

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

GISLAINE CRISTINA DA SILVA

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO DA
LÍNGUA KHÍSÊTJÊ

CÁCERES — MT

2021

GISLAINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO DA
LÍNGUA KHĪSĒTJÊ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Universitário Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Estudo de Processos Descritivos, de Análise e Documentação de Línguas Indígenas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz.

CÁCERES — MT

2021

© by Gislaine Cristina da Silva, 2021.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S581p Silva, Gislaine Cristina da.

Políticas Linguísticas de Manutenção e Fortalecimento da Língua
Khisêtjê / Gislaine Cristina da Silva – Cáceres, 2021.

71 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de
Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Linguística,
Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres,
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Mônica Cidele da Cruz.

1. Políticas Linguísticas. 2. Línguas Indígenas. 3. Língua Khisêtjê.
4. Vitalidade. I. Cruz, M. C. Da, Dra. II. Título.

CDU 81=87

Ficha Catalográfica confeccionada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

GISLAINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO DA
LÍNGUA KHÍSÊTJÊ**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz

Orientadora/Presidente

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL)

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino

Convidado Interno/Avaliador

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL)

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

Prof. Dr. Angel Humberto Corbera Mori

Convidado Externo/Avaliador

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

APROVADA EM: 02/03/2021

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao povo indígena Khĩsêjtê, principais protagonistas desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me dado a vida, inteligência e me concedido forças para poder vencer todos os obstáculos que apareceram nesta caminhada, dando-me respostas e me confortando nas minhas angústias.

Aos meus pais, Jorge Fortunato da Silva (*in memoriam*) e Carmelita Benício da Silva, que entenderam a minha ausência mesmo quando estava perto. O apoio e orgulho de vocês por tudo que eu faço foi imprescindível para chegar até aqui. Espero estar retribuindo todo o investimento emocional, educacional e financeiro que vocês nunca deixaram passar. À minha irmã Joselaine e ao meu cunhado Cilenio, por serem tão presentes e carinhosos nesse meu processo de formação e não medirem esforços para me ajudar.

Aos meus sobrinhos João Vitor, Ana Vitória e Maria Cecília, pequenos e inocentes, mas muito importantes nos meus momentos de tristeza, por me darem carinho e me fazerem sorrir. Agradeço pelo brilho nos olhos e lágrimas no rosto a cada conquista durante essa longa trajetória de estudos.

À minha família, por me ensinar valores de respeito, humildade e gratidão, que me foram tão necessários nessa jornada acadêmica e que serão para a vida toda.

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa etapa da minha vida se concretizasse. Em especial, Amauri Moret, por seu exemplo de determinação e incentivo constante, por me encorajar e me fazer acreditar na minha capacidade. Nos momentos de desespero não me deixaram desistir.

À Márcia Luft, pela cumplicidade e carinho; à Daniele Angélica Borges Folleto, pelo apoio emocional, empatia e pelos momentos de carinho. Sou grata a cada uma de coração por toda manifestação de carinho que para muitos foi um ato simples, mas para mim foi de extrema importância.

Não poderia de deixar de agradecer aos professores que fizeram parte da minha banca: Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino e Prof. Dr. Angel H. Corbera Mori, que contribuíram muito para que o meu trabalho se tornasse ainda melhor.

À minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Mônica Cidele da Cruz, pela simplicidade, amizade e pela paciência diante da minha inexperiência, pelos tantos textos e referências que me sugeriu.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Cáceres-MT, e aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL).

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual não seria possível desenvolvê-la. Enfim, agradeço a todos que fizeram parte dessa história. Meu imenso carinho e muito obrigada.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever as políticas linguísticas desenvolvidas na comunidade Khĩsêjtê, especificamente na aldeia Khikatxi, com vistas à manutenção e fortalecimento da sua língua materna Khĩsêjtê. A pesquisa foi desenvolvida a partir de trabalhos de campo, na qual foi possível documentar alguns aspectos relacionados à língua e ao aprendizado dela dentro do contexto escolar e cultural. Para desenvolver este estudo embasamo-nos em alguns referenciais teóricos como: Maher (1996, 2012, 2013), Calvet (2010), Spolsky (2004, 2005), Cooper (1989), Shohamy (2006, 2008), entre outros. Além desses autores, também utilizamos documentos oficiais do Diretório dos Índios que foi promulgado por Marquês de Pombal (1957). Estes documentos exibem o caminho percorrido pelas políticas linguísticas no Brasil, considerando a Educação Escolar Indígena. Ainda consideramos importante a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e BRASIL (1998), seguidas pela Resolução n. 3/99, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas no país. Sabemos que o campo da política e planejamento linguístico tem adotado, recentemente, uma perspectiva multidimensional sobre a noção de políticas linguísticas. Nessa perspectiva, a interferência de diferentes agentes no processo vem possibilitando a criação de implementação de políticas da língua (JOHSON, 2013). O processo de observação no período de vivência com o povo Khĩsêjtê, me permitiu finalizar esta pesquisa destacando que a comunidade possui políticas linguísticas de manutenção e fortalecimento internas e não oficiais fortes, mesmo sem terem essa ciência do que são políticas linguísticas. Porém, se faz necessária a efetivação de estudos sobre a situação sociolinguística da comunidade, buscando identificar quais são as fragilidades da língua. Assim sendo, evidenciamos que as políticas linguísticas se vinculam inteiramente ao fortalecimento das práticas culturais, com o envolvimento dos anciões e lideranças, que contribuem para a valorização, fortalecimento e manutenção da língua Khĩsêjtê.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Línguas indígenas; Língua Khĩsêjtê; Vitalidade.

ABSTRACT

The aim of this work is to describe the linguistic policies developed in the Khĩsêjtê community, specifically in the Khikatxi village, with a view to maintaining and strengthening their native Khĩsêjtê language. The research was developed from fieldwork, in which it was possible to document some aspects related to the language and its learning within the school and cultural context. To develop this study we used some theoretical references such as: Maher (1996, 2012, 2013), Calvet (2010), Spolsky (2004, 2005), Cooper (1989), Shohamy (2006, 2008), among others. In addition to these authors, we also use official documents from the Directory of Indians that was promulgated by Marquês de Pombal (1957). These documents show the path taken by linguistic policies in Brazil, considering Indigenous School Education. We also consider the 1988 Constitution (BRASIL, 1988), LDBEN no. 9,394/1996 (BRASIL, 1996) and BRASIL (1998), followed by Resolution no. 3/99, which established the National Curriculum Guidelines for Indigenous Schools in the country. We know that the field of linguistic policy and planning has recently adopted a multidimensional perspective on the notion of language policies. In this perspective, the interference of different agents in the process has enabled the creation of language policy implementation (JOHSON, 2013). Given the observation process during the period of experience with the Khĩsêjtê people, it allows me to conclude this research by pointing out that the community has strong internal and unofficial Linguistic Policies for maintenance and strengthening, even without having this knowledge of what linguistic policies are. However, it is necessary to carry out studies on the sociolinguistic situation of the community, seeking to identify what are the weaknesses of the language. Therefore, we show that language policies are entirely linked to the strengthening of cultural practices, with the involvement of elders and leaders and thus registering and documenting so that this language does not disappear.

Keywords: Linguistic Policies; Indigenous Languages; Khĩsêdjê Language; Vitality.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
ISA	Instituto Socioambiental
LDBN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TIX	Território Indígena do Xingu

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa/Evolução dos limites territoriais do Parque Indígena do Xingu	222
Figura 2 – Mapa/Localização do Parque Indígena do Xingu e seus respectivos povos.....	26
Figura 3 – Alunos do ensino médio e séries iniciais	51
Figura 4 – Comunicado sobre a festa de <i>réveillon</i>	54
Figura 5 – Mulheres descascando mandioca – tarefa diária.....	55
Figura 6 – Mulheres reunidas na casa das mulheres ao centro da aldeia	55
Figura 7 – Mulheres extraíndo tinta do urucum para pinturas corporais.....	56
Figura 8 – Mulheres fazendo comida típica	56
Figura 9 – Homens da barreira sanitária desinfetando mercadorias.....	58
Figura 10 – Povo Khîsêjtê na barreira sanitária contra a Covid-19.....	58
Figura 11 – Mulheres auxiliando os homens na roça	59
Figura 12 – Festa corrida de tora com as crianças.....	60
Figura 13 – Manifesto pelos direitos indígenas.....	60
Figura 14 – Festa de despedida para professoras	61
Figura 15 – Apresentação das alunas do ensino médio	61
Figura 16 – Mulheres distribuindo os alimentos antes de iniciar o ritual	62
Figura 17 – Pinturas Corporais indígenas – Dia do Ritual	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. METODOLOGIA DO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	16
1.1. Relato de experiência da pesquisadora com o objeto de pesquisa.....	16
1.2. Caminho percorrido.....	19
2. POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO: QUEM SÃO? E QUANTOS SÃO?	21
2.1. Caracterização Histórica, Social e Cultural	21
2.2. Território Indígena do Xingu	21
2.3. Diversidade linguística xinguana.....	24
2.4. O povo Khîsêjtê	26
2.5. Aspectos culturais do povo Khîsêjtê.....	29
3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: UM RETROSPECTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS NO BRASIL DE FORA PARA DENTRO.....	32
3.1. Políticas Linguísticas nos Documentos Oficiais- Apagamento/Fortalecimento.....	32
3.2. Políticas Linguística para Línguas Indígenas no Brasil.....	36
3.3. Políticas Linguística na Educação Escolar Indígena	38
4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS KHÎSÊJTÊ	42
4.1. Noções de política linguística	42
4.2. Políticas e planejamentos linguísticos desenvolvidos pelo povo Khîsêjtê	46
4.3. Ações de manutenção e fortalecimento da língua Khîsêjtê: um relato de experiência..	48
4.3.1. Cotidiano escolar.....	49
4.3.2. Dia a dia das mulheres	55
4.3.3. Dia a dia dos homens	58
4.4. Cultura	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	68

INTRODUÇÃO

“Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”
(CALVET, 2002).

A história nos revela que, em 1500, quando os europeus chegaram ao Brasil, a população indígena local girava em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Embora com tantas mortes de línguas ao longo dos séculos, podemos considerar que o Brasil ainda é um país com uma grande diversidade linguística.

Essas línguas são faladas por uma população que, segundo a estimativa do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, é de 817.963 indígenas. O IBGE ainda constatou a existência de 274 línguas indígenas faladas no território nacional. Antes da colonização portuguesa a estimativa é que somassem cerca de 1.300 línguas indígenas (Teixeira, 1995, p. 291).

Nesse contexto, D’Angelis (2019) refuta os dados do IBGE, uma vez que nesse censo não houve um critério adequado para definir as diferenças de dialetos, classificação de línguas, línguas isoladas, etc. Assim, o autor acredita que o número não ultrapassaria a existência de 150 línguas.

Segundo Rodrigues (2006) os números de línguas indígenas tiveram uma redução bastante drástica, de 85% ou mais, o que corresponde também à redução dos próprios povos indígenas. Atualmente, o Brasil apresenta um número bastante reduzido de línguas indígenas. Galucio et al. (2018) também acreditam que o número não ultrapassaria 150 idiomas. Com o extermínio de muitos povos indígenas, suas línguas também se perderam; outras deixaram de ser faladas porque os indígenas foram obrigados a adotar o português. De fato, não há absoluta certeza quanto ao número de línguas indígenas existentes no Brasil, acredita-se que esse fator se deve às dificuldades inerentes à definição técnica do que seja propriamente uma língua (em relação a dialeto, formas antigas e modernas, etc.), agravadas pela carência ainda existente de informações sobre as línguas e seus falantes. Desse modo, no Brasil de hoje, acredita-se que há mais povos do que línguas indígenas.

Embora os povos indígenas estejam em fase de significativo crescimento demográfico esse número é relativamente pequeno, pois uma grande parte das línguas indígenas encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade e “[...] estima-se que muitas delas podem desaparecer

nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Linguístico Brasileiro” (MAHER, 2010, p. 34).

Considerando o contexto acima, de ampla diversidade étnica, linguística e cultural, é que definimos o recorte desta pesquisa. Sendo assim, para este estudo, temos o objetivo de analisar e registrar quais estratégias/ações linguísticas o povo Khĩsêjtê têm desenvolvido para contribuir para o fortalecimento e manutenção da língua materna em suas comunidades. Dessa forma, é importante registrar que as políticas linguísticas já fazem parte do dia a dia desse povo, de modo a garantir a sobrevivência dessa língua.

Diante disso, este estudo tem por propósito descrever as políticas linguísticas desenvolvidas na aldeia Khikatxi, com vistas à manutenção e fortalecimento da língua materna. Sabemos que para que exista a probabilidade de manutenção de uma língua oral, nas condições atuais em que vive essa população indígena, é imprescindível que exista o desejo, a determinação e o esforço consciente das gerações indígenas adultas de continuar usando a língua materna em sua vida diária, transmitindo-a às gerações mais novas, e fazendo uso dessa língua também no ambiente escolar. Partindo desse ponto, observa-se que é necessário defender as políticas linguísticas comumente desenvolvidas pelos falantes.

A esse respeito, Spolsky (2004) afirma que a política linguística existe mesmo quando ela não é explicitada ou estabelecida. O autor ainda argumenta que muitos países, instituições ou grupos sociais não têm políticas linguísticas formais de maneira que “a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas” (SPOLSKY, 2004, p. 8).

Nesse contexto, cada comunidade precisa ter uma política linguística diferenciada de acordo com as particularidades de cada sociedade por mais simples que essas políticas possam parecer. Em relação aos povos indígenas, as políticas linguísticas relacionadas à manutenção do idioma dependem da complexidade própria dos falantes e seus desdobramentos devem visar atender as peculiaridades do grupo em questão.

Os indígenas, em nosso país, ainda sofrem as consequências da expansão da sociedade majoritária, mesmo com suas muitas formas de resistência. Muitos deles vivem, atualmente, em situações de vulnerabilidade, não somente no que se refere à ocupação de suas terras tradicionais, como também no que diz respeito ao exercício de suas práticas culturais específicas e ao uso de suas línguas. Muitos desses povos vivem em situações de risco, o que acarreta em muitos casos o enfraquecimento do uso do seu idioma e práticas tradicionais, fatos esses ocorridos com inúmeros povos indígenas brasileiros.

Em nosso trabalho, buscamos ainda apontar as diferentes ideologias que orientaram as pesquisas em linguística e que resultaram em processos de colonização e dependência desse povo, trazendo os discursos políticos e religiosos responsáveis pela ação educacional nas aldeias. Nesse contexto, discutimos ações decolonizadoras¹ para a manutenção e o fortalecimento da língua Khîsêtjê.

A pesquisa também procura observar, no âmbito da comunidade Khîsêtjê, as ações e estratégias linguísticas desenvolvidas hoje na aldeia Khikatxi a partir dos dados coletados em campo, auxiliando no registro e na documentação dos reais políticos linguísticos mais próximos da necessidade deste povo.

A pesquisa foi baseada no contexto cultural, utilizando-se de instrumentos de análise que envolvem as ações e iniciativas dos diferentes atores sociais que orientam e condicionam as políticas de manutenção e fortalecimento da língua materna e o convívio com a língua portuguesa.

A discussão de políticas de língua em comunidades indígenas pode e deve favorecer ações de decolonização dentro e fora da escola indígena. Dessa forma, em termos científicos, todas as descrições das línguas podem trazer luzes para diferentes âmbitos dos estudos linguísticos, uma vez que apresentam novas estruturas para os modelos de análise mais recentes. Em termos comunitários, a pesquisa colabora com a valorização do idioma Khîsêtjê, sendo um material importante para ações concretas de políticas linguísticas dentro e fora da escola.

É importante destacar que, quando pontuamos o objetivo da pesquisa em descrever as políticas linguísticas desenvolvidas na comunidade Khîsêtjê, especificamente, na aldeia Khikatxi, com vistas à manutenção e fortalecimento da língua materna Khîsêtjê, não contávamos com imprevistos como a pandemia da COVID-19 que assola o planeta de forma drástica.

Essa situação calamitosa interferiu diretamente no desenvolvimento da pesquisa de campo, considerando o fato de não conseguirmos receber todas as autorizações dos órgãos governamentais envolvidos neste tipo de trabalho acadêmico em uma comunidade indígena.

