CDD: 572.981

UM PROGRAMA DE ENSINO BILÍNGÜE CULTURALMENTE RELEVANTE PARA O KARAJÁ[1]

Margaret R. Alford[2]

"A educação nos grupos tribais se relaciona em cada um dos seus aspectos com a vida coletiva em suas múltiplas dimensões. Para compreender o processo educativo numa tribo qualquer, seria necessário, a rigor, conhecer a fundo o sistema sócio-cultural a que ela corresponde" Schaden (1976:24).

"A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais... As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades tribais e uma sociedade nacional qualquer, em tempos do presente, está na não formalização dos sistemas de socialização tribais". Santos (1975: 53-54).

RESUMO – A autora discorre sobre as pesquisas lingüística e etnológica como sendo fatores vitais na elaboração do programa de ensino bilíngüe karajá na Ilha do Bananal, em Goiás, atualmente Tocantins.

Os chefes de cada aldeia selecionaram, de acordo com suas normas culturais, estagiários karajá para a função de professores. Seu treinamento se deu em quatro das principais aldeias, sendo implantado ao mesmo tempo o sistema bilíngüe nas escolas. Eles estudaram a parte teórica e, através de seus próprios padrões de ensino intuitivos, aplicaram-na em aulas diárias. A comunidade local participou das decisões dos assuntos referentes à escola.

O sucesso desse programa deve-se basicamente à sua relevância cultural nos seguintes aspectos:

a) Crianças monolíngües estão estudando e aprendendo a ler e escrever bem, tanto em karajá quanto em português, com professores bilíngües pertencentes à sua cultura;

[1] Este artigo é uma revisão, adaptação e ampliação de um trabalho apresentado, em inglês, no "4th European Conference on Reading of the Internacional Reading Association", realizada em Dublin, Irlanda do Sul, em julho de 1985; publicado no JOURNAL OF MULTILINGUAL MULTICULTURAL DEVELOPMENT, 1987. (Veja também Fortune & Fortune 1987).

[2] Instituto Lingüístico, SAIN Lote D Bloco 3 70770 Brasília-DF.

b) Escritores karajá produziram material considerado lingüística e culturalmente relevante para a leitura do principiante, bem como literatura complementar, na fala masculina e feminina;

c) Professores karajá elaboraram e ilustraram o primeiro livro indígena brasileiro de Estudos Sociais, que demonstra seu orgulho étnico e expõe sua visão do mundo. A autora oferece alguns exemplos interessantes que explicam como o material desse livro e a literatura karajá apresentam relevância cultural: cinco de seus nomes de meses revelam sua preocupação com os hábitos das tartarugas; a divisão sexual do trabalho é delineada de forma específica; as famílias de peixes são classificadas conforme os termos de parentesco karajá utilizados para designar irmão (ou irmã) mais velho ou mais novo.

PALAVRAS-CHAVE: Etnociência, Literatura karajá, Monitor bilíngüe, Preservação cultural.

ABSTRACT – The author discusses how linguistic and ethnological investigation have been key factors in the establishment of an indigenous bilingual education programme with the Karajá Amerindians who live on Bananal Island, formerly in Goiás, now in the recently created State of Tocantins, Brazil.

Karajá teacher trainees, in accordance with cultural norms, were selected by chiefs. Their training was carried out in four of the main villages and accompanied the setting up of bilingual schools. The local community participated in decision making strategies regarding school matters.

The programme has been basically successful because it is culturally relevant in the following ways: a) monolingual Karajá are studying and successfully learning to read and write in Karajá and Portuguese, with bilingual teachers from their own culture; b) Karajá writers have been trained and have produced culturally and linguistically appropriate reading materials in men's and women's speech; c) the first Brazilian Indigenous Social Studies book was produced and illustrated by Karajá teachers, showing their world view and ethnic pride in their language and culture. The author gives some interesting examples of how material in this book and in Karajá literature is culturally relevant. For instance, five of the Karajá month names reveal their preoccupation with turtle habits; the division of labour between the sexes is specifically delineated, and fish families are classified according to Karajá older and younger brother and sister kinship terms.

KEY WORDS: Ethnoscience, Karajá literature. Bilingual teacher, Cultural preservation.

INTRODUÇÃO

Um programa de ensino bilíngüe não é necessariamente um programa bicultural, exceto pelo fato de que a língua reflete os valores culturais de uma sociedade.

No passado, a maioria dos programas educacionais em português para os grupos monolíngües minoritários indígenas[3] falhou, porque os alunos defrontaram-se com uma língua e conceitos que não lhes eram familiares. Tem sido bem documentado pela UNESCO (1953) e outras autoridades, por exemplo: (Saville-Troike 1973; Engle 1975; Larson et al. 1979; Sosa 1983) o fato de que a educação entre os grupos minoritários alcança maior sucesso quando é levada a efeito na língua materna do grupo, e quando os professores são eles próprios membros dessa minoria étnica. Assim, o programa educacional pode ser verdadeiramente relevante aos valores culturais dessa sociedade. Além disso, este programa torna-se mais significativo para qualquer etnia quando o currículo escolar inclui a cosmovisão, a etnociência, a matemática e a história do grupo como são descritas pelos seus professores, sendo eles auxiliados pelos especialistas indígenas.

