Sei lá porque. Voltei da escola da cidade por causa disso, mas aí... Ah nem! É ruim demais não ter. (Butxiwèrù, 13, 7º ano)

[5] Eu acho bonito o karajá, bem mais que o português, óh... (estralando o dedo) bem mais! Ela é a nossa língua, por isso tinha a aula aqui do colégio, mas acabou. É o povo de Goiás que mandou acabar, porque não dá tempo cedo. (referindo-se às aulas ocorrem apenas no período matutino) Talvez volta, né? Minha mãe tá me ensinando mais um pouco em casa, mas eu vou lá de vez em quando ver a aula (referindo-se aos momentos em que sai de sua sala de origem e vai assistir às aulas do professor da língua Iny masculina, R.W.K., em outras turmas) (Urehete, 11, 6º ano)

Ao longo de todo o ano letivo de 2017, a comunidade lutou para reverter esta proposta e incluir, no contraturno, as disciplinas do núcleo específico. Entretanto, embora o PPP da escola previsse a inclusão dessas disciplinas em todas as séries atendidas pela instituição, não foi emitido nenhum parecer favorável por parte da SEDUCE/GO em relação a esta situação. E os alunos continuaram sem essas aulas

Essa realidade vivenciada pela EEI Maurehi nos permite refletir sobre o quanto as políticas públicas educacionais e linguísticas desenvolvidas no Brasil ainda são pensadas e construídas numa perspectiva hegemônica que compromete a garantia do funcionamento dos projetos interculturais e diferenciados, principalmente, no tocante ao ensino das culturas e das línguas indígenas.

E, conforme destaca Pimentel da Silva (2008), a tradição da educação escolar indígena brasileira foi e, infelizmente, continua sendo, em sua maioria, pensada numa visão monolíngue e monocultural e, por isso, é comum vermos ignoradas as especificidades dessa modalidade de ensino. Para a autora,

as escolas indígenas, ainda não são, de verdade, nem bilíngues, nem interculturais; elas continuam enquadradas nos cânones da cultura hegemônica. Por meio desse tipo de educação, torna-se difícil a desconstrução da subalternidade, ou seja, da possibilidade de os indígenas se colocarem em relação aos não indígenas numa relação nem hierárquica, nem binária de sujeição, mas de reciprocidade, de respeito e diálogo (PIMENTEL DA SILVA, 2008, p.143).

De acordo com as situações narradas pelos membros da escola, podemos notar que, mesmo com a afirmação do Estado de que a educação indígena em Goiás seja política prioritária e que a SEDUCE/GO esteja formulando políticas específicas para a EEI Maurehi, de Aruanã, na perspectiva da educação integral e integrada, o que acontece na realidade é que o ensino da língua indígena continua tratado como periférico, constituindo-se na visão de um bilinguismo de subalternidade no qual ministra-se o conteúdo, fixado pelo governo através do Currículo de

Referência do Estado de Goiás, exclusivamente em Língua Portuguesa, ficando as especificidades dos saberes e conhecimentos indígenas em segundo plano.

Pois, na escola, conforme já citamos anteriormente, não são oferecidas as aulas de língua e artesanato Iny aos estudantes do 6º e 7º ano, e, pelo fato de a instituição não funcionar em tempo integral, as turmas do 2º ao 5º ano têm as aulas do núcleo comum e as aulas da parte diferenciada no mesmo período²⁰, o que, indubitavelmente, em função do fator tempo, dificulta que o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, os envolvidos com a escola argumentam que garantir uma aprendizagem significativa e um ensino bilíngue e intercultural que fortaleçam a identidade do povo Iny tem se tornado cada vez mais desafiador para a comunidade.

O cacique R.M.S. e a professora de língua Iny A.M.S. evidenciam outros aspectos que, na visão deles, distanciam a escola de seu projeto educacional. Entre, os aspectos citados, eles problematizam a presença do não indígena na instituição e do espaço que, segundo eles, vem sendo invadido pelo mundo dos tori. A.M.S. destaca o fato de que a escola Maurehi foi criada por causa da cultura Karajá, no entanto, hoje, o tempo da aula de língua, artesanato e mitos é cada vez mais reduzido. Já o cacique, ressalta a interferência do não indígena na gestão da escola. Pelas palavras dele, podemos notar que a presença de membros da SEDUCE/GO na Escola Maurehi é frequente. E que, por ser uma instituição estadual, muitas vezes esta sofre interferências que, aos olhos do cacique, não são positivas para o projeto educacional indígena.

R.M.S. é, dentre todos os entrevistados, o que mais ressalta a importância da escola de Buridina. Ele faz questão de dizer que conheceu o projeto ainda no papel e que viu tudo ser construído. Porém, se mostra bem chateado com algumas mudanças que a organização da escola vem sofrendo. Segundo ele, muitas vezes a SEDUCE / GO sequer pergunta a opinião da comunidade e chega propondo ações que não se enquadram na realidade de Buridina, como exemplo, ele cita, além de outros, a burocracia para abertura das turmas de 6º e 7º anos e o fato das mesmas estarem funcionando sem aulas específicas da língua Iny.

[6] Foi difícil abrir as turmas! Os meninos tiveram que esperar. Mas... a escola é boa demais pra nós! Tem que ter! A lei do índio tá lá, mas o pessoal não respeita. O que o pessoal valoriza é o que o subsecretário fala a respeito de criar uma sala, uma biblioteca, mas de leitura, de história, mas não de índio. Coloca livro que não tem nada a ver. Ele não fala não de índio, o livro eu vi... fala de história, tipo história do Brasil, Geografia, Ciência, por aí afora. Eu vou ouvindo assim de professor assim

²⁰ Vide pág. 50 onde se apresenta o horário de aulas da Escola Maurehi referente às turmas do 2º ao 5º ano.

graduado, não é que eu assim desacredito, mas como eu falo do meu avô, meu avô Jacinto Maurehi... meu avô contava histórias pra mim... que pegar um livro escrito por historiador, antropólogo não é a mesma coisa de você conversar com índio, você sabe, né? (R.M.S., 63, Iny)

R.M.S. destaca que para os Iny a tradição da oralidade é muito forte e que as histórias contadas, principalmente, pelos mais velhos, são tão ou mais valorosas do que aquelas que foram escritas. Ele reflete, ainda, que, com as determinações não indígenas, escola vai perdendo as características de escola indígena e a população vai se afastando do projeto educacional, assim, embora a educação indígena seja garantida por lei como diferenciada, intercultural e bilíngue, muitas vezes não se valoriza “o conhecimento do índio e só dá importância ao que vem de fora” e, nesse sentido, desvaloriza-se a cultura oral em nome da valorização da escrita.

Freire (2004) também problematiza essa questão levantada pelo cacique R.M.S. e, ao analisar a proposta de ensino desenvolvida em algumas escolas indígenas brasileiras, o pesquisador destaca que muitas comunidades têm vivenciado uma situação na qual a educação escolar indígena ainda não é gerida nem fundamentada nos conhecimentos indígenas e, assim, muitas vezes ignoram-se as formas tradicionais de educação indígena e as especificidades de cada povo.

Nesse sentido, o autor destaca que

a transmissão de conhecimento entre os indígenas é norteada por três valores: o valor da tradição oral, uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância; o valor da ação, levando pessoas adultas a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, e [...]o valor do exemplo, dado por pessoas adultas e, sobretudo, pelas mais velhas, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado de antepassados e o conteúdo prático das tradições. (FREIRE, 2004, p.15)

Por isso, o “conhecimento do índio”, expressão diversas vezes utilizada por R.M.S. durante as entrevistas, não pode ser tratado como periférico no projeto escolar de nenhuma escola indígena, pois não basta ter, apenas no nível do discurso, uma educação qualificada como bilíngue, intercultural e diferenciada, mas é preciso que se desenvolva, de fato, ações que realmente possibilitem uma política educacional e linguística específica para as sociedades indígenas.

2.3.2 A educação intercultural e o professor não indígena em perspectiva

Considerando o que temos delineado nas principais políticas que orientam as bases da Educação Escolar Indígena no Brasil, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394 (LDB), o Plano Nacional de Educação/Lei 10.172 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), dentre outras, a presença do professor indígena nas escolas ameríndias espalhadas pelo país é fundamentalmente necessária e indiscutível.

Entretanto, é indiscutível também que essa escola indígena ideal, protagonizada por indígenas, está longe de se dar efetivamente e, como argumenta Gruppioni (2001, p. 64), “a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática”, pois a presença de professores não indígenas nas escolas indígenas não é uma questão de sim ou não, mas sim uma necessidade tendo em vista que não há ainda um número suficiente de indígenas professores e pedagogos para assumirem as escolas de suas comunidades.

Em Buridina, tal situação não é diferente. Dos sete professores atuantes na instituição escolar da comunidade, apenas três são Iny, ou seja, para manter-se em funcionamento a escola tem uma grande dependência da presença dos professores não indígenas.

Durante uma das minhas visitas a campo, tive a oportunidade de conversar com a professora de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano, I.S.F.S, sobre o fato de ser uma professora tori atuando numa escola indígena. Na ocasião, a professora falou sobre os desafios que enfrenta e enfatizou que sua principal dificuldade é conseguir associar as determinações da subsecretaria de educação aos anseios da comunidade local tendo como elementos complicadores o fator tempo e a sala multisseriada.

Segundo a professora, embora ela tenha apenas cinco alunos na sala de aula, três cursando o 4º ano e dois cursando o 5º, fica sempre a sensação do trabalho incompleto. Pois, além das salas multisseriadas serem, por si só, muito complicadas de se trabalhar, tendo em vista que ela precisa se desdobrar e atender à conteúdos de duas séries diferentes e à estudantes em diferentes etapas de aprendizado, há também um número reduzido de aulas, pois, para atender a parte diferenciada do currículo que refere-se, especificamente, ao ensino da língua e cultura Iny, o tempo das aulas destinadas ao núcleo comum é fragmentado.

[7] Essa escola é complicada de você trabalhar. É uma escola indígena cobrada como uma escola regular. E aí a gente fica no meio de toda essa situação. Porque uma escola regular tem todo um aparato de estar assim... ajudando. A gente não sai da sala, não quebra um pedaço da aula de português e outro pedaço de Inyubè. E aí, o Estado vem trazendo como uma escola regular. Porque para o Estado tem que ser assim, porque as outras escolas fazem assim... Poxa!... Nós não somos as outras escolas. Nós somos uma escola indígena. Esses dias eu discuti com a nossa tutora, discordamos feio...

Porque eles (referindo-se a equipe da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás) trazem cópias das avaliações externas do Estado, o SAEGO, e da Prova Brasil para que nossos alunos façam. E eu disse pra ela: - Vocês regem da forma errada! Ou é escola indígena ou é regular. O que nós somos? Vocês cobram da gente isso (referindo-se às provas), cobram o conteúdo da matriz de habilidade (referindo-se ao Currículo de Referência do Estado de Goiás), cobram coisas de escola regular e não veem o tempo escasso, dividido. Nós temos salas multisseriadas aqui, temos que trabalhar em pouco tempo, muitas vezes só das 07:00 às 09:00h, porque no período pós recreio, já entra a aula de Inyubè. E, às vezes, o Inyubè vem primeiro, aí vem o recreio e não sobra quase nada. O nosso fator tempo, aqui, é insuficiente. (I.S.F.S., 41, tori)

Nessa mesma ocasião, embora a escola já estivesse no 3º bimestre, a professora I.S.F.S., me apresentou seu planejamento referente a 1ª semana do ano de 2017 e comentou sobre a orientação que receberam desde o início do ano letivo, por parte das tutoras pedagógicas, para seguirem os conteúdos, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem previstos no Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Nesse caso específico, a professora me possibilitou comparar a página do Currículo Referência com o planejamento elaborado por ela atendendo às orientações das tutoras pedagógicas (respectivamente ilustrados abaixo nas figuras 9 e 10). Nele, pude observar algumas das dificuldades práticas na efetivação da educação intercultural. E, chamou-me especial atenção o fato de que, embora nessa referida semana um dos conteúdos propostos fosse ‘Contos populares’, o planejamento da professora não contemplava nenhum conto Iny, o que de certa forma reflete, dentre outros aspectos, o que Albuquerque (2011, p.10) ressalta como a falta de integração entre os professores não-indígenas e a comunidade indígena na tentativa de “tornar o espaço-subjetivo escolar como um local de construção de representações do povo, auxiliando na identidade de sua cultura, no fortalecimento de sua língua materna e na mediação de debates”.

4º ANO/ ENSINO FUNDAMENTAL			
1º BIMESTRE	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Discutir e julgar textos, relacionar e integrar conhecimentos. • Desenvolver expressão oral e entonação. • Respeitar os diferentes modos de falar de outras pessoas. • Desenvolver o hábito de ouvir com atenção como forma de melhorar a comunicação e a interação com o grupo. • Recontar contos populares, ouvidos e lidos, observando a temporalidade e o encadeamento dos fatos, utilizando estratégias de interação com o texto, como o ritmo, a entonação, as pausas, os efeitos de humor, de emoção etc.. 	Prática de Oralidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o efeito do sentido produzido pelo uso de pontuação. • Ler com fluência, ritmo e entonação. • Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto. • Identificar elementos coesivos de textos. • Identificar informações relevantes para a compreensão de contos populares. • Reconhecer a unidade temática do texto. • Ler textos literários e não literários. • Ler verbetes de dicionários e contos populares, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulação de hipóteses (antecipação e inferência); ✓ Verificação de hipóteses (seleção e checagem). • Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o dicionário como recurso na produção de textos. • Produzir texto de acordo com o tema proposto, com coesão e coerência. • Atribuir com criatividade título ao texto. • Produzir contos populares, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção. • Revisar o próprio texto. • Reescrever textos produzidos (coletiva e individual). 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos acentuando as palavras obedecendo às diferenças de tonicidade. • Utilizar corretamente a pontuação na produção de textos. • Reflexão sobre textos literários e não literários nos gêneros em estudo. • Reflexão sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. • Reflexão sobre a ortografia nos gêneros em estudo. • Reflexão sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos nos gêneros em estudo. 	Prática de	

Curículo Referência de Língua Portuguesa

27

Figura 11: Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Língua Portuguesa, 4º ano, 2017. Fonte: Google.

Colégio Estadual Indígena Maurehi - Código da U.E.: 52092682		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO GOIÁS		Período: 2º 1º / 2017 a	
Professor (a):		Disciplina: Língua Portuguesa		Série / Turma: 4º Ano	
Eixo Temático:		Série / Turma: 4º Ano		/ 2017	
Aulas	Expectativas de Aprendizagem	Conteúdo Programático	Estratégias de Ensino	Avaliação	Observações
23 01 1ª	ler com fluência, ritmo e entonação	Texto: Leazer	Trabalhando com um texto através de uma leitura oral e escrita e individual no grupo classe	Será avaliado ritmo e entonação de cada aluno.	
24 01 2ª	ler com fluência, ritmo e entonação	Textos: Leazer	Trabalhando com a interpretação oral e escrita de texto	Será avaliado a interpretação do texto	
25 01 3ª	recontar contos populares ouvidos e lidos, observando a temporalidade e o encadeamento dos fatos, utilizando estratégias	Contos:	Leitura de contos através de folhas mimeografadas	Será avaliado pelo professor se os alunos recontaram e diferenciaram contos de outros textos.	
26 01 4ª	recontar contos populares ouvidos e lidos, observando a temporalidade e o encadeamento dos fatos, utilizando estratégias	Contos:	Continuando a trabalhar com contos através de folhas/diátexa	Será avaliado o entendimento e a participação de cada aluno.	
27 01 5ª	discutir e julgar textos, relacionar e integrar conhecimentos	Contos	Atividades envolvendo contos.	Será avaliado se houve aprendizagem	

Assinatura do Professor: _____ Data: ____/____/2017

Figura 12: Planejamento de Língua Portuguesa do 4º ano da EEI Maurehi, 2017. Fonte: Diário de campo/Acervo Pessoal.

Devido a situações como essa, o RCNEI (1998) considera a presença dos professores não-indígenas um problema, porque eles

não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. Esta situação se deve, basicamente, ao fato de que, no Brasil, é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação fora do círculo dos pesquisadores e especialistas é ainda bastante deficitária, o que dificulta a plena compreensão do que seja a educação escolar indígena tal como se quer definir (BRASIL, 1998, p. 40).

Segundo o documento, por desconhecer a realidade das comunidades indígenas, os professores não-indígenas podem impedir que o caráter intercultural da escola indígena se efetive. E inclusive a formação superior a que tiveram acesso contribui para esse desconhecimento, pois grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade linguística, ocorrendo, por vezes, uma desvalorização da língua e cultura local.

Além do caso supracitado no qual a professora tori, por algum motivo, não aproveitou-se da perspectiva intercultural para enriquecer suas aulas, o desconhecimento da cultura Iny e o favorecimento à língua portuguesa também pôde ser observado em outros momentos do trabalho de campo desta dissertação. A professora de Língua Portuguesa do 2º e 3º ano, D.C.S.B.C, por exemplo, quando questionada sobre o ensino de línguas desenvolvido nas séries iniciais da Escola Indígena de Buridina, relatou-nos algumas situações que permitem significativas reflexões sobre a subalternidade da língua indígena mesmo em uma escola que se propõe intercultural e bilíngue. Dentre aquilo que a professora tori considera dificuldade, ela relata:

[8] Minha sala é de alfabetização, então tem dois eixos de dificuldade que são, pra mim, os maiores. Dificuldade de trazer a família para escola. Eles não participam! Não mesmo... E dificuldade que eles (referindo-se aos alunos) venham para escola. Porque alfabetização é um processo contínuo, não acontece de um dia para o outro e eles faltam demais. É tipo assim, eles não tem cobrança em casa, aqui é você e você (referindo-se ao seu esforço com professora alfabetizadora). O que você consegue com eles e só dentro da sala mesmo, às vezes nem no reforço eles vêm. Aqui, por ser uma escola aberta, os alunos ficam muito soltos. Não tem nem cerca pra separar a escola da casa deles, nem do Araguaia. Na mesma hora que eles estão aqui, estão em casa. O contato com a casa deles é muito próximo. Bate o sino pra começar a aula, aí que eles vêm, alguns aí que vão acordar. **Os pais não preocupam em chamar, em mandar pra escola, nem ensinar tarefa, nem ensinar ler e escrever direito.** Eles não tem aquele roteiro assim... Agora eu vou entrar pra escola e não posso sair. Não! Aqui não! Na mesma hora que entram, saem. No reforço mesmo, o Hatiurè não vem. E ele precisa. **Até na época das águas, o rio na tampa e ele tá lá... Tá lá na beirada do rio. Eu chamo ele, e ele só grita: - Tia, perai! Só mais um mergulho. Fazer o que, né? Pra eles é normal. Desde pequenininho assim.** Eu fico com o coração na mão. Mas quem tem que adaptar?... (D.C.S.B.C., 30, tori, grifo nosso)

A professora em questão tem em sua sala de aula apenas 4 alunos, todos eles indígenas com idade entre 7 e 9 anos. Estes se encontram na fase de alfabetização e, de acordo com ela,

uma das grandes dificuldades dessa etapa escolar é o pouco envolvimento das famílias com o aprendizado dos estudantes, já que os pais não leem com os filhos e também não têm o hábito de fazer tarefa de casa com as crianças.

A bem da verdade, as colocações da professora demonstram certo desalinhamento entre suas concepções e a cultura da comunidade onde atua, pois ao enumerar tais situações notamos que ela parece ignorar o fato de que a leitura e a escrita por ela mencionadas, referindo-se exclusivamente à língua portuguesa, não fazem parte da vivência diária da maioria das famílias de seus alunos e, por isso talvez, as famílias não se ‘preocupem’ em cobrar que suas crianças leiam, escrevam e façam tarefas, ou seja, não se ‘preocupem’ com a transposição da oralidade para a escrita.

Sobre as problemáticas comumente expostas em pesquisas que tratam do letramento de crianças indígenas, Albuquerque (2011,) discute que a alfabetização bilíngue, isto é, a aquisição da leitura e da escrita pelos povos indígenas brasileiros surge em razão da necessidade de se estabelecer formas de comunicação entre estes e a sociedade nacional e, por isso, ainda hoje, embora haja um aparato de leis que garantam o contrário, vemos desenvolvidas ações construídas a partir de perspectivas monolíngues e monoculturais.

Na tentativa de reverter tais situações, o autor argumenta que é preciso emanar das próprias comunidades didáticas interculturais que possibilitem a efetivação de uma educação diferenciada e intercultural. Nesse sentido, cabe ao professor não indígena o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, que certamente não eliminarão conflitos, mas permitirão uma aproximação aberta e empática à realidade do ‘outro’.

Maher (1998, p. 182) também alerta a respeito da valorização escolar da escrita e diz que é preciso “apertar o cerco à tendência diglósica pró-língua portuguesa a fim de expandir o escopo funcional da língua minoritária.” Pois, as línguas não são excludentes e a escola, que se quer intercultural e diferenciada, precisa visar a formação de leitores/escritores não só de Português, mas também da língua minoritária.

De fato, o relato dessa professora nos permite entender o quanto o modo como encaramos as outras culturas perpassa a forma como observamos a nossa própria realidade. Pois, ao contrário do pensamento tori, para a sociedade Iny, o fato de o menino Hatiürè nadar bem e estar diariamente em contato com o Araguaia, como menciona a professora D.C.S.B.C., é tão importante para os Iny quanto seria para nós (não indígenas) o fato dele ler bem.

Desse modo, num sentido mais amplo, podemos entender que a preocupação da professora não é a preocupação dos Iny. Pois, para a sociedade Iny, assim como para tantas outras etnias, a educação indígena não carece de artificializações de situações para passar uma

informação e as atividades são ensinadas e cobradas de acordo com o sexo e com a idade da criança; respeitando os limites físicos e cognitivos. Daí a necessidade do professor não indígena romper com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna as práticas educativas.

Infelizmente, situações como essas, constantes nos relatos 7 e 8, ilustram a triste realidade de que, apesar de todas as determinações na legislação brasileira que amparam a educação escolar indígena, os povos ameríndios continuam a vivenciar um período de fragmentação de suas culturas e línguas e, como afirma Candau (2012), a escola ainda tem dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo sempre a querer silenciá-la e neutralizá-la.

Para Ladeira (1999, p. 12), em função das imposições da política linguística homogeneizante enraizada no país, “muitas escolas indígenas são obrigadas a reduzirem o debate do desejável ao pragmaticamente possível. Perdendo a utopia”. Por isso, situações similares a de Buridina se devem ao fato de que a escola indígena no Brasil é, ainda hoje, palco da sociedade não índia e, enquanto não se alcançar o objetivo de uma instituição pensada, organizada e trabalhada pela maioria dos membros da aldeia na qual se insere, ela não se tornará espaço de afirmação da identidade, nem de lutas por direitos. Sobre esse assunto, trataremos no tópico seguinte que aborda a relação da escola indígena de Buridina com a própria comunidade Iny.

2.3.3 A Escola Indígena: relação entre instituição e comunidade

Segundo levantamento feito a partir dos dados coletados no primeiro semestre de 2017 pelos agentes responsáveis pelo posto da SESAI na cidade de Aruanã, há hoje no município um total de 99 crianças e adolescentes Iny, com idade entre 0 e 17 anos. Entre estes, existem 63 que, com idade entre 7 e 15 anos, cursam do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental II, séries ofertadas na EEI Maurehi. Porém, a grande maioria frequenta escolas regulares do município e apenas 16 estão matriculados na EEI Maurehi no ano letivo de 2017. Ou seja, menos de 25% do total de crianças e adolescentes Iny residentes no município de Aruanã frequentam a Escola Indígena.

Quantidade de indígenas da etnia Karajá residentes no município de Aruanã – Goiás					
Localização da residência	Nº. de famílias	Nº. de moradores			
			Nº. total de crianças e adolescentes entre 0 a 17 anos	Estudantes matriculados entre o 2º e o 7º ano nas escolas da cidade (7 a 15 anos)	Estudantes matriculados entre o 2º e o 7º ano na E.E.I. Maurehi (7 a 15 anos)
Aldeia Buridina	30	103	42	9	13
Aldeia Bdeburè	15	69	37	18	03
Área urbana	20	89	20	11	***
TOTAL	65	261	99	47	16

Tabela 4: Número de indígenas da etnia Karajá em Aruanã – Goiás Fonte: Elaborada pela autora.