¹ COLAÇO (2012, p. 7-8). Preferimos utilizar o termo “decolonial” e não “descolonial”. O conceito em inglês é *decoloniality*; sobre esse termo existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, preferimos o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16) apud em Colaço (2012). A autora prefere utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.

No entanto, por ter morado na comunidade, não poderíamos perder essa oportunidade de compartilhar tal experiência rica em aprendizado.

Sendo assim, o trabalho em questão tomou novo viés, tornando-se um relato descritivo exploratório com uma análise documental. É importante destacar que o trabalho não está completo, assim, abrem-se possibilidades de dar continuidade em outra oportunidade.

Esta dissertação é dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, trazemos um relato da experiência vivenciada pela pesquisadora e, logo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta os povos indígenas de Mato Grosso e como se deu a formação da Terra Indígena do Xingu, trazendo também um apanhado do contexto histórico-social do povo Khĩsêjtê, de modo a compreendermos o universo complexo, plural e específico vivenciado por esse povo.

No terceiro capítulo, na tentativa de compreender essa relação, recorreremos às políticas públicas direcionadas à Educação Escolar Indígena, a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e da Constituição Federal de 1988 que figura a ruptura nas políticas até então realizadas de caráter integracionista e da tutela do Estado sobre os povos indígenas, por meio de um retrospecto das políticas linguísticas públicas no Brasil: de fora para dentro.

E, por fim, no quarto capítulo, apresentamos algumas noções sobre políticas e planejamentos linguísticos, com enfoque nas políticas linguísticas na comunidade indígena em estudo, apresentando a situação sociolinguística da aldeia mencionada, detalhando as realidades de usos da língua Khĩsêjtê em suas esferas sociais de produção linguística e cultural.

1 METODOLOGIA DO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1.1 Relato de experiência da pesquisadora com o objeto de pesquisa

No final do ano de 2019, encontrava-me na Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), específica para indígenas, unidade essa anexa ao *Campus* Universitário Deputado Estadual Renê Barbour, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na cidade de Barra do Bugres, em Mato Grosso. Por ser aluna do Mestrado em Linguística, na linha de pesquisa “Descrição e Documentação de Línguas Indígenas”, prestei um trabalho voluntário como auxiliar dos professores titulares em sala de aula.

A partir dessa oportunidade, foi possível aprender um pouco mais sobre o trabalho realizado no ensino superior para alunos indígenas. Assim, nesse período, recebi uma proposta de trabalho, por intermédio da minha orientadora do mestrado, para atuar como professora na área da linguagem na Escola Estadual Indígena Central de Educação Básica Khĩsêjtê, localizada na aldeia Khikatxi — povo Khĩsêjtê —, no território indígena Wawi, anexo ao território indígena do Xingu, ao leste, na região de Querência – MT. Nesse ano, a gestão escolar passou a adotar em sua matriz curricular o ensino médio, com quatro turmas de 1º ano do ensino médio, uma média de 120 alunos, todos indígenas.

Diante desta nova matriz, e por exigência dos órgãos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena, os professores do ensino médio deviam ser graduados na área de atuação. Como preenchia todos os requisitos solicitados fui contratada para trabalhar, especificamente, com todas as disciplinas da área da linguagem. Para humanas e exatas, em geral, foram contratadas duas professoras da cidade de Araguaiana – TO. A professora Thalya Nery ficou responsável pelas exatas e a professora Tamara Karajá, pelas humanas. Para mim, conviver esse período com a professora Tamara, que é indígena Karajá, foi extraordinário, pois tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história, a cultura e os costumes daquele povo.

Em outro momento, após recebermos todas as autorizações dos órgãos governamentais para entrarmos em território indígena, chegamos à cidade de Querência, na segunda semana do mês de março de 2020. Naquele mesmo momento, iríamos para aldeia, porém, antes de adentrarmos à comunidade, fomos convocadas pelo filho do cacique para uma reunião na Casa de Saúde Indígena (CASAI) que fica na cidade.

Nesse período, o mundo já vivia seus piores momentos por conta da pandemia do Coronavírus (COVID-19) e essa notícia já começava a assustar as lideranças indígenas, pois a

grande preocupação era como iriam evitar a entrada do vírus na comunidade. Essa era a pauta da reunião, tendo em vista a longa viagem que fizemos até a cidade de Querência, sendo que durante esse percurso tivemos contato com muitas pessoas de vários lugares diferentes, portanto, com sérios riscos de estarmos contaminadas pelo vírus da COVID19. Por esse motivo, todas nós tivemos de ficar de quarentena na cidade, e somente após uma semana sem contato com outras pessoas e com a liberação médica, é que poderíamos entrar na área indígena.

Essa fase de isolamento trouxe dias difíceis para nós, já que viemos para a cidade apenas com recurso financeiro suficiente para organizarmos uma compra que durasse um mês, uma vez que logo iríamos para aldeia. Após essa semana, sem contato social, recebemos a autorização médica que possibilitou a nossa entrada na terra indígena. No dia seguinte, no primeiro horário da manhã, o carro da FUNAI veio nos buscar e, desde então, seguimos rigorosamente todas as medidas de segurança de proteção e propagação do vírus, conforme está mencionado abaixo:

De acordo com a portaria de 17 março de 2020, nº 419/PRES da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que estabelece medidas de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19), a comunidade indígena Khĩsêjtê criou um grupo de trabalho (GT) da região da Terra Indígena Wawi, que é composto por representantes locais da FUNAI, ATIX (Associação Terra Indígena Xingu), AIK (Associação Indígena Khĩsêjtê), profissional da educação, profissional da saúde e conselheiros locais, que tem a responsabilidade de criar e fiscalizar medidas preventivas para esta região. Por decisão do GT, juntamente com a Comunidade Khĩsêjtê, foi criado e estabelecido um protocolo interno com três medidas principais, conforme descrevemos abaixo:

1. Fica proibida a saída da aldeia de qualquer indígena morador do território, exceto em caso de urgência ou emergência;
2. O acesso à aldeia só é autorizado para prestação de serviços essenciais à comunidade;
3. Só é permitido o acesso ao território indígena Wawi por pessoas assintomáticas após o cumprimento de quarenta por 7 dias na fazenda Ronkhô.

É importante ressaltar que tais medidas mencionadas são de extrema importância para a garantia de vida dos povos originários. Essa comunidade é uma das únicas da região do Território Indígena do Xingu que até o momento não registrou nenhum caso de Covid-19. Desta forma, seguindo as determinações de segurança para evitar o contágio do Coronavírus, passamos todo o período de vigência do contrato como professora em território, ou seja, 9 meses sem ir à cidade.

O povo Khĩsêjtê é muito organizado em todos os sentidos, com eles é possível compreender o real sentido da vivência em comunidade, do se preocupar com outro e com o coletivo. Lá nunca passamos necessidades alimentares ou físicas, pois sempre recebíamos o apoio das lideranças e da gestão escolar. As mulheres sempre nos presenteavam com beiju, farinha, macaxeira, batata doce, banana, cana, mamão, etc. Todos os produtos que eram cultivados na roça da própria comunidade, a caça e a pesca feitas pelos homens sempre eram divididos conosco.

Essa experiência foi muito significativa, pois o campo é uma oportunidade de vivenciar a sabedoria ancestral de uma comunidade indígena que, apesar das adversidades, ainda assim transfere seus conhecimentos por meio da sua língua materna. Os Khĩsêjtê passam de pai para filho suas ciências valiosas, adquiridas sobre a natureza, sobre a terra, sobre sua identidade e além dela, sobre o ciclo da vida e da morte. Essa vivência permite ter a compreensão da forte espiritualidade que vem da mata, entender o valor da terra e de como dependemos dela como uma mãe para sobreviver.

Os Khĩsêjtê vivem em aldeias circulares, de acordo com o padrão tradicional Jê, com casas posicionadas ao redor de uma praça aberta que abriga a casa dos homens. Atualmente, vivem em cinco localidades, uma aldeia maior, Khikatxi, onde se concentra a maior parte do povo Khĩsêjtê, e nas pequenas aldeias Ngôsokô, Beira Rio, Yarumã, Yaruma, Ngôjhwêre.

A língua Khĩsêjtê pertence à família linguística Jê, do tronco linguístico Macro – Jê que compõe grupo de língua Jê que habita o Território Indígena do Xingu (ISA, 2021). Hoje a população Khĩsêjtê é de aproximadamente 600 pessoas, incluindo membros incorporados de outras etnias, por meio dos casamentos interétnicos (conforme censo da própria comunidade). A língua é predominante, sendo utilizada por todos da comunidade.

Alguns indígenas são bilíngues e empregam a língua portuguesa como segunda língua. Um fator interessante dentro da comunidade é que as mulheres, principalmente as mais velhas, não são bilíngues, são monolíngues na língua Khĩsêjtê. Algumas não falam a língua portuguesa, porém, de ouvido entendem, já outras nem compreendem.

Esse fator está diretamente relacionado às mulheres, porque a maioria fica em casa cuidando da família. Já os homens, que estão ligados diretamente com o trabalho com o não indígena, a grande maioria é bilíngue. Alguns desses homens já trabalharam em fazendas próximas da comunidade ou até mesmo na cidade. Já as crianças, com idade entre seis e oito anos, nem todas são bilíngues já que aprendem a língua portuguesa na escola somente no 4º ano do ensino fundamental.

A situação dos jovens é mais ampla, pois são todos bilíngues. Acredito que esse fator é motivado pelo uso da tecnologia. É importante destacar que alguns jovens que moram na cidade, mas que estavam passando o período de quarenta da comunidade utilizavam-se da língua materna com mais frequência do que a língua portuguesa.

Nesse período de vivência com o povo Khĩsêjtê, foi possível observar como a língua materna é valorizada pela comunidade, principalmente, pela gestão escolar, que sempre auxilia seus professores na tradução de assuntos/conteúdos da língua portuguesa para a língua materna, principalmente, para séries iniciais, com as turmas que utilizam o material didático ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – MT.

A língua materna para o povo Khĩsêjtê traz consigo toda uma história de valorização da cultura e das crenças. Segundo Seeger (2015) tem a música como marcador de identidade, é muito importante para eles. Em seu universo de origem, os Khĩsêjtê cantam, porque por meio dos cantos, podem restaurar ou criar a ordem de seu mundo.

Trata-se de uma sociedade em que todos “fazem música”, pois nela fazer música é também dançar, fazer política e comunicar algo sobre si mesmo. É o que liga a relação entre o indivíduo e o coletivo. Isso faz da língua uma forma de manifestação, um patrimônio da cultura.

1.2 Caminho percorrido...

Partimos do pressuposto de uma experiência profissional minha, em contato com a comunidade indígena, para uma reflexão de caráter documental de revisão bibliográfica, a fim de tecer reflexões acerca das políticas linguísticas que envolvem a comunidade Khĩsêjtê.

Desse modo, os materiais reunidos para a coleta de dados foram livros, dissertações, teses e textos científicos como: *Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil*, de Socorro Cláudia Tavares de Souza e Maria Elias Soares (2014) e *Revel na Escola: Do que tratam as políticas linguísticas*, de Pedro de Moraes Garcez e Lia Schulz (2016), artigos disponíveis em mídias digitais que abordam a temática das políticas linguísticas dos povos indígenas brasileiros. Para desenvolver esta pesquisa, embasamo-nos em alguns estudiosos e teóricos como Maher (1996, 2012, 2013), Calvet (2010), Spolsky (2004, 2005), Cooper (1989), Shohamy (2006, 2008), entre outros.

Os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa descritiva e exploratória são de observação aos fenômenos, e busca conseguir resultados que permitam o entendimento destes fenômenos (FACHIN, 2003). A estratégia da pesquisa se baseou em caderno de campo, no qual se descreveu vários momentos da rotina diária da comunidade, explorando o ambiente

onde ocorreu esse processo. Esse procedimento não pode ter interferência do (a) pesquisador (a). Segundo Gil (1994), do ponto de vista da forma de abordagem do problema, nossa pesquisa se insere em uma pesquisa qualitativa, pois consideramos que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser convertida em números, visto que a pesquisa é descritiva e o (a) pesquisador (a) tende a analisar seus dados indutivamente.

Nossa pesquisa, do ponto de vista dos objetivos, é descritiva porque traz as características do povo Khîsêjtê da Aldeia Khikatxi, bem como, as práticas pedagógicas do ensino da língua portuguesa utilizadas pelos professores da Escola Indígena 19 de Abril. A pesquisa descritiva envolve técnicas de coleta de dados padronizadas (questionário e observação) e assume em geral a forma de levantamento.

Nesse sentido, de acordo com Thiollent (2011), um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo dentro da comunidade, encaixa-se com o objetivo deste trabalho, uma vez que morei por nove meses no seio da comunidade indígena.

Na perspectiva de Macedo (2006), um dos princípios nas descobertas científicas, ou seja, os resultados obtidos, por uma questão ética, devem ser utilizados, primeiramente, em benefício do próprio grupo pesquisado e, posteriormente, divulgado ao mundo.

Para isso, debruçamo-nos em documentos oficiais como o Diretório dos Índios lei promulgado pelo governador da capitania portuguesa, e homologado pelo monarca D. José I popularmente conhecido como Marquês de Pombal (1757)² que demonstra o caminho percorrido pelas políticas linguísticas, considerando a Educação Escolar Indígena no Brasil, passando pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), até pela LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), pelo BRASIL (1998), seguido pela Resolução n. 3/99, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (2010).

Esses documentos foram essenciais para compreendermos os passos desenvolvidos a respeito das políticas linguísticas no Brasil. Além disso, foram necessários, também, para analisarmos e compreendermos as ações voltadas para manutenção e fortalecimento da língua materna na comunidade Khîsêjtê.

² O Diretório dos Índios foi produzido pelo governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em 03 de maio de 1757, como um artifício jurídico político para possibilitar a aplicação das leis de liberdade formuladas pela coroa portuguesa.

2 POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO: QUEM SÃO? E QUANTOS SÃO?

2.1 Caracterização Histórica, Social e Cultural

Conforme o último censo do IBGE (2010), no Brasil vivem 305 etnias indígenas. Dessas, aproximadamente 43 povos estão no Estado de Mato Grosso, somando mais de 42 mil indígenas distribuídos em várias terras indígenas.

Os povos indígenas de Mato Grosso, de acordo com estatísticas, representam 5,2% do total da população brasileira. Já em nível estadual, os dados apontam que os indígenas representam 1,4% da população de Mato Grosso, atualmente com uma população de pouco mais de 3 milhões de habitantes.

Acerca da diversidade linguística, esses povos se caracterizam por uma grande similaridade no seu modo de vida e visão de mundo. Entretanto, cada um dos grupos faz questão de cultivar a sua própria identidade étnica.

Neste sentido, Cruz (2010) afirma que o Estado de Mato Grosso é considerado a segunda região brasileira a apresentar uma grande variedade de línguas indígenas; em primeiro vem o Estado do Amazonas. Desse modo, são faladas línguas dos quatro maiores agrupamentos genéticos da América do Sul: o tronco Tupi, o tronco Macro-Jê, a família Aruak e a família Karib, além das línguas consideradas isoladas: Trumai e Myky/Irantxe e a família Nambikwara.

A significativa diversidade linguística, à primeira vista, é animadora, contudo, na realidade, a vitalidade da maioria dessas línguas encontra-se seriamente abalada e algumas delas já podem ser consideradas extintas, visto que não são mais usadas como meio de comunicação pelos grupos que as falavam originalmente, sobrevivendo apenas na memória de seus últimos falantes ou 'lembrantes' já de idade bastante avançada.