Este trabalho foi elaborado com base nas atividades desenvolvidas no período de 1973-1981, tempo em que a autora participou do programa e relata alguns dos fatores que tornaram o programa bilíngüe, entre os karajá[4] da Ilha do Bananal, um que é culturalmente relevante em termos da perspectiva karajá; tal programa prepara os alunos para uma interação positiva com a língua e a cultura nacionais. A obra ressalta a importância que há em considerar os aspectos sociolingüísticos para o ensino de alunos indígenas monolíngües. Começa com uma breve introdução sobre o estilo de vida do povo karajá, e segue descrevendo a seleção e o treinamento de monitores bilíngües, bem como a elaboração de material didático baseado na cosmovisão do grupo. Apresenta, também, o programa bilíngüe escolar que leva em consideração os padrões culturais do povo karajá. Por fim, avalia os resultados obtidos e dá algumas sugestões para que continue com êxito.

HISTÓRICO DO PROGRAMA DE ENSINO BILÍNGÜE KARAJÁ

Localidade e População

A tribo karajá vive desde o século XVI no Brasil Central, numa região que compreende partes dos Estados de Mato Grosso e de Goiás (atualmente Tocantins), na Ilha do Bananal, onde foi criado o Parque Nacional do Araguaia - PQARA[5], através do Decreto nº 47.570 de 31.12.1959. É a maior ilha fluvial do mundo e estende-se por 20.000 km² (Jornal do Brasil 1985). Há cinco aldeias principais espalhadas nas margens do rio Araguaia, Figura 1.

[3] Há no Brasil, atualmente, cerca de 220.000 índios (0,2% da população brasileira). Rodrigues (1970, 1986) classificou as línguas indígenas deste país em 25 famílias lingüísticas; Galvão (1960) dividiu os grupos indígenas em onze áreas culturais e Darcy Ribeiro (1957) estabeleceu quatro estágios de contato: grupos isolados, contatos intermitentes, contatos permanentes e grupos integrados.

[4] Neste trabalho os nomes das tribos seguem as normas ortográficas estabelecidas pela Associação Antropológica Brasileira (Melatti 1979).

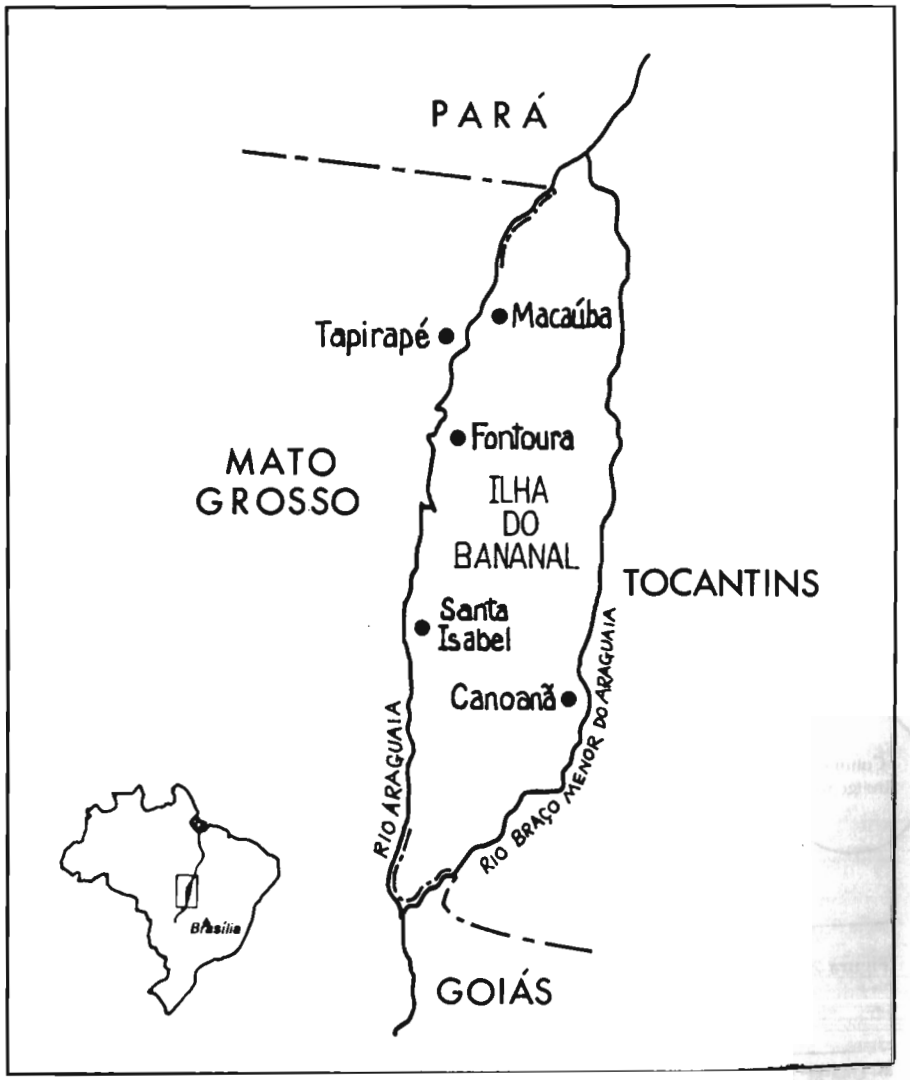

Figura 1 - A Ilha do Bananal e suas aldeias principais.