Essa situação nos remete aos fatos históricos já vivenciados por este povo entre as décadas de 80 e 90, quando a criação do Projeto Maurehi possibilitou a instalação da escola na aldeia. Naquele período, quando os Iny de Buridina, única aldeia existente na época, reivindicavam um professor para ensinar sua língua para as suas crianças, faziam isso porque desejavam que seu filhos recebessem uma educação nos princípios da cultura de seu povo e, por isso, só conduziam seus filhos às escolas regulares municipais por não terem a opção da oferta desse ensino na própria aldeia. Todavia, hoje, mesmo com a presença da instituição escolar dentro da comunidade Buridina, os dados revelam que a maioria das famílias Iny preferem mandar seus filhos para as escolas regulares da cidade ao invés da matriculá-los na escola indígena.

Conforme detalhado na tabela 4, dos 16 estudantes matriculados e frequentes na EEI Maurehi neste ano de 2017, nenhum vive na área urbana de Aruanã, apenas 3 vem de Bdeburè, e na própria Aldeia Buridina, apenas 13 alunos optam por permanecerem na escola indígena da comunidade, enquanto outros 9 preferem ir diariamente à escola municipal, relativamente distante da aldeia, ou ao Colégio Estadual Dom Cândido, localizado na entrada da aldeia. Esses dados ilustram o pouco envolvimento dos Iny de Aruanã com a EEI Maurehi, que, outrora, foi o sonho dessa população indígena na luta pela sobrevivência de sua cultura e língua.

Durante as visitas à comunidade, infelizmente não tivemos a oportunidade de conversar com os estudantes Iny sobre o(s) motivo(s) que os levaram a desistir de frequentar a escola da aldeia (esses são tomos de pauta de futuras pesquisas). Entretanto, em uma das conversas com o cacique R.M.S., fizemos-lhe questionamentos sobre o afastamento entre a escola indígena e as crianças e adolescentes Iny. Primeiramente questionamos a respeito dos estudantes que vivem na área urbana de Aruanã. Compartilhamos com ele que, segundo os dados da SESAI 2017/1, 11 crianças e adolescentes, moradores de diferentes setores da cidade, frequentam escolas regulares.

Diante desses dados, ele ressaltou alguns motivos que, na sua visão, ocasionam esse “desinteresse pela vida de índio”. Nas palavras do cacique, “os casamentos com tori, os marido branco, os filho mestiço e as coisas que tem na cidade” são os principais motivos que têm afastado, dia após dia, os Iny de sua cultura materna. Em uma de suas falas, o cacique assim refere-se a esse fato:

[9] É triste de ver... Triste mesmo... As mãe indígena que casa com tori e vai morar lá (referindo-se à cidade) começam a trabalhar. Aí pra trabalhar, né, deixa os menino, as criança na creche da prefeitura e aí já tá lá, né?! Fica lá mesmo... Nem interessa em trazer aqui, aqui pra estudar a língua e a nossa cultura. E quando e os menino que casa lá fora com tori, aí que os filho não vem mesmo. Puxa mais pro lado da mãe tori. (R.M.S, 63, Iny)

Quando nosso questionamento referiu-se às crianças e adolescentes de BdeBurè, que, de acordo com a SESAI, somam 18 nas escolas regulares, a explicação do cacique foi mais evasiva e deixou transparecer que a relação entre as duas comunidades é complicada. Embora ele tenha sido muito discreto ao tratar do assunto, percebemos que existem divergências que afastam as comunidades e que o cacique R.M.S. parece não comungar da ideia de que estes indígenas formem uma comunidade independente de Buridina. Ele sempre se refere à população daquela comunidade usando a expressão “o povo do Aricá”, nome pelo qual a T.I. Karajá III é conhecida pelos Iny de Buridina e por grande parte da população da cidade de Aruanã, em referência a uma antiga fazenda que existiu no local. Durante as entrevistas, o cacique nunca usou o nome BdeBurè e sobre o fato de apenas 3 crianças daquela comunidade virem estudar em Buridina, ele assim nos disse:

[10] Eles, lá na Aricá quase não manda as criança, diz que é longe. Mas as da prefeitura também é longe. Então veja bem... Aqui já tinha! A gente já tava aqui karajá, e eles também é Karajá... Tinha que fortalecer a daqui, que é de todo mundo, é nossa... é de todos os Karajá. (R.M.S, 63, Iny)

A fala de R.M.S., em específico, no momento em que ele diz “Aqui já tinha! A gente já tava aqui Karajá, e eles também é Karajá...”, refere-se ao fato de que a comunidade Bdeburè está reivindicando uma escola na própria comunidade e, essa situação, tem intensificado as divergências entre as lideranças da comunidade, visto que o cacique não concorda com a abertura de uma nova instituição e defende que, na verdade, deveria-se consolidar a escola já existente.

Segundo estudo desenvolvido por Souza (2017), Bdeburé constituiu-se como uma comunidade indígena no município de Aruanã em 2001, ocupando a T.I. Karajá III. Desde então, sua população foi sendo formada por indígenas que migraram da Ilha do Bananal, da já extinta Aldeia Tytema, onde o contato com a sociedade não indígena era consideravelmente menor e, também, por alguns indígenas que migraram de Buridina. Hoje, segundo dados da SESAI, existem na comunidade 69 moradores, distribuídos em 15 famílias Iny.

Souza (2017) ao investigar o distanciamento das famílias indígenas de Bdeburè da EEI Maurehi em Buridina, levanta dados interessantes. De acordo com a autora, são três os principais fatores que os levam ao afastamento: a distância, a divergência entre as lideranças das comunidades e as distintas situações sociolinguísticas. Segundo ela,

a distância entre as duas aldeias é de aproximadamente um quilômetro e a relação entre elas, ainda que pertencentes ao mesmo povo, é, por algumas vezes, conflituosa. Isso porque as lideranças divergem em alguns sentidos, os quais os Karajá de Bdeburè não detalharam, mas que envolvem, principalmente, questões administrativas. O atrito entre as lideranças, a distância e, finalmente, as diferentes situações sociolinguísticas são os principais motivos levados em conta pelos pais que impedem as crianças de Bdeburè de estudarem na escola indígena da aldeia Buridina (SOUZA, 2017, p.62-63).

Embora o atrito entre as lideranças e a distância entre as comunidades também tenham sido as explicações depreendidas a partir da fala do cacique R.M.S., a pesquisadora nos apresenta um novo fator referente às diferentes situações linguísticas das comunidades. De acordo com ela, outro fator que preocupa os pais e os motivam a não matricularem seu filhos na EEI Maurehi

é o fato de Buridina ser uma aldeia que passou por um histórico de contato e de perda muito intenso. Por isso, poucos integrantes dessas aldeia têm o Iny como primeira língua, o que faz os pais temerem que os filhos aprendam alguma pronúncia ou grafia “errada” (SOUZA, 2017, p.114).

Procurando compreender melhor a relação entre as comunidades, conversei também com o diretor I.G.K. sobre as divergências entre Buridina e Bdeburè e o afastamento da crianças

indígenas da Escola Maurehi. I.G.K. mora em Bdeburè desde quando migrou com sua família para a cidade de Aruanã, no fim de 2001. Embora sempre tenha vivido naquela comunidade, ele não vê problemas em trabalhar na escola de Buridina, nem no fato de seu filho vir estudar na escola indígena. Contudo, ele diz que essa é uma opção muito particular e que tem que partir do desejo de cada família. Ele nos contou que, ao contrário de Buridina em que a L1 das crianças e adolescentes é a Língua Portuguesa, em Bdeburè a comunidade é, majoritariamente, falante da língua indígena, ou seja, tem o Iny como L1.

De acordo com I.G.K., faz parte da tradição Iny que cada comunidade tenha sua própria escola, já que a realidade e as demandas são diferentes. Segundo ele, o grande anseio dos Iny de Bdeburè, na atualidade, é ter na própria aldeia uma escola que contemple a situação sociolinguística da comunidade e que contribua com a manutenção da vitalidade linguística e cultural de suas crianças. Nesse sentido, levar os filhos para a escola de Buridina seria, de certa forma, abrir mão de uma escola própria, pois se o Estado julgar que uma escola indígena é suficiente para atender às duas comunidades Iny, certamente, não dará autorização para abertura de uma nova. Por isso, embora pareça contraditório, manter os filhos nas escolas regulares municipais ou estaduais é uma forma de protesto, ou seja, de reivindicação.

No que diz respeito ao afastamento daqueles que vivem na própria comunidade e não participam da EEI Maurehi, procuramos, durante as entrevistas com a equipe gestora e com os professores, abordar algumas questões que refletem sobre a relação da escola com os membros internos da comunidade. A partir dessas conversas, pudemos perceber que diretor, secretária, professores indígenas e não indígenas compartilham explicações semelhantes para justificar o distanciamento escola/famílias indígenas. Todavia, percebemos que, ao falar sobre esse assunto, os indígenas que compõem a equipe gestora e quadro docente da instituição escolar, sentiam-se mais desconcertados.

Muitos foram os relatos colhidos sobre a temática. Na sequência, apresentamos três trechos selecionados das entrevistas a partir das perguntas, “Por que é importante Buridina ter uma escola indígena?” e “Qual, ou quais, motivo(s) levam os pais a matricularem seus filhos na escola da cidade?”, constantes no roteiro das entrevistas que integra o anexo desta dissertação. Nos trechos transcritos, há um só relato de resposta referente a cada entrevistado embora tenhamos utilizado duas perguntas para nortear a discussão. Esta estratégia foi possível porque, conforme exposto na metodologia, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas que permitiram deixar o participante livre para acrescentar informações e, com isso, proporcionar, ao invés de maratonas de perguntas e respostas entre pesquisadora e participantes, longas e ricas conversas.

Nos relatos 11 e 12 temos registradas as falas de indígenas diretamente envolvidos com a Escola Maurehi, entretanto, apesar de as respostas referirem-se aos mesmos questionamentos, chamamos atenção para o fato de que eles conduzem suas respostas em diferentes perspectivas. Enquanto I.G.K. apenas lamenta o afastamento da comunidade Iny do projeto escola fundamentando-se, para tanto, numa conversa dele com um professor não indígena, R.W.K. é mais direto e fala sobre a necessidade de integração no ensino das línguas, além de mencionar, apesar de não dar detalhes, as dificuldades decorrentes da política interna. Vejamos:

[11] Igual o menino o Donizeth (referindo-se ao ex-secretário de educação do município e atualmente professor da EJA na EEI Maurehi no período noturno) tava falando pra mim... Ele tá preocupado com as criança da aldeia que estudam lá, lá fora. Porque lá eles tão aprendendo outro conhecimento que não é do nosso povo, então vai perdendo a cultura, vai cada vez mais, vai sumindo, distanciando... Então seria bom... seria bom mesmo que os alunos que tá lá no Dom Cândido e na prefeitura tivesse aqui pra fortalecer mais a escola, a comunidade. A escola indígena é importante demais, não pode deixar morrer. (I.G.K.,34, Iny)

[12] Na nossa escola o ensino da nossa língua indígena com o do português é diferenciado, então as duas coisas tem que se abraçar. É bom a escola, né? Tem que trabalhar junto, em conjunto. Mas a infraestrutura é fraca, as sala tá precisando arrumar, aí sai aluno. E também tem a questão de política interna nossa Iny. É complicado. (R.W.K., 54, Iny)

Evidencia-se, nas falas desses participantes, que ambos reconhecem a importância da escola como espaço capaz de reunir, principalmente as crianças, e possibilitar a transmissão dos conhecimentos importantes de seu povo. Contudo, evidencia-se também, pelo modo como se mostram acanhados da hora de falarem sobre o(s) motivo(s) que levam os pais Iny a matricularem seus filhos na escola da cidade, uma desunião na comunidade, isto é, eles deixam transparecer que há um individualismo prevalecendo nas relações entre os membros da aldeia e que, por isso, falta uma preocupação coletiva com a preservação da língua e da cultura Iny para as gerações mais novas e com a manutenção e conservação da escola indígena dentro da comunidade.

Triste com essa situação, o cacique R.M.S disse em uma de nossas conversas que a escola é importante para aprender sobre o conhecimento do não índio também, mas, sobretudo a importância dela é reafirmar os valores Iny, não esquecer a cultura e valorizar os conhecimentos dos mais velhos. Entretanto, ele ressaltou que não é assim que vem acontecendo e, pelas respostas ouvidas ao longo das entrevistas, pudemos notar que, apesar dos envolvidos com o projeto educacional reconhecerem a importância da escola indígena e de seu papel

enquanto mediadora da revitalização linguística e cultural na aldeia, falta esse entendimento por parte dos demais membros da comunidade.

Conversando sobre esse assunto, a professora I.S.F.S., que leciona Português na escola indígena, chega a destacar que os vínculos pessoais, por vezes, fazem-se mais importantes do que o projeto comum, e, assim, a própria organização administrativa da escola gera conflitos internos que desencadeiam aproximações ou afastamentos entre os Iny e a escola. Entre outras coisas, ela relata também a infraestrutura do prédio escolar e os atrativos físicos das escolas na cidade. Vejamos:

[13] A escola é importante! Muito! É importante manter a cultura e a língua. É a identidade deles. Então é assim, se não cuidar se perde e aí é um brasileiro como outro qualquer e não, não é, eles são indígenas. Mas eu acho que o que afasta as crianças e os maiorzinhos da escola indígena nem é essa visão de fora não. Eu acho que a questão é que os próprios indígenas daqui tem uma complexidade de socialização. Eles vivem assim muito por parte do individual de cada um e esquece da comunidade ao todo. Eu vejo que se um parente deles tiver algum cargo aqui, aí o filho tá aqui, tá estudando. E aí... se não tiver... Já tira o filho daqui, porque quer acabar com a escola indígena, e joga no município. E tem também a questão que o município é muito mais atrativo do que aqui, né? Nós não temos nada, e lá no município nós temos um todo. No município hoje, nós trabalhamos assim... É nível de escola particular, tanto a infraestrutura de tudo, de tecnologia, de tudo. Aqui é tudo adaptado, faz isso, segura isso, tampa aquilo, fecha aquilo, tampa um buraco, abre outro, é só olhar... Olha! Olha para as paredes que você já vê. (I.S.F.S., 41, tori)

Motivada pelo relato da professora, fiz questão de passar em frente a uma das escolas municipais para observar sua fachada e pátio. Em meio ao cenário político caótico que estamos vivenciando, quer nas esferas federal ou estadual, chamou-me a atenção os elogios ouvidos durante as entrevistas em relação às escolas municipais de Aruanã. Escolhi, então, observar a aparência externa da Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira, pois segundo informações de alguns professores da escola indígena, é lá que estudam a maioria dos alunos indígenas que residem em Bdèburè e também um grande número dos que saem de Buridina para estudar na cidade.

Embora eu não tenha entrado na escola, pude observar que está mesmo bem conservada. A pintura das paredes parece bem nova, dispõe de parquinho na entrada e as salas de aulas são climatizadas. De fato, pude confirmar que hoje o município de Aruanã destaca-se na região por ter uma administração pública que investe bastante na conservação e melhoria de prédios públicos, em especial, àqueles destinados à saúde e à educação. Todavia, apesar de também ser uma escola no município de Aruanã, a EEI Maurehi em Buridina é gerida pelo Estado e, portanto, não é beneficiada por essas políticas. E assim, vai sendo adaptada conforme as necessidades. Sequer o bebedouro, que já é bem velho, consegue manter a água resfriada para

consumo durante o período de aulas. As paredes estão bem sujas. As salas são quentes, algumas com pouca ventilação. As carteiras estão bem estragadas e os quadros-negros carecem de reforma. Quando chove, a situação se agrava. Existem goteiras pelas salas e os alunos precisam ser, literalmente, amontoados.

A secretária da instituição, D.F.F.F., diz que as verbas demoram a chegar e, quando chegam são insuficientes para as despesas diárias, quem dirá para melhorias ou conservação do prédio. Ela conta que várias vezes durante o ano, eles organizam arrecadações internas, entre os próprios funcionários, para resolver problemas mais urgentes que não podem esperar a chegada da verba estadual como, por exemplo, a compra de giz, papel A4 e tinta para a impressora da secretaria.

Se não bastassem essas dificuldades internas, a Escola Maurehi ainda sofre com a forma como a sociedade aruanense a enxerga e com a maneira como as escolas públicas regulares municipais e estaduais recebem os alunos indígenas quando estes saem da escola indígena para cursarem o restante dos estudos na cidade.

Pela conversa com as professoras tori, notamos que o próprio distanciamento dos Iny da escola indígena contribui para a situação de descrédito da instituição junto aos não indígenas, pois quando o indígena deixa de estudar em Maurehi e procura uma escola da cidade, ele acaba dando força ao argumento dos não indígenas de que a escola na aldeia não cumpre seu papel.

Quando questionamos aos participantes deste estudo se a Escola Maurehi sofria algum tipo de preconceito por ser uma escola indígena, foram muitos os relatos que evidenciaram tal situação e ilustraram a visão monolíngue e monocultural dominante no município. Sobre isso, trataremos no tópico a seguir.

2.3.4 A Escola Indígena: relação entre instituição e sociedade aruanense

A cidade de Aruanã é um espaço sociolinguisticamente complexo, porque nela convivem os indígenas Iny, povos bilíngues em Iny Rubè e Português, os não indígenas, em sua maioria falantes exclusivos da Língua Portuguesa, além de vários turistas estrangeiros falantes principalmente do Inglês e do Espanhol.

Apesar disso, conforme estudo realizado por Silva (2017), as escolas não conseguem se constituir em espaços de interação e acolhimento da diversidade linguística e cultural, e, embora teoricamente haja uma busca da construção da igualdade por meio de políticas linguísticas e planejamentos educacionais que atendam aos povos e às línguas subalternizadas

historicamente, não existem ações concretas que incluam os grupos minorizados ao sistema educacional.

No decorrer da pesquisa de campo desta dissertação, as falas dos entrevistados deixou claro que, em Aruanã, não existe nenhum tipo de política de inclusão social. Por isso, são frequentes os casos de preconceitos étnico e linguístico, por parte dos moradores da cidade, para com os indígenas Iny. E grande parte desse preconceito é sofrido na escola. De maneira que o povo e a língua Karajá não tem nenhum tipo de visibilidade, em especial, no que diz respeito aos aspectos social e educacional.

Segundo as professoras tori participantes deste estudo, os estudantes oriundos da EEI Maurehi são, muitas vezes, rotulados e estigmatizados como ‘fracos’ e ‘desordeiros’ quando chegam às escolas da cidade. De acordo com elas, que além de trabalharem na escola indígena, lecionam também em escolas municipais que recebem alunos Iny, é comum escutar afirmações preconceituosas a respeito dos alunos e da escola indígena por parte de pessoas que não têm qualquer conhecimento da realidade da instituição.

Em seus relatos, abaixo transcritos nos excertos 14 e 15, elas destacam que existe uma relação difícil, sobretudo, por parte de professores e pais não indígenas em relação a alunos indígenas. Para D.C.S.B.C., o choque por parte dos professores atuantes nas escolas da cidade ao receberem alunos indígenas ocorre, principalmente, por dois fatores. Um é a pouca presença da família na vida escolar do estudantes, o outro é o fato de que, muitas vezes, o aluno não consegue acompanhar o material pedagógico adotado pela escola regular. Já para I.S.F.S., o que chega a ser constrangedor é a forma como alguns de seus colegas de profissão qualificam o aluno indígena diante de qualquer problema corriqueiro em sala de aula, como: indisciplina ou dificuldade na aprendizagem, colocando-os sempre na condição de ‘culpados’. Observemos o que elas dizem:

[14] Eles (referindo-se à população urbana de Aruanã) não sabem a realidade daqui. É fácil criticar. E é só quem tá aqui, tá inserido, pra saber como que é a realidade, que é totalmente diferente do município, principalmente na questão dos costumes e do material pedagógico. A presença dos pais não é igual. Eles falam que não adianta chamar pai indígena lá. E não vai mesmo! Tem coisa que é o jeito deles mesmo. E tem também o que o município oferece, o estado não oferece aqui. Material? Se você quiser, tem que pagar pra trabalhar, fazer seu material. (D.C.S.B.C., 30, tori)

[15] Vixe... É difícil responder sobre a forma como a escola é vista. É constrangedor. Preconceito é o que mais tem, assim, eu tenho a liberdade de estar em duas escolas ao mesmo tempo e participar de diversas reuniões que gera polêmica em relação a eles, em questão de tudo. Questão do Rio, questão da pesca, questão da forma que vive, dos ganhos que tem, os preconceitos em relação a eles são grandes. E quando temos algum aluno que tá lá no município e que este aluno é indígena, o preconceito lá é maior. Hoje a situação tá mais aceitável em relação a aceitação deles, mas teve uma

época assim, que tudo que acontecia, se tivesse 5 alunos na sala e 1 desses fosse indígena, destacava mais pra questão da indisciplina, questão de não socializar com os demais e essas coisas. Nós que trabalhamos aqui e lá fora, eles sempre fazem piadinha, um comentário maldoso. Nossa! Muito... Muito comentário! Pra tá aqui dentro é tão complicado que você fica pensando... Que situação! Porque pra quem tá lá fora, fala e não tem noção. (I.S.F.S., 41, tori)

Os indígenas também reconhecem essa situação e, de acordo com I.G.K., como estratégia de defesa, muitos pais preferem levar seus filhos para as escolas na cidade desde muito cedo exatamente para que eles se habituem desde pequenos com o convívio não indígena e, conseqüentemente, com seus hábitos e costumes, pois eles acreditam que assim seus filhos sofrerão menos com o choque cultural e serão melhor aceitos pela sociedade dominante. Nas palavras dele:

[16] Falta apoio, sofre muito preconceitos, muito... Muitas crianças até aqui da aldeia tá estudando no Dom Cândido e na prefeitura. Os pai incentiva elas para conhecer o conhecimento não indígena. Os indígena não quer que os filhos aprenda o conhecimento próprio da cultura, do povo Iny, e isso, acaba enfraquecendo também, Eles prefere uma aula de computação. O que atrapalhou também foi a organização da comunidade do povo Iny, porque mudou. Vou falar em geral assim, dos indígena, é o sistema capitalismo que chegou, então a visão dos indígenas hoje é que o financeiro futuramente, então a cultura indígena não traz verba. Então é por isso que tá cada vez mais só tá acabando o costume, a nossa língua. Então eu fico triste com isso... fico. (I.G.K., 34)

Ao conversar com os estudantes do 6º e 7º ano sobre como seria estudar fora de Buridina, notamos que eles, apesar da tenra idade, identificam, a partir da experiência de outros Iny, a existência do preconceito étnico e linguístico a que estarão expostos ao chegarem nas escolas da cidade. E, como problematiza Maher (1998) ao falar sobre identidade e linguagem em situação de conflito, notamos, por meio de alguns dos depoimentos, que esses estudantes, quando chegam às escolas da cidade, precisam aprender às pressas o que é ser índio, pois para muitos deles esse contato com a escola na área urbana de Aruanã é o primeiro contato no qual ele vai de fato descobrir a própria identidade frente à do não indígena. Digo isso, porque nos relatos dos participantes houve sempre uma menção ao questionamento que a sociedade aruanense faz a respeito da idianidade Karajá. Questionam, sobretudo, o fato de eles não manterem intactas a língua e a cultura de seus ancestrais, sendo, por isso, muitas vezes rotulados como ‘menos índios’.