2.2 Território Indígena do Xingu

O Território Indígena do Xingu (doravante TIX) encontra-se na região Central do Brasil, sua localização é praticamente no centro geográfico brasileiro, na região de transição dos biomas do Cerrado e Amazônia, integra de forma harmônica e original uma sociodiversidade a uma belíssima biodiversidade no Estado de Mato Grosso³. Essa enorme mancha verde de

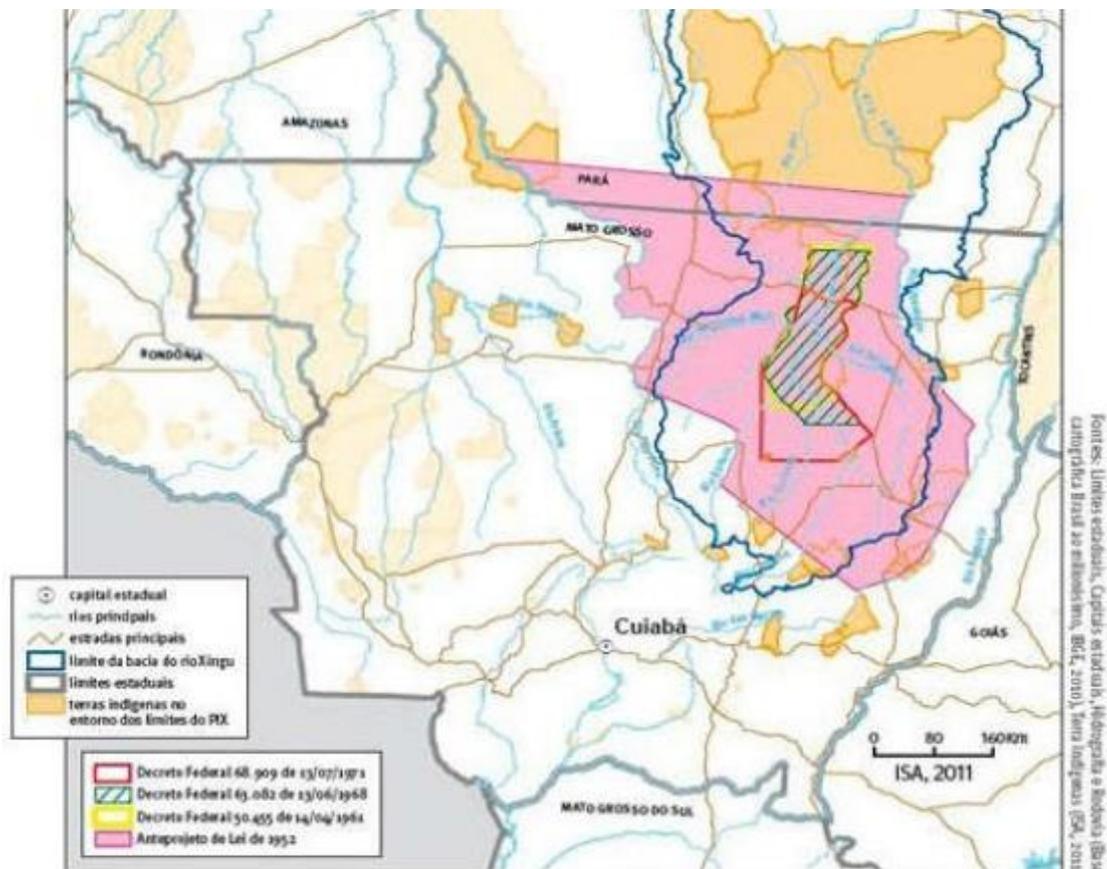
³ O rio Xingu nasce no Estado de Mato Grosso, ao norte da região do Planalto Central, na união entre as serras do Roncador e Formosa, e, é afluente pela margem direita do rio Amazonas, no estado do Pará. Possui aproximadamente 1979 km de extensão e se alimenta com a confluência de três rios principais, são eles: pelo Oeste, o rio Ferro; pelo Sul, o rio Batovi e ao leste o rio Culuene.

floresta possui um clima intercalado entre uma estação chuvosa, de novembro a abril, quando os rios enchem e o peixe escasseia, e um período de seca nos meses restantes, época da tartaruga tracajá e das grandes cerimônias realizadas em várias aldeias.

O TIX está dividido em quatro regiões: Alto Xingu, Médio Xingu, Baixo Xingu e Leste Xingu, e foi criado em 1961, ocupando uma área de cerca de 2.642.003 hectares, com aproximadamente 5.500 pessoas que vivem em 77 aldeias no norte de Mato Grosso. São oito os municípios de Mato Grosso, sendo eles: Canarana, São José do Xingu, Gaúcha do Norte, Feliz Natal, Querência, União do Sul, Nova Ubiratã e Marcelândia.

O TIX é a primeira terra demarcada e oficializada pelo governo brasileiro, com um decreto oficial em 14 de abril de 1961, sob o N° 50.455, assinado pelo ex-presidente da República Jânio Quadros. Essa imensa área verde significou a delimitação de um espaço incontestável de proteção para as etnias que lá viviam e para aquelas que viviam ameaçadas na sua circunvizinhança e que para lá foram levadas.

Figura 1 – Mapa/Evolução dos limites territoriais do Parque Indígena do Xingu.



Mato Grosso, desde o século XIX, destacou-se como um ambiente de interesses econômicos do Estado brasileiro que inseriu políticas de ocupações com o objetivo de integração dos chamados “vazios demográficos”⁴.

Com a Lei de Terras Nº 601 de 18 de setembro de 1850, regulamentada pelo Decreto Nº 1318 de 30 de janeiro de 1854, dispõe sobre as “terras devolutas”, que até então estavam sob a jurisdição federal, com a lei, passaram para a jurisdição estadual. A citada lei provocou a espoliação de centenas de áreas de aldeamentos indígenas sob a alegação de que sua população era apenas mestiça.

A relação com as populações indígenas do Xingu resultou em um drástico quadro de redução populacional devido às epidemias levadas pelos homens da expedição Roncador-Xingu e, também, devido ao deslocamento dos povos indígenas que eram levados pelos irmãos Villas-Boas para dentro dos limites do Território.

A demarcação do mesmo “[...] deixou de fora uma parte significativa dos territórios tradicionais e seus respectivos recursos naturais, muito deles estratégicos para a reprodução física e cultural desses povos”⁵. Neste período, aconteciam muitos conflitos entre etnias historicamente rivais, como é o caso do povo Khîsêjtê, que habitava a região circunvizinha ao território, a qual abrangia o rio Suiá-Miçu, e mantinham incursões guerreiras contra as etnias do Alto Xingu.

Outro fator de risco era a crescente entrada de seringueiros e garimpeiros para a região Amazônica, pois colocava em risco as populações indígenas que residiam na região do rio Xingu. Para reverterem este processo de ocupação, os irmãos Villas-Boas começaram uma mobilização pela demarcação e reconhecimento das terras indígenas do TIX e para conquistar o território foi necessária uma grande luta diante do poder do governo. Sua criação se deu por meio de uma boa parceria entre os irmãos Villas-Boas e muitas lideranças indígenas como Raoni Kayapó, Kuisi Khîsêjtê e Aritana Yawalapiti.

A demarcação do território indígena foi idealizada, entre outros, pelo antropólogo Darcy Ribeiro, pelos irmãos Villas-Boas e por Marechal Rondon. Atualmente residem no TIX 16 etnias, são elas: Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kawaiwete (Kayabi), Khîsêjtê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Tapayuna, Trumai, Waurá, Yawalapiti e Yudjá (Juruna).

⁴ Os chamados “espaços vazios” ou “vazio demográfico” foram discursos políticos utilizados desde o Estado Novo e com mais intensidade entre os anos do Regime militar como estratégia de colonização, visando interesses econômicos no Centro-Oeste e na Amazônia em áreas ocupadas por diversos povos indígenas que resultou em um processo rápido e violento de expropriação e, em alguns casos, extermínio dos mesmos (BARROZO, 2010).

⁵ ISA, op. cit., 2011. p. 40.

Esse território continua como uma reserva para rearticulação dos povos que lá habitam e recebe diversos projetos com profissionais que apoiam a preservação ecológica, da saúde e da cultura indígena. O TIX, embora seja uma área demarcada e legalizada pelo Estado brasileiro, ainda enfrenta constante ameaça devido à expansão capitalista na região e tem sofrido alterações ambientais que refletem e implicam nas mudanças socioculturais das 16 etnias que nele existem⁶.

2.3 Diversidade linguística xinguana

A respeito de sua diversidade linguística, esse território se caracteriza por ter uma grande similaridade no seu modo de vida e visão de mundo. Os rituais alto-xinguanos são famosos e belíssimos.

O Kuarup, o ritual dos mortos, talvez o mais importante, é realizado ao longo de um ano inteiro, compreendendo trocas e oferendas complexas baseadas no sistema de parentesco. Outros povos são convidados para o encerramento do Kuarup, que dura vários dias. Há danças, cantos fúnebres, o grandioso final com troncos que representam os mortos e competições entre os povos, como a luta *huka huka*. É o choro pelos parentes que se vão e ao mesmo tempo um renascimento, uma cerimônia que evoca, a partir de troncos de madeira, a criação da humanidade⁷.

O TIX é formado em sua porção sul pelos povos: Aweti, Kalapalo, Kamayurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Waurá e Yawalapiti. Apesar de não usarem a mesma língua, essas comunidades possuem características similares em seu modo de vida e visão de mundo, por ainda estarem há séculos articulados em uma rede de trocas especializadas, casamentos e rituais. Os indígenas do Alto Xingu, embora diferentes entre si, têm culturas e rituais semelhantes, fazem muitas trocas e têm bastante contato uns com os outros. As antigas guerras acabaram; persistem rivalidades e desconfianças, mas há muito comércio intertribal e casamentos mistos.

As demais etnias que vivem no TIX estão ao norte e a leste do território e não estão inclusas no complexo cultural alto-xinguanos, sendo elas bem variadas do ponto de vista da organização social, já que foram trazidas para dentro dos limites do TIX. Por exemplo, os Kawaiwete, conhecidos por Kayabi, foram levados para o TIX na década de 1950, pelo risco

⁶ Disponível em: <http://portal.metodista.br/poseducacao/noticias/2015/xingu-construcao-do-indigenismo-no-brasil-e-culturas-e-terras-roubadas>. Acesso em: 20 fev. 2021.

⁷ Histórias de Orlando e Cláudio Villas Bôas - Betty Mindlin, antropóloga, 2013.

de desaparecimento, motivado a partir do contato com seringueiros e garimpeiros em seu território. Os Khĩsêjtê, até poucos anos, viviam na região circunvizinha ao TIX e ocupavam o território próximo ao rio Suiá-Miçu e afluentes, logo eram conhecidos por serem guerreiros, pois mantinham invasões de lutas contra os povos alto-xinguanos. Os Ikpeng viviam na região do rio Jatobá e foram levados para o TIX junto ao posto indígena Leonardo Villas Boas, em 1966. Os Yudjá (conhecidos por Juruna) atravessaram a cachoeira Von Martius para escaparem da perseguição dos Kayapó e mantiveram uma discreta competição do território com os Khĩsêjtê e os Trumai. E, por fim, os Tapayuna, que viviam na região do rio Arinos, próximo ao município de Diamantino – MT, foram levados em 1970 para o TIX após serem assolados por doenças.

É importante destacar que cada povo xinguno dispõe de um acervo milenar de conhecimentos característicos referentes à natureza e seus processos tecnológicos para transmiti-las a seu favor. Porém, no processo de marcação do TIX, foi deixado para fora uma parte muito importante e significativa dos territórios tradicionais e seus respectivos recursos naturais, muitos deles estratégicos para a reprodução física e cultural desses vários povos. E quem mais sofre com esses fatores são os grupos que foram transferidos de outras regiões para dentro do TIX, já que precisam se ajustar a essa nova realidade e condições ambientais⁸.

⁸ Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu 50 anos. ISA, 2011.

Figura 2 – Mapa/Localização do Parque Indígena do Xingu e seus respectivos povos.



Fonte: Instituto Socioambiental/ ISA (imagem: 2002).

O português é usado como língua de contato entre as diferentes etnias, sendo falado mais fluentemente pelos homens jovens e adultos. Ultimamente, o número de falantes do português vem aumentando e muitas mulheres jovens começam a falar e entender a língua.

2.4 O povo Khîsêtjê

O nome Khîsêtjê significa “aquele que põe fogo no quintal”. A autodenominação faz menção à forma tradicional de construir aldeias circulares, por meio da queimada de uma área da floresta para fazer roças (ISA, 1998). Os Khîsêtjê eram tradicionalmente conhecidos pelo nome de Suyá, porém, na década de 1990, começaram a adotar o nome de Khîsêtjê, uma vez que afirmam ser esse o verdadeiro nome da etnia. Segundo os Khîsêtjê, o nome Suyá foi imposto a eles pelo branco, e eles não se reconheciam com esse nome e sim por Khîsêtjê.

Além dessa forma de construir aldeias, algumas das características que distinguem os Khĩsêjtê de outros grupos da região são o canto *Akia*, estilo vocal caracterizado pelo uso do registro alto, o canto simultâneo de canções individuais e o alargamento do lábio inferior e lóbulos da orelha, práticas que foram abandonadas no contato com a cultura xinguanana, mas que ainda permanecem como marca de identidade e elementos simbólicos⁹.

Anthony Seeger (1980) destaca como foi a chegada deste povo na região do Xingu:

Os Kisêdjê chegaram à região do Rio Xingu vindos do Leste na primeira metade do século passado. Habitaram, inicialmente, a região conhecida por Alto Xingu onde formaram aldeia e travaram conhecimento com os povos que já habitavam essa região. Depois disso, iniciaram deslocamento rio abaixo até estabeleceram-se na confluência dos rios Xingu e Suyá-Missu, na região hoje conhecida por Diauarum¹⁰. Nesta localidade tiveram o primeiro contato com um não-índio, Karl Von den Steinen (setembro de 1884), que observou que os Kisêdjê mantinham contatos frequentes com o pessoal do Alto Xingu, assimilando, inclusive, vários traços culturais alto-xinguanos; formato das casas, ornamentos, padrões de ornamentação do corpo e outros (SEEGER, 1980, n.p.).

O povo Khĩsêjtê fala a língua Khĩsêjtê, classificada como pertencente ao tronco Macro-Jê, família linguística Jê (cf. ISA, 2021). Conforme o censo realizado pela própria comunidade, a população atual, em 2020, do povo Khĩsêjtê é estimada em 675 pessoas, divididas em quatro aldeias, quais sejam: Khikatxi, Yarumã, Horehusikrô, Ngônsoko, que habitam a Terra Indígena Wawi, localizada a leste do TIX, no Estado de Mato Grosso.

Os Khĩsêjtê, relembram de um passado muito distante que vieram da região do norte do Tocantins ou do Maranhão, e deste local se movimentaram em direção ao oeste. Sendo assim, atravessaram o rio Xingu, começando o seu deslocamento rio abaixo, onde se estabeleceram na confluência dos rios Xingu e Suyá-Miçu, na região hoje conhecida por Diauarum. Nesse local, tiveram o primeiro contato com o pesquisador alemão Karl Von Den Steinen (setembro de 1884), que observou que os Khĩsêjtê mantinham contatos frequentes com outros indígenas pertencentes a outras etnias do Alto Xingu. Porém, não se tem um registro de uma data exata da chegada dos Khĩsêjtê ao TIX.

Durante um longo período de contato com outras etnias do Alto Xingu, os Khĩsêjtê adquiriram boa parte de sua tecnologia, sem abandonar a própria. Aprenderam com eles técnicas alto-xinguanas da preparação de mandioca, as mulheres Khĩsêjtê, com o convívio com as mulheres Waurá, conheceram as técnicas de fazer as panelas de cerâmica, assim como,

⁹ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kisedje>. Acesso em: 02 fev. 2021.

¹⁰ O território do TIX está dividido em três áreas de abrangência, com sede em três polos-base: Pavuru, Diauarum e Wawi.

esteiras para o preparo de alimentos com a mandioca. Também começaram logo a usar outras técnicas e artefatos como ornamentação corporal, canoas para o transporte, estilo de moradia, traços linguísticos, cerimônias e rituais e uma grande parte da cultura alto-xinguana. Entretanto, os Khĩsêjtê nunca deixaram de caçar e de se alimentar de animais que os alto-xinguanos nunca comeram, cultivar milho e batata doce para uso cerimonial e a produzir artefatos do tipo Jê. Assim, a adoção seletiva de características do Alto Xingu foi bastante extensiva e proveitosa. (SEEGER, 1980).

Hoje, os Khĩsêjtê mantêm suas tradições culturais por meio das danças, cantos, histórias, língua, caça, pescaria, dentre outras atividades tradicionais realizadas no dia a dia, assim como ações que corroboram para que a identidade seja fortalecida e valorizada. Continuam, desse modo, transmitindo os conhecimentos ancestrais aos jovens, para que aprendam e não esqueçam sua cultura.