[5] Em 5.7.1971, o Presidente Medici reduziu essa área e criou o Parque Indígena do Araguaia. Os limites dos dois parques voltariam a ser alterados pelo Presidente João Figueiredo em junho de 1980.

Em 1900, os karajá tinham apenas um contato intermitente com a sociedade nacional da região (Ribeiro 1977). Eles têm estado em contato permanente desde 1956 (Wanda Aren, comunicação pessoal 1987) e a sua cultura, desde então, vem sofrendo gradualmente uma mudança. Na aldeia de Santa Isabel do Morro, onde há uma sede local da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e também uma Base da Força Aérea do Governo (FAB), surgiu um sistema interétnico regional. Mesmo sofrendo alterações, a cultura karajá conserva ainda a sua organização social tradicional.

Segundo Lipkind (1948), o censo realizado por Krause estimou a população karajá em 10.000 pessoas no ano de 1908. Desde o início do século, a população karajá vem diminuindo, e atualmente acha-se em torno de 2.200 pessoas (Grimes 1984). Contudo, a população duplicou desde que o ensino bilíngüe foi introduzido em 1971 (Fortune & Fortune 1982a). Isso ocorreu devido a vários fatores como melhores condições de vida e saúde, bem como um certo incentivo para aumentar a família, devido às perspectivas de progresso, através do seu próprio programa de ensino[6] bilíngüe.

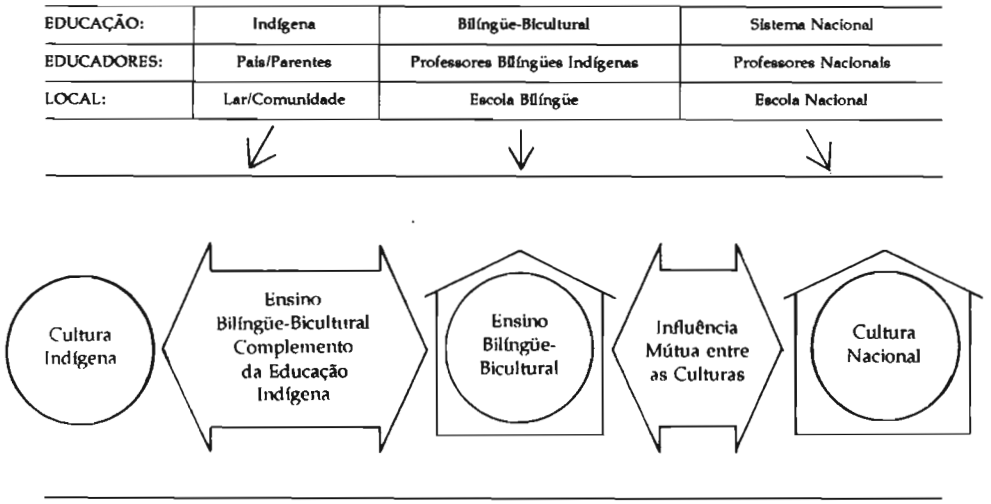

Figura 2 - Educação Indígena - um Processo Global

6 Usa-se o termo "ensino" em vez de "educação" de propósito, para enfatizar a diferença entre a educação indígena propriamente dita, que é assistemática e educa para a vida particular de cada etnia, e o sistema de ensino que é sistemático e ligado à escolarização. Melià (1979) fez uma distinção sucinta entre a educação indígena e a educação para o indígena. Visamos à importância do ensino bilíngüe como sendo a parte central entre a educação indígena e o ensino nacional, Figura 2

A Língua Karajá

De acordo com os estudos realizados por David Fortune e Irvine Davis (Davis 1968), a língua karajá pertence ao tronco Macro Jê, todavia é uma língua isolada dentro desse grupo. Existem três grupos de dialetos: xambioá, karajá e javaé, sendo que os dois últimos são os principais. Todos os três afirmam que são um povo único, empregando o termo iny para se distinguirem dos outros grupos étnicos (Lipkind 1948).

Na língua karajá, existe uma diferença maior entre a fala dos homens e das mulheres do que em qualquer outra língua do Brasil. Cerca de 30% das palavras são modificadas ou são diferentes. Somente quando alguém cita algo dito pelo sexo oposto, é que se empregam as formas da fala do outro (Fortune & Fortune 1975, 1984). As duas formas da fala têm uma função sociolingüística importante, tanto para os homens quanto para as mulheres karajás, e as gerações mais novas mantêm o emprego destas formas. Isso foi levado em consideração quando se elaboraram as cartilhas e outros livros didáticos.

Tabela 1 - Exemplo de diferenças entre a fala masculina e feminina dos dialetos Karajá e Javaé.