O aluno Oboi, por exemplo, tem 12 anos, cursa o 6º ano e não quis deixar a escola indígena. Os pais dele foram uns dos que reivindicaram, no início do ano letivo de 2017, a continuidade dos estudos do filho na escola da aldeia. Para ele, estudar na cidade é algo difícil e que ele pretende adiar o quanto for possível. Nas palavras dele,

o Dom Cândido e o Pedro Ludovico (referindo-se respectivamente à escola estadual e municipal que oferecem o 6º ano na cidade de Aruanã) são grande e cheio demais. Aqui é pequeno, eu gosto mais. A gente conhece todo mundo na escola da aldeia. Quero ir pra lá não. As prova é mais difícil. Os menino disse que lá tem que ler livro de português grande, grossão (referindo-se aos livros literários cujas leituras são exigidas bimestralmente nas escolas da cidade), eu não dou conta não de ler muito. Gosto de ficar aqui até quando tiver. Já pedi pra minha mãe. (Oboi, 12, Iny)

Percebemos que, enquanto para Oboi tudo é especulação e probabilidade, afinal ele nunca estudou fora da escola indígena, para Waxià, que estudou até o 5º ano em Maurehi, saiu no 6º para estudar em uma escola municipal e retornou em 2017 à escola indígena para fazer o 7º ano, o assunto é mais conhecido. Segundo o relato dele, transcrito abaixo no excerto 17, a convivência com os colegas de sala não foi difícil, pois já tinha amigos na outra escola, mas a relação com os novos professores não foi das melhores. Em suas palavras percebemos que ele sentia-se aquém dos colegas de classe, não se adaptou a rotina da nova escola e preferiu voltar à EEI Maurehi por considerá-la um ambiente mais seguro.

[17] Eu gostava da outra escola mais ou menos. Os menino eu já conhecia, a gente jogava bola junto. |Alguns, né? Os outro eu vi lá mesmo, na escola. Mas eu quis voltar porque lá é difícil demais. Os professor era muito. Tinha de matemática, de geografia, de português...era uns dez (risos). Português é mais difícil, né? Eu não sei ler. Assim... não sei direito. A professora mandava 'nois' ler. Os menino sabia que eu não queria. A tia falava pra mim, assim: - Você sabe só o karajá? [...] Mas eu sei os dois. Um pouco, né? Eu acho bonito o Iny, mas eu também não sei ler Iny. Eu entendo meu pai, meu vô, falo umas coisinhas... Ah nem! Aqui na aldeia é melhor, é mais pequeno. (Waxià, 15, Iny)

Nas palavras de Waxià percebemos que o conhecimento que ele tem da(s) língua(s) que usa diariamente, embora seja suficiente para ele, não é suficiente aos olhos dos não indígenas, como no caso da professora. Já que, para ela, ser índio' está diretamente relacionado a um bilinguismo 'perfeito' ou a traços culturais fixos. Em outro momento de nossa conversa, ele chegou a me contar que

tem gente que ri quando a gente fala Iny. É bonito, mas o povo (referindo-se aos moradores da área urbana de Aruanã) fala que nem precisa da língua, porque a gente nem é tão índio, né? O cacique é... Minha vó também... Aí eles fala bonito." (Waxià, 15, Iny)

Por meio dessa fala e de tantas outras, ouvidas ao longo do trabalho de campo, que ilustram a marginalidade da população Iny na cidade de Aruanã, pudemos melhor compreender a relação entre comunidade indígena e cidade e evidenciar o que Silva (2017) aponta em seu

estudo a respeito das políticas linguísticas e do planejamento educacional no município de Aruanã.

E, conforme destaca o autor, constatamos que a sociedade aruanense se vê como monolíngue e monocultural, por isso o ensino nas redes municipal e estadual de educação da cidade, é realizado, exclusivamente, em língua portuguesa. De acordo com o pesquisador,

há um conflito entre os falantes, pois a língua dominante, o Português Brasileiro, e a língua dominada, a Iny, ocupam o mesmo lugar, mas não os mesmos espaços, pois a primeira é reconhecida e domina os espaços de prestígio e poder, ao passo que a outra, não. A língua Iny somente possui espaço em sua terra, em Buridina e Bdeburè. (SILVA, 2017, p.69)

Essa complexa situação entre indígenas e não indígenas na cidade de Aruanã, faz com que os espaços públicos na sociedade aruanense sejam bem distintos, pois língua e sociedade delimitam seus espaços e a sociedade majoritária finge não enxergar o grupo minorizado. Nesse contexto, muitos Iny, especialmente os mais jovens, com medo dos preconceitos que sofrem (ou podem vir a sofrer), preferem distanciarem-se da cultura e da língua de seu povo, ocasionando severas perdas linguísticas e culturais à comunidade. Nessa continuidade, falaremos na próxima seção sobre a situação linguística dos Iny de Buridina.

2.4 A(s) língua(s) dos Iny de Buridina e sua identidade

Segundo Maher (1998),

a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. [...] Todavia, embora o usuário individual da língua a perceba como a expressão de uma personalidade singular, que não pode ser duplicada ou substituída por alguma coisa, essa língua é, também, propriedade da comunidade. (MAHER, 1998, p. 76-77)

Desse modo, a língua Iny, ainda que seu uso ocorra em graus e modos diferentes, é entendida pelos membros de Buridina como um forte vínculo de fortalecimento étnico. E, por isso, num contexto de resistência, as gerações mais antigas dessa comunidade ameríndia têm lutado para manterem viva sua língua materna.

Contudo, apesar de a comunidade buscar promover a transmissão dos saberes linguísticos às gerações mais novas, resistindo à dissolução total de sua identidade linguística tradicional, tornou-se evidente na comunidade uma assimetria conversacional, com

predominância do português, decorrência da proximidade e do convívio diário dos Iny com a sociedade não indígena.

Embora, a partir da década de 1994, o Projeto Maurehi tenha possibilitado que parte da população de Buridina se tornasse bilíngue Português/Iny, desenvolvendo na comunidade uma condição de bilinguismo funcional no qual o conhecimento e uso de ambas línguas representava um instrumento de proteção para o seu povo; hoje, quase 25 anos depois, a comunidade vive uma complexa situação na qual a Língua Portuguesa tornou-se a L1 da maioria da população, ganhando forças, principalmente, entre as gerações mais novas.

Motivados pelo constante contato e uso da língua portuguesa e pelo convívio diário com a sociedade aruanense e seus costumes, as crianças e adolescentes Iny, estudantes da EEI Maurehi se enquadram hoje nas seguintes tipologias de bilinguismo: i) bilíngues funcionais: operam com ou sem fluência completa nas duas línguas utilizadas na comunidade; ii) bilíngues receptivos: apenas entendem a língua materna de seu povo, mas não a falam; iii) bilíngues mínimos: sabem poucas palavras ou frases na L2; iv) monolíngues na língua dominante: usam e entendem apenas a Língua Portuguesa tanto no contexto de fala quanto de escrita.

Entre os 16 estudantes da escola indígena que participaram diretamente desta pesquisa, 14 afirmam que utilizam mais a Língua Portuguesa em suas tarefas diárias. E, durante o trabalho de campo, pudemos observar que, inclusive nos convívios familiares, a Língua Iny tem perdido força e espaço, havendo, portanto, uma dominância do uso do Português.

Desses 16 participantes, 8 se disseram capazes de entender uma conversação em Iny, embora saibam falar poucas palavras e frases na língua; 5 falam e entendem a língua materna Karajá e afirmam dominar as duas habilidades; 3, por entenderem e falarem poucas palavras em Iny (segundo eles apenas as aprendidas na escola), se consideram monolíngues em português e nenhum afirma possuir as quatro habilidades (entender, falar, ler e escrever) na língua Iny.

A partir desses dados coletados, foi possível elaborarmos a tabela a seguir, na qual evidencia-se a situação linguística das crianças e adolescentes envolvidos neste estudo.

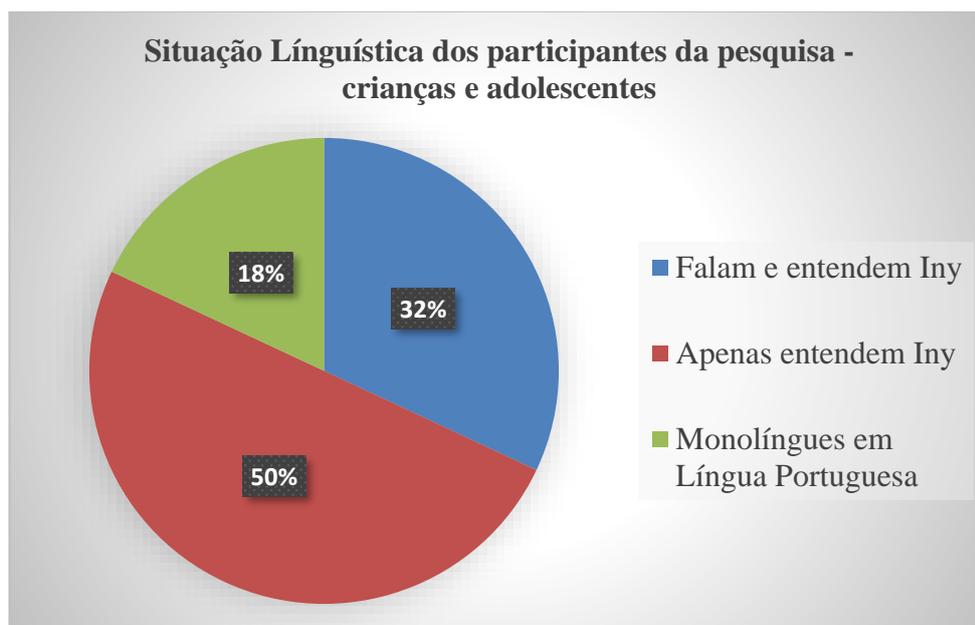


Gráfico 1: Situação linguística dos participantes da pesquisa – crianças e adolescentes. Fonte: Elaborado pela autora.

Embora os dados supracitados comprovem a complexa situação vivenciada por Buridina, na qual a língua dominante vem ganhando gradativamente o espaço da língua materna da comunidade, outrora resgatada pelos membros da aldeia por meio do Projeto Maurehi, achamos válido ressaltar, neste momento, que o presente estudo, apesar de reconhecer o forte vínculo com a língua e a identidade indígena, fundamenta-se, ao propor estudar a influência das TICs na educação bilíngue de uma comunidade indígena, na perspectiva da transculturalidade e, por isso, opta pela visão de que a identidade étnica pode sobreviver à perda linguística, pois a língua não é única porta de acesso ao mundo indígena, nem a única forma de expressá-lo. (MAHER, 1998)

Nesse sentido, como afirma a pesquisadora (op. cit, p.32), “nenhum produto da cultura – língua indígena inclusive – é, em si mesmo, depósito ontológico de indianidade”. Por isso, não somente a materialidade linguística faz circular o sentido de ser índio²¹, e, desse modo, mesmo os Iny que se consideram monolíngues em língua portuguesa continuam a ser indígenas e não podem, por esse fato, terem suas identidades étnicas negadas. Pois, como afirma Maher (1998),

²¹ Maher (1998) problematiza o sentido de ser índio a partir da discussão de que a língua indígena não pode ser o pilar de sustentação e justificativa da continuidade ou não de um grupo étnico. Segundo ela, a evidência de que essa condição é falha é o fato de que não é incomum encontrarmos índios (re)produzindo discursos do branco, tampouco encontrarmos missionários ou indigenistas que falam línguas indígenas e nem por isso são índios.

a questão da identidade indígena, o “ser índio” remete a uma construção permanentemente (re)feita a depender das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e os outros sujeitos sociais e étnicos, tal construção busca: a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro e/ou b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele. É, portanto, nesta sua relação, no tempo e no espaço social, com diferentes “outros” que o índio constrói cosmovisões específicas e “modos de ser” particulares que terminam por constituí-lo. (MAHER, 1998, p. 116-117)

Portanto, a questão da identidade de sujeitos sociais ou étnicos implica sempre multifacetamento, pois muitos são os “outros” que nos servem de norte para o estabelecimento de nossa identidade. A partir desse reconhecimento, pudemos depreender das respostas das crianças participantes deste estudo o vínculo afetivo e identitário entre elas e a língua Iny. Pois, quando foram feitos os questionamentos: “Qual língua você mais gosta de estudar na escola?” e “Qual língua você achava mais bonita?”, as respostas foram bem interessantes, no sentido de que, mesmo dizendo preferir estudar a Língua Portuguesa, a maioria disse achar a Língua Iny mais bonita. Muitos inclusive justificaram que o que a faz “bonita” é o fato de apenas o povo Iny conhecer a língua, ou seja, ela se faz a “outra”, isto é, diferente do restante da população aruanense. Dentre as respostas levantadas, seguem alguns trechos:

[18] O Karajá é mais bonito, é diferente, todo povo Iny fala e quem não é, nem entende. (Mytxiwela, 9, Iny)

[19] Porque nós é índio, aí fala bonito e as pessoa lá da cidade só olha e já sabe que é índio. Tem uns que não gosta não, mas tem uns que acham bonito. (Inyixari, 11, Iny)

[20] Eu queria falar... Quando eu vou lá na aldeia de cima, lá na taboca (referindo-se à Bdeburè), eles falam. Aí eu queria saber mais pra falar mais. Queria falar tudo! Igual minha mãe. (Háratumà, 7, Iny)

[21] É bonito demais o Iny... É da nossa língua, do nosso povo! (Hatiùrè, 9, Iny)

Como podemos observar nas justificativas usadas pelas crianças, apesar de muitas delas ainda não serem falantes Iny, demonstram admiração pela língua e interesse de aprendê-la. Isso é, sem dúvida, um ponto positivo para a continuidade linguística da comunidade, pois conforme afirma Pimentel da Silva (2008), mesmo em uma comunidade pequena, a sobrevivência de uma língua depende de que seus membros, até mesmo as crianças, se interessem. Desse modo, se os Iny desenvolvem atitudes positivas em relação a sua língua e ao bilinguismo, sua língua materna, ainda que em situação minoritária, estará garantida.

Considerando o outro grupo de participantes que integraram essa fase da pesquisa, os adolescentes, observamos uma situação diferente na relação língua e identidade indígena. Entre eles, notamos durante as entrevistas que, à medida que a faixa etária era maior, era maior também o distanciamento da língua Iny. Por isso, apesar de suas falas demonstrarem certa resistência na dissolução total de sua identidade linguística tradicional, evidencia-se o deslocamento de parte de seu comportamento linguístico para a língua portuguesa.

Assim, ao contrário dos sentimentos observados nas respostas das crianças, a postura dos adolescentes foi outra e, embora eles afirmassem achar a língua Iny mais bonita, seus discursos demonstraram menor interesse em usá-la. Eles disseram:

[22] O Iny eu acho mais bonito... bonito, mas na cidade nem usa. É mais gente que não sabe, né? Só a gente que sabe mesmo. Em Goiânia ninguém nem sabe da língua. (Waira, 15, Iny)

[23] A língua Karajá é bem mais bonita óh... Muito mais! Ela é diferente. É diferente até a dos meninos e das meninas. Cada um fala de um jeito. Mas na hora de trabalhar, ganhar um dinheirinho é mais bonito falar Português, né? (risos) (Teri, 13, Iny)

As falas dos adolescentes refletem a maneira como a sociedade aruanense vê os Iny. O histórico de preconceito e racismo por parte da maioria dos moradores de Aruanã é um fato histórico e bastante antigo. Como a cidade foi construída muito próxima e hoje já chegou às portas de Buridina, o confronto de interesses é bem recorrente e a população sempre se coloca contra as causas indígenas.

Atualmente, vivem em Buridina 30 famílias, totalizando 103 moradores. (SESAI 2017/1) Dessas famílias constituídas, apenas 2 são consideradas “puras²²”. Os Iny consideram “puros” aqueles indígenas que são filhos de pais e mães indígenas, que foram criados no estilo de vida da cultura e falantes plenos da língua. Em contraposição a isso, eles entendem como “misturados” os indígenas que são filhos de um dos pais indígenas e outro não indígena. Nessa perspectiva, Buridina é hoje uma comunidade em que a grande maioria da população se autodesigna “misturada”. Essa situação é consequência dos muitos casamentos interétnicos existentes na comunidade. Por isso, a presença dos tori nos domínios sociais dos Iny tornou-se algo natural. Os Iny não veem a “mistura”, seja nos casamentos interétnicos, seja na convivência diária com os tori, como um problema, entretanto problematizam as situações que essa mistura pode desencadear.

²² Os termos “puro” e “misturado” foram utilizados pelos próprios indígenas, no momento das entrevistas, para se autodesignarem.

O cacique R.M.S., por exemplo, em duas ocasiões das nossas conversas falou sobre os casamentos interétnicos e sobre a forma como os filhos dos casais ‘misturados’ são criados:

[24] No meu modo de ver, não tem jeito de parar os meninos de casar na cidade. Contanto que mantenha a cultura, pode casar com tori à vontade. Eu valorizo muito os dois lados. Não valorizo só a nossa cultura nem só a do branco, uma complementa a outra (R.M.S., 63)

[25] O pai é importante, né?... Mas a mãe também é, né?... Então a história do povo dos dois tem que andar junto. A criança tem que aprender desde pequenininha que as coisas do tori é bom, mas os costume Iny também. Tem que andar junto! Não pode perder um. E isso é os pais, né? O cacique não pode... A escola não pode... Tem que ser o pai e a mãe puxar. (R.M.S., 63)

Nessa concepção, os Iny definem a Língua Portuguesa como necessária. Mas atentam para o fato de que a língua Iny também é importante e, por isso, não pode ser desmerecida. Para o cacique, o que preocupa a geração mais antiga da comunidade de Buridina não é o contato e a convivência com a língua e a cultura dos tori, mas sim o afastamento do indígena da sua cultura, pois poucos estão mantendo os valores identitários de seu povo.

Em um trecho do relato número 12, no qual conversávamos com o professor da língua Iny masculina sobre a importância das línguas na comunidade, ele assim nos disse: “... o ensino da nossa língua indígena com o do Português é diferenciado, então as duas coisas tem que se abraçar...” (R.W.K., 54)

Ou seja, para eles, as línguas Iny e Português precisam se envolver. E é nesse intuito que, apesar de todas as dificuldades encontradas, a comunidade continua caminhando na busca do resgate e da revitalização de sua língua e cultura.

Ao falar sobre as atuais mudanças culturais e linguísticas que Buridina vem sofrendo, o cacique R.M.S. é otimista e diz que os Karajá sempre passaram por tentativas de erradicação, porém sempre tiveram uma atitude de combate a esse preconceito, por isso vivem uma constante luta de resistência pela preservação da sua língua desde a colonização.

Entre os adultos residentes em Buridina, observamos diferentes situações linguísticas. Grande parte deles, principalmente os que tem mais de 35 anos e, inclusive participaram da 1ª fase do Projeto Maurehi, são bilíngues funcionais e, por isso, usam com ou sem fluência as duas línguas para realizar as atividades diárias. Durante as entrevistas, por exemplo, enquanto me respondiam às questões em português, conversavam entre si usando a língua Iny. Já os adultos mais jovens, com idade entre 18 e 34 anos, variam entre bilíngues receptivos, pois apenas entendem a língua materna, mas não a falam, ou bilíngues mínimos, pois sabem poucas palavras ou frases na L2 que, geralmente, aprenderam na época da escola.

Em específico sobre os indígenas adultos que participaram diretamente desta pesquisa, por serem pais de alunos ou membros da EEI Maurehi, foram observadas as situações linguísticas que seguem detalhadas no gráfico.

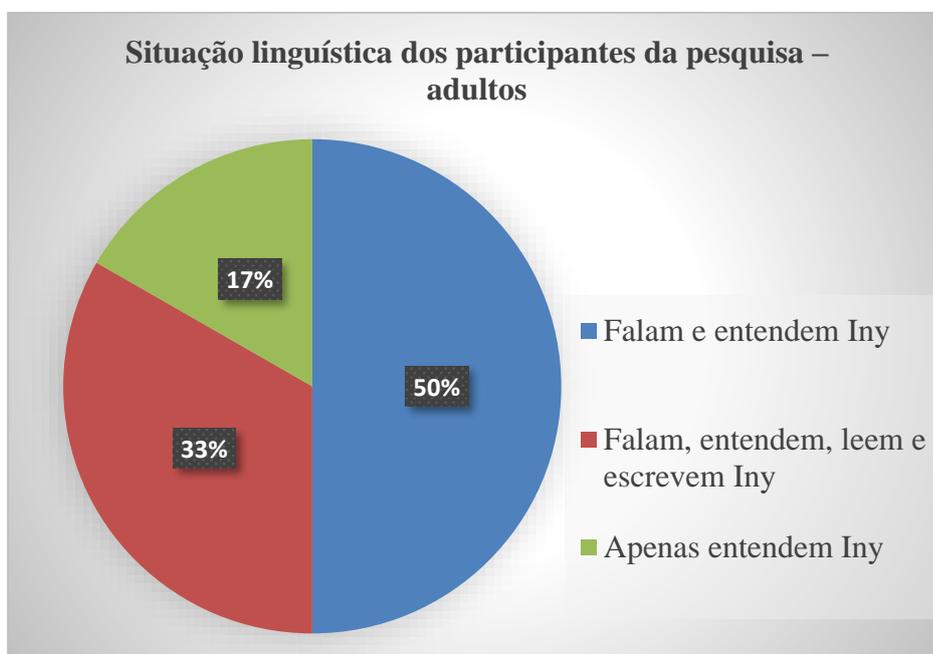


Gráfico 2: Situação linguística dos participantes da pesquisa – adultos. Fonte: Elaborado pela autora.

Quando durante as entrevistas questioneei esses participantes sobre a sua situação linguística, percebi um certo receio nas respostas, principalmente, daqueles que não falam a língua Iny. Era como se o fato de apenas entendê-la, mas não falar, os fizessem ‘menos’ indígenas. Nas vezes em que essa situação foi observada, notei também que os indígenas logo justificavam que não eram “puros”, antes mesmo que eu os fizesse qualquer pergunta sobre sua ascendência. Através dessas falas, foi possível perceber a relevância que a própria comunidade dá ao conhecimento da língua, mantendo uma intrínseca relação entre língua e identidade.

Nesse aspecto chamou atenção inclusive o cuidado que a comunidade tem em nomear seu membros. Pois, todos os moradores de Buridina, mesmo os monolíngues na língua dominante, são identificados por dois nomes, um Iny e outro não indígena. Ou seja, é uma forma que a comunidade encontrou para que seus membros sejam inclusos no mundo tori sem perder sua identidade indígena.

Para os adultos Iny de Buridina, especialmente, para aqueles envolvidos com a escola indígena, usar a língua materna, ainda que em apenas uma das quatro habilidades possíveis, caracteriza-se como um bilinguismo importante culturalmente. Pois, para eles, conforme afirma

Maher (1998, p.31), “é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”.

Nesse sentido, para além de sua função comunicativa e interacional, o uso da língua Iny configura-se dentro da comunidade como um símbolo poderoso por onde confluem muitos dos traços identificatórios e, por isso, o desejo dos membros da escola em desenvolver uma educação capaz de promover a formação bilíngue e intercultural de seus alunos é também um desejo de manter viva a identidade Iny “sem, contudo, abrir mão do mundo dos brancos” (PORTELA, 2006)

Considerando que este estudo constrói-se a partir de uma perspectiva transcultural, o próximo capítulo tem como objetivo principal discutir as influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação na formação bilíngue dos estudantes da escola indígena da comunidade Buridina, tendo em vista que, conforme evidenciado até aqui, essa população indígena tem um longo histórico de contato e proximidade com a sociedade não indígena que possibilitou que esses recursos adentrassem o território Iny e se fizessem presentes na vivência diária dos membros da comunidade.