No contexto sociolinguístico do povo Khĩsêjtê, há variáveis de sexo e idade. As crianças de até cinco anos são monolíngues na língua materna, pois ainda não vão à escola e ficam em casa com a mãe, tias e avós. Porém, a partir dos seis anos de idade, começam a frequentar a escola e são alfabetizados na língua materna e não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, pois os professores são todos Khĩsêjtê.

No 4º ano do ensino fundamental, iniciam-se as aulas de língua portuguesa, porém, predomina o uso da língua materna nas demais disciplinas. Do 4º até o 8º ano, as aulas são desenvolvidas no sistema bilíngue. Já no ensino médio, os professores não são indígenas, sendo assim, todas as aulas são em língua portuguesa, apenas a disciplina de Saberes Tradicionais é trabalhada na língua materna, com um professor indígena.

Os adolescentes são bilíngues, algumas mulheres adultas compreendem, mas não falam a língua portuguesa, algumas são monolíngues, e outras bilíngues ativas. Poucas mulheres saem raramente da aldeia, pois têm, como tarefa principal, os afazeres domésticos e a educação de seus filhos, o que justifica o quadro linguístico.

Já os homens todos são bilíngues, falantes do português e da língua Khĩsêjtê. Por conta dos casamentos multiétnicos, que acontecem com muita frequência, principalmente, com etnias que vivem no TIX, algumas famílias utilizam a língua portuguesa para se comunicar na casa, porém, as crianças nascidas na comunidade só falam a língua Khĩsêjtê.¹¹

¹¹ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kisetje>. Acesso em: 27 fev. 2021.

2.5 Aspectos culturais do povo Khîsêtjê

Os Khîsêtjê possuem uma mitologia formada por uma série de episódios envolvendo seres humanos, diferentemente de algumas sociedades indígenas, tais como as do Alto Xingu, fundadas por um criador ou por um herói cultural. Iniciamos com uma versão do mito de origem do povo Khîsêtjê, que é narrado na aldeia pelos mais velhos para as crianças e aos visitantes. Por esse motivo, destacamos na íntegra, este relato do professor indígena Tempty Suiá, que está no livro de história Parque indígena do Xingu, de 1998, como forma de homenagear o povo Khîsêtjê;

Como aconteceu antes dos brancos chegarem

Há muitos anos atrás os povos moravam todos juntos e um rapaz gostava de uma moça. Mas a moça não gostava dele. Ele tentou namorar com ela, mas ela não gostou do rapaz.

Bom, o rapaz foi com o pessoal bater timbó no córrego. Ele matou um peixe que era bicho d'água. Ele matou o macho, a fêmea escapou. A água foi subindo e o pessoal nem sabia que ele tinha matado um bicho d'água. Eles estavam só pegando peixinhos. O rapaz carregou o bicho lá para longe, ele queria comer um pedaço de carne, mas a água estava subindo atrás dele. A chuva também estava chegando com trovão muito forte. Quando ele foi cortar um pedaço de carne batendo com o machado, vieram um raio e um trovão muito fortes.

Ele nem conseguiu acender o fogo. Quando ele comeu um pedacinho da carne, a água caiu em cima dele. O pessoal que estava no córrego já estava afundando. O pessoal da aldeia ouviu o raio, o trovão e o barulho da água.

O pessoal se arranhou e passou na chuva, mas não adiantou segurar a água e a chuva. Assim a água caiu em cima da aldeia, matando todos os povos.

Kôgndê e sua mulher pegaram uma grande cabaça para colocar seus filhos dentro. A filha mais velha tinha ido com o pessoal para o córrego, ela morreu com o pessoal. Então os pais colocaram somente os filhos e as duas filhas dentro da cabaça para não afundar.

Quando a água passou pela aldeia, Kôgndê e sua mulher transformaram-se em ariranhas. Eles foram carregando a cabaça pelo rio, gritando como a ariranha grita.

A água foi subindo e matou todas as pessoas, acabaram-se os parentes. Esse homem e sua mulher com a cabaça foram jogados numa montanha pelas águas e pelo vento. Lá que nasceram os Kisêdjê. Com essas duas moças que os Khisêdjê nasceram.

Os pais tiraram as filhas e os filhos da cabaça, esperando o vento parar de ventar e o rio baixar suas águas.

Quando o vento parou e as águas se acalmaram, ele perguntou para a mulher:

— *Você aguenta ficar sem chorar?*

— *Sim, eu aguento.*

— *Quando o pessoal sair da cabaça não chore, enquanto a sujeira não secar. Espere secar a sujeira primeiro.*

— *Está bem.*

Eles acenderam fogo num monte de pedras e jogaram na água, mas ela não abaixou.

Então ele pensou e chamou a mulher:

— *Vamos nos pintar.*

Eles se pintaram como a arara e se transformaram nesses pássaros. Voaram bem alto, bem em cima do rio.

Então eles cortaram muitos galhos de buriti e levaram para a montanha. As filhas estavam esperando.

Eles acenderam uma fogueira bem grande e esquentaram muitos galhos de buriti. Quando os galhos ficaram bem quentes, ele tirou do fogo e bateu forte na água. Assim a água abaixou um pouco.

A mulher falou:

— *Bata mais!*

Ele bateu e a água abaixou muito, ficou como era antes.

As filhas foram saindo da cabaça e a mãe delas chorou, ela não aguentou porque eram as filhas dela. Então todos correram para o rio de novo, ainda não tinha secado aquela sujeira.

Por isso, todo o pessoal foi embora.

(Fonte: Mito extraído do Livro de História *Parque indígena do Xingu*, 1998.)

O povo Khĩsêjtê conserva ainda suas práticas culturais milenares, como a pesca tradicional, em que se utiliza uma espécie de flecha com uma ponta bem afiada feita de osso de onça e veado mateiro. Na atividade da pesca, utilizam também o timbó ou a linha. Segundo contam os mais velhos, antigamente o povo Khĩsêjtê caçava somente com arco e flecha, essa tradição ainda existe, porém, vem sendo incorporada à caça por meio de arma de fogo, principalmente, espingarda.

O povo Khĩsêjtê é muito trabalhador, fazem grandes roças que garantem uma alimentação bem tradicional para as famílias, plantam mandioca, batata doce, mamão, banana, melancia, abóbora, pimentas, pequi, etc.¹²

O povo Khĩsêjtê não abre mão de sua singularidade cultural, cujo principal emblema pode ser reconhecido num estilo particular de canto ritual, expressão máxima das individualidades e do modo de ser da sociedade Khĩsêjtê. Até algumas décadas atrás, outro marco diferencial do grupo eram os grandes discos labiais e auriculares que, mais do que ornamentos, apontavam a importância do cantar e do ouvir para esse povo, entretanto, hoje em dia o ornamento labial não é mais utilizado.

Os Khĩsêjtê cantam porque, por meio do canto, eles podem corrigir alguns tipos de ordem em seu mundo, e também criar novos tipos de ordem nele. O canto é um modo efetivo de narrar as experiências das vidas individuais com as artes sociais. Numa sociedade em que todos fazem música, “fazer música” é também dançar, é interagir com o outro, é fazer política e é compartilhar algo sobre si mesmo (SEEGER, 1982). Ela significa também, compreender e saber. Tais atributos são os mais valorizados nessa sociedade atual. Eles acreditam que o ouvido seja o receptor e o depositário de códigos sociais, ao invés da mente ou do cérebro. Quando eles aprendem alguma coisa, mesmo algo visual, como um padrão de tecelagem, eles dizem: “está no meu ouvido”.

Os únicos instrumentos tradicionais são vários tipos de chocalhos, que podem permanecer segurados pelas mãos, ou amarrados nos joelhos, na cintura e em diferentes partes do corpo. Na comunidade, os homens possuem o poder político, eles têm grande autoridade na aldeia, são os líderes dirigentes de questões políticas e os especialistas em cerimônias. Os Khĩsêjtê descrevem que as duas obrigações efetivas de um líder político são coordenar o esforço grupal e resolver disputa por meio da arte da fala.

O capítulo três descreve com mais precisão sobre políticas linguísticas no Brasil, para que, em seguida, compreendamos melhor sobre essas práticas nas escolas e comunidades Khĩsêjtê.

¹² Essas informações foram fornecidas pela comunidade durante o período de nove meses que convivi com o povo Khĩsêjtê no ano de 2020.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: UM RETROSPECTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS NO BRASIL DE FORA PARA DENTRO

3.1 Políticas linguísticas nos Documentos Oficiais – Apagamento/Fortalecimento

Em meados do século XVI, no Brasil, a oferta de programas de educação escolar nas comunidades indígenas esteve traçada pela catequização, civilização e assimilação forçada dos indígenas à sociedade nacional.

Dos jesuítas missionários aos positivistas do serviço de proteção aos indígenas, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os indígenas, fazer com que eles se transformassem em algo desigual do que eram. Nesse processo, as instituições escolares entre grupos indígenas serviram de instrumentos de imposição de valores alheios, negação de identidades e culturas diferenciadas.

O fato é que essa política colonizadora tinha como atividade prioritária a aculturação dos nativos por meio da educação escolar. As crianças agora aprendiam a ler, escrever e, acima de tudo, a praticar os “bons costumes” de acordo com uma ideologia cristã. Os padres ofereciam atenção especial, pois essas crianças poderiam ser forte agentes de influência positiva junto aos seus pais.

A Companhia de Jesus passa a ter como tarefa a educação da juventude, pois para eles os adultos já tinham as almas perturbadas, enquanto os jovens poderiam converter-se ao cristianismo. Foi assim que se espalharam pelo mundo, colocando-se a serviço da educação, formando escolas e trazendo para o interior da igreja católica novas vocações e sacerdotes das colônias europeias de controle católico (BONATO, 1998, p. 41).

Nessa situação, a evangelização das crianças tornou-se uma maneira de viabilizar a conversão em massa, a inocência infantil, por parte das crianças indígenas e a determinação sistemática e ordenada do método de educação jesuítico, poderia ser a garantia do sucesso no processo de educação e formação de uma nova cultura nos nativos, impactando as futuras gerações, pois na concepção dos padres jesuítas, dos meninos se poderia esperar muitos frutos uma vez que ainda não estavam completamente inseparáveis dos costumes de seus pais.

Foram impondo aos povos indígenas diversos meios de instrução totalmente diferentes das práticas tradicionais das comunidades nativas, essa imposição utilizada pelos não indígenas

tinha como propósito o domínio através da evangelização, letramento e aculturação de práticas ocidentais.¹³

Antes disso, sabemos que os sistemas linguísticos de comunicação vigentes no Brasil eram as línguas indígenas, sobretudo, as Línguas Gerais. Mas, nas escolas, os poucos privilegiados que conseguiam acessá-las obtinham conhecimento através da língua latina (SOARES, 2002). É importante ressaltar que, numa parcela da história do Brasil, existiu uma política de negar a heterogeneidade linguística e impor a língua portuguesa como língua nacional e oficial. Fator importante de reforço da língua geral no espaço doméstico era a escravidão indígena.

O português estava restrito aos documentos oficiais que, contudo, deveriam ser comunicados à população em língua geral, para que pudessem ser entendidos. Não por outro motivo, sabemos que foram frequentes os pedidos das autoridades portuguesas para que se enviassem à capitania vigários versados na língua dos índios. Tal situação levou a Coroa portuguesa, através de seu ministro Marquês de Pombal, a tomar uma atitude vigorosa no sentido de implantar a língua portuguesa definitivamente em terras brasileiras.

O Diretório dos Índios, lei anunciada em 1755, por Marquês de Pombal, tinha como objetivo a integração dos indígenas à sociedade portuguesa, aproximando do modo de vida considerado civilizado e em consonância com a cultura dos brancos colonizadores, como parte da política indigenista decretada pela metrópole lusa, na segunda metade do século XVIII. Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em tirar Portugal de dificuldades, organizando a escola para servir aos interesses do Estado.

Assim estabeleceu o ‘Diretório’, tornando obrigatório o ensino de português nas escolas brasileiras, enquanto, paralelamente, proibia o ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral (CRUZ, 2006, p. 43). O Diretório tinha intenção de “civilizar”, por meio de uma construção de uma política de imposição da língua portuguesa e assim manter a igualdade dos povos indígenas à sociedade:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistarão novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando,

¹³ “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário”, in Rita Heloísa de Almeida, **O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII**, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1997, p. 371 e segs. (Doravante citado apenas como Diretório). Diretório, parágrafos 84 e 89.

pois, todas as Nações polidas do Mundo este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário (...) (DIRECTÓRIO, 1758, p. 3).

Portanto, a legislação esforçou-se para regular a liberdade indígena de maneira a garantir os interesses do Estado com a ocupação do território e a exploração dos gêneros nativos sem deixar de satisfazer as expectativas dos colonos como a elevação da força de trabalho indígena.

É de conhecimento geral que o formato monolíngue, defendido pelo Diretório, tratava do exercício da língua portuguesa pelos indígenas e no emprego nas atividades sociais da colônia, envolvendo o aprendizado da língua como um benefício aos indígenas, dotado de sentimentos bons, como civilidade e obediência ao comando português, transformando-os em servos.

Com este cenário, as línguas indígenas brasileiras foram colocadas como desnecessárias ou até mesmo desarticuladas, cada vez mais, difundindo a ideia de que são línguas desimportantes perante a sociedade dominante, mesmo sendo ainda extremamente funcional no espaço em que são usadas pelas minorias (SOARES, 2002).

Ademais, além de proclamar uma política linguística quanto à oficialização da língua portuguesa como língua do ensino, o Diretório traz em seu bojo o que tem sido chamado de planejamento linguístico, ou seja, os meios de aplicação da política linguística (CALVET, 2007).

Nesse sentido, a escola distingue e excluiu as línguas, a oralidade, o saber e a arte dos povos e afirmou o seu papel de transmitir os conhecimentos e valores da cultura branca europeia. No máximo, as línguas indígenas serviriam como instrumento de tradução, para que a aprendizagem da língua portuguesa fosse vista como algo simples e fácil.

Com isso, não só evidenciamos uma orientação que prevê a inserção das populações indígenas em práticas de uma cultura escrita em língua portuguesa, mas ainda as suas consequências materializadas como a marginalização linguística desta língua, notada ao longo do processo de formação da sociedade brasileira, por meio da metodologia de escolarização emergencial, no Brasil colonial, de uma escola direcionada para o indígena, de modo que esses ambientes institucionais, centralizados na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a deslocar a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.

Nesse período e os que se seguiram, as línguas indígenas foram consideradas, exclusivamente, como um veículo para que esses valores pudessem ser gradualmente agrupados à vida desses povos, tendo em vista que eram encarados como um elemento transitório no cenário étnico nacional.

No início do século XX, houve um aumento no número de escolas nas aldeias, com isso, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) assumiu o controle, tinham por meta integrar os indígenas à “sociedade”, tornasse obrigatório o uso do português como língua de instrução nas escolas das aldeias. Portanto, a alfabetização seria somente em língua portuguesa.

No entanto, inicialmente percebeu-se que a modalidade de ensino monolíngue era negativa, pela dificuldade de se aprender a ler e a escrever em uma língua que não se compreende. Assim, com o apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) surgiu um modelo de estudo bilíngue a ser implantado nas escolas indígenas. Nesse modelo a Educação Indígena é de acordo com D’Angelis (2012, p. 23):

[...] a inserção da língua indígena no ensino escolar só contribui para a desvalorização da própria língua, pois a mesma só era utilizada para a introdução e domínio da língua nacional. O ponto máximo do programa em “favor da língua” constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizador decidir ler na sua língua.

Além disso, o bilinguismo seguido no período é o de substituição ou de transição, já que a língua é utilizada somente como uma ferramenta de auxílio na alfabetização, justamente porque as crianças chegam à escola com pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa.

Essa política linguística não beneficia a língua materna do aluno, pois gradualmente sua primeira língua é substituída pela segunda língua na escolar. Ainda convém lembrar de que a história linguística do Brasil até muito recente refletiu consecutivas políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas, que resultaram num processo marcado pela morte de línguas.