Fala	Homens	Mulheres	Português
Karajá	**ijòròsa**	**itxòròsa**	cachorro
Javaé	**iòròsa**	**ikòròsa**	cachorro

O mesmo ocorre com palavras emprestadas:

Fala	Homens	Mulheres	Português
Karajá	**maana**	**makana**	máquina
Karajá	**axaxa**	**kaxaxa**	cachaça

Fonte: Fortune e Fortune (1984)

A Tabela 1 mostra as diferenças entre a fala masculina e feminina dos dialetos karajá e javaé e as mesmas diferenças que ocorrem em palavras originárias do português.

Os karajá amam e preservam a sua língua, cultura e organização social. O nível de bilingüismo varia de acordo com a localidade. Cerca de 90% da população masculina com idade superior a dez anos e algumas mulheres falam português razoavelmente bem (David Fortune, comunicação pessoal 1985). O fato de apenas algumas crianças karajá falarem e entenderem português foi a razão principal de se dar início ao programa bilíngüe.

O Papel do Homem e da Mulher Karajá

Ao planejar o programa de ensino, teve de ser levada em conside-

ração uma variedade de fatores culturais, tais como: a distinção entre o papel desempenhado pelo homem e pela mulher, o tipo de trabalho que eles executam, como educam suas crianças e com que idade seus jovens se casam. Por exemplo, as meninas precisam começar a estudar mais cedo do que os meninos porque elas casam-se mais cedo, e não têm o costume de continuar estudando depois.

O trabalho dos homens inclui tradicionalmente a limpeza, a plantação e a colheita das suas roças individuais, a caça e, o que é mais importante, a pesca. Nas aldeias, os homens fazem as casas com folhas de várias palmeiras, mas na estação da seca, erguem cabanas temporárias nas praias, onde a família toda passa o tempo apanhando ovos de tracajá e tartaruga. Seu principal meio de transporte é a canoa que é feita da árvore landi *(calophylum brasiliense)* encontrada na mata. Os homens fazem remos, arcos, flechas e peças de artesanato dentro ou ao redor de sua própria casa, ou da Casa dos Homens, onde a entrada de mulheres é proibida. Os rapazes acompanham os homens e, através de observação e imitação, aprendem as coisas necessárias para a vida. Recebem ao mesmo tempo conselhos dos mais idosos. Os pais e os tios maternos ensinam os garotos a pescar, caçar e lutar, e ensinam também as danças cerimoniais, as leis e as tradições orais da tribo (FUNAI 1978). Os rapazes passam por certas fases de iniciação, e é apenas com o casamento que eles assumem a responsabilidade total pelo trabalho diário.

Tradicionalmente, o trabalho das mulheres inclui o carregar de água, o preparar das refeições e o tecer das esteiras nas quais a família trabalha, dorme e confecciona diversos artesanatos. As mulheres especializam-se em fazer pentes, cestas pequenas e bonecas de madeira e de barro. Essas bonecas de barro retratam todos os estágios da vida e da cultura tipicamente karajá e são bastante conhecidas no Brasil[7]. Parece que o objetivo original, além do uso como brinquedo, era ensinar às crianças as experiências da vida cotidiana (Fénelon Costa 1978). As meninas maiores são responsáveis pelas menores. Fazem, também, algum artesanato, observando e imitando suas mães e tias maternas. E é com elas que aprendem tudo o que é necessário para ser uma boa mulher karajá.

SELEÇÃO E TREINAMENTO DE MONITORES[8]

Em 1971, iniciou-se o Programa de Ensino Bilíngüe Karajá como um

[7] "A cerâmica dos índios do Brasil encontra entre os karajá uma de suas melhores manifestações... O Museu Nacional possui 452 'bonecas' na coleção karajá" (Lima 1986).

[8] Este termo não significa "ajudante de professor" ou "tradutor". A FUNAI emprega o termo "monitor" (que no princípio era chamado "promotor") para distinguir entre o professor bilíngüe indígena e o professor nacional. O monitor pertence ao mesmo grupo lingüístico dos seus alunos. Ele tem seu papel distinto e assume plena responsabilidade pela sua classe bilíngüe, utilizando a língua materna e meios culturais já conhecidos. Assim, ele facilita o processo de ensino e aprendizagem.

projeto piloto na aldeia de Macaúba por David e Gretchen Fortune, membros do Instituto Lingüístico de Verão (SIL). Eles estavam trabalhando ali desde 1958, analisando a língua karajá e dando-lhe a forma escrita. Elaboraram, naquela língua, quatro cartilhas, três livros de aritmética, um livro de saúde (1964a-c) e dois livros de escrita (s.d.). Os Fortunas começaram a treinar três monitores karajá, um de cada clã.

Em 1973, formou-se uma equipe interdisciplinar com esses lingüistas e outros educadores, incluindo membros da FUNAI e a autora. O Projeto foi oficialmente reconhecido em 1972, junto com outros dois programas - um no sul e outro no norte do país. Isso foi o resultado de resoluções adotadas pela FUNAI, que determinou que a educação de grupos indígenas com barreiras lingüísticas fosse sempre bilíngüe (FUNAI 1972)[9], devido ao grande número de grupos étnicos minoritários nacionais Rodrigues (1986:18) "Falam-se no Brasil, hoje em dia, umas 170 línguas indígenas" e à diversidade lingüística e cultural dos mesmos (Emmerich 1983; Ramos 1986), cada programa deve ser elaborado procurando atender às necessidades específicas de cada etnia (FUNAI 1982b, 1983).