CAPÍTULO 3

ÍNDIOS NA REDE: A RELAÇÃO ENTRE OS INY E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste capítulo final, tendo em vista o escopo da pesquisa, serão abordados os temas referentes às influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação na formação bilíngue das crianças e adolescentes indígenas matriculados na EEI Maurehi. A discussão parte do fato de que os indígenas, sobretudo, aqueles que têm maior contato com as sociedades não indígenas, como é o caso de Buridina, têm estado cada vez mais presentes no ciberespaço, em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são apropriadas por eles para os mais diversos fins. Assim, ao observar esta realidade presente entre os Iny e por considerar que na internet inúmeras línguas e culturas coexistem, descreveremos a seguir a presença dessas tecnologias no contexto de Buridina, faremos algumas reflexões sobre a presença desses indígenas no ciberespaço e apresentaremos as influências que o contato e uso das tecnologias ocasionam no bilinguismo Português/Iny das crianças e adolescentes da comunidade

3.1 A presença das TICs no contexto de Buridina

Para Castells (1999, p.21), graças a chegada das TICs, o contexto social vem se transformando gradativamente e estruturando a sociedade em rede, constituindo uma nova configuração social que, “modificando substancialmente os processos de experiência, poder e cultura, promovem a melhoria nos processos de socialização.” Para efeito deste trabalho, consideramos como TICs, computadores, *tablets*, aparelhos de telefonia móvel e internet, isto é, meios que permitem uma conexão direta entre indivíduos e que se expandiram pelo Brasil a partir de 1996, ganhando forças, principalmente, a partir do início do século XXI com a sua popularização.

Nesse contexto, partimos da ideia de que nos últimos anos, as mudanças ocorridas no que diz respeito à ampliação da abrangência dos recursos tecnológicos atingiram não só os grandes centros urbanos como também os grupos minoritários. A internet e o uso de aparelhos de telefonia móvel, doravante nomeados celulares se expandiram vertiginosamente e tornaram-se protagonistas de uma nova configuração informacional, comunicacional e interacional que desafia e revoluciona a organização do tempo, espaço e das relações sociais.

A comunidade indígena de Buridina, sobretudo pela sua proximidade à área urbana da cidade de Aruanã e a situação de convívio diário com a sociedade não indígena, vivencia toda

essa chegada dos avanços tecnológicos e se apropria das TICs como um processo natural de evolução e mudança, tal qual para a sociedade não indígena. Assim, fazendo-se presentes no ciberespaço²³, os Iny de Buridina têm-se apropriado das TICs com bastante facilidade e, conforme observado durante o período de trabalho de campo, essa apropriação tem se efetivado de duas maneiras em específico. Ora utilizam-se da internet, por meio de celulares e computadores, para se comunicarem com seus parentes, amigos e interlocutores através das chamadas redes sociais, ora para terem acesso a vídeos e filmes através das mídias sociais.

De acordo com outras pesquisas²⁴, essa não é uma realidade observada especificamente entre os Iny, pois muitos são os indígenas que têm buscado conhecimentos em diversas fontes e formas de aprendizagem e assim vão se interagindo no ciberespaço.

Tendo em vista que as tecnologias passaram a integrar a vida e, por isso, muito mais do que meros instrumentos interativos e comunicativos, elas constituem-se como parte da cultura e da vivência diária de muitos indígenas brasileiros, tem se tornado frequente a oferta de oficinas²⁵ e cursos de formação e capacitação em TICs que, por meio de parcerias entre instituições governamentais e não governamentais, almejam o empoderamento dos indígenas quanto ao uso das tecnologias.

Segundo D'Angelis (2010), grande parte das lideranças indígenas brasileiras têm considerado que esse empoderamento, possibilitado a partir do acesso às novas tecnologias da informação, representa uma conquista de espaços para reivindicar os seus direitos e colocar em circulação os seus conhecimentos culturais específicos.

Para o líder da comunidade onde este estudo se desenvolve, tal perspectiva não é diferente. Em um dos nossos momentos de conversa, o cacique de Buridina também disse considerar a presença das TICs em sua comunidade a partir dessa ótica. Para ele, a chegada das tecnologias de informação e comunicação à comunidade é um processo natural e inevitável,

²³ De acordo com Viegas (2014, p.103), o termo ciberespaço, também chamado de rede, designa um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, foi inventado em 1984 por William Gibson e popularizado por Pierry Levy na década de 1990. Segundo Levy (1999, p.17), o termo significa não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Conforme previu Levy, é o principal canal de comunicação e suporte da memória da humanidade no contexto atual.

²⁴ Cf. D'Angelis, 2010; Martinez, 2014; Maldonado, 2017.

²⁵ Destacamos aqui os cursos de comunicação em mídias sociais que vêm sendo realizados desde 2015 pelos instrutores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em diversos estados brasileiros e caracterizam-se como oficinas de inclusão tecnológica para povos indígenas. (D'ANGELIS, 2001) E as oficinas disponibilizadas pelo Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade de Aruanã – Goiás, que são realizadas bimestralmente e, embora sejam abertas ao público em geral, têm vagas reservadas para as crianças e os adolescentes indígenas residentes no município.

decorrente da proximidade aldeia/cidade, do longo histórico de contato e convivência entre os Iny e os toris, e, sobretudo, da evolução das formas de se comunicar no mundo.

De acordo com ele, todas as evoluções, tecnológicas ou não, adentram paulatinamente à comunidade e funcionam como reflexos da heterogeneidade e da mutabilidade constantes e contínuas das vivências sociais entre indígenas e não indígenas. Nomeando as tecnologias como “essas novidades de hoje”, o cacique relembra os primeiros contatos de seu povo com as TICs e a chegada do laboratório de informática na aldeia:

[26] Quando começou falar muito em computador aqui, os menino iam na cidade. Bem ali na praça. (Referindo-se as duas *lan-houses* disponíveis no município) Tem uns lugar lá que pagava por hora, acho que ainda paga, mas agora quase ninguém nem vai, olha no celular mesmo, né? Na verdade, os menino pararam de ir faz tempo lá, desde que trouxe os computador pra escola. Aí eles ficava aqui, mas também acabou. Agora é mais celular. (R.M.S., 63, Iny)

Em seu relato, o cacique refere-se a meados de 2011 quando a SEDUCE/GO trouxe para e escola indígena da comunidade um laboratório de informática com 18 computadores novos. Na ocasião, houve uma parceria entre governos estadual e municipal. Enquanto o primeiro disponibilizou as máquinas, o segundo ficou responsável pela adaptação de uma sala. Assim, abriram em anexo à escola indígena um espaço que, embora estivesse vinculado à instituição escolar, era de livre acesso a toda comunidade Iny.

Durante as entrevistas, todos os participantes, falaram desse laboratório e do quanto o consideravam bom para comunidade. Contaram que todos os computadores tinham acesso à internet banda larga e que a SEDUCE/GO disponibilizava um funcionário para fazer o atendimento no local. Esse profissional era chamado dinamizador do laboratório e ficava a cargo de ajudar aqueles que frequentavam o espaço.

A secretária da escola indígena, D.F.F.F., conta que esse espaço ficou aberto por um período de 4 anos na comunidade e que a administração do local era uma das atribuições do diretor da escola indígena. Segundo ela, no fim de 2015 o laboratório foi fechado, pois a SEDUCE/GO extinguiu o cargo de dinamizador e não forneceu mais suporte técnico para a manutenção dos computadores. Embora a comunidade, na época, tenha buscado uma parceria com a prefeitura para que esta assumisse os custos da manutenção do laboratório, não houve resposta positiva e, por isso, o espaço foi mesmo desativado.

Nas conversas com os participantes desta pesquisa, foram muitas as vozes que reivindicaram a reabertura desse laboratório. E, embora a visão compartilhada a respeito do espaço não fosse a mesma por parte dos envolvidos com a EEI Maurehi, já que os professores,

sobretudo, os não indígenas, o veem como recurso pedagógico, enquanto os Iny o veem como uma espaço de integração e vivência, todos argumentam que o fechamento desse espaço representa um prejuízo para a comunidade.

Ainda hoje, como podemos observar nas imagens abaixo, os computadores estão em Buridina, porém, embora estejam em condição de funcionamento, ficam trancados e amontoados no canto da sala onde outrora funcionou o laboratório.

A secretária da escola indígena contou-nos que, embora a comunidade já tenha enviado a SEDUCE/GO diversas solicitações para a reabertura do espaço, nenhuma delas foi atendida e sequer autorizam o uso interno desses computadores. Ela nos disse ainda que a justificativa para negar o pedido de reabertura e sempre fundamentada na explicação de que o Estado não dispõe de profissional para manutenção e acompanhamento do uso dessas máquinas. E, diante dessa situação, a sala permanece trancada e, apenas esporadicamente, algum funcionário da escola indígena, vai até o local para ligar esses computadores e testá-los a fim de evitar maiores estragos ocasionados pelo desuso.



Figura 13: Laboratório de informática desativado no EEI Maurehi. Fonte: Acervo Pessoal.

Apesar de a comunidade vivenciar tal situação e não haver, na aldeia, nenhum espaço específico para que os Iny tenham contato com as TICs, a presença delas é consideravelmente frequente.

Durante o período de trabalho de campo, observamos que grande parte das famílias Iny dispõem de recursos tecnológicos em suas vivências diárias, sejam eles, computadores, *notebooks*, celulares, entre outros. No que diz respeito, especificamente, aos 28 participantes deste estudo, constatamos que, entre adultos, crianças e adolescentes, 15 têm aparelhos celulares próprios e 5 deles também possuem computadores em casa. Além disso, as crianças e os adolescentes estudantes da EEI Maurehi contaram que vão frequentemente à Biblioteca Informatizada do SESI.

Essa biblioteca, localizada a 1 quilômetro e 200 metros da Aldeia Buridina, fica aberta de segunda à sexta-feira, no período matutino e vespertino, das 08:00 às 17:00h e dispõe, conforme pode ser observado na figura abaixo, de 9 computadores com acesso à internet banda larga gratuita.



Figura 14: Biblioteca Informatizada SESI. Fonte: Acervo Pessoal.

Em uma das minhas visitas à campo, tive a oportunidade de visitar o local e constatar a frequente presença de crianças e adolescentes indígenas no espaço da biblioteca. Na ocasião pude perceber também que a maioria deles procuram a instituição, não só pelos livros, mas, principalmente, pelos computadores. Durante essa visita, a atendente do local me apresentou as planilhas mensais de controle interno que informam a quantidade de acessos e os nomes dos usuários da biblioteca. Tendo a permissão da mesma para folhear tais planilhas, pude ter uma noção do quanto as crianças e adolescentes Iny se envolvem com aquele espaço, em especial, nos períodos em que são oferecidos, gratuitamente, os cursos de informática.

Mediante um levantamento feito com base nos nomes que as crianças assinaram nas planilhas, foi possível elaborar a seguinte tabela na qual se observam os meses do ano de 2017 e o número de visitas, isto é, de vezes em que as crianças e adolescentes Iny compareceram mensalmente a Biblioteca Informatizada do SESI.

Quantidade de acessos mensais à Biblioteca Informatizada SESI										
Ano 2017	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maió	Jun.	Jul.	Agos.	Set.	Out.
Número de acessos	26	25	73	23	***	24	5	18	67	16

Tabela 5: Quantidade de acessos mensais à Biblioteca Informatizada SESI. Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme atestam os números, em todos os meses do ano, houve uma satisfatória participação dos indígenas Iny no espaço disponibilizado pelo SESI. De acordo com as planilhas apresentadas pela atendente local, embora haja períodos de maior e menor frequência, os Iny estão sempre presentes naquele espaço.

Entre os dados apresentados sobre o controle de frequência dos usuários da biblioteca, chamou-me especial atenção a presença acima da média registrada nos meses de março e setembro. Quando questionei o motivo, a atendente justificou que nesses períodos foram ministrados cursos e que esses cursos sempre atraem bastante a atenção dos indígenas. Segundo ela, em março, foi oferecida uma oficina de digitação e, em setembro, um curso de Word e Excel. Por isso, houve o aumento no número de frequentadores Iny durante esses meses.

Em contraposição a esse grande número de visitas em março e setembro, a atendente comentou a pouca procura do laboratório durante o mês de julho, período de alta temporada no turismo do Rio Araguaia. Segundo ela, nesse período de férias muitas crianças e adolescentes

Iny costumam acompanhar os pais no trabalho com os turistas e, por isso, se distanciam da biblioteca.

Na conversa com os estudantes sobre o contato deles com as tecnologias, a maioria mencionou as frequentes visitas à biblioteca informatizada do SESI. Entretanto, observou-se nas respostas que os objetivos dessas visitas se diferiam conforme a idade do participante. Pois, enquanto os mais novos ressaltavam que gostavam de frequentar o local e utilizar os computadores disponíveis para jogarem e assistirem a clipes no canal do *YouTube*, os mais velhos contavam que preferiam ir à biblioteca para acessarem suas contas nas redes sociais. Alguns membros desse segundo grupo disseram ainda que, muitas vezes, nem utilizavam-se dos computadores de lá, mas iam, principalmente, para usarem a senha da rede *wifi* em seus próprios aparelhos celulares.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, foi possível construir a seguinte tabela que melhor apresenta a presença das TICs entre os 16 estudantes de Buridina.

Uso das TICs entre os estudantes da EEI Maurehi		
*****	Sim	Não
Possui computador?	04	12
Possui aparelho celular?	07	09
Utiliza a internet?	14	02
Possui contas em redes sociais?	08	08
Frequenta a biblioteca informatizada?	14	02

Tabela 6: Uso das TICs entre os estudantes da EEI Maurehi. Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados coletados e analisados em nossa pesquisa permitiram-nos ainda identificar que os participantes usam com frequência o aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz denominado *WhatsApp* e, dentre os sites de serviço de rede social, a plataforma mais utilizada é o *Facebook*, considerada a mais representativa na atualidade como espaço de contato social em que pessoas de várias partes do mundo, falantes de diversos idiomas e representantes de inúmeras culturas coexistem (VIEGAS, 2014).

Por meio das falas deles, pudemos confirmar as palavras do cacique e constatar a naturalidade do processo de apropriação das novas tecnologias digitais pelo povo Iny. Pois, tendo em vista que 87% dos participantes deste estudo responderam utilizar a internet e 50% afirmaram ter contas em redes sociais, ficou clara a popularização da Internet e do ciberespaço entre os moradores da aldeia. E, diante desse contexto, foi possível refletirmos sobre as

possibilidades dadas a esses cidadãos ao apropriarem-se das mídias sociais como parte de um processo de construção da cidadania e sobre a maneira como eles se representam e se veem representados nestes segmentos. Sobre esse assunto, trataremos com mais detalhes na seção a seguir.

3.2 “Ser índio” no ciberespaço²⁶: representações Iny

Segundo Hall (2003, p.37), “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior.” Assim, ela deve ser compreendida como um processo cultural no qual se estabelece identidades individuais e coletivas a partir das quais os indivíduos podem se posicionar e terem voz. Nesse contexto, ao utilizarem as TICS, principalmente, por meio de suas contas em redes sociais, diversos indígenas brasileiros, tais como os Iny de Buridina, tornam-se capazes de produzirem socialmente suas identidades e diferenças construindo caminhos para as suas representações étnicas em um espaço, majoritariamente, marcado pela cultura dominante.

Nessa perspectiva, Silva (2014) destaca que, embora muitos indígenas que adentram o ciberespaço sequer pensem nessa atitude como uma ação de resistência, eles de fato resistem. Pois, mais do que simplesmente apresentarem suas diferenças nas redes sociais e reduzirem a questão da diferença e da identidade a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade, eles assumem-se no lugar do ‘outro’ nesses espaços. E, desse modo, não só apresentam-se como diferentes mas, sobretudo, possibilitam à sociedade majoritária vislumbrar a multiplicidade de culturas, a pluralidade de línguas e, conseqüentemente, o inegável direito à diferença.

Para Martinez (2014),

as redes sociais online possibilitam que indígenas mostrem aspectos da sua cultura, bem como suas reivindicações em diversas oportunidades, empoderando esses sujeitos que passam a ser, de fato, protagonistas de sua história, construída com os seus pontos de vista e visões do mundo, que são compartilhados conosco. (MARTINEZ, 2014, p. 69)

²⁶De acordo com Viegas (2014, p.103), o termo ciberespaço, também chamado de rede, designa um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, foi inventado em 1984 por William Gibson e popularizado por Pierry Levy na década de 1990. Segundo Levy (1999, p.17), o termo significa não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Conforme previu Levy, é o principal canal de comunicação e suporte da memória da humanidade no contexto atual.

Por isso, a ciberdemocracia torna-se uma realidade que, colocando em questão regimes autoritários, organizações, instituições tradicionais e culturas fechadas (Levy, 1999), desafia o controle da informação pela mídia hegemônica em seus espaços de poder (Castells, 1999) e problematiza as oposições binárias nas quais há sempre um privilegiado recebendo valores positivos, no caso, a sociedade dominante; enquanto o outro, sociedade minoritária, recebe a carga negativa.

Em Buridina, por exemplo, os indígenas que disseram possuir contas em redes sociais também fizeram questão de evidenciar em suas falas o forte vínculo identitário que os unem ao seu povo. Durante as entrevistas, ressaltaram, entre outros aspectos, o fato de se identificarem em suas páginas utilizando seus nomes tanto em língua Iny quanto em português; as amizades virtuais com outros indígenas e o uso, ainda que esporádico da língua Iny em suas postagens e conversas pelos *chats*.

Embora os relatos dos participantes, conforme ilustram os excertos abaixo, evidenciem que as preocupações quanto à identidade e representação são mais comuns entre os participantes adultos, percebemos também, entre os adolescentes, o interesse em utilizarem as redes sociais para demonstrarem marcas da sua indianidade e da cultura de seu povo, sobretudo, para aqueles os quais eles nomeiam ‘amigos tori’.

[27] Tem muito Iny na internet e outros indígena também. Eu mesmo tenho muitos amigos e parente lá (referindo-se ao *Facebook*) que nem mora aqui em Aruanã, mas aí eu converso, sei das coisas. Sei até das coisas do meu povo lá do Mato Grosso. Facilita muito o contato da gente. Eu coloco Karajá lá no meu nome e aí sempre um parente acha a gente e adiciona e vê. Tem os amigo tori também. Eles vê nossa cultura, eu coloco foto da aldeia, dos trabalho da gente. É demais. (I.G.K., 34, Iny)

[28] Eu fiz um *Facebook* pra mim já tem tempo... Os meus menino me falaram: - Faz pai! Aí eu fiz e foi bom. Lá eu reencontrei muita gente conhecida e que não vive aqui. Sempre alguém me convida pra ser amigo, gente que a gente conhece e some, a gente revê lá. Até os turista, vem aqui, fica conhecendo e depois me acha lá. Eu coloco foto das coisas da nossa cultura. Ajuda a mostrar, né? O povo vê. Os visitantes, turistas também tiram muita foto e põe. Tem muita coisa boa. Igual tem muita coisa ruim também, né? Tem que saber. Tudo tem que saber. É como meu vô dizia, toda cultura é boa, mas tem que ver o que quer aproveitar. Tem que aproveitar o que é bom pra nós. Pro povo Iny também. (R.M.S., 63, Iny)

[29] Às vezes eu escrevo coisa em Iny lá (referindo-se à sua página no *Facebook*), quando eu olho uma frase bonita, aí eu pergunto como escreve, né? Aí eu escrevo, porque eu só sei mais é entender o Iny. Aí eu pergunto como escreve e coloco. Meus amigo tori fica perguntando o que significa, porque nós é diferente, né? Daí eles não sabe. Mas é mais em Português mesmo que eu escrevo lá. Só o nome que não, esse eu sempre deixo em Karajá porque todos os meus amigo já sabe e me chama assim. Eu gosto mais pra por foto mesmo e olhar vídeo. Nem mexo nas outras coisa. (Butxiwèrù, 13, Iny)

[30] Eu gosto de mexer no celular demais, mexo muito no *Facebook* e os meus amigo lá quase tudo não é índio. Tem um pouco de Karajá, mas é mais tori mesmo meus amigo. O meu nome lá tá dois, o nome de Português e o nome de Iny porque tem gente que me conhece diferente, dos dois jeito, né? Aí eu boto os dois pra saber que é eu. (Waxiã, 15, Iny)

Por esses e outros relatos ouvidos durante o trabalho de campo, percebemos que não há uma preocupação por parte dos Iny em relação a qualquer tipo de aculturação em decorrência do uso da TICs. Aliás, ao contrário disso, a maioria deles veem o contato com as tecnologias como um processo benéfico à comunidade, já que possibilita-os, além de reaproximar de amigos e parentes fisicamente distantes, estabelecer uma convivência harmônica com a sociedade não indígena.

De fato, na afirmação da identidade e na enunciação da diferença por meio de suas páginas nas redes sociais, os indígenas Iny traduzem o desejo de, embora assimetricamente situados, garantir o acesso a bens sociais. Afinal, como alerta Silva (2014, p.81), “a identidade e a diferença estão em estreita conexão com as relações de poder” e, por isso, estar presente nesse ambiente virtual, assim como fazer uso das TICs nos mais variados contextos, significa para os Iny a possibilidade de incluir-se socialmente e fazer-se respeitar em suas diferenças.

Acessando às páginas do *Facebook* de alguns participantes desta pesquisa, foi possível observar na prática o que eles afirmaram teoricamente ao longo de suas entrevistas. Pois, conforme evidenciamos na figura 10 que apresenta imagens coletadas nas redes sociais de alguns colaboradores, os Iny rejeitam o lugar de espectador que lhes é dado pela sociedade dominante e se posicionam numa situação não marginal e, portanto, não periférica ao poder. Colocando-se também com produtores de cultura, eles usam suas páginas para lutarem contra qualquer assimetria, representando-se, conforme diz I.G.K., como “índios com muito vigor”.

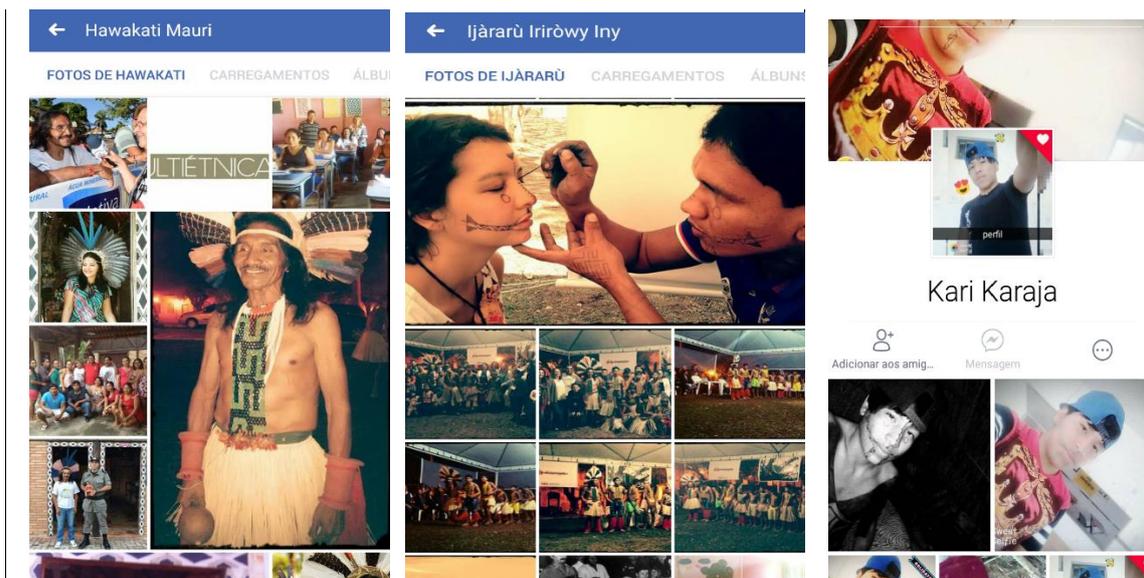


Figura 15: Páginas do *Facebook* de indígenas da etnia Karajá da Comunidade Buridina. Fonte: *Facebook*.

Como anteriormente dito, além da rede social *Facebook*, muitos participantes mencionaram usar com frequência o aplicativo de rede social, *Whatsapp*. Quanto a esse uso, destacaram, sobretudo, a facilidade comunicacional que o novo recurso trouxe à comunidade. Sobre isso, os participantes contaram que muitos indígenas Iny de Buridina trabalham como barqueiros na época da temporada e, tendo em vista que hoje o sinal de telefonia móvel em Aruanã foi melhorado em função do turismo, o recurso se popularizou na comunidade, inclusive, para fins comerciais. Segundo relatos deles, já que em diversas praias que se formam ao longo do Rio Araguaia é possível fazer uso de aparelhos celulares sem qualquer problema de conexão, basta uma troca de mensagens entre Iny e turistas e o serviço de transporte já está combinado.