É só a partir da Constituição de Federal de 1988, portanto, que se poderá falar em um reposicionamento do Estado brasileiro diante da diversidade linguística. Com a Constituição brasileira ficou garantida aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, isto é, uma educação alicerçada no contexto sociocultural, linguístico e econômico, concebida numa visão bilíngue, pluralista e intercultural.

Esse marco para Educação Escolar Indígena produziu uma virada conceitual que alterou expressivamente as relações do Estado com os povos indígenas. Essa transformação de perspectiva exigiu que as leis específicas sobre educação fossem reformuladas para torná-las compatíveis com os princípios gerais. Assim, como decorrência desses avanços legais, o Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991 retira da FUNAI a responsabilidade sobre a Educação Indígena e a transfere para o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Ainda no ano 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), documento que advindo da luta dos educadores, pesquisadores e assessores

não indígenas e indígenas tem a finalidade de ser um referencial, um material de consulta, para subsidiar a discussão e a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, assim como, as práticas de sala de aula, objetivando a melhoria da Educação Indígena.

Embora se reconheça que a Educação Escolar Indígena está contemplada por uma farta legislação, verifica-se que ainda essa educação não está garantida para toda a população indígena, sendo necessária uma luta árdua para que essa educação atinja os objetivos específicos e diferenciados para atender os povos indígenas.

3.2 Políticas Linguística para Línguas Indígenas no Brasil

Inicialmente, com a chegada dos Portugueses ao Brasil, já residiam aqui um grande número de povos indígenas com uma diversidade extensa de línguas indígenas. Neste período, temos registrado, por meio de documentos, que o primeiro contato ocorreu com povos Tupi que ocupavam toda a costa brasileira.

A língua falada por esses povos foi a única estudada nos primeiros trezentos anos de colonização. Acredita-se que a riqueza da diversidade linguística no Brasil foi ampla, é seguro dizer que, no mínimo, mil línguas desapareceram em 500 anos de colonização europeia no Brasil.

Atualmente são faladas uma média de 180 línguas indígenas no território brasileiro e muitas dessas línguas correm o risco eminente de desaparecerem (RODRIGUES, 2006). Fishman (1991) considera que uma língua em perigo iminente de extinção é quando ela não está mais sendo ensinada às crianças, devido a diferentes fatores, tais como, a morte dos últimos falantes idosos, o uso majoritário de uma língua franca, o desinteresse dos mais jovens em aprenderem sua língua materna, etc. Isso traz como consequência o desaparecimento das línguas que se encontram nessas situações. Entretanto, isso não acontece aleatoriamente, pois há, por trás disso, pressões para que a língua deixe de ser transmitida de uma geração a outra.

Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se anseie aprender. Nesse sentido, a língua é também a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo. Segundo Teixeira (1995, p. 293) “o conhecimento das línguas indígenas e, através delas, o conhecimento da experiência e do conhecimento acumulados pelos povos que as falam é de valor cultural e social inestimáveis”.

Os povos originários residentes em nosso país ainda padecem das consequências da ampliação da sociedade majoritária e ainda de suas muitas configurações de resistência, vivem hoje em dia, em situações de risco, não unicamente no que se refere à ocupação de suas terras

tradicionais, mas em relação ao exercício de suas práticas culturais peculiares e ao uso das línguas de seus ancestrais.

Muitas comunidades vivem assustadas pelo fantasma da possibilidade de desaparecimento de suas línguas, fato ocorrido com inúmeras línguas minoritárias brasileiras. Sobre isso, Maher (1996, p. 49) aponta como causa principal para as perdas linguísticas ocorridas no país a política linguística que, historicamente, elegeu o português como “língua nacional”.

Nesse sentido, a política linguística vem sendo apresentada ou entendida como políticas públicas que resultam da responsabilidade do Estado com relação à língua, em vários de seus aspectos, abrangendo a prática e a manutenção de propostas, resultantes de tomada de decisões, que envolvem órgãos públicos e, algumas vezes, diversos organismos e agentes da sociedade.

Desta forma, podemos entender que a política linguística, tradicionalmente, refere-se à intervenção consciente de um administrador em uma língua ou contexto linguístico. Segundo Calvet (2007, p. 11), necessita-se entender a política linguística como “a determinação das grandes decisões políticas referentes às relações entre as línguas e a sociedade”.

Nessa direção, é bastante esclarecedora a afirmação do linguista Calvet de que a política linguística é inseparável de sua aplicação, ou seja, de seu planejamento, o que em outras palavras significa partilhar a ideia de que o conceito de política linguística implica em uma abordagem científica das situações de uso da linguagem e da “elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET 2007, p. 19) situando, assim, uma nova forma de aproximar as relações da língua com a sociedade.

É preciso pontuar, também, outra perspectiva de se abordar política linguística citada por Spolsky (2005), em que o autor defende que os estudos sobre política linguística não necessariamente devem ser orientados apenas para as políticas que são estabelecidas pelas autoridades oficiais.

Segundo ele, as políticas linguísticas deveriam também ter como preocupação orientações para o estudo de práticas de linguagem, explorando três dimensões inter-relacionadas, quais sejam as práticas de linguagem concretas dos membros da comunidade discursiva, as crenças de seus membros sobre a língua e ainda os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes.

Ou seja, para esse autor, ao se tratar de política linguística, não podem ser dispensadas as relações, as crenças e a ideologia, para além de determinações oriundas de propostas oficiais específicas. No caso das línguas em categorias minorizadas há um recente debate sobre se o

princípio de territorialidade contribuiria para a reivindicação social das línguas indígenas perante a posição dominante das línguas hegemônicas, ao mesmo tempo em que o critério de personalidade se concebe unicamente para elas.

É necessário observar, sobretudo, quando se fala em políticas linguísticas não se pode deixar fora o planejamento linguístico. Diversos autores fazem uma clara distinção entre os conceitos de política linguística e planejamento linguístico. Para Cooper (1989, p. 45), a Política Linguística diz respeito às metas estabelecidas em nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto planejamento linguístico refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística.

É, naturalmente, complexo entender política e planejamento linguísticos fora dos contextos sociais e históricos, nos quais são produzidos ou falar à parte das condições sócio históricas e culturais, nas quais se implantam as comunidades de falantes, quer essas se mencionem a sociedades nacionais ou a grupos locais.

De tal modo, quando se emprega o termo política e planejamento linguístico, concordando com Cooper (1989), não estamos nos referindo, exclusivamente, a empreendimentos ‘oficiais’, mas, sim, a um conjunto de intenções e modos de implementação dessas intenções que podem assumir formas localmente, de modo ‘caseiro’.

Por todos esses aspectos, reconhecer linguisticamente a sua própria língua e, mais que isso, alargar suas probabilidades e abrangência quando ela passa a ser escrita é mais do que gratificante, é necessário, é eficaz, ainda mais quando os textos passam a se multiplicar e a circular nos mais diferentes espaços sociais, alimentando novas ideias e, em última instância, fortalecendo a autoestima do povo.

Tendo em vista os aspectos observados, Altenhofen (2013) desenvolve essa ideia e argumenta que as políticas têm de ser transdisciplinares e interculturais. Isto denota que elas devem se voltar não apenas para as comunidades de falantes, sua declaração e reconhecimento, mas, principalmente, devem incluir entre seus objetivos a educação linguística das pessoas que direta ou indiretamente podem influenciar o *status* das línguas minorizadas.

3.3 Políticas Linguística na Educação Escolar Indígena

As discussões acerca da Educação Escolar Indígena no contexto da educação brasileira, nas últimas décadas, têm instigado reflexões em torno da legitimidade das lutas dos povos indígenas para a garantia de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Nessas trajetórias, encontra-se um panorama marcado por lutas históricas, fortalecimento das práticas escolares nas escolas indígenas e uma relação bastante íntima entre educação e cultura. A chegada dos colonizadores no nosso território foi marcada pela violência e dominação.

Percebe-se hoje pela história, que aquilo que por muito tempo se entendeu como “descobrimento” do Brasil entende-se atualmente como uma invasão e desconsideração aos povos que aqui estavam (MAHER, 2006, p. 12-13). A Educação Escolar Indígena no Brasil tem uma longa trajetória que vai desde a colonização com os missionários, sobretudo, os jesuítas que se preocupavam em aprender as línguas indígenas com intuito da evangelização.

Atualmente, muitos povos indígenas utilizam-se da escola como direito seu, para resguardar práticas de saberes tradicionais, assim como a valorização ou revitalização da língua materna, apesar de muitas vezes haver interferência ainda de missionários nas comunidades. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação. O direito à educação passa a garantir cada vez mais o processo de escolarização dos povos indígenas brasileiros, buscando-se a construção de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (DIRETRIZES 1994).

Parafraçando Grupioni (2008), destacamos que esse modelo se caracteriza como uma escola comunitária na qual a comunidade indígena deveria ter papel principal, diferenciada das demais escolas brasileiras, específica e própria a cada povo indígena, intercultural no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas e bilíngue com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso a língua majoritária.

Ainda para Grupioni (2008, p. 72), “o saber é acessível a todos, dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta, como ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental”.

Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que se configuram numa unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

É sabido que a Educação Escolar Indígena se constitui por meio de processos tradicionais de aprendizagem, que abarcam saberes e costumes característicos de cada comunidade indígena. Maher (2006, p. 17) destaca que, “nas sociedades indígenas, o ensinar e

o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico”.

Além disso, na Educação Escolar Indígena, o processo de ensino-aprendizagem é ininterrupto e atemporal, não se restringe a momentos específicos e não está pautado em uma experiência solitária, o ato de educar nas sociedades indígenas é um ato coletivo e, segundo a autora, é responsabilidade de todos.

Dessa forma, a educação escolar é encarada hoje por muitos grupos indígenas como necessária para a sua sobrevivência e manutenção de sua cultura, quanto maior e mais próximo for o contato com a sociedade envolvente. Para outros grupos, a educação escolar pode significar também uma forma de ascensão social, seja por meio da continuidade dos estudos em nível superior, seja através do ingresso no mercado de trabalho.

É preciso pontuar que para as populações indígenas existem diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena. Assim, Gonçalves e Mello (2009) apontam a Educação Indígena como uma das responsáveis pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas.

Além disso, a escola, juntamente com a educação, proporciona aos povos indígenas a consciência da cidadania, a capacidade de reformular estratégias de resistência, a elevação de suas culturas e valorização da sua língua.

As políticas educacionais voltadas para os indígenas começaram a mudar no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, no que se refere aos direitos indígenas. O documento garante a eles o direito de ser e permanecer indígena, com direito a uma educação específica.

O art. 231 assegura aos indígenas reconhecimento a 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.

O art. 232 e no texto da Lei de Diretrizes de Bases – (LDB de 1996), artigo 78, atribuem ao Sistema de Ensino da União a tarefa de desenvolver programas de pesquisa e ensino. Com base nessa legislação, o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução do CEB n° 3/99, fixa as diretrizes nacionais para funcionamento das escolas indígenas para garantir a formação de professores indígenas.

Nessa perspectiva, Rezende (2010) afirma que a escola contribui na compreensão do pensar e do fazer uma educação escolar em meio aos povos indígenas “principalmente, quando os próprios indígenas assumem a construção de diferentes processos educativos escolares para suas comunidades”.

Com essa conquista, a realidade para os indígenas modificou, porque eles deixaram de ser vistos como seres incapazes, tutelados e beneficiários de políticas assistencialistas, para tornarem-se valorizados de acordo com suas diferenças e com sua pluralidade étnica, linguística e cultural.

E assim, Albuquerque (2009, p. 20) lembra:

Os princípios contidos na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) (1998), dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas que vêm lutando por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normalização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos.

A partir desse momento, novas políticas e ações, baseadas em visões conceituais e jurídicas mais democráticas e respeitosas em relação à diversidade, passaram a ser implementadas, assegurando às comunidades indígenas o direito de preservarem as suas línguas e culturas, a viverem em suas terras e a terem, conseqüentemente, uma educação diferenciada.

4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS KHĪSĒTJĒ

O que se propõe, neste capítulo, é apresentar noções gerais do modelo ampliado de política linguística que subjaz a este texto. Não se pretende, portanto, apresentar esse modelo de forma detalhada, mas sim sua contribuição no que se refere aos planejamentos linguísticos e políticos para manutenção e fortalecimento da língua Khīsētjê.

4.1 Noções de política linguística

A política linguística vem se consolidando como campo de pesquisa desde sua origem, no ano de 1960, a partir de estudiosos interessados em resolver problemas das línguas nas novas ações pós-coloniais e em desenvolvimento (JOHNSON, 2013 p. 27).

Para iniciarmos este tópico, noções de política linguística, faz-se necessário, antes, elucidar algumas questões terminológicas sobre o termo. De acordo com Calvet (2007), a política linguística é inseparável de sua aplicação e para sua efetivação é necessário o planejamento linguístico.

Para Crystal (1992, p. 310-311), a política linguística é:

(...) um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Consequentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área. Enquanto alguns autores utilizam as expressões — Planejamento Linguístico (Language Planning) e — Política Linguística (Language Policy) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão — Planejamento e Política Linguística (Language Planning and Policy). Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos — Engenharia Linguística (Language Engineering) e/ou — Tratamento Linguístico (Language Treatment) (CRYSTAL, 1992, p. 310-311).

Desta forma, este trabalho será pautado pela concepção ampliada de política linguística proposta por Spolsky (2004) e desenvolvida por Shohamy (2006, 2008). Os autores sugerem que uma política linguística pode existir independentemente de um agente que a promova explicitamente.

Sendo assim, as políticas linguísticas declaradas podem ser compreendidas como os esforços observáveis e explícitos realizados por alguém, ou por um grupo de pessoas que têm ou reivindicam autoridade sobre os participantes em um dado domínio, para modificar suas práticas e crenças (SPOLSKY, 2004, p. 13). Considerando esse pensamento, elas atuam na constituição daquilo que eles definem como ideologia consensual, isto é, a atribuição de valor positivo e prestígio a uma determinada língua (SPOLSKY (2004); SHOHAMY (2006, 2008).

Nas literaturas brasileiras, que tratam sobre o tema, é possível observar essa inconstância terminológica e é mais frequente a utilização da expressão — política linguística para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico (SILVA, 2011, p. 17).

É importante ressaltar que, pelo exposto acima, fica clara a discordância dos autores referente à terminologia. Portanto, mesmo que esse consenso não exista, é preciso ter em mente que política linguística e planejamento linguístico são indissociáveis.

Por certo, Calvet (2007) afirma que políticas linguísticas são todas as determinações das grandes decisões referentes à língua e sociedade e, planejamento linguístico, a implementação das decisões determinadas nas discussões políticas. Em concordância com o autor, partimos do pressuposto de que os conceitos apresentados são indissociáveis, pois para a determinação de uma lei linguística, precisam ser estudados indivíduos e instituições vinculadas na elaboração e nas implementações destas normativas.

Ademais, para Cooper (1989, p. 45), a política linguística diz respeito às metas estabelecidas em nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto planejamento linguístico refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística.

Já em uma indicação concisa e completa, Cooper (1989, p. 53), “definiu políticas linguísticas, ou planejamento da linguagem, como os esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (CARVALHO e SCHLATTER, 2011, p. 45).

Contribuindo para essa discussão, Calvet (2007) afirma que a política linguística se preocupa com as relações de poder existentes entre as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas, ou seja, as línguas e seus usos em sociedade, uma vez que as relações entre línguas e vida social, são ao mesmo tempo problemas de identidades de cultura, de economia, de desenvolvimento” (CALVET, 2007 p. 19).

A política linguística está na base da ação dos Estados a respeito das línguas, já que a presença e os usos das línguas em cada situação é uma questão política e, frequentemente, permeada de conflitos e negociações.

Seguindo o entendimento de Spolsky (2009), a política linguística é feita de escolhas, sejam elas relacionadas à língua que devem utilizar, considerando sempre um contexto multilíngue, ou concernentes à variedade/variante empregada em uma situação comunicacional não multilíngue.

O autor afirma que essas escolhas estão relacionadas a diferentes aspectos da língua como os sons, as palavras, as preferências gramaticais, níveis de formalidade da fala, por exemplo, e são realizadas de forma mais ou menos conscientes pelos falantes (SPOLSKY, 2004). Spolsky (2012) explica que essas práticas representam a política linguística real de uma comunidade de fala.