Seleção dos Monitores

As comunidades karajá foram envolvidas na seleção de candidatos para a monitoria, sendo que as decisões finais ficaram a cargo das lideranças karajá, segundo suas normas culturais. A equipe de orientadores, ao escolher os candidatos, o fez através de observações, entrevistas e pela aplicação de testes. Levou também em consideração os seguintes requisitos: os candidatos deviam ser bilíngües, capazes de ler e escrever razoavelmente bem em ambas as línguas, com uma certa habilidade para resolver problemas matemáticos; deviam ter o desejo de ser monitores e, principalmente, de ajudar suas comunidades (David Fortune 1972).

Treinamento dos Monitores

Os cursos de treinamento karajá foram realizados em quatro das principais aldeias (V. Apêndice "Treinamentos Karajá") e receberam aceitação e apoio de todas as comunidades. O objetivo era não somente englobar as diversas comunidades, como também fundar ali escolas bilíngües, ao mesmo tempo em que os monitores estavam sendo treinados. Os cursos duravam três anos, divididos em três etapas de três a quatro meses por ano. Após cada etapa, havia um estágio nas aldeias de origem.

O fato de quase todos os monitores em treinamento permanecerem em suas próprias aldeias durante algumas etapas, e de as comunidades

[9] Além da Portaria 75/N da FUNAI (1972), há a Lei nº 6.001 (1973) que dispõe sobre o Estatuto do Índio; a Geneva Convention 107 (1966); e ainda o aproveitamento da experiência adquirida por outros países da América Latina e do mundo. V. também a Nova Constituição Brasileira de 1988.

poderem participar e observar o que estava sendo ensinado e aprendido, muito contribuiu para o bom aproveitamento do programa karajá. Se o treinamento tivesse sido realizado em apenas um local central, fora das aldeias, as comunidades não teriam participado e nenhuma das escolas teria funcionado, ou continuado a funcionar, durante as etapas do curso nas várias aldeias.

A chave do sucesso do treinamento foi o fato de os monitores poderem, desde o início, aprender ensinando. A parte teórica era dada pelas manhãs. À tarde, os monitores preparavam os planos de aula, elaborando o material didático conforme seus próprios recursos. Em seguida, davam as suas aulas. Colocavam em prática o que tinham aprendido, fazendo as modificações necessárias de acordo com as exigências ocorridas em sala de aula.

Idelva Kern, da FUNAI, que fazia parte da equipe de treinamento, comentou o seguinte:

> "O resultado da aprendizagem dos alunos através das classes bilíngües tem dado bons resultados, pois os monitores [karajá] como responsáveis pela alfabetização, inspiraram segurança aos alunos o que facilitou a comunicação e relacionamento. A idéia básica de "alfabetizar, alfabetizando" foi colocada à prova e os resultados têm sido positivos" (1982:4).

Uma parte importante do programa de treinamento foi a produção de literatura karajá pelos monitores e seus alunos. À proporção que confeccionavam seus próprios materiais e os ilustravam, eram capazes de experimentá-los nas suas classes e incluí-los no seu currículo.

DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NO PROGRAMA

As tradições orais dos karajá têm sido preservadas e ensinadas nas escolas bilíngües.

Os livros de leitura em karajá foram de valor inestimável para o programa. O primeiro livro de leitura suplementar era a transcrição de uma lenda contada pelos karajá (Fortune & Fortune 1963). Posteriormente, os autores karajá produziram seus próprios livros de leitura (1974-1978), pequenos jornais (1977-1981), um livro de Estudos Sociais em 1982, e finalmente, em 1986, *A Vida dos Tracajás do rio Araguaia*. Isto enriqueceu o programa de leitura, pois esse material é culturalmente relevante, tratando-se de histórias sobre a origem karajá, seus conceitos de transformação, seus heróis, guerras, bem como crenças referentes aos animais, seus habitats e costumes. Um livro sobre os animais daquela região (Iròdu Ijyy 1978) foi elaborado pelos alunos de cada classe, juntamente com seus monitores, Figura 3.

Um outro livro trata dos peixes do rio Araguaia. Mas, para os karajá, este não é apenas um livro sobre os peixes. Como Fortune &

Figura 3 - Exemplos de estórias escritas por alunos karajá.

Fortune (1978) descrevem no prefácio, as classificações karajá, aplicadas às diferentes famílias de peixes, são semelhantes às expressões de parentesco karajá usadas entre irmãos e irmãs. Cada família de peixes tem um chefe que dirige um grupo de irmãos e irmãs. O chefe é o membro mais velho do grupo, e cada tipo de peixe, que eles consideram como sendo parte dessa mesma família, tem uma ordem correspondente à ordem de nascimento na família karajá. Quando existem mais irmãos e irmãs, os karajá têm um sistema de expansão dos termos usados.