Esse fenômeno, decorrente da globalização que, conforme problematiza Silva (2014) envolve uma interação de fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas, tem significativamente aproximado os Iny da língua portuguesa.

Percebemos que o interesse dos Iny de Buridina pelas TICs, ainda que esteja em graus e modos diferentes (se comparados crianças, adolescentes e adultos), se faz presente e, em todos os casos, esbarram no tocante de que esses indígenas utilizam tais recursos fazendo uso, majoritário, do português, uma vez que, embora seja notável o aumento na inclusão dos indígenas no ciberespaço, ainda há muito o que caminhar no sentido de que as línguas indígenas também sejam incluídas. Nesse contexto, o uso frequente da língua dominante tem, conforme

observado nas vistas à campo, diminuído a frequência de uso da língua Iny, ocasionando, conseqüentemente, um distanciamento da comunidade de sua língua materna.

Tendo essa influência como o *locus* de nosso estudo, passaremos na seção seguinte a refletir sobre a forma com o uso majoritário da língua portuguesa no contato com as TICs tem refletido no bilinguismo da comunidade.

3.3 As TICs e suas influências no bilinguismo dos Iny de Buridina

Conforme exposto ao longo desse texto, as TICs vem despertando interesse entre os membros da comunidade indígena de Buridina e muitos deles já utilizam aparatos tecnológicos em seu dia a dia e se beneficiam na medida em que essas novas formas de interação auxiliam na disseminação de seus costumes e conhecimentos.

Ao longo das entrevistas e observações realizadas em campo, notamos que no entendimento desses Iny, o acesso à tecnologia da informação, ao invés de provocar a homogeneização das culturas, ajuda a divulgar a identidade cultural e linguística, pois, segundo eles, as TICs dão visibilidade à questões locais e permitem que apresentem seu modo de vida em âmbito global.

Para I.G.K, diretor da escola indígena da comunidade e pai de um estudante, a internet tem possibilitado os Iny apresentarem suas especificidades à sociedade dominante.

A tecnologia é boa demais pra nois, mas também tem que saber usar. Lá a gente coloca nossos costume, nossa arte pra todo mundo ver. A gente faz contato com outros parente de longe. Fala da cultura, dos ritual que aqui em Buridina nem tem mais, mas aí lá tem (referindo-se a outras aldeias Iny mais isoladas). Aí os menino conhece, né? O Teri mesmo vê, eu mostro pra ele como é que é nossa cultura, nosso povo. (I.G.K., 34, Iny)

Nesse sentido, os demais Iny participantes deste estudo também creem que a utilização de recursos digitais pode garantir que os jovens indígenas tenham um maior acesso à cultura tradicional de seu povo e, inclusive, aprendam a língua materna que ainda está presente e, como diz o cacique R.M.S., ‘mais forte’, em muitas aldeias de sua etnia.

Ao mencionar o uso do aplicativo *whatsapp*, R.M.S. nos conta que muitos membros da comunidade conversam frequentemente, por meio desse recurso das TICs, com parentes da Ilha do Bananal. Falando sobre o uso pessoal que faz dessa ferramenta comunicacional, ele destaca que, quando envia mensagens por áudio, utiliza principalmente a língua Iny. Entretanto, quando

questionamos a língua que ele predominantemente utiliza nas mensagens escritas, ele afirma usar mais o português.

Essa alteração de uso entre as duas línguas também foi relatada por outros participantes adultos que, ao falarem sobre a utilização das TICs, ressaltaram usar a língua Iny em situações de comunicação oral e a língua portuguesa nas situações em que se exige a escrita.

[31] A gente usa até que muito a internet. Eu mais meu pai só fala a nossa língua Karajá quando a gente conversa até pelo telefone. Só se for escrito que não, né?! Aí a gente escreve igual os branco mesmo. Aí é português, mas não é nada de regra de escola. Aí é sem... Como é que é que fala? (risos)... Acento, ponto... Essas coisa a gente nem usa. (risos). (A.P.M.S., 37, Iny)

[32] Quando eu vou falar com gente daqui mesmo (referindo-se à Buridina) pelo celular, às vezes eu uso o Iny nos áudio e nas ligação. Mas só com algumas pessoa eu uso Iny. A gente conversa assim porque é nosso jeito, né?! Ih... mas quando é pra escrever... aí é só português. Iny é difícil de escrever. Ainda mais nas teclinha do celular. (risos) (R.M.S., 26, Iny)

Conforme evidenciam os relatos acima, entre os adultos da comunidade, inclusive aqueles que são bilíngues funcionais, há uma preferência pela escrita em português. E, considerando que a maior parte dos acessos às novas tecnologias, mencionados por eles, se dão através da leitura e da escrita, e não da fala, o português acaba tornando-se a língua mais utilizada na comunidade.

Além disso, o cotidiano Iny está significativamente agendado pela programação midiática (rádio, TV, Internet, jornais impressos ou falados) povoada pela língua dominante. Desse modo, percebemos que as TICs estão contribuindo para uma situação de bilinguismo recessivo, no qual os Iny apresentam dificuldade para expressarem-se usando sua língua materna, principalmente na modalidade escrita.

D'Angelis (2010, p.78) problematiza que a internet e os meios de comunicação de massa, pouco a pouco, foram transformando-se em “megasistemas” transnacionais de multimídia que respondem à lógica do capital hegemônico. Nessa perspectiva, os recursos advindos das TICs configuraram-se como um campo social central nas formações sociais modernas, isto é, são um lugar obrigatório de passagem onde uns têm maior dependência que outros, mas todos, ainda que de forma indireta, estão atravessados pelos fatores midiáticos.

Nesse sentido, o uso das TICs pelos Iny e a aproximação destes à língua portuguesa podem ser entendidos como consequência de um contato cultural inevitável que, de acordo com a perspectiva transcultural, é fruto do processo sempre em movimento que marca o encontro dos povos e de suas culturas. Todavia, há que se ter em mente que, se existe o desejo de

fortalecer a língua e a cultura minoritária por meio do uso das TICs não basta simplesmente, conforme alerta D'Angelis (2001), incluir os indígenas nas novas tecnologias, mas é preciso capacitá-los para que sejam capazes de interagir com as máquinas e promover uma mudança social com foco na preservação de sua identidade cultural, em especial, no seu vocabulário.

Daí a importância das tecnologias proporcionarem, por meio da internet e do uso de redes sociais, a disseminação do conhecimento (língua indígena), ainda que na forma oral, por meio de vídeos, por exemplo²⁷. Pois, ainda são pouco utilizados os recursos de documentação tecnológicos como uma forma de armazenar as línguas indígenas brasileiras. E, indubitavelmente, o computador é um importante aliado nesse processo de salvaguarda, permitindo que parte da história ameríndia permaneça intacta e se perpetue como patrimônio nacional.

Entre as crianças e adolescentes participantes da pesquisa foi possível observarmos um impacto ainda maior da língua portuguesa no que diz respeito ao uso das TICs. Pois, como as novas tecnologias dão primazia para a língua portuguesa, elas acabam afetando consideravelmente o uso da língua da materna entre esses membros da comunidade, sobretudo, porque eles constituem a geração Iny que precocemente teve contato com as novidades tecnológicas.

Na conversa com o grupo de adolescentes, percebemos que o fato de eles estarem mais expostos às tecnologias os aproxima muito mais da língua portuguesa do que da língua materna. E, embora muitos deles tenham dito que usam as suas redes sociais para postarem assuntos e fotos relacionados a sua cultura materna, observamos que tudo é feito, majoritariamente, em língua portuguesa, ficando o uso da língua Iny apenas para postagens esporádicas e, quase sempre, fora de contextos interacionais.

Quando conversamos com esses adolescentes sobre as interações comunicacionais, via *chats* ou por meio dos aplicativos de mensagens instantâneas (*messenger* e *whatsapp*), apenas 3 mencionaram enviar e responder áudios em Iny, os demais ressaltaram que usam exclusivamente a língua portuguesa. E, quando referimos às mensagens escritas, todos, sem exceção, afirmaram utilizar apenas o português.

[33] Eu, no celular, nas ligação e nos áudio, só falo Karajá com meu vô e com minha mãe. Com os outros não. É só português mesmo. Só os dois (referindo-se ao avô e à mãe) que sabe mais lá em casa. Os outros lá de casa nem fala muito Iny. Meus amigo também não. Tem muitos que é tori, né?! Aí nem sabe... Eu sei um pouco, aí eu entendo e respondo eles (referindo-se ao avô e à mãe). Às vezes eles fala em português

²⁷ Vide páginas 40 e 41, nas quais são apresentados os projetos “Cineastas indígenas” e “Web indígena” que caracterizam-se como instrumentos de divulgação e valorização de línguas e culturas ameríndias.

também, mas quando ela (referindo-se à mãe) tá brava... brava mesmo (risos) aí ela só fala Iny comigo pra manda eu ir embora pra casa. (Waira, 15, Iny)

[34] Vixe!!! Eu e meus amigo usa mais é só o português mesmo no celular. É a língua que eu mais escrevo nas mensagem. Igual os tori mesmo. Quase ninguém que eu falo no celular fala Iny, né? Nem o povo daqui (referindo-se à Buridina) Por isso... Aí quase nem usa. (Butxiwèrù, 13, Iny)

Para Santos (2010), a utilização das TICs nas comunidades indígenas é inevitável e, por isso, é real a necessidade de que os mecanismos de comunicação virtual, embora criados a partir de uma perspectiva não indígena tornem-se ferramentas capazes de promover a união dos povos indígenas e sua visibilidade ao mundo. Segundo ele,

a existência de tecnologias no mundo tem revolucionado a comunicação entre as partes distantes do planeta. Os povos indígenas não estão fora dessas formas de comunicação, se aliaram a elas para buscar novas formas de vida, assim como buscar meios para beneficiar seus povos. Longe de ser mero *hobbie*, o uso da internet nas comunidades passou a ser um objeto de luta, uma ferramenta para competir com os meios de comunicação, para unir povos de vários lugares do Brasil e do mundo. (SANTOS, 2010, p.2),

Nessa perspectiva, já que as tecnologias, em especial a internet, configuram-se para as populações indígenas como objetos de luta, torna-se fundamental que haja também a inclusão das línguas indígenas nesses recursos. Afinal, embora os adolescentes Iny, pela pouca idade, não as utilizem como ferramentas de resistência étnica, elas não podem tornarem-se motivo para o afastamento dos mesmos de sua cultura materna.

D'Angelis (2010) ao discutir as situações que comumente levam uma comunidade indígena, como Buridina, a abandonar a língua indígena, menciona a existência de 'razões práticas' que conduzem ao desuso do idioma materno em face da língua dominante. Segundo o pesquisador, essas razões emanam, sobretudo, da desfuncionalidade da língua indígena em resolver tarefas diárias dentro da própria comunidade.

Nesse contexto, mesmo que a identidade de um povo não esteja necessariamente na sua língua, é inegável que ela está, em maior ou menor grau, também nela. E, por isso, se a utilização da internet é compreendida pelos indígenas como uma possibilidade de difusão global de sua cultura, ciência, artesanato, tradições, danças, educação e, principalmente, para evidenciar as suas lutas, parece-nos importante também a difusão da língua materna de cada comunidade para endossar essa resistência.

Quanto à Buridina, conforme consta nos relatos 33 e 34, evidenciamos que as TICs têm contribuído com essa desfuncionalidade, sobretudo, entre as gerações mais novas. E, como ilustram as falas dos adolescentes Waira e Butxiwèrù, em razão do uso das tecnologias, o

português assume maior funcionalidade no contexto interativo e comunicacional dos membros da comunidade.

Durante as entrevistas realizadas com as crianças, a situação observada também se mostrou complexa. Embora a maioria delas não possua celular e utilize a internet quase que exclusivamente nas visitas à biblioteca informatizada do SESI, notamos que elas já nasceram submersas nas novas tecnologias e, conseqüentemente, foram expostas desde muito cedo à língua portuguesa por meio do uso de outros recursos midiáticos, em destaque, a televisão.

Pudemos evidenciar ao longo das nossas conversas que, desde o nascimento, as TICs foram integradas naturalmente em suas vidas. E, ao contrário de seus ascendentes, elas não veem nenhuma novidade em manusear um aparelho celular ou acessar à internet para assistir a um filme ou vídeo, por exemplo.

Pela tenra idade, as crianças Iny, apesar de serem capazes de identificar que o português e a língua indígena têm lugares bem distintos na sociedade aruanense, ainda não questionam a inexistência da língua Karajá nas TICs e não pensam no uso das tecnologias como uma forma de socialização na qual pessoas se reúnem a partir de representações identitárias ou por possuírem um interesse comum.

Para elas, conforme evidenciam os excertos 35 e 36, é tudo mais lúdico. Desde muito pequenas convivem com as tecnologias e gostam, sobretudo, das atividades de entretenimento. Jogam, assistem à vídeos ou desenhos e, assim, aprendem e utilizam mais o português, não porque são ensinadas, mas sim porque vivenciam essa língua com maior frequência do que a língua de seu povo.

[35] Minha mãe e meu pai não me deu celular. Só pra minha irmã. Eu sou pequena, né? Aí só quando eu crescer eu vou ganhar. De vez em quando eu mexo só um pouco no da minha mãe. Ela deixa. Aí eu gosto do *YouTube*. Gosto de ver vídeo de dança, de música. Eu sei ler, aí eu ‘caço’ o que eu quero, que eu mais gosto. (Mytxiwela, 9, Iny)

[36] Eu não sei ler ainda, mas eu acho os jogo que eu gosto no celular do meu pai e lá no SESI eu também jogo, a mulher de lá me ajuda achar. O da Barbie é o melhor que eu acho. (Maluherèrú, 7, Iny)

Em um de seus estudos, Maher (1998, p.115) discute a apropriação do português em algumas comunidades ameríndias e apresenta a existência de uma variedade específica da língua portuguesa, nomeada por ela como “português índio”. De acordo com a pesquisadora, essa variedade do português vem sendo utilizada nas práticas discursivas de muitas comunidades indígenas e, por meio dela, mesmo utilizando a língua dominante, muitos

indígenas têm construído e sinalizado sua indianidade. Assim, no caso das crianças e adolescentes Iny de Buridina, que nasceram na era digital, não temem os botões, as luzes, as cores, os movimentos e as novidades tecnológicas, o que ocorre é uma apropriação das máquinas e, conseqüentemente, da língua utilizada nelas. Isto é, as TICS as fazem deslocar parte de seu comportamento discursivo para a língua portuguesa.

Costa (2011) alude sobre essa problemática da utilização das TICs por crianças indígenas enfatizando que as informações disponibilizadas em rede, por não tratarem da sua língua e cultura nem de seu povo, poderá progressivamente levar esses indígenas a perda de sua identidade quando adultos. Para o autor (op. cit, 2011, p.7), “o problema [...] é que as crianças só têm acesso às produções culturais do ocidente. O conhecimento produzido pelos povos indígenas, nestes espaços que se constituem com as novas tecnologias fica do lado de fora”.

Nesse sentido, o cacique R.M.S. também demonstra certa preocupação.

Nossos meninos não brincam mais das brincadeiras do nosso povo. Nem as meninas aprendem o jeito da mulher Iny brincando com as ritxoo. Eles todos querem é televisão, celular, computador... essas coisa da modernidade. Tá tudo muito mudado, né? E a gente tem que deixar, né? Mas tem que ensinar o nosso costume também. Porque as duas culturas é boa. Ih... mas eles gostam mesmo é de jogar no celular. (R.M.S., 63, Iny)

De fato, a fala do cacique evidencia que as crianças Iny também acompanham a inserção de brinquedos eletrônicos e das novas tecnologias de informação e comunicação em suas vivências diárias. Já que, por meio de uma experiência lúdica que envolve jogos interativos, vídeos, entre outros, o contato com a língua dominante se concretiza, pois mesmo se tratando de uma comunidade indígena o espaço para as brincadeiras e os brinquedos tradicionais não são mais os mesmos e, como atesta o cacique da comunidade, as tecnologias ganham dia a dia maior campo.

Em âmbito geral, entender as mudanças geradas pelo advento da internet e das TICs vai além da análise da posse da tecnologia. Pois, na atualidade, a cultura é gerada pela onipresença da informação, pelos sujeitos interconectados e pelas telecomunicações recíprocas e assíncronas. Nesse sentido, são imensos os desafios que estas constatações colocam, sobretudo, para o campo da educação indígena, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vistas da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos.

Em Buridina, por exemplo, os impasses são constituídos pela possibilidade dos indígenas que constituem o ambiente escolar da aldeia serem sucumbidos pelas inúmeras informações oriundas principalmente da cultura do ocidente, pelo conhecimento do global e sua assimilação que podem caracterizar-se como um processo de apagamento das características próprias locais e sua substituição pelas do grupo dominante, que acabam por ser consideradas superiores.

Embora Mendonça, Lima e Gusmão (2016) destaquem que

o uso das tecnologias e sistemas pode ser uma maneira para documentar o vocabulário indígena ainda presente em algumas regiões do Brasil, garantindo que a produção desse material sirva de apoio à preservação da língua nativa e possa funcionar como auxílio em atividades de alfabetização indígena (MENDONÇA; LIMA; GUSMÃO, 2016, p. 46).

É fundamental que as comunidades minoritárias repensem suas práticas, com intuito de apropriar-se das TICs e inseri-las, inclusive, na prática pedagógica escolar de suas comunidades como possibilidade de utilizar as ferramentas digitais para a expansão de sua língua e cultura, objetivando a produção do conhecimento, com vistas as orientações que permitam os indivíduos a utilizar as tecnologias em seu benefício, e não ao contrário, com as tecnologias se beneficiando dos indivíduos.

Por essa razão, todos os assuntos discutidos neste trabalho, foram abordados no sentido de contribuir para que os Iny de Buridina preservem a própria língua como uma das formas de se reconhecerem índios, cultivarem seus valores, suas crenças, seu modo de vida e manterem sua cultura. Garantindo, de alguma maneira, que a utilização das TICs funcione na comunidade como ferramenta de apoio e de socialização de seu modo de vida e de sua língua, isto é, que o uso das tecnologias constitua-se como possibilidade para a transmissão de ideias e processos culturais e torne-se um dispositivo de comunicação para os que antes não tinham voz e nem evidência nas mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma longa jornada de pesquisa com os Iny de Buridina, que envolveu muitas conversas, opiniões particulares compartilhadas e assuntos delicados, tivemos a oportunidade de constatar a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na comunidade e evidenciar suas influências no bilinguismo português/língua materna indígena das crianças e dos adolescentes pertencentes à etnia Karajá, em específico, daqueles matriculados na Escola Estadual Indígena Maurehi, localizada dentro da referida aldeia.

A partir da apresentação das concepções de bilinguismo, pudemos tecer algumas reflexões a respeito da atual situação sociolinguística dos membros dessa comunidade, evidenciando as diferentes tipologias bilíngues encontradas e a relação entre a(s) línguas(s) dos Iny e sua identidade.

Para tanto, adotando o conceito de bilinguismo²⁸ que abandona a visão construída em cima da competência idealizada em favor de uma visão sociofuncional de bilinguismo, acolhemos a perspectiva de que os sujeitos bilíngues não devem ser vistos como produtos da somatória de competências equivalentes à dos falantes monolíngues mas, ao contrário disso, devem ser entendidos em um universo discursivo próprio, que não é nem o do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2.

Assim, por não entender o bilinguismo como um construto linear e crer que o sujeito bilíngue transita em um universo que não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado, evidenciamos que os Iny de Buridina demonstram um comportamento comunicativo variado, ora mais ora menos distantes de sua língua materna, não só porque os tipos de discurso variam, mas também porque o desejo e a necessidade de afirmação de sua identidade atuam como determinantes desta variação, corroborando o que afirma Maher (1998, p.57) quando diz que “a oscilação na competência e uso do indivíduo bilíngue é determinada não só por razões pragmáticas mas, também, ideológicas.”

Contudo, quando se trata, especificamente, do contato desses indígenas com as TICs, notamos que não há oscilação ou negociação linguística, e as crianças e os adolescentes Iny usam categoricamente a língua portuguesa. Desse modo, os dados da pesquisa nos mostram que, além das intensas relações econômicas e sociais entre os membros da comunidade Iny e a sociedade não indígena que, por si só, contribuem com um acentuado uso da língua majoritária em situações sociais, o acesso aos recursos tecnológicos, sobretudo por meio da utilização de

²⁸ Grosjean (2013)

aparelhos celulares e computadores com acesso à internet banda larga, também tem ampliado o uso da língua dominante entre os membros da comunidade. E, diante de tal situação, o português não só tem se tornado indispensável a esses indígenas, como também tem-se exigido um melhor domínio dessa língua dominante.

Embora a própria comunidade busque ações a fim de evitar a substituição da língua materna pela língua majoritária, notamos que há uma situação linguisticamente complexa. Pois, apesar de haver na comunidade uma escola indígena que almeja uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, em prol do fortalecimento da língua Iny, evidenciamos uma constante interferência, quer de fatores internos, quer de fatores externos à comunidade, que tem dificultado o funcionamento da escola em suas especificidades e tornado o trabalho de revitalização linguística ainda mais complexo.

Dentre os fatores observados durante o período em campo e que dizem respeito às experiências e aos desafios enfrentados na educação intercultural bilíngue desenvolvida na EEI Maurehi, destacamos ao longo deste estudo: as políticas estaduais, a presença do professor não indígena, a relação entre a instituição e a própria comunidade e, por fim, a relação da instituição com a sociedade não indígena. E, embora estes fatores não digam respeito diretamente ao escopo do deste estudo, julgamos importantes problematizá-los ao longo do texto, amparados pela perspectiva transmetodológica, pois cremos que a partir dessas reflexões foi possível identificarmos que não só as TICs estão intensificando a frequência e o uso da língua portuguesa entre os Iny de Buridina, mas há também um série de outros fatores que merecem ser melhor discutidos em pesquisas futuras. Quanto a eles, apresentamos como sugestões:

- a incidência da política da SEDUCE sobre o projeto educacional desse povo indígena, no intuito de aprofundar nas políticas educacionais e linguísticas do Estado de Goiás para essa e outras comunidades indígenas existentes no estado;
- movimentos de ir e vir dos Iny à escola da aldeia, a fim de um rastreamento mais preciso de como os fenômenos de aproximação e afastamento se articulam nessa comunidade.

Entretanto, quanto ao estudo desenvolvido neste trabalho, gostaríamos de ressaltar que, embora desejássemos, *a priori*, um período maior de investigação em campo, o contato com os Iny de Buridina, ainda que em um intervalo de tempo menor que o esperado, possibilitou-nos cumprir com o objetivo proposto. E, diante dos dados coletados e analisados, pudemos compreender que a grande problemática da questão das TICs não é a inclusão digital dessa comunidade indígena, mas sim a falta de inclusão digital da língua indígena dessa comunidade. Pois, o que observamos foi um contato linguístico assimétrico no qual existem grandes chances de a cultura minorizada assimilar completamente a majoritária.

Frente a isso, apesar de termos também identificado resultados positivos quanto ao desejo das crianças e adolescentes em aprenderem a língua Iny, inferimos que a comunidade Karajá de Buridina se encaixa nos critérios de risco postulados por Hamel (1988), e isso ocorre porque há uma constante pressão para que esses indígenas usem a língua portuguesa, devido à grande proximidade e ao contato intenso com a cidade de Aruanã e, conseqüentemente, com tudo aquilo que emana da sociedade não indígena.

Nesse contexto, notamos que a comunidade, que outrora tinha a maioria de seus membros bilíngues funcionais, tem, hoje, suas gerações mais novas caracterizadas, principalmente, como bilíngues receptivos, de forma que entendem a língua Karajá, mas não necessariamente falam ou escrevem nessa língua, ao passo que dominam bem o português e estão sendo, inclusive, alfabetizados nesse idioma.