Portanto, com base nesse pensamento, podemos afirmar que a política linguística é um movimento contínuo, sustentado pela dinâmica do sujeito no diálogo, atravessando o tempo e a história e, eventualmente, ações e decisões tomadas sobre a língua, sobre seus usos e usuários estão bastante presentes na nossa vida cotidiana.

Os estudos pós-coloniais evidenciam que alguns países africanos e asiáticos sofreram um processo de descolonização, mas que ainda permanecem na lembrança a língua e a imagem do colonizador. Assim sendo, esse contexto atingiu no desvelamento do plurilinguismo e, conseqüentemente, despertou a necessidade de criar políticas linguísticas que venham a interferir no comportamento de uma língua.

Em outro posicionamento, Spolsky (2004) apresenta uma concepção de política linguística com a ideia de três componentes de relação mútua: as práticas de linguagem, as crenças e as ideologias sobre a linguagem, e as ações de administração e intervenção na linguagem, que podem ser compreendidas como políticas linguísticas praticadas, percebidas e declaradas. Entretanto, para que a política linguística tenha efeito, ela depende de planejamento linguístico, ou seja, depende de ações sistêmicas que envolvam todos os atores que fazem parte do processo.

Pensando nesse planejamento linguístico, ao qual nos propomos, com vistas ao fortalecimento da língua Khĩsêjtê, apoiamo-nos no pensamento de Jahr (1997), para o qual o planejamento linguístico refere-se à atividade organizada privada ou oficial que busca resolver problemas linguísticos existentes no interior de uma determinada sociedade, geralmente em nível nacional.

Na visão de Spolsky (2009, 2012) o planejamento é nomeado de “gestão” e é definido como todos os esforços realizados por alguém, ou por um grupo, ou por um governo, enfim, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social (família, escola, igreja, etc.). Assim Spolsky (2004, p. 11) refere-se à gestão da língua como a “[...] formulação e proclamação de uma política ou plano explícito, usualmente, mas não necessariamente escrito em um documento formal”¹⁴.

¹⁴ No original: “Language management refers to the formulaion and proclamaion of an explicit plan or policy, usually but not necessarily writen in a formal document, about language use” (SPOLSKY, 2004, p. 11).

O autor ainda afirma que os estudos clássicos sobre política linguística tratam da relação entre a língua, seu uso, usuários e sua regulamentação pelo Estado, muitas vezes, com o interesse principal de resolver problemas de nações em desenvolvimento ou de preservar direitos linguísticos de determinados grupos e comunidades.

Desta forma, quando é utilizada a expressão política/planejamento linguístico, em concordância com Cooper (1989), não estou me referindo exclusivamente a empreendimentos ‘oficiais’, mas, sim, a um conjunto de intenções e modos de implementação dessas intenções que podem assumir formas localmente, de modo ‘caseiro’.

Seu objetivo é estabelecer normas primeiramente escritas, as quais são ratificadas por seu elevado *status* social; sucedem-se a elas normas de fala associadas a esses padrões. Observa-se que o foco da política linguística que permanece útil até hoje, são as políticas linguísticas de *corpus* e políticas linguísticas de *status*.

As políticas de *corpus* incidem sobre o assim chamado equipamento dos códigos linguísticos – literalmente, sobre o *corpo da língua*. Esta definição se restringe a um dos focos do planejamento linguístico, que é o *planejamento do corpus* da língua. Mesmo no caso de uma norma escrita relativamente consistente como o português, ajustes seguem sendo feitos, como é o caso das diversas reformas ortográficas e do próprio Acordo Ortográfico, todos exemplos de políticas linguísticas de *corpus*.

As crenças representam os valores conferidos às línguas, às variedades e às variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos membros de uma comunidade sobre a importância desses valores. Além disso, políticas linguísticas não lidam somente com línguas e suas variedades, mas incluem os esforços para promover o que são vistas como boas ou más línguas e visam encorajar o uso daquelas consideradas adequadas.

Políticas de *status*, por sua vez, dizem respeito às funções das línguas nos seus âmbitos de uso. Uma língua pode ser veículo de interação apenas no âmbito familiar e comunitário, sem ter funções previstas no funcionamento de instituições e do Estado em geral.

Deste modo, Spolsky (2009, p. 04) esclarece que “*status* de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e a importância de seus usuários, e os benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar usando-a”. O desejo de permanecer o *status* de uma variedade padrão daqueles que a usam e as funções para as quais é empregada é geralmente acompanhado por um desejo de manter a sua forma, ou seja, evitar mudanças no léxico, na gramática e na pronúncia. Fishman (2006) refere-se a isso como dimensão de pureza.

Esse mesmo autor (2009) discorre sobre cada um desses componentes, contudo, o mais forte de todos são as práticas. Uma ilustração para essa afirmação é o caso do irlandês, uma vez

que na Irlanda, foi alçado ao *status* de língua oficial juntamente com o inglês, no entanto, na prática, poucos irlandeses atualmente falam essa língua.

Sendo assim, carecemos de dizer que esses elementos da proposta teórica de Spolsky não devem ser entendidos de forma isolada, mas, sim, como complementares pois “estudar um componente da política linguística em detrimento dos outros fornecerá uma visão muito incompleta e tendenciosa” (SPOLSKY, 2004, p. 04).

Com a finalidade de delinear de algum funcionamento das políticas linguísticas internas desenvolvidas pela comunidade indígena Khĩsêjtê, em suas rotinas diárias, no próximo tópico, a partir do meu relato pessoal construído com base na convivência com o povo indígena Khĩsêjtê, serão discutidas as asserções das diferentes políticas linguísticas existentes e praticadas.

4.2 Políticas e planejamentos linguísticos desenvolvidos pelo povo Khĩsêjtê

Ao iniciarmos este tópico, é importante retomarmos de forma sucinta como foi a implementação de uma série de medidas de um planejamento linguístico. Planejamento que buscou expurgar do território nacional línguas que ameaçavam a unidade do Estado, uma política linguística imposta para o silenciamento das línguas indígenas brasileiras. Destacamos que, neste trabalho, já estão presentes as principais políticas linguísticas das escolas indígenas, no capítulo três no subitem “Políticas Linguística para Educação Escolar Indígena”.

O período histórico de colonização dos indígenas no Brasil trouxe um sistema educacional de ensino mediado pelos padres jesuítas. Essa prática opressora, empregada neste período, marcou negativamente toda uma civilização e, principalmente, o desenvolvimento cultural do país. Os padres foram os responsáveis pelo surgimento de escolas em que o objetivo consistia apenas em ensinar a ler e contar.

Além disso, a pretensão maior visava o reconhecimento social na qualidade do ensino que ofereciam. Diante desse objetivo, até chegaram a oferecer centros de ensino com educação superior. Vale lembrar que os padres jesuítas tinham uma grande fé cristã e por mais ou menos duzentos anos eles foram os únicos educadores do país.

A partir da homologação da Constituição Federal de 1988, o sistema organizacional da educação ganhou novos direcionamentos, abandonando alguns traços pré-constituídos pelos padres jesuítas. No entanto, a implementação de um novo modelo educacional ocorreu lentamente.

Conforme Grupioni (2008), o modelo de escola diferenciada é implementado nas aldeias, a partir dos anos 1990, e passa a ser visto pelo Movimento Indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação da identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras.

A escola passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas “respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificarem seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2008, p. 171).

Considerando a escola como um espaço aberto de livre expressão do pensamento, os indígenas têm alcançado a construção e o fortalecimento da língua e da cultura na escola. Assim, ao pensarmos na elaboração de um planejamento linguístico em contexto indígena, é necessário considerar as suas necessidades distintas, uma vez que estão pautadas na cultura indígena, na identidade, nas tradições, nos modos de viver da comunidade, no contato diário da língua com os grupos sociais dentro da aldeia e na variação dialetal da linguagem presente em cada nível linguístico. Dito isso, construir um planejamento pensado localmente, considerando os vários sujeitos falantes é um caminho produtivo no fortalecimento e desenvolvimento da língua.

Partindo desse pensamento, não há como falar em um único modelo de política linguística, um modelo comparável ao assimilacionista do período colonial, em que atuaram os missionários jesuítas, cujo “objetivo era construir um universo de conceitos cristãos adequando o léxico indígena” e onde “termos enraizados nas tradições religiosas andinas são silenciados, porque são objeto de erradicação como parte das idolatrias” (ALFARO, 2001, p. 35).

De acordo com Spolsky (2004, 2009, 2012) e Johnson (2013), não possuir um único modelo possibilita perspectivas inovadoras de análise que não se limitam às políticas oficiais crescidas na esfera das instâncias governamentais, mas também possibilita a análise das crenças e das práticas das políticas linguísticas desde a sua criação até a sua interpretação, implementação e instanciação da política linguística oficial. É difícil compreender políticas e planejamentos linguísticos distantes dos contextos sociais e históricos, nos quais são produzidos ou pensá-los à parte das condições sócio-históricas e culturais, pois se inserem nas comunidades de falantes, quer estas se refiram a sociedades nacionais ou grupos locais.

Em consonância com Spolsky (2004), as ações em relação à língua como a implementação do ensino de um idioma ou a definição do reconhecimento do dialeto de um território são resultados de uma política linguística. O autor ainda destaca o papel das empresas e das famílias no sentido de fomentar a aprendizagem e o uso de uma determinada língua.

Consideramos que o planejamento linguístico tende a se preocupar com as ingerências sobre as línguas, ou seja, a criação de métodos de revitalização, fortalecimento e manutenção dessas línguas. A proposta que considera as línguas indígenas, entre suas prioridades, a construção da cidadania faz-se presente na maioria dos documentos oficiais, endereçados aos vários níveis do ensino.

Meliá (1998, p. 30) observa, contudo, que “não é a escrita que vai salvar uma língua, mas que a sociedade que a fala continue falando”. A revitalização da língua através da escola é parcial e representa um retorno simbólico da língua indígena, não sendo garantia de uma revitalização plena em sua dimensão comunicativa (MAHER, 1996, p. 165).

Segundo Silva (2001), o desejável do ponto de vista da educação bilíngue intercultural, é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas, etc., sem discriminação, traduzido na igualdade de oportunidades. Propõe-se superar a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde a colônia, que se consolidou na República e ainda é vigente em nível social, cultural, linguístico, político e, sobretudo, econômico até os dias de hoje.

De modo geral, Fishman (1991) considera uma língua em perigo iminente de extinção quando ela não está mais sendo ensinada às crianças – a morte dos últimos falantes idosos, nesses casos, leva ao desaparecimento das línguas que se encontram nessas situações. Porém, isso não vai acontecer de forma casual; existem atrás disso, regras impostas para que a língua deixe de ser transmitida de uma geração a outra.

Maher (2010) afirma que a perda de uma língua indígena não pode ser atribuída a um único fator, já que ela sempre é consequência de um conjunto de circunstâncias sócio-históricas e culturais. Sendo assim, essa perda é resultado das relações de poder e as intenções políticas colaboram para morte dessa língua, a qual deixa de ser transmitida de uma geração a outra no seio das comunidades indígenas.

No Brasil, são exemplos de política linguística e de planejamento linguístico a imposição do português como língua oficial do país (e a consequente proibição do uso de línguas indígenas) por Marquês de Pombal durante o Período Imperial, assim como a proibição do uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes durante a Era Vargas (CAMPOS, 2006).

4.3 Ações de manutenção e fortalecimento da língua Khîsêtjê: um relato de experiência

4.3.1 Cotidiano escolar

A Escola Estadual Indígena Central de Educação Básica Khîsêtjê está localizada na Aldeia Khikatxi, no Território Indígena Wawi, anexo ao TIX, no município de Querência. A escola foi criada por meio do Decreto nº 7.999 publicado na página 01 do Diário Oficial do Estado do Mato Grosso, em 17 de agosto de 2006.

Atualmente, a escola não possui um prédio próprio e adequado para o desenvolvimento das suas atividades. São quatro salas de aulas: duas salas improvisadas em um espaço cedido pela comunidade indígena, com a estrutura da construção tradicional circular, sem paredes e de chão de terra batida e telhado coberto com palha de buriti.

As outras duas salas ficam no auditório da Associação Indígena Khîsêtjê/AIK, uma construção nova e moderna, onde se encontram também os banheiros sanitários e a cozinha utilizados pela escola. É importante ressaltar que esse espaço pertence à Associação Indígena Khîsêtjê/AIK e foi cedido temporariamente para o uso da escola.

A escola possui duas salas anexas nas aldeias Nghôsoko e Roptotxi. Atualmente, a escola atende 267 alunos indígenas, incluindo os alunos das salas anexas, que são distribuídos da seguinte forma: 150 do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano; fundamental II, do 6º ao 9º ano; e ensino médio com quatro turmas de 1ª ano, num total de 117 alunos. Faz-se necessário destacar que todas as turmas do ensino fundamental, tanto na escola como nas salas anexas, são turmas multisseriadas.

As escolas indígenas integram as disciplinas da área denominada Ciências e Saberes Indígenas, contemplando as quatro disciplinas da parte da diversidade como: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologia Indígena e Língua Materna, estando em consonância com o Decreto Presidencial nº. 6.861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais e de outras providências, assegurando também o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

Para o povo Khîsêtjê é muito significativo ter acesso à educação escolar indígena em seu território, pois isso permite à comunidade condições distintas de aprendizagem, permanência na escola e a valorização da sua cultura.

É importante destacar que nas legislações específicas para educação escolar indígena consta o direito a qualificação para os professores nativos, porém a realidade é bem diferente. Um exemplo está nas diretrizes que garantem uma formação específica para o professor indígena, no entanto, o quadro de professores da escola Khîsêtjê é constituído por 10

professores, sendo eles: dois professores com ensino superior e os demais têm o magistério ou somente o ensino médio. Somente uma mulher com 26 anos de idade é que faz parte desse grupo de professores. Acredito que seja pelo fato das mulheres se dedicarem aos cuidados com a família.

Já o ensino médio foi implantado na escola no ano de 2020, e por exigência da própria comunidade somente professores com ensino superior lecionam para as turmas do 1^a ano. Pela falta de formação vieram para comunidade dois professores não indígenas, a terceira é indígena, porém, da etnia Karajá e somente um professor indígena da própria comunidade, também graduado, trabalhando com as disciplinas indígenas específicas.

A gestão escolar vem articulando formas junto com as lideranças da comunidade para seus professores iniciarem o curso superior. No momento dois professores estão estudando; um está na graduação e outro na pós-graduação, o motivo dessa articulação é que em algum momento durante esse percurso acadêmico, se o professor precisar de auxílio financeiro a comunidade terá que arcar com esses custos.

Para essas despesas de interesse do coletivo foi criado um fundo financeiro no qual toda comunidade contribui mensalmente e é utilizado para casos emergenciais como: educação, saúde e infraestrutura. Mesmo com toda essa organização não é possível que vários professores indígenas consigam se especializar e retornar para comunidade com esse conhecimento e assim manter a sua língua viva, esse é um dos grandes desafios de toda a comunidade.