Existem cinco tipos de piranha, por exemplo, e cada piranha recebe um nome de acordo com sua ordem de nascimento. Portanto, uma palavra genérica não pode ser usada para peixe ou piranha nos livros de leitura. Esses detalhes são automaticamente compreendidos por um monitor que tenha a mesma formação cultural dos alunos, e estão claramente formulados no livro sobre os peixes. Conceitos, como este, fazem parte da cosmovisão karajá que está sendo preservada na literatura. Em março de 1985, um jovem líder karajá, Idjarruri, participou do 3° Simpósio Internacional da América Latina sobre Literatura Indígena. Naquela ocasião, depois de assistir a algumas das sessões sobre línguas extintas e sobre a literatura Maia, ele comentou o seguinte: "Não devemos esperar até que a nossa língua se perca para tentar salvá-la ou ressuscitá-la".

Num trabalho apresentado em conjunto pelo lingüista David Fortune e Idjarruri, o líder karajá falou sobre a importância da literatura oral e escrita. Como exemplo, contou uma antiga história karajá, sempre repetida pelos anciãos, que se refere a um cemitério numa terra sagrada, onde as almas de dois ancestrais importantes descansam. Segundo a tradição, esta área do sepulcro sagrado deve ser preservada. Essa história exerceu grande influência sobre a tribo na época em que foi começada a construção da Rodovia GO-262[10] que passaria na área de terra sagrada karajá. Os anciãos, firmados nessa tradição oral, aconselharam os jovens líderes que se opusessem ao projeto de construção da estrada. Os jovens fizeram tudo o que era possível e impediram a construção da estrada, tendo até mesmo posto as suas vidas em perigo (Idjarruri, comunicação pessoal 1985). Isto demonstra a força que a tradição oral karajá exerce sobre as decisões atuais, (Ramos 1986).

Tanto os homens quanto as mulheres karajá são bons contadores de histórias. Visando a preservar as suas tradições orais, os karajá alfabetizados estão colocando-as em forma escrita. Como as formas orais e escritas são bastante diferentes, a redação das histórias escritas deve ser realizada pelos karajá alfabetizados. Esses contam com a colaboração de outros membros da tribo para a parte oral, e procuram conservar a naturalidade das histórias.

[10] Conhecida como Transaraguaia.

Vantagens da Literatura Karajá para os Alunos Karajá

Os benefícios da literatura karajá decorrem de três aspectos de leitura que afetam a compreensão: a experiência já adquirida pelo leitor; a forma pela qual o autor estrutura o texto; e as variáveis contextuais e culturais que formam o significado da história, já compreendido pelo leitor. Para que haja uma compreensão melhor do que está sendo apresentado, é preciso que se providencie um certo conhecimento anterior relativo ao assunto (Langer 1982).

De acordo com Wendell (1982), a literatura pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase compreende os conteúdos literários mais fáceis para os principiantes, os quais fazem parte da experiência tanto do autor quanto do leitor, pois estão inteiramente situados dentro da cultura de ambos. As fases de 2 a 4 aumentam em grau de dificuldade, passando do conhecido para o desconhecido (Alford 1984). O grau de dificuldade ou facilidade de compreensão da leitura é "determinado pela proximidade ou distância do tema em relação à cultura local e de acordo com a forma em que o contexto é vivido pelo autor. Ou seja, pessoalmente ou de 'modo vicário', ou seja, através de pesquisas ou experiências de terceiros" Wendell (1982:24).

A maior parte da literatura karajá se enquadra na primeira fase. Os karajá não têm problemas quanto à compreensão dessa leitura. A razão principal desse fato é que estão lendo literatura escrita por pessoas de sua própria cultura; os assuntos abordados lhes são familiares e de grande interesse. Impreterivelmente, eles precisam de uma quantidade considerável desse tipo de literatura que desenvolve a sua fluência e o hábito de ler independentemente (Alford 1985). Assim, eles serão capazes de enfrentar com maior facilidade as fases 2 a 4 que são mais difíceis (Chall 1983).

Conceitos Matemáticos Karajá

Os conceitos matemáticos karajá também podem ser incluídos na literatura. De acordo com a Lei n° 5.692/71 (Parecer n° 853), a matemática deve estar integrada nos outros "conteúdos" através de atividades, em vez de ser ensinada como uma "disciplina" isolada. "Nas atividades a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando..." e isso dará mais signficado à aprendizagem. Por exemplo, histórias sobre tartarugas têm sido escritas e ilustradas pelos alunos e monitores. As ilustrações podem ser utilizadas para efetuar as quatro operações. Podem ser usadas as próprias tartarugas e seus ovos em algumas atividades extra-classe, isto é, na praia. Essas atividades são de interesse dos alunos, especialmente durante a época de reprodução dos tracajás e tartarugas.

O sistema numérico karajá é baseado em vinte, ou seja, "contagem que engloba os dedos das mãos terminando com os pés". Contam os

dedos de uma mão, depois prosseguem com a outra – cinco dedos mais um, cinco dedos mais dois, etc. Dez são os dedos das mãos, onze são as duas mãos mais um dedo do pé, e assim por diante até completar vinte, isto é, duas mãos e dois pés. Os livros de aritmética, na língua karajá, partem do seu modo de contar e chegam aos problemas matemáticos adaptados para a realidade cotidiana karajá. O sistema numérico em português é introduzido através dos livros de matemática, preparados exclusivamente para as escolas bilíngües (Newman s.d.; Alford 1982b, 1983)[11].