Essa situação nos chama especial atenção, pois evidencia que a educação intercultural, bilíngue e diferenciada, proposta pela escola indígena da aldeia e almejada pela comunidade, não tem cumprido com seu papel, enquanto proposta de superação da tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou no Brasil desde o Brasil-Colônia.

Daí a sugestão para estudos futuros no intuito de investigar as tensas relações de poder que envolvem, de um lado, o Estado e as políticas e, do outro, os povos e as línguas em situação de minoria.

Quanto ao escopo deste estudo, consideramos importante esclarecer que nossa investigação partiu da ideia de que nessa comunidade indígena, que vive a décadas um processo multicultural, o mundo digital foi paulatinamente adentrando às suas vivências diárias por meio dos contatos interculturais. Nesse sentido, esses contatos foram possibilitando um novo tipo de comunicação e interação com os brasileiros urbanos não indígenas que sem os recursos das TICs, dificilmente seria possível.

Nessa perspectiva, entendemos as TICs como elementos transculturais já presentes em diferentes culturas. E, no que tange a essa agregação dessas pela população Iny de Buridina, evidenciamos a presença do fenômeno da transculturalidade como grande norteador do processo. Isto é, o uso das TICs entre os Iny é transcultural à medida em que possibilita que eles ultrapassem seus limites espaciais, territoriais e sociais e coexistam, no mundo digital, com outras línguas e culturas de maior prestígio político e social.

Entretanto, por considerarmos que a inclusão dos povos indígenas às TICs sem a inclusão de suas línguas é algo que induz a necessidade de uso da língua majoritária, evidenciamos, conseqüentemente, que o resultado disso, a longo prazo, tende a ser negativo

para o futuro da língua minoritária. E, nesse sentido, a comunidade pode chegar à última instância citada por Hamel (1988), na qual, nas próximas gerações, a língua portuguesa seja completamente absorvida e tome o lugar da língua ancestral do povo.

Todavia, embora os relatos ouvidos ao longo da pesquisa nos possibilitem tal entendimento, os Karajá de Buridina não veem esse risco e, para eles, a apropriação das TICs configura-se como uma política de intervenção benéfica que possibilitará que a cultura Iny siga viva e forte nas próximas gerações dos Karajá. Por terem essa visão, notamos, ao longo das vistas à campo, que o interesse tanto de adultos quanto de crianças e adolescentes da comunidade pelas TICs são naturalmente assimilados dentro da comunidade e não há qualquer ação, ou preocupação, que emane da própria comunidade no intuito de que as TICs sejam utilizadas no espaço da aldeia a partir de uma perspectiva na qual os indígenas assumam também o papel de produtores ou emissores de conteúdos nesses recursos.

Na tentativa de reverter o afastamento do povo Iny de sua língua, esperamos, sinceramente, que a comunidade consiga romper com os entraves que têm impedido a efetivação da escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue na aldeia e que siga com as políticas linguísticas familiares favoráveis à manutenção da vitalidade da língua Karajá na comunidade. Para que assim, mesmo que o português se faça presente na comunidade, tanto no contato com a sociedade aruanense e turistas, quanto no acesso às TICs, os Iny consigam resistir, mostrar o seu próprio modo de ‘ser índio’ no mundo contemporâneo e garantir sua língua e cultura ancestral.

Enfim, que esta pesquisa possa motivar os Iny de Buridina ao amplo uso de sua língua a fim de que, em consonância com a sociedade contemporânea, essa comunidade indígena consiga incorporar seus processos culturais e educacionais às TICs, perfazendo o encontro entre duas culturas, a ocidental e a indígena, na luta pelo reconhecimento de que o índio não deixa de ser índio só porque há interferência de outras culturas na sua.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lisiane Machado. **Por uma epistemologia transmetodológica no campo da comunicação**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Comunicação Oral).
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Editora da PUC, 2011.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ARRUDA, Ângela.(Org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4ed. New York: Multilingual Matters LTD, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Edic. Soc. (on line) v.29, n.104, p. 717-746, 2008.
- BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I. M.; GREEN, David W.; GOLLAN, Tamar H. **Bilingual Minds**. *Psychological Science*. V. 10, (3). Association for Psychological Science, 2009, p. 89-129.
- BONIN, Jiani; SAGGIN, Livia. **Reflexões para pensar as relações entre mídias, identidades culturais, movimentos sociais e cidadania**. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação. vol.10, nº1, abril, Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF 2016.
- BORGES, Mônica Veloso. **As falas feminina e masculina no Karajá**. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- BORGES, Thelma Pontes; FILHO, Miguel Pacífico. **Observações da Educação Apinayé: resultados de oficinas e observações na escola Mariazinha**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**.Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudança de código e empréstimo**. In: Revista do Museu Antropológico. Vol. 2. Nº 1, p. 1-152, Jan/dez, 2008.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 de 20 de dezembro**. Brasília, 1996.
- _____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BUTLER, Yuko. G.; HAKUTA, Kenji. **Bilingualism and second language acquisition**. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 114-144.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Revista Educação e Sociedade, vol.33, jan-mar 2012, PUC – Rio.

CANEN, Ana. **Universos Culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, a. 22, n. 77, p. 207-227, dez / 2001.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

COSTA, Alda Cristina. **A comunidade indígena e o mundo tecnológico: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára**. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. 3., 2011, Pernambuco. Anais... Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedade contemporâneas sem nostalgia**. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf. TILIO, Rogério. SILVA, Kleber Aparecido da. NICOLEIDES, Christine. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: A era da informação: Economia, sociedade e cultura; v.1, 6ª ed. aum. 13ª reimpressão**. São Paulo: Paz e Terra. Título original: *The rise of the network society*; Tradução: Roneide Venancio Majer, 1999.

CRUVINEL, Noraldino. **Relatório de Identificação e Delimitação da Área Indígena Karajá de Aruanã**. Brasília, FUNAI: 1994.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **A educação escolar em novos contextos políticos e culturais: Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnicopolítico**. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Orgs). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.*/ Darlene Taukane. (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB, 2001. p. 172.

_____. **Do Índio na Web à Web Indígena Mesa: Inclusão Digital de Línguas Indígenas**. VIII Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. 24 a 28 de maio de 2010, Dourados (MS), UFGD, 2010. Publicado em W.R. D'Angelis & E. A. Vasconcelos (Orgs.), *Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2010, p. 111-121.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.16-35, mai/jun/jul/ago. 2003.

_____. **Políticas da Diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. Educ. Soc. Campinas, v.27, n. 95, p. 495-520, mai/ago. 2006.

FRANCO, Monique; OLIVEIRA, Renato José de e CANEN, Ana. **Ética, multiculturalismo e educação:** articulação possível? Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/Mar/ABR, 2000, n.13, p. 113-126.

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

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Looking at interlanguage processing.** In: GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: An introductory course.* 3ª ed. New York: Routledge: 2008, p. 219-258.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Suzana dos Santos. **Infância e tecnologias.** In: COCCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender.* 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

_____. **Bilingualism:** A short introduction. In: GROSJEAN, François; LI, Ping. *The psycholinguistics of bilingualism.* Oxford: Wiley-Blackwell, 2013, p.5-26.

GRUPPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Índios do Brasil.** São Paulo: Global, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMEL, Rainer Enrique. **La política del lenguaje y el conflicto interétnico:** problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística na América Latina.* Campinas/SP: Pontes, 1988.

KINCHELOE, Joe L. **Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo.** In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem.* Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação Escolar Indígena:** projetando novos futuros. São Paulo, mai. 1999. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11630812-Educacao-escolar-indigena-projetando-novos-futuros-maria-elisa-ladeira-cti-usp.html>. Acesso em: 08 dez. 2016.

LEITE, Marília Fernanda Pereira. **O ensino de L2 na Escola Indígena 19 de abril:** uma análise sobre as políticas linguísticas na perspectiva dos Kraho da Aldeia Manoel Alves. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: UFT, 2015.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Karajá de Aruanã:** Quando os mortos não são os nossos. Revista Altiplano, Goiânia, 2003. (Revista online).

_____. **Karajá de Aruanã.** In: MOURA, Marlene Castro Ossami de. (Coord.) Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural. Goiânia: Ed. da UCG/ Ed. Vieira/ Ed. Kelps, 2006.

LÓPEZ, Luiz Enrique. **Desconexiones entre retórica y práctica em la educación intercultural bilingüe indígena em latinoamerica.** In: NICOLEIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Política e Políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Sendo índio em Português...** In: SIGNORINI, Inês (Org.) Língua(gem) e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. **Políticas linguísticas e políticas de identidade:** currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, p. 33-48, Jan/Jun 2010.

MALDONADO, Alberto Efendy. **Produtos midiáticos, estratégias e recepção/A perspectiva transmetodológica.** In: Revista Ciberlegenda, UFF, Nº 9, 2002.

_____. **A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI.** In: A. E. Maldonado; J. Bonin; Nísia Rosário (org.). Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

MALDONADO, Martiza. JESUS, Naine Terena de. **Ciberprofessores indígenas: narrativas através das tecnologias de informação e comunicação.** TEAR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas, v.6, n.1, p. 3-14, 2017.

MARTINEZ, Margarita Maria Bautista. **O uso das TICs nas organizações indígenas do Brasil e da Colômbia:** estudos de caso da COIAB e a da ONIG. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Integração da América-Latina) PROLAM, Universidade de São Paulo, 2014.

MENDONÇA, Dener Guedes. LIMA, Joselice Ferreira. GUSMÃO, Claudio Alexandre. **O uso das tecnologias no auxílio à preservação do idioma indígena:** o caso Xakriabá. Revista de Informática Aplicada, vol.12, n. 1, 2015. p. 41-51.

MESQUITA, Rodrigo. **Empréstimos linguísticos do Português em Xerente Akwe.** 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2009.

MIGNOLO, Walter. D. **Histórias locais/Projetos Globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje:** o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan. Müller. **Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras.** Revista Linguagem. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP: UFSCar, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista.** In: MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 165-194.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** (Orgs.). 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

NUNES, Eduardo S. **A cruz e o itxe(k)ò: mestiçagem, mistura e relação entre os Karajá de Buridina (Aruanã – GO).** Monografia (graduação). DAN/UnB. 137 p. 2009.

_____. **No asfalto não se pesca.** Parentesco, mistura e transformação entre os Karajá de Buridina (Aruanã –GO). 2012. 425f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade de Brasília, 2012.

NUNES JUNIOR, O. **Internetcidade: caminhos das novas tecnologias de informação e comunicação entre os povos indígenas.** 2009. p. 111. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Políticas linguísticas como políticas públicas.** IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística e UFSC Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. Prefácio. In: CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas.** Tradução de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

_____. **Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico.** In: Revista Linguagem, n. 11, s.p., 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Fenômeno do bilinguismo na sociedade Karajá e no processo escolar.** LIAMES 4, p. 121-128, Primavera 2004.

_____. **Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações.** In: ROCHA, L. M.; BAINES, S. G. (Coord.). Fronteiras e espaços interculturais. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 107-17.

_____. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas.** Goiânia: Editora da UCG, 2009.

_____. **Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny.** Goiânia: Kelps, 2015.

_____. **Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina.** Revista Linguística. Rio de Janeiro. v.13, n.1, 2017, p.231-144.

PINTO, Alejandra Aguilar. **A “inclusão digital indígena” na sociedade da informação.** Revista Ibero-americana de Ciência de Informação (RICI). V.1, n.1, p. 37-51, jul./dez. 2008.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem ressurgidos, nem emergentes: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã – GO.** 2006. 233f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, 2006.

PREUSS, Elena Ortiz. **Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português.** 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Letras, UFRGS, 2011.

RESENSE, Nicódeme de. **Perspectivas indígenas sobre e na internet:** ensaio regressivo sobre o uso da comunicação em grupos ameríndios no Brasil. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. São Paulo: USP, 2011.

REZENDE, Tânia Ferreira. **Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro.** In: BARROS, Débora Magalhães de, SILVA, Kleber Aparecido, CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). O Ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. 1ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015, v. 1, p. 63-77.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas Brasileiras: para o reconhecimento das línguas indígenas.** Loyola. São Paulo: 2002.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **A caminhada de Tanỹxiwè:** uma teoria Javaé da história. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia da Universidade de Chicago. Chicago, Illinois, 2008.

SABOIA, Andressa Luna. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE:** crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM). 2012. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SANTOS, Gersen Luciano dos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos da globalização.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A Globalização e as Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

_____. **Epistemologias do Sul.** In: MENESES, Maria Paula e SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Coimbra: Edições Almedina, 2009. Também publicado no Brasil, pela Editora Cortez, 2010.

SILVA, Marcio Ferreira da. **A conquista da escola:** educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, p. 38-53, ano 14, n. 63. Brasília, 2011.

SILVA, Nunes Xavier da. **Políticas linguísticas e planejamento educacional em Aruanã.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOUZA, Lorena Isabella Pereira. **O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças Karajá de Bdeburè.** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIEGAS, Chandra Wood. **Línguas em rede:** para o fortalecimento da língua e da cultura Kokama. 2014. 467f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE PERGUNTAS – ENTREVISTA COM PAIS E PROFESSORES



Universidade Estadual de Goiás
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

As questões desta entrevista se baseiam nas leituras de referência para pesquisa e nas informações necessárias para gerar os dados a serem analisados posteriormente. Como explicado na metodologia do projeto intitulado “A Formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação”, as entrevistas serão semiestruturadas, ou seja, seguirão o seguinte roteiro, porém, com total liberdade para que o pesquisador e o entrevistado se expressem além dele. Para tanto, será sempre usada uma sigla para referir-se ao participante. Sendo assim, seguem as questões:

Etapa I: Levantamento Sociolinguístico para todos os sujeitos envolvidos:

- 1- Qual a sua idade e gênero?
- 2- Qual sua língua materna?
- 3- Você fala, entende e escreve o Iny Rubè?
- 4- Você fala, entende e escreve a Língua Portuguesa?
- 5- Como você se sente em relação ao Iny Rubè?
- 6- Como você se sente em relação à língua portuguesa?

Etapa II:

• **Perguntas específicas aos PROFESSORES:**

- 1- Na escola, vocês se comunicam com seus alunos(as) em Karajá ou Português?
- 2- Vocês acham importante que seus alunos(as) falem o Iny Rubè? Por quê?
- 3- Vocês já perceberam algum preconceito por Maurehi ser uma escola indígena? Se sim, como reagiram?
- 4- Vocês possuem laboratório de informática na escola? Sem sim, utilizam ele na prática pedagógica? E com qual frequência?
- 5- Que fontes de pesquisa seus alunos(as) costumam utilizar para realização dos trabalhos que são passados?

- 6- Seus alunos(as) levam aparelhos celulares para escola? Se sim, fazem uso dele durante o período de aula?
- 7- Seus alunos(as) têm computador ou notebook em casa e possuem acesso à internet?
- 8- Seus alunos(as) acessam redes sociais? Se sim, com que frequência?
- 9- Vocês acham importante manter as tradições e cultura Karajá no ambiente escolar? Por quê?
- 10- Vocês acham que, por causa do constante contato com a língua portuguesa, a língua karajá pode ser influenciada ou enfraquecer a ponto de não ser mais falada aqui na aldeia?
- 11- Vocês consideram importante a aldeia de Buridina ter uma escola indígena que ensine e estimule o uso do Iny Rubè e valores culturais para as crianças? Por quê?

• **Perguntas específicas aos PAIS:**

- 1- Em casa, vocês falam com seu filho(a) em Karajá ou Português?
- 2- Em quais locais do seu dia-a-dia você precisa se comunicar em língua portuguesa?
- 3- Vocês acham importante que o seu filho(a) fale o Iny Rubè? Por quê?
- 4- Vocês acham importante que o seu filho(a) aprenda a língua portuguesa? Por quê?
- 5- Você tem dificuldade em ajudar seu filho(a) nas tarefas de casa por estarem em português?
- 6- Se a escola passar trabalhos de pesquisa, em que locais e com que meios seus filhos(as) costumam pesquisar?
- 7- Seus filhos(as) possuem aparelhos celulares? Se sim, usam com frequência? Levam para escola?
- 8- Seus filhos(as) têm computador ou notebook em casa com acesso à internet?
- 9- Vocês já sofreram algum preconceito por serem falantes do Iny Rubè? Se sim, vocês têm medo que o seu filho(a) vivencie a mesma experiência?
- 10- Vocês têm medo que seu filho(a) deixe de falar a língua karajá e comece a usar apenas a língua portuguesa? Por quê?
- 11- Vocês acham importante manter as tradições e cultura Karajá em casa com seu filho(a)? Por quê?
- 12- Você acha que o uso da língua portuguesa com a língua karajá pode influenciar ou enfraquecer a língua karajá ou fazer com que a língua karajá deixe de ser falada aqui na aldeia?
- 13- Você acha importante a aldeia de Buridina ter uma escola indígena que ensine e estimule o uso do Iny Rubè e valores culturais para as crianças? Por quê?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE PERGUNTAS – ENTREVISTA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Universidade Estadual de Goiás
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

➤ INFORMAÇÃO PESSOAL

Pseudônimo: _____

Gênero: M() F()

Idade: _____ Série: _____

➤ SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

1. Você entende uma conversa em Karajá?
2. Você fala Karajá? Se sim, você já sofreu algum preconceito por falar Karajá?
3. Você lê em Karajá?
4. Você escreve em Karajá?
5. Você entende uma conversa em Português?
6. Você lê em Português?
7. Você escreve em Português?

➤ USO DA LÍNGUA E DOMÍNIOS SOCIAIS

8. Qual a primeira língua que você aprendeu?
9. Que língua você usa mais em casa para falar com os adultos?
10. Que língua você gosta mais de falar?
11. Que língua você usa mais em casa para falar com as outras crianças?
12. Que língua você usa mais em casa para escrever?
13. Que língua você usa na escola para falar com seus colegas?
14. Que língua você usa na escola para falar com seus professores?
15. Que língua você fala com pessoas da mesma idade que você que moram aqui em Buridina?
16. Que língua você fala com os adultos que moram aqui em Buridina?
17. Que língua você usa durante uma cerimônia de sua comunidade?
18. Que língua as crianças de sua comunidade falam mais?
19. Que língua os adultos de sua comunidade falam mais?

20. Que língua você considera mais bonita? Por quê?
21. Que língua você usa quando está bravo, com raiva, triste ou chateado?
22. Que língua você gosta mais de estudar na escola?
23. Que língua você prefere para ler?
24. Que língua você prefere para escrever?

➤ INFLUÊNCIAS TECNOLÓGICAS

25. Você tem telefone celular? Se sim, você usa com qual frequência?
26. Seu telefone celular tem acesso à internet?
27. Qual função você mais usa no seu telefone celular?
28. Onde você mais pesquisa para fazer trabalhos e tarefas da escola?
29. Você usa computador com internet na escola (laboratório de informática)?
30. Você tem computador com internet em casa?
31. Você tem computador portátil (notebook, tablet, laptop)?
32. Com que frequência você utiliza a internet na Comunidade?
33. Com que frequência você utiliza a internet fora da Comunidade? Onde?
34. Você possui contas em redes sociais? Se sim, qual ou quais?

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARTICIPANTE ADULTO



Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE /
PARTICIPANTE ADULTO

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação”. Meu nome é Gisele Luiza de Souza, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguagens e Práticas Sociais. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas durante as minhas visitas à comunidade, pelo e-mail giseleluizad@hotmail.com, por ligações, que podem ser feitas a cobrar, para os meus telefones: (62)99697-6109 / (62)98545-8778 ou ainda no meu endereço: Rua Presidente Getúlio Vargas Quadra 43 Lote 04 S/N – Bairro Central – Mozarlândia/GO, CEP: 76700-000.

Se, ainda assim, persistirem dúvidas sobre seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, no telefone (62) 3612-2237. Esse comitê, conhecido como CEP, é formado por um grupo de professores que defende os interesses dos sujeitos participantes das pesquisas, sua integridade e dignidade, garantindo a ética na pesquisa. O endereço de lá é Avenida Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste, CEP: 74.130-012 Goiânia-GO. Email: cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivos analisar a situação sociolinguística das crianças Karajá da Aldeia Buridina; verificar se, no caso dessas crianças, a tecnologia reflete direta e indiretamente na linguagem como sistema de interação e comunicação; identificar e descrever a situação linguística dessas crianças a partir de seu contato com os avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação e seus reflexos na aquisição e manutenção do bilinguismo Língua Portuguesa e Iny Rubè, língua materna indígena.

A análise será realizada no período 4 meses, no âmbito da Escola Estadual Indígena Maurehi, localizada na Aldeia Buridina, área urbana da cidade de Aruanã – GO e os sujeitos colaboradores da pesquisa serão alunos, pais e professores de língua portuguesa e da língua indígena Iny Rybè.

Quanto aos procedimentos utilizados para esta pesquisa, vale ressaltar que a mesma tem caráter etnográfico por considerar a minha presença como pesquisadora na Aldeia Buridina necessária para compreensão dos fenômenos a partir da descrição da cultura e da visão dos sujeitos colaboradores.

Sendo assim, é importante esclarecer que você/sr./sra. está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa por causa da sua relação com a Escola Indígena Maurehi na Aldeia Buridina, por ser professor () ou pai/mãe de aluno (), mas você/sr./sra tem a livre escolha de aceitar ou não o convite.

Se você/sr./sr^a. aceitar meu convite, você/sr./sr^a participará de uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio ou vídeo, dependendo da sua vontade, e terá registro fotográfico com câmera digital, se você/sr./sr^a. assim permitir.

Nesta entrevista eu guiarei a conversação, mas deixarei você/sr./sr^a. livre para acrescentar qualquer informação que achar importante sobre o conhecimento, o uso e o ensino das línguas Karajá e Português, tanto na escola quanto em casa, e sobre como a televisão, o computador, a internet e o telefone celular são usados na escola e em casa, com a sua família.

Se nas minhas perguntas, tiver alguma que você não quiser me responder, não tem problema. Eu deixarei ela de lado e passarei para a próxima. Você não sofrerá nenhuma penalização por isso e só responderá o que for da sua vontade.

Seu nome será protegido e não aparecerá, por isso, eu usarei nos relatos de pesquisa um pseudônimo (nome falso) para me referir a você e, dessa forma, sua privacidade será mantida e ficará garantido o caráter científico do trabalho e sua relevância social, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Você/Sr./Sr^a. escolherá o melhor local e as condições para que a entrevista aconteça e, antes, poderá levar este termo para casa para que seja lido com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

É importante que você saiba que nas minhas visitas à Aldeia e à Escola, também farei observações que anotarei no meu diário de campo sobre o cotidiano da comunidade e as informações relevantes que eu conseguir em conversas informais.

2. Riscos da Pesquisa:

Quanto a qualquer possível desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais, posso lhe garantir que são mínimos. Sendo apenas um possível constrangimento, perda de tempo útil do dia ou, talvez, algum arrependimento pela exposição.

Você/Sr./Sr^a. tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder, durante a entrevista ou em nossas conversas informais, quaisquer questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento. Por isso, comprometo-me a prestar informações em linguagem clara e acessível, bem como a utilizar o material e os dados obtidos exclusivamente para a finalidade prevista no projeto de pesquisa, a fim de evitar agravos imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos.

Mesmo assim, considerando que minha inserção como pesquisadora na sua comunidade possa interferir, de alguma forma, na dinâmica cultural dos sujeitos envolvidos, assumo a responsabilidade em minimizar minha influência durante o período de contato, evitando qualquer manifestação positiva ou negativa em relação aos hábitos ou costumes da comunidade, tomando providências no sentido de respeitar sua dignidade e autonomia, reconhecendo e assegurando a sua vontade de permanecer, ou não, na pesquisa.

Adotarei uma postura de neutralidade e imparcialidade em relação às observações a serem realizadas e aos dados coletados, tendo sempre em vista o caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo igual consideração dos interesses envolvidos e respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes da sua comunidade.