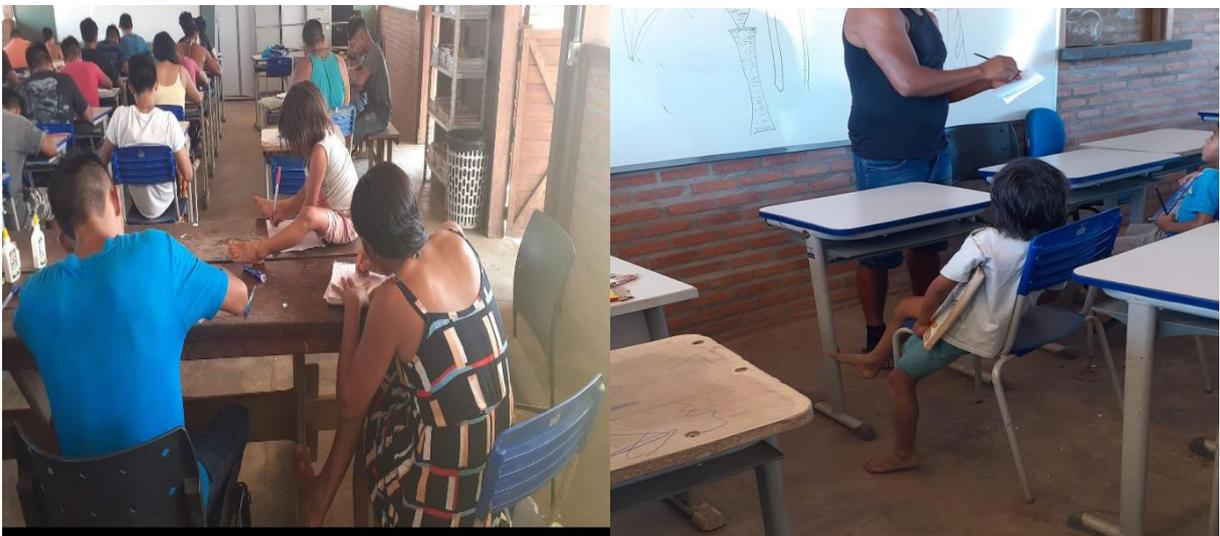
Em conversas informais com a gestão escolar, era claro o grande objetivo da escola dentro da comunidade, posto que a escola contribui na formação dos jovens Khîsêjtê, de acordo com os valores e princípios éticos da sociedade indígena, fortalecendo o aprendizado da língua Khîsêjtê, considerando que, atualmente, os jovens não estão passando pela reclusão na casa dos homens.

Alguns dos princípios não estão sendo mais repassados, infelizmente. Pontuamos que é necessário conhecer as histórias, pois em alguns casos a única herança cultural estão armazenadas em gravações em vídeo, gravações essas que fazem parte de um projeto de um professor indígena que tem por objetivo futuro a criação de materiais didáticos específicos na língua Khîsêjtê e também documentar essas histórias, como por exemplo, os cantos, que para os Khîsêjtê tem um significado muito expressivo dentro da cultura, desempenhando inúmeras funções, como quando um caçador voltava do mato trazendo consigo uma caça muito grande e por meio de um canto próprio avisava a comunidade. Esse é um dos vários exemplos de cantos que não estão sendo usados e nem ensinados, dessa forma ele vem buscando alternativas de registrar esses cantos que são tão importantes como marca de identidade.

O projeto vem sendo desenvolvido por meio de entrevistas com os anciões e especialistas¹⁵. Inclusive, ele usa destas informações em sala de aula, principalmente com os alunos das séries iniciais, pois o professor afirma que eles são o futuro da comunidade. Essas narrativas fazem com que essas crianças conheçam sua cultura e sintam amor e respeito por ela.

Fishman (1991) considera que uma língua corre perigo de extinção quando ela não está mais sendo ensinada às crianças e quando ocorre a morte dos últimos falantes idosos, nesses casos, leva ao desaparecimento das línguas que se encontram nessas situações.

Figura 3 – Alunos do ensino médio e séries iniciais



Fonte: Gislaíne Cristina da Silva, 2020.

Na imagem acima, temos à esquerda os alunos do ensino médio e à direita uma turma das séries iniciais usando o mesmo espaço, em turnos diferentes. Trabalhar na comunidade como professora me fez refletir sobre a liberdade do aluno, diferentemente da escola da cidade os professores não ficam chamando a atenção, pedindo para fazerem as atividades, os alunos indígenas simplesmente fazem e isso me encantou. A língua portuguesa começa a ser ensinada na escola, a partir do 4º ano do ensino fundamental I.

No período matutino, aconteciam as aulas das séries iniciais e fundamental II. Os pequenos, uns de pé no chão, outros sem camisetas ou correndo com um pedaço de beiju nas mãos — era perceptível a alegria daquelas crianças — todos com seus cadernos embaixo do braço ou mochilinhas correndo pela estrada até a escola.

¹⁵ São chamados de especialistas homens e mulheres que tem um conhecimento maior sobre algo na comunidade. Por exemplo, homens e mulheres que desenvolvem algum tipo de artesanato ou tocam instrumentos musicais.

Iniciavam as aulas, todos prestando atenção no professor falando na língua materna. Por muitas vezes, me pegava parada por um bom tempo, observando a concentração dessas crianças, atentas à aula, aos professores e aos conteúdos na língua materna. As aulas não são somente baseadas em cópias ou leituras, têm dança, brincadeiras, desenhos e pinturas, tudo no contexto da cultura e valorizando a língua materna deles.

Já no ensino médio havia uma média inicialmente de 120 alunos, de idade entre quinze e cinquenta e um anos, com mais de 70% sendo do sexo masculino, no entanto, o ano letivo se encerrou com 80 alunos. Muitas das desistências se deram pelo período da pandemia, pois os alunos faziam parte do GT – Grupo de Trabalho contra a Covid-19, outras eram mulheres que não conseguiram conciliar a rotina escolar com os cuidados com a família. Houve casos de desistências por parte de alguns alunos que não conseguiam compreender a língua portuguesa.

Muitos alunos do ensino médio já estavam fora da escola há mais de dez anos, outros fizeram uma prova para concluírem o ensino fundamental. Desta forma, os níveis de conhecimento entre eles eram díspares. Com relação à língua materna, todos falavam com fluência, inclusive, já na língua portuguesa alguns alunos tinham dificuldades na pronúncia. Por esse motivo, poucos participavam das aulas por vergonha, em muitos momentos, durante os dias letivos, era preciso solicitar a presença do diretor ou coordenador como intérprete para conseguir dar continuidade às aulas.

Com o passar dos meses, e com uma intimidade maior com a turma, comecei a perceber quem dominava melhor a língua portuguesa e os conteúdos, para traduzirem para o restante da turma.

Existem outras línguas indígenas que são faladas na comunidade, isso se dá pelo fato dos casamentos multiétnicos, esses casamentos acontecem muito entre as indígenas pertencente ao TIX. Sendo assim, é possível nos depararmos com indivíduos que só falam a língua materna, alguns de outras etnias que só falam a língua portuguesa e outros ainda que são bilíngues.

Os homens adultos e jovens são bilíngues na língua materna-português, no entanto, muitos homens mais velhos não possuem léxico significativo de palavras na língua portuguesa. Os jovens do sexo feminino e masculino são bilíngues, acredito que por conta da tecnologia (celulares, televisão, etc.) se comunicam na língua portuguesa com mais clareza.

Quanto às mulheres adultas, 60% delas não se expressam na língua portuguesa, algumas até compreendem, mas não falam o português, somente a língua materna. Sendo assim, são poucas as mulheres bilíngues. Observei também que 80% das crianças de até oito anos são monolíngues na língua materna, as demais já são bilíngues.

Certa vez, em uma conversa informal com o cacique Kuiussi Khĩsĩtĩjĩ, ele me contou que enquanto estiver vivo não permitirá o casamento entre indígenas Khĩsĩtĩjĩ e não indígenas, nem permitir a entrada de evangélicos pregando as religiões, ainda que já existam dentro da comunidade muitos indígenas evangélicos que fazem cultos sem a autorização dele, algo que gera um grande desconforto.

Segundo Kuiussi, se ele permitir que a cultura do não indígena faça parte permanente na comunidade é possível que em pouco tempo a língua materna Khĩsĩtĩjĩ pare de ser usada por todos e que a cultura também desapareça.

Por esse motivo, ele e as lideranças da comunidade estão sempre em reuniões tomando as decisões necessárias para fortalecimento da cultura do povo Khĩsĩtĩjĩ. O cacique Kuiussi ainda diz querer que seu povo aprenda a falar e escrever em português, pois esse é um instrumento de defesa dos seus diretos, contudo que esses alunos sejam atendidos por essa escola específica e diferenciada dentro da própria comunidade, para que entre si continuem se comunicando na língua materna Khĩsĩtĩjĩ.

Ele ainda destaca “não sei ler, nem escrever na minha língua, porém, entendo que a língua precisa ter escrita, senão ela vai morrer; esse é motivo de lutarmos para nossos jovens estudarem aqui na aldeia”. Nessa perspectiva de manter a língua escrita visível, as lideranças decidiram que todos os recados, informativos de festas e reuniões seriam escritos na língua materna para que a comunidade conhecesse sua própria língua. Ainda que não saibam ler, tem alguém que sabe, logo esse alguém pode ler para o outro e assim essa língua vai ganhando destaque e se fortalecendo.

Como já mencionado durante esse relato, na aldeia Khikatxi residem indígenas de outras etnias, por esse motivo tem a tradução em língua portuguesa. A valorização da escrita nas línguas indígenas encontra respaldo na iniciativa legal do Estado brasileiro, que preconiza a inclusão no currículo de uma escola indígena que se quer específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (DIRETRIZES, 1994; RCNEI, 1998; RESOLUÇÃO 03/99), incentivando o uso da língua indígena em sua modalidade escrita no processo de escolarização. Um exemplo é o comunicado abaixo da festa de final de ano que aconteceu em dezembro de 2020.

Figura 4 – Comunicado sobre a festa de *réveillon*

Ambet nhi ndo khãm wa khin ndo wa ngere mã ra (Réveillon) 2021



15 à 20/12/2020 - Wa patá mã mberi - (Organização da aldeia)

21/ à 22/ 12/2020 - Anhinwétá mã mberi (Preparação de enfeite)

23/ 12/ 2020 Ngrwa meni – (Corrida de tora) – Abertura Oficial

24/12/2020 - Ahwyndo me re ajmen ndát ne ngere mã ra – (Apresentação de grupos) – 13 hs à 18hs
Khryt ngere – (Forró) – 21hs da noite à 05 hs da manhã

25/12/2020 - Mbrynhĩ kutôro – (Churrasco) – 07 hs à 12hs
Ngôkhôn kasékê – (Quebra cabaça) – 16 hs da tarde
Khrwa ro hrôno – (Corrida de flecha) – 17 hs da tarde
Juntxi – 19 hs da noite

26 a 28/12/2020 - Wa Jarĩ – 7 hs da manhã à 18 hs da tarde

29/12/2020 - Khrwa reni – (Disputa de flecha) – 07 hs da manhã
Yamurekuma – 16 hs da tarde

30/12/2020 - Akhrô Jêrê – (Cabo de guerra) – 07 hs da manhã
Yamurekuma – 16 hs da tarde
Juntxi – 19 hs da noite

31/12/2020 - Ho Kakhôro – 07 hs da manhã à 12hs
Ahwyndo me re ajmen ndát ne ngere mã ra – (Apresentações de grupos) – 14 hs à 18hs
Khwêkhátxi ngere – (Forró) – 21 hs da noite à 05 hs da manhã

01/01/2021 - Mbrynhĩ kutôro – (Churrasco) – 07 hs da manhã à 12 hs
Ambánjê me Khrejê re Ajmendo hôro – (Disputa de canto) – 14 hs da tarde
Khrejê ra Thep to Ngrwa Janghrô ron ngere mã
Ambánjê ra Tutwa Kandêjê Ngere ron ngere mã
Premiação

02/01/2021 - Ndêkhrêt to hwítê – Feira – 07 hs da manhã à 12 hs
Ndêkhrêt Jatwârâ – Moitará – 14 hs da tarde
Sorteio de futebol

03 à 06/01/2021 - Pênsôkthaky – Campeonato (Estádio Arena Pantanal – Aldeia Khĩkatxi / T.I. Wawi)

Fonte: Imagem recebida no aplicativo de mensagens WhatsApp.

4.3.2 Dia a dia das mulheres

Figura 5 – Mulheres descascando mandioca – tarefa diária



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2020.

Figura 6 – Mulheres reunidas na casa das mulheres ao centro da aldeia



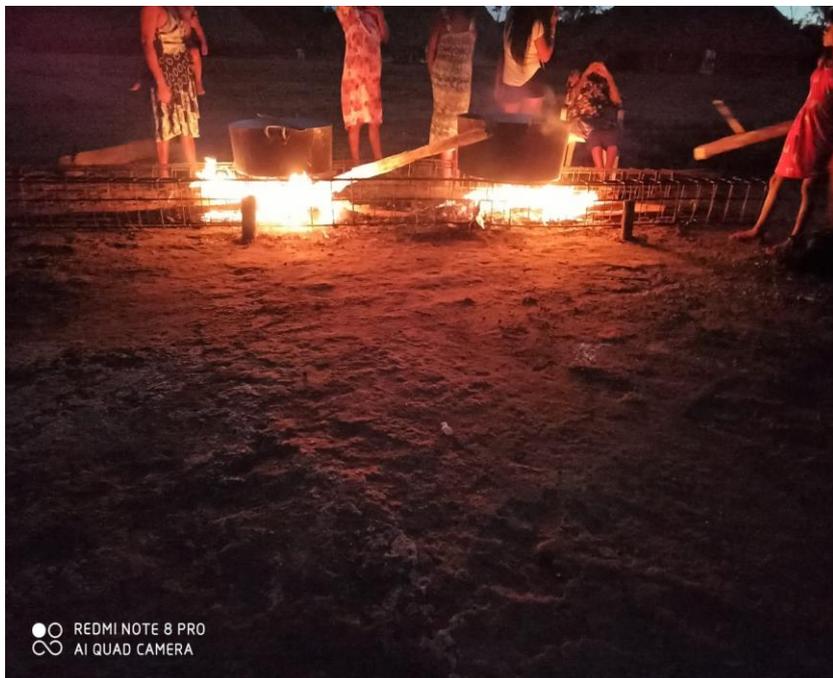
Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2020.

Figura 7 – Mulheres extraindo tinta do urucum para pinturas corporais



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2020.

Figura 8 – Mulheres fazendo comida típica



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2020.

A mulher Khĩsêjtê é forte. A ela é designada a função de ensinar a língua materna para as crianças; cuidar da casa e preparar os alimentos para toda a família; ir para a roça, auxiliar o

marido na plantação e na colheita; buscar mandioca e batata doce para fazer os principais alimentos da casa, farinha, beiju e mingau; preparar a caça e o peixe.

As mulheres da casa têm a função de preparar as meninas para a vida adulta, ensinando a elas o que podem comer durante a gravidez e após ganhar a criança, como tratar a família do marido, como cuidar da casa, dos alimentos, como fazer artesanato, pinturas corporais, etc. Esses ensinamentos são diários, as crianças acompanham as mães em todas funções e aprendem com o exemplo delas.

É muito comum passar pela casa (figura 5) e ver as mulheres descascando mandioca junto com as criancinhas já trabalhando ou fazendo algum artesanato, ou igualmente quando preparam a tinta de urucum (figura 7), usada para as pinturas nas apresentações culturais. Seja na casa, na roça, no rio, é dessa forma que a língua materna é ensinada para os mais jovens.

Na imagem 8, elas estão na casa das mulheres preparando uma comida típica, um mingau chamado perereba, feito à base de mandioca brava e batata doce. Elas se reúnem no centro da aldeia da casa das mulheres todos os dias para conversar, fazer *moitara*¹⁶, contar histórias sobre cultura, dançar e cantar. Esses encontros também são diários, normalmente no fim da tarde ou já durante a noite.

¹⁶ Moitara é troca de objetos, roupas, utensílios, materiais de higiene por artesanato.

4.3.3 Dia a dia dos homens

Figura 9 – Homens da barreira sanitária desinfetando mercadorias



Fonte: Gislaire Cristina da Silva, 2020.

Figura 10 – Povo Khĩsêjtê na barreira sanitária contra Covid-19



Fonte: Gislaire Cristina da Silva, 2020.

Figura 11 – Mulheres auxiliando os homens na roça



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2020.

O homem Khîsêtjê tem espírito de guerreiro, e uma das grandes responsabilidades na comunidade é fazer roça, caçar e pescar. Porém, o ano de 2020 trouxe responsabilidades ainda mais rígidas, com dias difíceis por conta da Covid-19. Por isso, eles ganharam novas funções, uma delas a de proteger a comunidade contra a entrada do vírus que aflige o planeta. E, para isso, se uniram ainda mais, por meio de reuniões para estabelecer regras de proteção.

Neste período, muitos homens, como mostram as figuras 9 e 10, dedicaram-se somente à proteção de comunidade. Um dos costumes do homem Khîsêtjê são as reuniões noturnas na casa dos homens, que se iniciam todos os dias por volta das 20 horas, momento em que são expostas todas as situações que aconteceram durante o dia, e o que foi feito para se resolver. Esses encontros são muito importantes, é por meio deles que gira a vida diária da comunidade, nada é feito sem passar pela comunidade e sem todos discutirem juntos.