O LIVRO DE ESTUDOS SOCIAIS: Exemplo de um Conteúdo Culturalmente Relevante

O livro de Estudos Sociais Karajá é um outro exemplo de esforços realizados no sentido de elaborar material didático culturalmente relevante para o programa karajá.

O que se tinha em vista, ao confeccionar o livro de Estudos Sociais, era o seguinte: utilizar conceitos conhecidos dos alunos antes de introduzir os desconhecidos da cultura nacional; valorizar a etnociência karajá, incluindo-a no currículo escolar e, através da sua tradução para o português, dar aos leitores não-karajá uma oportunidade de entendê-la; envolver a comunidade na preparação de material suplementar para ser usado na 2ª série das escolas bilíngüe[12]; estimular e prestigiar os artistas karajá que ilustraram as lições do livro.

O livro apresenta a cosmovisão karajá e os seus padrões culturais. "O que sabemos sobre Nossa Vida e os Nossos Tempos" é a tradução do título. O conteúdo é baseado naquilo que o karajá conhece e no que é necessário para sua vida cotidiana na ilha, como membro da comunidade karajá. O livro fez com que as comunidades se orgulhassem dele, ao verem seus conceitos valorizados nas escolas bilíngües, o que reforçou nos alunos o valor da sua identidade étnica e da sua herança cultural.

O livro começa com um estudo do karajá e da sua família, e estabelece assim uma ligação entre a vida diária e a escola. A divisão do trabalho, as casas, a alimentação, os pássaros, os animais, as abelhas, etc. são todos cuidadosamente classificados de acordo com o sistema karajá, Figuras 4 e 5. O livro continua com um estudo sobre a ilha, suas aldeias principais, sua história e cerimônias culturais, e algumas brincadeiras das crianças karajá. Foram elaboradas lições sobre as horas, os meses e as estações karajá que são conhecimentos básicos para sua própria existência, pois eles vivem em função de um rio, apreciando e entendendo profun-

[11] Há quatro manuais de matemática para o monitor/professor e quatro livros de exercícios para o aluno, escritos em português, com ilustrações adaptadas à realidade indígena. Os livros em karajá e em português estão esgotados, mas em fase de atualização para uma nova edição.

[12] Lições de Estudos Sociais se encontram em fase de preparação para o pré e a 1ª série bilíngüe.