No que se refere ao contato físico e ao remoto, porém possível, risco de algum comprometimento a sua saúde, esclareço que tomei as devidas providências relacionadas à atualização da minha carteira de vacina (especificamente com anotação de vacina contra febre

amarela) e à consulta médica com um clínico geral para comprovação da inexistência de qualquer moléstia infectocontagiosa.

Sobre o ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com esta pesquisa, é válido reforçar sua existência quase nula. Já que, somente possíveis despesas com transporte e alimentação, quando for o caso, poderão ser ressarcidas. E, no caso específico desta pesquisa, estes gastos remotamente poderão ocorrer, tendo em vista que serei eu, a pesquisadora, que irei ao seu encontro, na sua comunidade, no dia e local que você/sr./sr^a. julgar mais propício para realização da entrevista.

Outra despesa que poderia ser considerada, é o gasto decorrente do contato telefônico, caso você/sr./sr^a. precise falar comigo, pesquisadora, para esclarecer qualquer dúvida relacionada à pesquisa. Porém, neste caso, reafirmo que as ligações podem ser feitas para um dos meus contatos pessoais a cobrar, (62)99697-6109 / (62)98545-8778, não gerando, portanto, qualquer custo que precise ser depois ressarcido.

É válido lembrar, sobretudo, que você/sr./sr^a. está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa, sendo assim não haverá a obtenção de nenhum lucro financeiro e/ou material decorrente deste estudo.

Porém, caso você/sr./sr^a. sofra danos imediatos ou futuros decorrentes desta pesquisa, terá o direito de pleitear indenização, garantida em lei, para reparação. Todavia, reforço aqui meu compromisso em minimizar qualquer possível desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais, evitando situações de constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação ou mal-estar.

3. Benefícios da pesquisa e divulgação dos resultados

Muitas coisas boas podem acontecer por causa desta pesquisa. Com ela, eu poderei mostrar a sua comunidade como está a língua que é falada na aldeia e algumas coisas que podem ameaçá-la no futuro, além de poder ajudar os estudos sobre bilinguismo (pessoas que falam mais de uma língua) e mudanças nas línguas.

Já que as línguas indígenas brasileiras têm vivido processos profundos de deslocamento e de constantes ameaças de extinção, esta pesquisa poderá impactar positivamente a atitude linguística das crianças Karajá em relação à sua língua materna, a Inyrubè, frente à língua portuguesa, idioma oficial do Brasil, língua majoritária em Aruanã – Go e nos sistemas tecnológicos de comunicação.

Essa positividade da atitude linguística das crianças indígenas representa, no futuro, a preservação da língua Iny, em co-existência equitativa com a língua portuguesa. E esse benefício pode se estender, positivamente, a toda cidade de Aruanã, que poderá reconhecer os Karajá, sua cultura e sua língua como um patrimônio cultural imaterial de toda a cidade.

Quando concluída a pesquisa, os dados coletados serão socializados com a comunidade e os resultados serão compartilhados com os sujeitos participantes através de textos, conversas e reuniões feitas na escola da aldeia, almejando que esta pesquisa vá além do já existente, contribuindo com o acréscimo de novas explicações e interpretações sobre o estudo de línguas.

Sobre a gravação sonora ou audiovisual da sua entrevista, assim como os registros fotográficos que, como já dito anteriormente, não serão utilizadas para outros fins que não aqueles a que a pesquisa se propõe, preciso que você/sr./sr^a. me responda se permite ou não o uso de sua voz, imagem ou opinião. Por favor, marque abaixo sua resposta assinando dentro do parêntese com a opção escolhida:

() **Permito o uso da imagem/voz/opinião do(a) meu/minha filho(a) nesta pesquisa:**

() **Não permito a divulgação da imagem/voz/opinião do(a) meu/minha filho(a) nesta pesquisa:**

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., rubricado nas páginas acima e abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Gisele Luiza de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aruanã, de de 2017.

Assinatura por extenso
do sujeito participante

Assinatura por extenso
da pesquisadora responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica ou consentimento por expressão oral

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS DE MENORES PARTICIPANTES



Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS DE MENORES PARTICIPANTES

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação”. Meu nome é Gisele Luiza de Souza, sou a pesquisadora responsável, minha área de atuação é Linguagens e Práticas Sociais e gostaria de esclarecer que o envolvimento das crianças da comunidade neste estudo ocorrerá porque estarei em contato direto com a Escola Estadual Indígena Maurehi que é frequentada diariamente por elas.

Após você/sr./sra receber os esclarecimentos e as informações a seguir, preciso saber se autoriza seu/sua filho(a) a fazer parte deste estudo. Caso sua resposta seja sim, peço que assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas será sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Caso você diga não, nem você nem seu/sua filho(a) serão penalizados(as) de forma alguma. Mas, se você autorizar seu/sua filho(a) participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas durante as minhas visitas à comunidade, pelo e-mail giseleluizad@hotmail.com, por ligações, que podem ser feitas a cobrar, para os meus telefones: (62)99697-6109 / (62)98545-8778 ou ainda no meu endereço: Rua Presidente Getúlio Vargas Quadra 43 Lote 04 S/N – Bairro Central – Mozarlândia/GO, CEP: 76700-000.

Se, ainda assim, persistirem dúvidas sobre os direitos de seu/sua filho(a) como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, no telefone (62) 3612-2237. Esse comitê, conhecido como CEP, é formado por um grupo de professores que defende os interesses dos sujeitos participantes das pesquisas, sua integridade e dignidade, garantindo a ética na pesquisa. O endereço de lá é Avenida Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste, CEP: 74.130-012 Goiânia-GO. Email: cep@ifg.edu.br.

1. Informações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivos analisar a situação sociolinguística das crianças Karajá da Aldeia Buridina; verificar se, no caso dessas crianças, a tecnologia reflete direta e indiretamente na linguagem como sistema de interação e comunicação; identificar e descrever a situação linguística dessas crianças a partir de seu contato com os avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação e seus reflexos na aquisição e manutenção da Língua Portuguesa e da língua Iny Rubè.

A análise será realizada no período 4 meses, no espaço da Escola Estadual Indígena Maurehi, localizada na Aldeia Buridina, área urbana da cidade de Aruanã – GO, e os sujeitos colaboradores da pesquisa serão alunos, pais e professores de língua portuguesa e da língua indígena Iny Rybè.

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa porque é aluno(a) da Escola Maurehi e como ele ainda está em uma faixa etária (idade) que não tem a total capacidade de entender e de poder, livre e espontaneamente, aceitar ou não participar de uma pesquisa, precisamos da sua autorização como pai e/ou responsável.

Mesmo com o seu consentimento devidamente assinado, seu/sua filho(a) será consultado(a) sobre seu desejo ou não em participar do estudo e, caso ele(a) aceite participar da pesquisa, as observações e a aplicação do questionário serão realizadas sempre na presença de um adulto da comunidade, preferencialmente pai/mãe, professor ou alguma autoridade escolar, a fim de que sejam minimizadas quaisquer possibilidades de desconforto emocional e/ou possíveis riscos, como por exemplo: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação ou mal-estar.

Você/sr./sra tem a livre decisão de permitir, ou não, que ele participe e, se autorizar seu/sua filho(a) a participar, precisa saber que ele(a) será observado no cotidiano escolar e também responderá a um questionário sobre o conhecimento, o uso e o ensino das línguas Karajá e Português, tanto na escola quanto em casa, e sobre como a televisão, o computador, a internet e o telefone celular são usados na escola e em casa, com a sua família.

As observações realizadas na escola e em sala de aula serão registradas no meu diário de campo, e os registros fotográficos com câmera digital só serão feitos se você/sr./sr^a. assim permitir e se o seu/sua filho(a) mostrar interesse em participar desses momentos. Caso contrário, nenhuma imagem dele será registrada.

O nome do(a) seu/sua filho(a) será protegido e não aparecerá em momento algum. Eu usarei nos relatos de pesquisa um pseudônimo (nome falso) para me referir a ele(a) e, dessa forma, a privacidade dele(a) será mantida e ficará garantido o caráter científico do trabalho.

Você/Sr./Sr^a. poderá escolher o melhor local e as condições para que eu faça as perguntas ao seu/sua filho(a), seja em casa ou na escola, e, antes, que isso aconteça, você/sr./sr^a. poderá levar este termo para casa para que seja lido com calma, consultando, se necessário, outros familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

2. Riscos da Pesquisa:

Quanto a qualquer possível desconforto emocional ou possíveis riscos psicológicos ou sociais, posso lhe garantir que são mínimos. Sendo apenas um possível constrangimento, perda de tempo útil do dia ou, talvez, algum arrependimento pela exposição, pois seu/sua filho(a) tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder, durante a aplicação do questionário ou em nossas conversas informais, quaisquer questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento.

Por isso, comprometo-me a prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-me das estratégias mais apropriadas a faixa etária dele(a), bem como a utilizar o material e os dados obtidos exclusivamente para a finalidade prevista no projeto de pesquisa, a fim de evitar agravos imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos a ele(a).

Mesmo assim, considerando que minha presença como pesquisadora na sua comunidade possa interferir, de alguma forma, na dinâmica cultural dos sujeitos envolvidos, assumo a responsabilidade em minimizar minha influência durante o período de contato, evitando qualquer manifestação positiva ou negativa em relação aos hábitos ou costumes da comunidade,

tomando providências no sentido de respeitar seu/sua filho(a) em sua dignidade e autonomia, reconhecendo e assegurando a vontade dele(a) em permanecer, ou não, na pesquisa.

Serei neutra e imparcial em relação às observações a serem realizadas e aos dados coletados, tendo sempre em vista o caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo igual consideração dos interesses envolvidos e respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes da sua comunidade.

No que se refere ao contato físico e ao remoto, porém possível, risco de algum comprometimento a sua saúde, esclareço que tomei as devidas providências relacionadas à atualização da minha carteira de vacina (especificamente com anotação de vacina contra febre amarela) e à consulta médica com um clínico geral para comprovação da inexistência de qualquer moléstia infectocontagiosa.

Você/Sr./Sr^a. não terá despesas decorrentes da participação nesta pesquisa. Despesas com transporte e alimentação, se fossem o caso, poderiam ser ressarcidas. Mas, nesta pesquisa em específico, estes gastos remotamente poderão ocorrer, pois serei eu, a pesquisadora, que irei ao encontro do seu/sua filho(a) na sua comunidade, no dia e local que você/sr./sr^a. julgar mais propício para aplicar o questionário.

Outra despesa que poderia ser considerada, é o gasto decorrente do contato telefônico, caso você/sr./sr^a. precise falar comigo, pesquisadora, para esclarecer qualquer dúvida relacionada à pesquisa. Porém, neste caso, reafirmo que as ligações podem ser feitas para um dos meus contatos pessoais a cobrar, (62)99697-6109 / (62)98545-8778, não gerando, portanto, qualquer custo que precise ser depois ressarcido.

É válido lembrar, sobretudo, que seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa, sendo assim não haverá a obtenção de nenhum lucro financeiro e/ou material decorrente deste estudo.

Porém, caso seu/sua filho(a) sofra danos imediatos ou futuros decorrentes desta pesquisa, você/sr./sra. terá o direito de pleitear indenização, garantida em lei, para reparação. Todavia, reforço aqui meu compromisso em minimizar qualquer possível desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais a ele(a), evitando situações de constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação ou mal-estar.

2. Benefícios da pesquisa e divulgação dos resultados

Muitas coisas boas podem acontecer por causa desta pesquisa. Com ela, eu poderei mostrar à comunidade como está a língua que é falada na aldeia e algumas coisas que podem ameaçá-la no futuro, além de poder ajudar os estudos sobre mudanças nas línguas e bilinguismo (pessoas que falam mais de uma língua).

As línguas indígenas brasileiras têm vivido processos profundos de deslocamento e de constantes ameaças de extinção, por isso esta pesquisa poderá impactar positivamente a atitude linguística das crianças Karajá em relação à sua língua materna, a Inyrubè, frente à língua portuguesa, idioma oficial do Brasil, língua majoritária em Aruanã – Go e nos sistemas tecnológicos de comunicação.

Essa posituação da atitude linguística das crianças indígenas representa, no futuro, a preservação da língua Iny, em co-existência equitativa com a língua portuguesa. E esse benefício pode se estender, positivamente, a toda cidade de Aruanã, que poderá reconhecer os Karajá, sua cultura e sua língua como um patrimônio cultural imaterial de toda a cidade.

Quando concluída a pesquisa, os dados coletados serão socializados com a sua comunidade e os resultados serão compartilhados com todos vocês, pais e filhos, através de textos, conversas e reuniões feitas na escola da aldeia.

Por favor, marque abaixo sua resposta assinando dentro do parêntese com a opção escolhida:

Permito o uso da imagem/voz/opinião do(a) meu/minha filho(a) nesta pesquisa:
 SIM NÃO

3. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., rubricado nas páginas acima e abaixo assinado, concordo que meu/minha filho(a) participe da pesquisa intitulada “A formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação do meu/minha filho(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Gisele Luiza de Souza, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu/minha filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a mim ou a meu/minha filho(a) a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo e autorizo meu/minha filho(a) a participar da pesquisa acima descrita.

Aruanã, de de 2017.

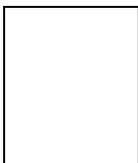
Assinatura por extenso

do pai ou responsável legal

Assinatura por extenso

da pesquisadora responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica ou consentimento por expressão oral



APÊNDICE E
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
MENORES PARTICIPANTES



Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
MENORES PARTICIPANTES
(Crianças e adolescentes entre 07 e 15 anos)

Olá! Meu nome é Gisele Luiza de Souza, sou pesquisadora e estou aqui para te convidar para participar de uma pesquisa chamada “A formação bilíngue (pessoa que fala mais de uma língua) das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos”.

Já falamos com seus pais e eles deixaram você participar desta pesquisa. O que queremos saber é como a língua portuguesa usada na televisão, internet, computador, telefone celular e também falada na cidade e na escola, pode mudar a sua língua Karajá e das crianças da sua aldeia.

As crianças que vão participar desta pesquisa são seus coleguinhas que têm de 06 a 11 anos de idade e que estudam na sua escola. Olhe as fotos abaixo, são de crianças indígenas como você. Nossa pesquisa será sobre isso!



É importante dizer que você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua aldeia e eu vou te fazer algumas perguntas sobre o seu dia a dia e sobre como a televisão, o computador, a internet e o telefone celular são usados na sua escola e na sua casa, com a sua família.

Você não precisa responder qualquer pergunta que não queira ou que te deixe com vergonha. Você irá responder apenas se você quiser.

Eu vou usar um gravador de voz para gravar suas respostas. O uso desse gravador é seguro, não vai te machucar. O que pode acontecer de ruim é você perder alguns minutos do seu dia.

Muitas coisas boas podem acontecer por causa desta pesquisa. Com ela, eu poderei mostrar a sua comunidade como está a língua que é falada na sua aldeia e algumas coisas que podem ameaçá-la no futuro. Ela também poderá ajudar a melhorar a escola da sua aldeia e, além disso, também vai ajudar com estudos sobre mudanças nas línguas e bilinguismo (pessoas que falam mais de uma língua).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem mostrar ou falar o nome das crianças que participaram. Quando eu terminar a pesquisa, vou voltar à sua aldeia para mostrar os resultados através de textos, conversas e reuniões feitas na sua escola.

Se você ficar com alguma dúvida ou se acontecer algo errado, você pode me perguntar pessoalmente nos dias em que eu estiver na sua comunidade, e pode também me ligar ou pedir que alguém da sua família me ligue. Meu telefone é (62) 99697-6109. Pode me ligar a cobrar. Tem também o meu email: giseleluizad@hotmail.com, para vocês entrarem em contato comigo.

Se for preciso, você, com a ajuda dos seus pais, pode também me procurar no meu endereço: Rua Presidente Getúlio Vargas Quadra 43 Lote 04 S/N – Bairro Central – Mozarlândia/GO, CEP: 76700-000. E se, ainda assim, ficar alguma dúvida sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, vocês podem fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, no telefone (62) 3612-2237. O endereço de lá é Avenida Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste, CEP: 74.130-012 Goiânia-GO.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo comigo.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Aruaná, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica ou assentimento por expressão oral

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação.

Pesquisador: GISELE LUIZA DE SOUZA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 5

CAAE: 64115316.1.0000.8082

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.221.489

Apresentação do Projeto:

Introdução:

A humanidade vem se caracterizando, ao longo da História, pela criação e aperfeiçoamento de tecnologias para otimizar os esforços do homem e para tornar possíveis feitos considerados impossíveis em épocas anteriores. A evolução da escrita, da imprensa, do rádio, da TV, do computador e do telefone celular são alguns exemplos das constantes tecnologias que alteram de forma ampla a dinâmica de funcionamento das sociedades, visto que, como destaca Pourtois, a modernidade caracteriza-se por integrar instantaneamente, por meio de corretivos e melhorias, os saberes mais diversos, e contribuir para a emancipação de todas as linguagens. Graças à rápida difusão dos meios de comunicação instantânea e à proliferação do uso das chamadas redes sociais, o mundo se tornou o que se tem denominado metaforicamente uma imensa aldeia global e, diante deste cenário, as pesquisas linguísticas surgem como um abrangente leque de possibilidades no estudo das formas de comunicação usadas pelo ser humano. Nesta perspectiva, as reflexões acerca dos avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação e seus reflexos no bilinguismo das crianças indígenas Karajá da Aldeia Buridina, área

urbana da cidade de Aruanã–GO, tornam-se pertinentes diante de questionamentos, tais como:• Quais os efeitos dos sistemas de comunicação provenientes dos avanços tecnológicos da modernidade na formação bilíngue de uma criança indígena?• Os fatores psicossociais, como o uso da língua portuguesa ou do Iny Rubè na família, na comunidade ou na escola, condicionarão se uma criança indígena será bilíngue ou não?• A situação linguística desse povo é respeitada por sua diversidade e riqueza enquanto comunidade de língua indígena brasileira?• Uma aldeia, em condição de aculturação, incrustada no centro de um município com cerca de 8 mil habitantes, pode, por isso, ter questionada a sua condição de indígena?• Quais razões levam alguns grupos indígenas a manterem sua língua materna, ainda que em posição desigual em relação à Língua Portuguesa, enquanto outros, não resistindo às pressões externas, perdem a capacidade bilíngue?Assumindo a concepção de que é pela linguagem que os sujeitos se identificam ou se repudiam ideologicamente, defendem valores e adotam posturas, a presente pesquisa propõe-se a realizar um estudo da língua que analise as necessidades sociais, aliadas às teorias, e cuja fundamentação tenha por base o eixo uso-reflexão-uso da linguagem como prática social, rica em diversidade, dinamicidade e inerente às funções ligadas ao modo de vida de cada comunidade, haja visto que, conforme nos diz Koch, “a língua deve ser encarada não como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, e acima de tudo, como forma de interação social.” Desse modo, em se tratando de um foco em um sujeito específico, ou seja, crianças indígenas, alunos de uma escola localizada na região urbana, propõe-se um estudo pautado na atenção aos usos e funções da linguagem escrita e falada na e pela comunidade Buridina, observando, a partir da evolução e das mudanças sociais do processo comunicativo, as alterações provocadas, possivelmente, pelos avanços tecnológicos e pelas necessidades comunicacionais da vida moderna.

Hipótese:

As variações linguísticas, em especial as decorrentes dos avanços tecnológicos nos sistemas de comunicação, incidem direta e indiretamente no processo de interação de qualquer comunidade atual, sendo ou não indígena. Durante a prática pedagógica, percebemos que o grande desafio existente é conseguir contextualizar o ensino em meio a tantas inovações, reconhecendo o princípio da heterogeneidade e da valorização cultural na busca da quebra de preconceitos linguísticos. A partir dessa ideia, a presença indígena nas cidades, a vida com e como o não indígena em suas “grandes aldeias” passa a ser vista como um dos meios que possibilita, segundo Pezatti, “o enfoque da linguagem como um instrumento de interação social que tem por objetivo revelar a instrumentalidade da linguagem em termos de situações sociais”. A julgar que o entrelaçamento cultural é

produzido por sujeitos que se instauram e são instaurados pelos discursos, a comunidade karajá de Buridina, sobre a qual este projeto versa, é um caso extremo de conhecimento e experimentação do mundo não indígena, já que, em contato direto com os brancos, seus participantes, moradores, vive a realidade de um processo de aculturação e de “mistura”, sob o constante risco de um possível desaparecimento de seu sistema linguístico que, por ser minoritário, acaba sendo desprezado pela sociedade majoritária, a qual impõe a língua portuguesa como melhor e mais importante. Diante disso, o reconhecimento da linguagem como meio de comunicação através da qual o indivíduo é capaz de caracterizar a sua origem, bem como incorporar os fenômenos que vão modificando a língua, faz desses Karajá, que se dizem hoje misturados, mestiços, uma comunidade bilíngue que, conforme observado por Nunes, busca manter sua identidade étnica falando a língua materna e o português em graus e modos distintos, tendo, por exemplo, um nome in e um nome não indígena para cada membro da comunidade. Nessas circunstâncias, o presente estudo buscará compreender a formação bilíngue das crianças da comunidade a partir da observação dos aspectos sociais, históricos e geográficos que permeiam a formação de Buridina, tendo em vista que, em meio aos feitos históricos e heroicos desses Karajá, que se orgulham pela conquista do Vale do Araguaia e cultivam o ideal de nobreza e superioridade física e moral, existem também lembranças de períodos difíceis, quando, por exemplo, na década de 70, em verdadeira condição de decadência, a aldeia foi praticamente extinta devido epidemias, disputas internas, acusações de feitiçaria e assassinatos. Diante dessas reflexões, a pesquisa proposta mostra-se relevante no sentido de que busca fornecer dados que motivem o entendimento do uso da Língua Portuguesa como uma das formas de comunicação possíveis sem, contudo, desfavorecer a importância do uso do Iny Rybè na família, na comunidade e na escola, observando nesta prática o caminho para a conservação da diversidade e da riqueza linguística das comunidades indígenas brasileiras, uma vez que há em cada etnia um saber latente que merece ser cultivado nos rituais, lendas e mitos transmitidos de gerações para gerações entre pessoas unidas por uma história, uma cultura e uma língua comum. Em suma, refletindo sobre a relação sujeito/história /sociedade, reconhecendo que é a partir das ações e inter-relações sociais que o indivíduo compreende a construção humana de linguagem e tendo conhecimento da relevância das raízes culturais para a vida dessa comunidade ameríndia, este estudo propõe analisar as influências dos sistemas tecnológicos de comunicação na formação bilíngue das crianças Karajá a partir da compreensão dos valores e saberes inerentes a identidade cultural e étnica desse grupo.