Entretanto, percebe-se que alguns jovens vêm deixando de participar das reuniões para ficar na internet, principalmente, à noite. Para que essa situação não se tornasse um problema, muitas vezes era desligada a internet e só retornava o funcionamento no outro dia, pela manhã. Lá os homens dançam, cantam, fazem seus artesanatos, escutam os mais velhos contando suas histórias, etc. São momentos de interação e de uso da língua materna.

4.4 Cultura

Figura 12 – Festa da corrida de tora com as crianças



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2021.

Figura 13 – Manifesto pelos direitos indígenas



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2021.

Figura 14 – Festa de despedida para professoras



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2021.

Figura 15 – Apresentação das alunas do ensino médio



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2021.

Figura 16 – Mulheres distribuindo os alimentos antes de iniciar o ritual



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2021.

Figura 17 – Pinturas corporais indígenas – Dia do Ritual



Fonte: Gislaïne Cristina da Silva, 2021.

Em decorrência da pandemia e, conseqüentemente, pelo fato de a comunidade estar totalmente envolvida com a proteção do povo, quase não aconteceram festas tradicionais no ano de 2020. Nos meses de agosto e setembro, quando começava a ficar mais tranquilo por conta da pandemia, iniciou-se uma luta por causa das queimadas.

Esse é um período em que a comunidade inicia o preparo das terras, abrindo novos espaços para se tornarem roças, é tradição efetuar a queimada. A comunidade recebeu treinamento do IBAMA para realizar esse procedimento de modo a não causar grandes incêndios, sendo assim, as queimadas são feitas de formas bem conscientes. O problema não estava dentro da comunidade, mas sim no fogo que veio de fazendas próximas, foram dias de muito trabalho dos homens em parceria com o IBAMA.

Houve dias de a aldeia toda ser tomada pela fumaça, de quase não conseguirmos respirar, foram momentos difíceis. Portanto, com todas essas situações acontecendo não era possível ter apresentações, festas, brincadeiras, já que grande parte da aldeia estava envolvida com os cuidados com a pandemia, concomitantemente ao combate às queimadas.

As festas tradicionais não aconteceram nesse último ano de 2020 como é de costume terem várias festas diferentes. Às vezes, aos domingos, durante a tarde, nos reuníamos no centro da aldeia para brincar de “quebra cabaça”, dançávamos e cantávamos. Em dezembro, aconteceu a festa da “corrida de tora”, um dia para os adultos e outro só para as crianças. Para a corrida, acontece todo um preparo, pela manhã as crianças vão com os homens pescar, pois não são toras de verdade, são embrulhos de peixes que são chamados de “Ngrwa”, que significa buriti, como toras.

A regra é uma corrida de dupla, por revezamento, disputada entre irmãos de clãs diferentes, são os periquitos contra as piranhas. Cada dupla corre uma parte até chegar no ponto final que é a casa dos homens (Ngá), ao centro da aldeia, onde esses embrulhos são jogados ao chão, de onde vem o nome da festa NGRWA RËNI – que é jogar as toras, quem chega primeiro é o grande vencedor. Aos olhos de outrem pode até parecer algo simples, mas é de uma relevância imensa na cultura Khîsêjtê.

Sobre os clãs, na sociedade Khîsêjtê, existem dois: PIRANHA – AMBÁN e PERIQUITO – KRE, pela regra da comunidade, irmãos não podem pertencer ao mesmo clã. Os clãs são definidos pela família quando a criança nasce.

As duas últimas figuras 16 e 17 mostram o início de um ritual. Na comunidade, não tem pajé (um guia espiritual) somente raizeiros e rezador. Presenciei um ritual de cura para uma anciã que estava doente e teve um sonho, e no sonho ela viu que a doença dela estava relacionada a espíritos. Quando a pessoa tem esse sonho, as mulheres preparam comidas para

oferecer para outras mulheres que vão participar do ritual (nesse dia foi preparado beiju, pirão de peixe e mingau de mandioca, as comidas típicas da comunidade). Reunimo-nos ao centro da aldeia, na casa dos homens, pintamo-nos com jenipapo e urucum e depois fizemos a refeição.

Logo em seguida, a mulher precisa estar com um pequeno ramo verde em mãos para sair todas de mãos dadas cantando e dançando até a casa da pessoa que teve o sonho de cura (assim nomeado por mim). Dentro da casa, as danças e cantos continuam, com a anciã na rede, cada uma vai até ela e passa aquele ramo no seu corpo, mencionando palavras como se fosse uma ‘oração’ (nomeado por mim).

Ao final, todas voltam para o centro, cantando e dançando. Esse ritual é sagrado, e não é possível detalhar o que é falado na língua materna, pois não se pode traduzir e nem registrar com imagem o momento da sua execução na casa. Eu me emocionei ao participar, pois é algo muito espiritual e envolvente. O canto é de uma profundidade na entonação que se assemelha a um choro.

A experiência foi rica em viver a realidade dos Khĩsêjtê e poder compartilhar do processo diário de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena e do dia a dia das famílias. Com respeito à infância indígena, a educação das crianças é feita no convívio com toda a comunidade, jovens, adultos, idosos e na circulação pelos espaços da aldeia.

Trabalha-se o respeito a si próprio e aos demais, sempre ressaltando sua história e seus valores para os mais novos, mantendo um permanente vínculo com o passado que, por sua vez, é a herança da pessoa e a certeza de sua identidade. E assim, o papel da escola é sintetizar a natureza na educação indígena, esses conhecimentos organizam e orientam seu processo pedagógico.

São os conhecimentos para o homem controlar a natureza, conhecimento para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros, conhecimento para o homem se relacionar com o sagrado. São conhecimentos necessários que se refletem na vida da comunidade, no familiar, na manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, na preservação de seus costumes e de sua identidade.

Uma das grandes metas da gestão escolar indígena Khĩsêjtê, junto com a comunidade, é ter um processo educacional que respeite o jeito de ser e viver do povo Khĩsêjtê, embora garantida nos marcos legais, ainda é uma realidade distinta no ensino ofertado pela rede pública.

O convívio com o povo Khĩsêjtê me permitiu observar a importância da língua materna para a comunidade. A língua materna é utilizada em todos os momentos, reuniões no centro da aldeia, apresentações culturais, rituais, na escola, e mesmo que as reuniões tenham a presença de não indígenas ou indígenas de outras etnias, a língua utilizada é a materna. Ao final da

reunião, uma liderança faz um resumo dos assuntos discutidos e é repassado na língua portuguesa para os demais.

A língua é uma das partes que pertence à identidade cultural de um indivíduo, talvez a mais importante. Nesse contexto, “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p. 6).

O objetivo deste relato foi demonstrar a importância da língua materna para a sociedade Khîsêjtê, políticas linguísticas internas de fortalecimento e manutenção da sua língua materna, que, mesmo sem saber que elas existem, são praticadas.

A Educação Escolar Indígena em seu território é um contexto importante, pois desperta um sentimento de fazer parte deste lugar, de autoestima e de autonomia, capaz de enxergar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais. A educação não pode ser mais uma imposição e, sim, uma reivindicação por parte dos indígenas. Porém, essa educação, muitas vezes, ocorre em um contexto de conflitos entre políticas públicas que são implementadas e contrariam as políticas internas dessas comunidades.

A legislação brasileira atual, em termos de política linguística e de educação escolar indígena, é, sem dúvida, avançada. Porém, na infindável luta pela garantia de direitos, as lideranças indígenas são e continuarão sendo as principais responsáveis pelas suas conquistas e de seus ‘parentes’.

Portanto, o indígena faz parte desse processo de globalização da pós-modernidade, sem perder sua essência natural, mas diariamente firmando sua identidade linguística, mesmo fazendo o uso da língua portuguesa, se reafirmando como um sujeito existencial é o que ocorre com a comunidade Khîsêjtê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta trajetória pude conviver por nove meses contínuos com o povo Khĩsêjtê, fazendo parte da comunidade como moradora da aldeia Khikatxi e professora da escola indígena Khĩsêjtê. Participei ativamente da rotina diária desse povo, vivendo no lugar de memória onde a vida deles se constrói. Sentir essa realidade no ambiente escolar da aldeia me proporcionou conhecer um pouco mais das trajetórias de vida e do universo cultural indígena em que estão inseridos. Esta convivência me permitiu ampliar imensamente a visão de mundo, sensibilidade e respeito aos povos originários. Assim, pude perceber, ao longo do processo de observação e vivência, um modo de resistência e garantia de sobrevivência da língua, frente às questões contemporâneas de globalização e expansão, tanto das cidades, quanto da exploração dos recursos naturais, por onde permeiam, tanto a língua, quanto o próprio povo indígena. Sobretudo, a preservação desse povo, em relação à sua própria língua, é, também, uma preservação do lugar onde vivem, plantam, colhem e sobrevivem e mantêm suas tradições.

Espera-se que essa pesquisa venha ser útil para provocar o desejo em outros pesquisadores de darem continuidade a pesquisas da mesma natureza que esta, nesse sentido o trabalho já foi válido. Foi possível observar que a língua portuguesa não ocupa os domínios sociais dentro da aldeia, pois o que predomina é a língua Khĩsêjtê.

As mulheres mais velhas, na sua maioria, são monolíngues no uso da língua indígena nas relações sociais. E que no geral, a comunidade tem empreendido estratégias de resistência para que a língua materna não perca o seu domínio de uso, principalmente na escola e nas festas tradicionais da aldeia, onde cantam e falam na língua Khĩsêjtê.

A Educação Indígena ocorre na coletividade da comunidade e demanda a preservação da identidade étnica e cultural do seu povo. O povo Khĩsêjtê não dispensa a importância da educação escolar não indígena e afirma que, a partir do contato mais próximo entre índios e não índios e as mudanças que esse contato proporciona, principalmente, para os povos indígenas, é preciso que os alunos indígenas que não estão na cidade aprendam também os conteúdos das escolas não indígenas. As políticas linguísticas internas, ou seja, já desenvolvidas na própria comunidade, ganham sustentabilidade nos projetos extraescolares que têm como função a mobilidade cultural e o uso da língua materna. É uma das formas de se opor concretamente ao desaparecimento da sua língua materna e dos saberes nela registrados. É fazer frente, com muita decisão e muito compromisso, à perda dos espaços discursivos para a língua portuguesa, garantindo, para essa língua, funções sociais relevantes e prestigiosas na comunidade e na escola.

Dessa forma, faz-se necessária a efetivação de estudos sobre a situação sociolinguística da comunidade, buscando identificar quais são as fragilidades da língua. Assim sendo, evidenciamos que as políticas linguísticas se vinculam inteiramente ao fortalecimento das práticas culturais, com o envolvimento dos anciões e lideranças, tornando possível a reconstituição de espaços culturais de produção cultural e de saberes.

Assim, desenvolver a escrita em língua indígena é uma forma importante e fundamental para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua oficial em diferentes direções e contextos, uma vez que “a língua é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes” (FIORIN, 2009, p. 164), e essa dimensão confere aos “usuários” da língua prestígio, identificação e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- AHR, E. H. *Language Planning*. In: Bright, W. (Ed.). *International encyclopedia of Linguistics*: v. 4. Oxford: Oxford University Press, p. 12-14, 1997.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais*. In: *Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas*. Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.
- ALFARO, Consuelo. *As políticas linguísticas e as línguas ameríndias*. *Liames*, n. 1, p. 31-41, 2001.
- ALMEIDA, Rita Heloísa. *O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. (Com fac-símile do Diretório dos índios em apêndice).
- BHABA, H. K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Série Institucional. Volume 2, Brasília: MEC, SEF, 22 p., 1993. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/F3D00026.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CÂMARA, J. Mattoso. *Classificação das Línguas Indígenas do Brasil*. Curitiba, julho de 1959.
- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil*. Campinas, Editora da Unicamp, 2006.
- CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. *Ações de difusão internacional da língua portuguesa*. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, no. 42, pp. 260-284, 2011.
- COLAÇO, Thais Luzia. *Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Cambridge, 1989.
- CRUZ, Décio T. *O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social*. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- CRUZ, Mônica Cidele da. *A diversidade das línguas indígenas em Mato Grosso*. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/monica.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação [da 2ª ed. inglesa ver. e ampliada, publicada em 1985], Maria Carmelita Pádua Dias, Rio de Janeiro: José Zahar Ed., 2000.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Florianópolis: IPOL, 2003.

CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. 2 ed., Bauru: EUDSC, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Línguas Indígenas no Brasil: Quantas eram? Quantas são? Quantas serão? Revitalização de Línguas Indígenas: como fazemos*. Campinas – SP: Curt Nimuendajú: Kamauri, p. 13-27, 2019.

Duff, P. *A mudança dos tempos, mudando mentes: socialização língua nas escolas húngaro-inglês*. Ph.D. Dissertação. Universidade da Califórnia, Los Angeles, 1993.

FIORIN, J. L. *Língua, discurso e política*. Alea, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009.

FISHMAN, Joshua A. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Bristol: Multilingual Matters, 1991.

GALUCIO, Ana Vilacy; MOORE, Denny; VOORT, van der Hien. *O patrimônio linguístico do Brasil: novas perspectivas e abordagens no planejamento e gestão de uma política da diversidade linguística*. Revista patrimônio histórico e artístico nacional, IPHAN, n. 38, 2018, p.195-218.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. *Educação Indígena*. Curitiba, 2009.

GRUPIONI, Luís D. B. (Org.) *A educação escolar indígena*. In: RICARDO, C. A. (Ed.). *Povos indígenas do Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996-2000.

_____. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2008.

_____. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2008, pp. 131-153.

HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povo Kisidjê. In: *Povos Indígenas do Brasil*, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kis%C3%AAdj%C3%AA>. Acesso em: 25 jan. 2021.

JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillian, 2013.

LIVRO DE HISTÓRIA. *Parque indígena do Xingu*. Volume I. MEC/ISA/RFI/UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002017.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: editora: Laced, 2013.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. *Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 2: 409-428, 2008.

_____. *Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental, Brasileira*. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1: 33-48, 2010.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

MELIÁ, Bartolomeu. *Palabra vista, dicho que no se oye*. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (Orgs.). *Sobre las huellas de la voz – sociolingüística de la oralidad y la escritura em su relación com la educación*. Madri: Ediciones Morata, 1998.

MINDLIN, Betty. *Histórias de Orlando e Claudio Villas Bôas*. 2013.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola indígena municipal Utãpinopona*. Tuyuka e a Construção da identidade Tuyuka. Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2010.

RODRIGUES, Aryon D. *A ameaça à diversidade linguística no Brasil*. Conferência realizada no âmbito dos Seminários do LALI, Universidade de Brasília-UNB, 2007.

_____. *As línguas indígenas no Brasil*. In: BETO, Fany Ricardo (eds.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*, pp. 59-63. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

_____. *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. IN: *Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias*. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UNB, 2013. 29p. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em: 24 fev. 2021.

_____. *Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil*. In: *Ciência & Cultura, Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, v. 2:35-38, 2005.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEEGER, Anthony. 2015. *Por que cantam os Kĩsêdjê*. Werlang, Guilherme. São Paulo: Cosac Naify, 320 pp.,

SEKI, L. *Sobre as partículas da língua kamaiurá*. In: CENSABELLLA, M. & BARROS, J.P.V. (orgs.). *Actas de las III Jornadas de Lingüística Aborígen*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1997.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, T. T. *Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais em educação*. Porto Alegre, 1998.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. *Letramento indígena: entre o discurso do RECNI e as práticas de letramento na escola potiguar de Monte-Mór*. João Pessoa, 2009.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito*. 1a. ed., 2a. Tir./ Curitiba: Juruá, 1999.

SPOLSKY, Bernad. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

_____. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. *What is language policy? The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

_____. *Language Policy and language assessment: The relationship*. *Current issues in language planning*, v. 9, n. 3, pp. 363-373, 2008.

TEIXEIRA, Raquel. *As línguas indígenas no Brasil*. In: Silva, Aracy Lopes da e Guprioni, Luís Donisete Benzi (orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 1995.

TOLLEFSON, James W. *Planning language, planning inequality: Language Policy in the community*. London e New York, Longman, 1991.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.