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter etnográfico por considerar a inserção do pesquisador no ambiente necessária para compreensão dos fenômenos a partir da descrição da cultura e da perspectiva dos sujeitos colaboradores e terá início, em sua fase de campo de 4 meses, após sua aprovação pelo CEP/CONEP, CNPq e FUNAI. Propõe-se uma análise envolvendo as abordagens quantitativa e qualitativa para que uma apoie a outra na realização de um trabalho flexível, no qual, durante a coleta, os fundamentos teóricos e os focos da investigação sejam revisitados e repensados, a fim de que a pesquisa vá além do existente, ultrapasse a mera descrição e contribua com novas explicações e interpretações sobre o tema. A pesquisa acontecerá em duas etapas. Participarão da primeira etapa 14 indígenas Karajá adultos, residentes em Buridina, que tenham filhos matriculados na Escola Estadual Indígena Maurehi; e 6 professores de Língua Karajá e Português que lecionam na escola, sejam eles indígenas ou não. O convite será feito a todos que se enquadrem no perfil determinado, mas as entrevistas só serão realizadas com aqueles que se interessarem e se dispuserem a fazê-lo por livre vontade. Ficam excluídos dessa etapa todos que, embora indígena Karajá e residindo em Buridina, não tenham filhos matriculados na escola; e os professores da E.E. I. Maurehi, que não sejam professores das línguas Karajá e Portuguesa, bem como todos os que não se dispuserem, livremente, a participar. Na segunda etapa, os sujeitos participantes serão 14 crianças Karajá de 6 a 11 anos de idade, matriculadas na E. E. I. Maurehi, que se dispuserem a participar e que tiverem sua participação autorizada por seus pais. Ficam excluídos da pesquisa os indígenas Karajá adultos que não possuem vínculo com a escola, bem como as crianças abaixo dos seis anos ou que não estejam matriculadas na E. E. I. Maurehi. A livre vontade dos sujeitos participantes será expressa nos termos de consentimento livre e esclarecido e assentimento livre e esclarecido e os convidados receberão da pesquisadora informações sobre objetivos e metodologias do estudo através de linguagem clara e acessível, conforme sua cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia. A distribuição dos TCLEs e TALEs levará em consideração as peculiaridades do convidado e sua privacidade, prezando por locais e condições que atendam aos participantes. Por isso, será permitido o convidado levar os termos para casa, ler com calma e consultar, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão. Se o convite for aceito, os termos serão assinados pelo participante e pela pesquisadora, em duas vias iguais, para que estejam todos cientes do caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo os interesses envolvidos sem perder o sentido de sua destinação sócio humanitária. A construção dos dados

ocorrerá por meio de 3 metodologias: i)questionário com alunos para coleta de dados quantitativos e qualitativos sobre o conhecimento e o uso do Português e do Karajá; ii)diário de campo para registro do cotidiano da comunidade, anotações de informações relevantes levantadas em conversas informais e colaboração com a memória da pesquisadora; iii)entrevista semiestruturada com pais e professores para que a pesquisadora possa guiar a conversa deixando-os livres para acrescentar informações. Essas entrevistas serão gravadas em áudio ou vídeo, dependendo da vontade do participante expressa no TCLE e no TALE e os participantes serão informados sobre a evolução e conclusão do estudo, já que encerrado o período de observações em campo, os dados coletados serão organizados, transcritos, analisados, triangulados e posteriormente socializados com a comunidade. Depois de encerrada a pesquisa, os dados coletados serão inseridos num arquivo de memórias da pesquisadora e, como expresso no termo de compromisso, não serão utilizados para outros fins, resguardando a privacidade e o anonimato das identidades.

Desfecho Primário:

Estima-se que este estudo contribuirá para fornecer dados que motivem o entendimento do uso da Língua Portuguesa como uma das formas de comunicação possíveis sem, contudo, desfavorecer a importância do uso do Iny Rybè, língua Karajá, na família, na comunidade e na escola, observando nesta prática o caminho para a conservação da diversidade e da riqueza linguística das comunidades indígenas brasileiras, uma vez que há em cada etnia um saber latente que merece ser cultivado nos rituais, lendas e mitos transmitidos de gerações para gerações entre pessoas unidas por uma história, uma cultura e uma língua comum.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Conhecer e analisar a situação linguística das crianças Karajá da Aldeia Buridina, na cidade de Aruanã–GO, a partir de seu contato com os avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação e seus reflexos na aquisição e manutenção do bilinguismo (Língua Portuguesa e Iny Rubè, língua materna indígena do tronco Macro-Jê).

Objetivos Secundários:

Analisar a situação sociolinguística das crianças Karajá da Aldeia Buridina a partir do estudo dos fatores psicossociais que regem o uso das línguas; identificar, no cotidiano das crianças Karajá, as influências linguísticas advindas dos avanços tecnológicos e das novas

formas de comunicação no aprendizado tanto da língua materna quanto da língua portuguesa; verificar se, no caso dos estudantes Karajá, a tecnologia reflete direta e indiretamente na linguagem como sistema de interação e comunicação; contribuir para a reflexão e ação dos professores de línguas no que diz respeito à garantia do ensino de qualidade, a valorização da identidade cultural e a preservação do conhecimento da língua nativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que a pesquisa pode causar aos sujeitos participantes são mínimos, sendo, a priori, apenas um possível constrangimento e perda de tempo útil do dia e, a posteriori, algum arrependimento pela exposição. Nesse sentido, comprometo-me a prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-me das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos sujeitos participantes, bem como utilizar o material e os dados obtidos exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo, conforme o consentimento do participante, a fim de evitar agravos imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos, ao indivíduo ou à coletividade. Responsabilizo-me também por deixar claro os objetivos pretendidos e a metodologia proposta para realização deste trabalho, explicando-os previamente aos sujeitos participantes a fim de que em minhas ações sejam minimizadas quaisquer possibilidades de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual de qualquer sujeito participante. Todavia, considerando, ainda assim, que minha inserção como pesquisadora na comunidade indígena possa interferir, de alguma forma, na dinâmica cultural dos sujeitos envolvidos, assumo a responsabilidade em minimizar minha influência durante o período de contato, evitando qualquer manifestação positiva ou negativa em relação aos hábitos ou costumes da comunidade, tomando providências também no sentido de respeitar o participante em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Além disso, proponho-me conversar com a liderança grupal da comunidade antes do início da coleta de dados para explicar o meu interesse em desenvolver o estudo com esta comunidade específica, já que a mesma atrai minha atenção enquanto pesquisadora por ser grupo indígena remanescente no estado de Goiás e ter, na atualidade, segundo dados de pesquisas já realizadas, uma população bem menos numerosa do que em décadas anteriores. Apontando os motivos que justificam a minha presença junto à comunidade, já que o conhecimento que pretendo obter não pode

ser obtido por outro meio,

comprometo-me a esclarecer aos sujeitos participantes os critérios utilizados para sua inclusão e exclusão na pesquisa, justificando tal escolha na minha delimitação do tema, na qual estão marcados como colaboradores pais, professores e alunos envolvidos no âmbito da Escola Estadual Indígena Maurehi, situada na comunidade Buridina, tendo em vista

o objetivo da pesquisa em coletar informações sobre a aprendizagem e uso da língua Karajá e do português a partir de observações, entrevistas e questionário que, ao serem analisados, possam fornecer dados concretos e atuais sobre a formação bilíngue das crianças desta etnia. Diante da visão de mundo, dos costumes, das atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias, diferenças linguísticas e estrutura política do povo Karajá, comprometo-me em adotar uma postura de neutralidade e imparcialidade em relação às observações a serem realizadas e aos dados coletados, tendo sempre em vista o caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo igual consideração dos interesses envolvidos e não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes da comunidade envolvida. No que se refere ao contato físico e ao remoto, porém possível, risco de algum comprometimento à saúde dos sujeitos participantes, tomei as devidas providências relacionadas à atualização da carteira de vacina (especificamente com anotação de vacina contra febre amarela válida), submetendo-me também a uma consulta médica com um clínico geral do Sistema Único de Saúde para emissão de atestado médico comprovando a inexistência de qualquer moléstia infectocontagiosa.

Benefícios:

As línguas indígenas brasileiras vivem processos profundos de deslocamento e de constantes ameaças de extinção. Há, por um lado, uma desvalorização das línguas (e dos povos) indígenas em nome da defesa da língua oficial do país, a língua portuguesa; e, por outro lado, a desnecessidade e desfuncionalidade social das línguas indígenas no Brasil, por falta de políticas públicas, inclusive políticas educacionais que promovam o protagonismo dessas línguas. Essa é uma realidade documentada e denunciada, há tempos, por muitos profissionais que se dedicam a estudar os povos indígenas.

A terra indígena Buridina, sob pesquisa neste projeto, está situada no centro da cidade de Aruanã, uma importante cidade turística de Goiás, muito visitada por turistas brasileiros de todas as regiões do país, além de turistas estrangeiros. A localização de Buridina exige dos Karajá o uso constante da língua portuguesa, construindo concomitantemente, a

desvalorização e desuso da língua Iny. A eminente perda da língua Iny é uma preocupação para os Karajá, pois a perda de uma língua implica a perda de um patrimônio imaterial de fundamental importância para a sustentabilidade imaterial e material do povo Karajá. Mesmo com o ensino da língua Iny na escola indígena de Buridina é necessário um trabalho de mudança de atitude linguística, sobretudo com as crianças para que elas gostem de sua língua e a queiram preservar. Este projeto de pesquisa tem como ponto de partida a influência dos sistemas tecnológicos de comunicação sobre a formação bilíngue das crianças Karajá de Buridina. Considerando seus objetivos, os resultados da pesquisa poderão impactar positivamente a atitude linguística das crianças Karajá em relação à sua língua materna, a Inyrubè, frente à língua portuguesa, idioma oficial do Brasil e a língua majoritária em Aruanã, onde se encontra a Terra Indígena Buridina. A positividade da atitude linguística das crianças Karajá representa, no futuro, a preservação da língua Iny, em co-existência equitativa com a língua portuguesa. Portanto, um benefício deste projeto para o povo Karajá de Buridina é a positividade da atitude linguística das crianças Karajá em relação à sua língua materna. Toda atitude positiva é irradiada para o contexto de existência. Por isso, esse benefício se estende, positivamente, a toda cidade de Aruanã, que poderá reconhecer os Karajá, sua cultura e sua língua como um patrimônio cultural imaterial de toda a Aruanã. Com isso, a relação entre indígenas e não indígenas, em Aruanã, poderá também ser impactada de forma positiva. Além disso, seu desenvolvimento contribuirá com estudos em mudança linguística motivadas pela influência de uma língua majoritária e pelo acesso aos sistemas tecnológicos de comunicação, além de repensar sobre a aquisição do bilinguismo e o ambiente escolar indígena que exige o constante diálogo entre a cultura materna da comunidade étnica e os conhecimentos da sociedade não índia, no intuito de possibilitar a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais.

Afinal, a Língua Portuguesa é um veículo importante de comunicação, já que o contato entre as línguas é inevitável, mas é fundamental que esta não se sobreponha à língua da comunidade e, de nenhuma maneira, seja considerada uma língua mais bonita, mais completa ou mais importante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.1. Tema e Objeto da Pesquisa:

“A presente pesquisa terá como objeto de estudo aspectos dos fenômenos da dinamicidade e da diversidade da língua portuguesa, por meio dos enfoques das influências provocadas pelos avanços tecnológicos e seus reflexos no bilinguismo (português/língua materna

indígena) de crianças pertencentes à etnia Karajá”.

Parecer: atende a legislação.

4.2. Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta: “8.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre a situação sociolinguística da Aldeia Buridina tem caráter etnográfico por considerar a inserção do pesquisador no ambiente como necessária para compreensão dos fenômenos a partir da descrição da cultura e da perspectiva dos sujeitos colaboradores. O trabalho será desenvolvido com foco nos professores, pais e nas crianças matriculadas na Escola Estadual Indígena Maurehi, visando, a partir da investigação desta comunidade Karajá, contribuir para a compreensão do todo no que diz respeito aos efeitos provocados pelos avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação na formação bilíngue de crianças indígenas.

Para conferir maior confiabilidade e fornecer um quadro mais geral da questão, propõe-se a realização de análises envolvendo as abordagens quantitativa e qualitativa para que uma apoie a outra no propósito de possibilitar a interpretação dos dados observados, realizando um trabalho flexível, no qual, durante a coleta de dados, os fundamentos teóricos e os focos da investigação sejam sempre revisitados e repensados.

A priori, serão organizados os documentos para autorização da pesquisa junto à FUNAI e à SEDUCE-GO, a entrega do termo de compromisso ao cacique responsável pela aldeia e a solicitação da anuência do mesmo para frequência da comunidade, para posteriormente realizar a distribuição dos termos de consentimento (TCLEs) e assentimento (TALEs) aos sujeitos participantes. Sobre a obtenção destes, vale ressaltar que os convidados serão escolhidos a partir de sua relação com a escola indígena e receberão da pesquisadora as informações sobre os objetivos e as metodologias do estudo através de linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados. O processo para distribuição dos TCLEs e TALEs levará em consideração as peculiaridades de cada convidado e sua privacidade, prezando sempre pela escolha de locais e condições que atendam aos participantes. Será permitido que o convidado leve estes termos para casa para que sejam lidos com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Se o convidado aceitar o convite, os termos serão assinados pelo participante e pela pesquisadora, em duas vias de igual teor, a fim de que estejam todos cientes do caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo a consideração dos interesses

envolvidos e não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Aprovada a documentação, ocorrerá a construção efetiva dos dados por meio de três metodologias:

- i) questionário com alunos para coleta de dados quantitativos e qualitativos sobre o conhecimento e o uso do Português e do Karajá;
- ii) diário de campo para registro sobre o cotidiano da comunidade, anotações de informações relevantes levantadas em conversas informais e colaboração com a memória do pesquisador;
- iii) entrevista semiestruturada com pais e professores para que o pesquisador possa guiar a conversação, deixando também o entrevistado livre para acrescentar informações.

Essas entrevistas serão gravadas em áudio ou vídeo, dependendo da vontade do participante expressa no TALE, e serão, posteriormente, transcritas. Assim como as fotografias registradas com câmera digital, as gravações não serão utilizadas para outros fins que não os acadêmicos a que se propõem, resguardando, dessa forma, a privacidade e o anonimato das identidades e mantendo sigilo quanto às possíveis informações confidenciais.

Por último, os dados levantados pelos instrumentos supracitados serão transcritos, analisados e triangulados, a fim de que se configure uma pesquisa empírica em que o próprio desenrolar produza seu produto final e a dissertação seja sistematizada de modo que os objetivos levantados sejam discutidos e levados a consenso na qualificação.

Haverá defesa pública e posteriormente publicação do referido estudo, almejando, nas palavras de Ludke e André (1986 p. 49), que a presente pesquisa vá além do já existente, ultrapassando a mera descrição e contribuindo com o acréscimo de novas explicações e interpretações sobre o tema pesquisado.

Parecer: atende a legislação.

4.3. Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

“A priori, serão organizados os documentos para autorização da pesquisa junto à FUNAI e à SEDUCE-GO, a entrega do termo de compromisso ao cacique responsável pela aldeia e a solicitação da anuência do mesmo para frequentação da comunidade, para posteriormente realizar a distribuição dos termos de consentimento (TCLEs) e assentimento (TALEs) aos sujeitos participantes.

Sobre a obtenção destes, vale ressaltar que os convidados serão escolhidos a partir de sua relação com a escola indígena e receberão da pesquisadora as informações sobre os objetivos e as metodologias do estudo através de linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e

autonomia dos convidados.

O processo para distribuição dos TCLEs e TALEs levará em consideração as peculiaridades de cada convidado e sua privacidade, prezando sempre pela escolha de locais e condições que atendam aos participantes. Será permitido que o convidado leve estes termos para casa para que sejam lidos com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. Se o convidado aceitar o convite, os termos serão assinados pelo participante e pela pesquisadora, em duas vias de igual teor, a fim de que estejam todos cientes do caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo a consideração dos interesses envolvidos e não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária”.

Parecer: Atende a legislação

4.4. Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

“Por tratar-se de um estudo com foco específico em crianças e reconhecer que nesta faixa etária ainda não se tem a total capacidade de entender e de poder, livre e espontaneamente, aceitar ou não participar de uma pesquisa, ressalta-se que o processo de coleta de dados só ocorrerá mediante a devida autorização escrita dos pais e/ou responsáveis legais pelas crianças e prezará sempre pela presença e participação de um adulto responsável, seja ele pai ou professor, no momento de observações ou da aplicação do questionário, a fim de que sejam garantidas a elas as condições para decidir, junto ao seu responsável, sobre sua participação ou não na pesquisa.

Ainda assim, levando em conta que as crianças são tidas como pessoas em situação de vulnerabilidade e tendo em vista suas possíveis fragilidades em situações de pesquisa, comprometo-me a sempre conversar com as mesmas na presença dos pais e/ou professores e em linguagem adequada e acessível, a fim de que possa desenvolver meu estudo prezando sempre pela integridade e o bem estar físico, mental e social dos sujeitos participantes.”

“A priori, serão organizados os documentos para autorização da pesquisa junto à FUNAI e à SEDUCEGO, a entrega do termo de compromisso ao cacique responsável pela aldeia e a solicitação da anuência do mesmo para frequência da comunidade, para posteriormente realizar a distribuição dos termos de consentimento (TCLEs) e assentimento (TALEs) aos sujeitos participantes.

Sobre a obtenção destes, vale ressaltar que os convidados serão escolhidos a partir de sua relação com a escola indígena e receberão da pesquisadora as informações sobre os objetivos e as metodologias do estudo através de linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e

autonomia dos convidados.

O processo para distribuição dos TCLEs e TALEs levará em consideração as peculiaridades de cada convidado e sua privacidade, prezando sempre pela escolha de locais e condições que atendam aos participantes. Será permitido que o convidado leve estes termos para casa para que sejam lidos com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. Se o convidado aceitar o convite, os termos serão assinados pelo participante e pela pesquisadora, em duas vias de igual teor, a fim de que estejam todos cientes do caráter científico do trabalho e sua relevância social, garantindo a consideração dos interesses envolvidos e não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária”.

Parecer: Atende a legislação

4.5. Critérios de Inclusão e Exclusão:

“O trabalho será desenvolvido com foco nos professores, pais e nas crianças matriculadas na Escola Estadual Indígena Maurehi, visando, a partir da investigação desta comunidade Karajá, contribuir para a compreensão do todo no que diz respeito aos efeitos provocados pelos avanços tecnológicos dos sistemas de comunicação na formação bilíngue de crianças indígenas.

Para conferir maior confiabilidade e fornecer um quadro mais geral da questão, propõe-se a realização de análises envolvendo as abordagens quantitativa e qualitativa para que uma apoie a outra no propósito de possibilitar a interpretação dos dados observados, realizando um trabalho flexível, no qual, durante a coleta de dados, os fundamentos teóricos e os focos da investigação sejam sempre revisitados e repensados”. “Sobre a obtenção destes, vale ressaltar que os convidados serão escolhidos a partir de sua relação com a escola indígena e receberão da pesquisadora as informações sobre os objetivos e as metodologias do estudo através de linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados”.

Parecer: atende a legislação.

4.6. Resultados do Estudo:

“1.8 Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. No entanto, é importante dizer que serão sempre preservadas a privacidade dos participantes da pesquisa e, por isso, sua identidade enquanto colaborador convidado(a) será mantida em sigilo, ficando garantido o caráter científico do trabalho. Os dados levantados durante o desenvolvimento desta pesquisa intitulada “A formação bilíngue das

crianças Karajá de Buridina: reflexões a partir das influências dos sistemas tecnológicos de comunicação” serão transcritos, analisados e triangulados, a fim de que se obtenha os produtos finais, que serão a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás e seus desdobramentos em artigos científicos, almejando que esta pesquisa vá além do já existente, ultrapassando a mera descrição e contribuindo com o acréscimo de novas explicações e interpretações sobre o tema pesquisado”.

4.7. Divulgação dos Resultados:

“1.9 Quanto às estratégias de divulgação dos resultados deste estudo, é importante esclarecer que os dados coletados para esta pesquisa serão divulgados para além da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Sendo também apresentados em eventos científicos locais, regionais, nacionais e/ou internacionais sobre assuntos relacionados à Educação, Linguística, Linguagens e Práticas Sociais.

No entanto, é importante dizer que nestas divulgações serão preservadas a privacidade dos participantes da pesquisa e eu, pesquisadora responsável, justificarei sempre o meu interesse em desenvolver este estudo na comunidade Buridina, por ser esta uma comunidade formada por um grupo indígena remanescente no estado de Goiás que tem, na atualidade, segundo dados de pesquisas já realizadas, uma população bem menos numerosa do que em décadas anteriores e que merece especial atenção no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas culturais e linguísticas. Evidenciando, assim, a relevância social do estudo, sem perder o sentido de sua destinação sócio-humanitária”.

4.8. Cronograma

Parecer: atende a legislação.

4.9. Orçamento

Parecer: atende a legislação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.1. Folha de rosto:

Parecer: Devidamente preenchido

5.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Parecer: Atende a legislação

5.3. - Termo de Compromisso:

Parecer: Atende a legislação

5.4. Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes:

Parecer: Atende a legislação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador, o CEP/IFG aprova seu projeto de pesquisa

Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para valiação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013. Segundo essa normativa, o prazo para o envio do relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa. O modelo do relatório final está disponível no site do CEP/IFG.

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos somente serão aceitos se estiverem em conformidade com os modelos disponíveis no site do CEP/IFG:

<http://www.ifg.edu.br/proppg/index.php/submissaocep>

Atenciosamente,

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG Site: <http://www.ifg.edu.br/comites/cep>

Horário de Funcionamento: de 14h às 18h Telefone: (62) 3612 – 2237

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_798568.pdf	09/08/2017 13:31:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_professores_ou_pais_participantes_NOVO.docx	09/08/2017 13:27:25	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_pais_ou_responsaveis_por_menores_de_idade_NOVO.doc	09/08/2017 13:26:36	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_para_menores_participantes_NOVO.doc	09/08/2017 13:25:59	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao_por_parte_da_orientadora_Word.doc	20/07/2017 12:25:28	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Seducer_Word.doc	20/07/2017 12:23:16	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Seducer_Word.doc	20/07/2017 12:20:40	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	carta_de_intencao_Word.doc	20/07/2017 12:15:46	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Funai_Word.doc	20/07/2017 12:10:28	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito

Outros	Anuencia_Cacique_Word.docx	20/07/2017 12:07:58	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_da_pesquisadora_orientadora_DOC_Word.doc	20/07/2017 12:05:37	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_da_pesquisadora_orientadora_ASSINADO.docx	20/07/2017 11:58:12	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_inicio_da_pesquisa_AS SINADA.docx	20/07/2017 11:55:51	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_inicio_da_pesquisa_DOC_WORD.doc	20/07/2017 11:52:58	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Lattes.pdf	07/07/2017 15:51:18	Katiane Martins Mendonça	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias_2.doc	19/06/2017 19:29:31	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_SEDUCE.jpeg	19/06/2017 19:26:30	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Roteiro_do_questionario_crianças.doc	19/06/2017 19:25:33	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_pais_e_professores.doc	19/06/2017 19:24:53	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	19/06/2017 19:22:17	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/06/2017 19:21:39	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Orçamento	TABELA_ORCAMENTARIA.docx	19/06/2017 19:21:04	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_Intencao_apresentada_a_Seduc_GO.jpg	06/04/2017 17:09:10	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_por_parte_da_orientadora.jpeg	06/04/2017 17:07:41	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Anuencia_cacique.jpeg	06/04/2017 17:05:30	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Seduc_GO.jpg	06/04/2017 17:04:43	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Oficio_numero_330_Funai.pdf	06/04/2017 17:03:45	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_FUNAI.jpg	06/04/2017 17:02:43	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Cartao_de_vacinacao_II.jpeg	06/04/2017 17:00:43	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Cartao_de_vacinacao_I.jpeg	06/04/2017 16:59:55	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Atestado_medico.jpeg	06/04/2017 16:58:26	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Outros	Resposta_as_pendencias.doc	06/04/2017 16:54:28	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	2.pdf	30/09/2016 10:33:10	GISELE LUIZA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

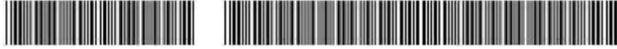
GOIANIA, 16 de Agosto de 2017

Assinado por:
Katiane Martins Mendonça (Coordenador)

ANEXO B
AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA

12/04/2018

:: SEI / FUNAI - 0368458 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física ::



0368458

08620.144657/2015-87



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 83/AAEP/PRES/2017

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Gisele Luiza de Souza	PROCESSO Nº:	08620.144657/2015-87
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	4306793/DGPC-GO
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Anápolis		
PATROCINADOR:	Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Anápolis		
OBJETIVO DO INGRESSO			
REALIZAR PESQUISA INTITULADA "A FORMAÇÃO BILÍNGUE DAS CRIANÇAS KARAJÁ DE BURIDINA; REFLEXÕES A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS DOS SISTEMAS TECNOLÓGICOS DE INFORMAÇÃO".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Karajá de Aruanã I	POVO INDÍGENA:	Karajá
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Araguaia Tocantins	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	04/10/2017	TÉRMINO:	04/02/2018
Autorizo.			
Brasília-DF, 02 de outubro de 2017.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; • Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet. 			