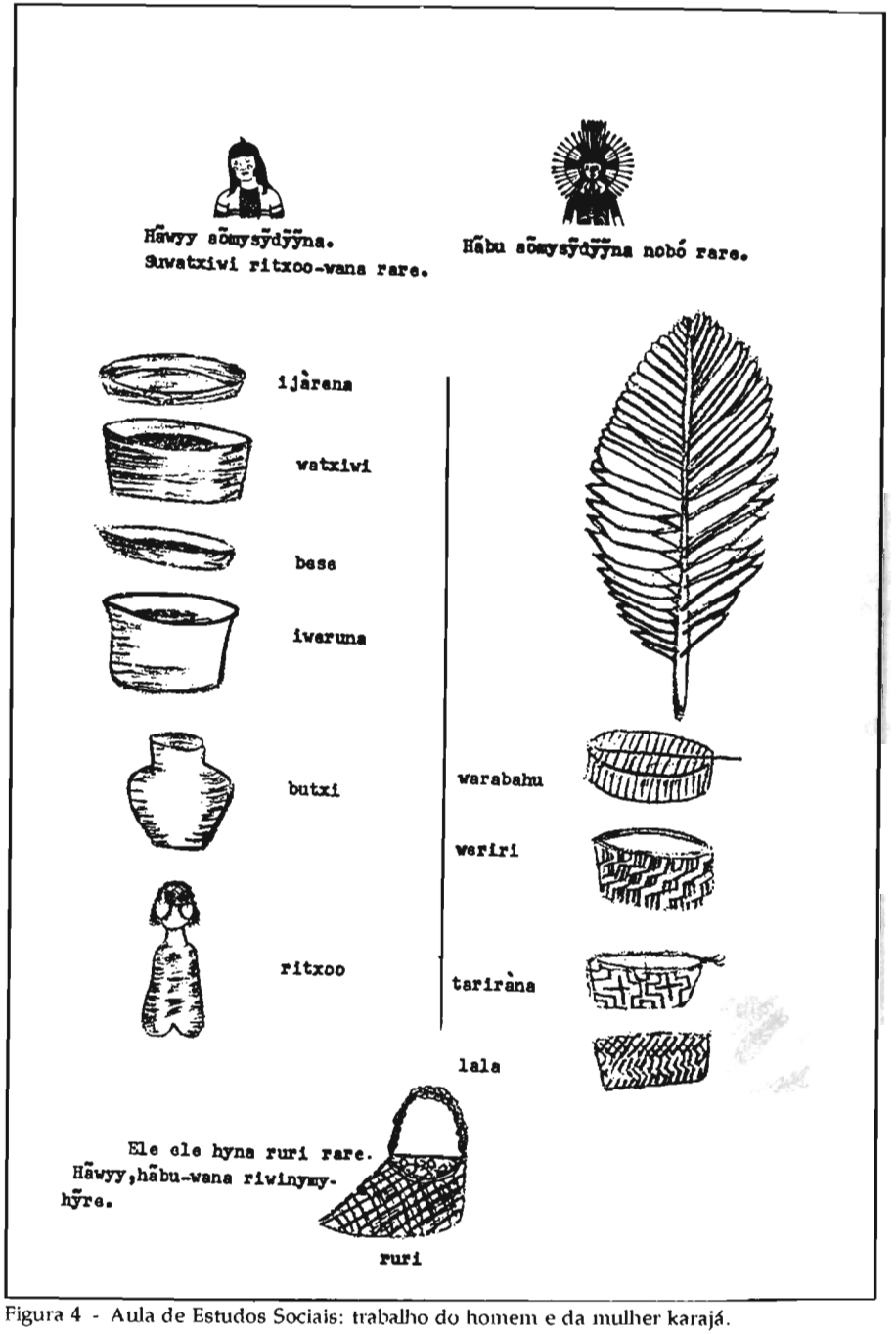

Figura 4 - Aula de Estudos Sociais: trabalho do homem e da mulher karajá.

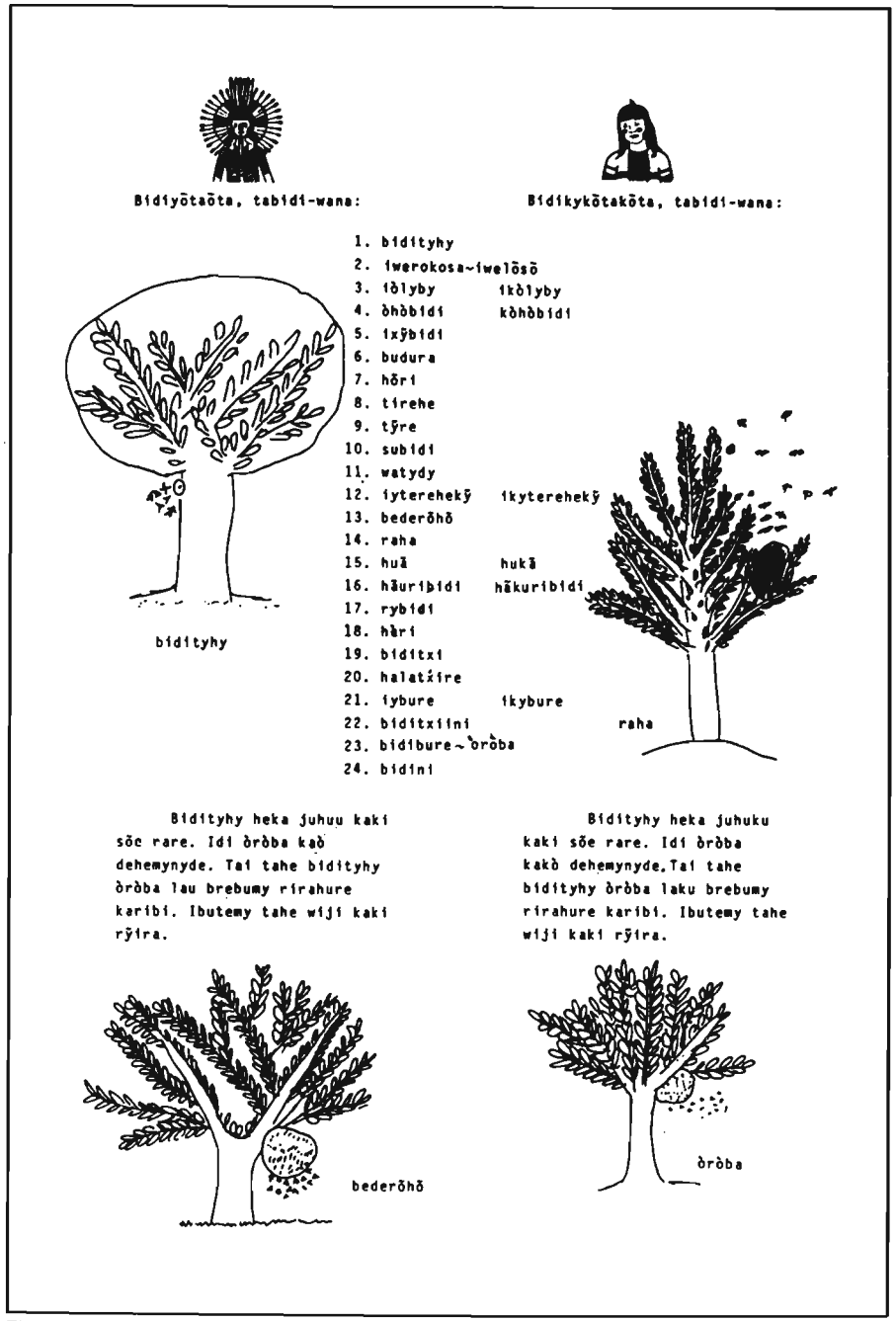

Figura 5 - Abelhas conhecidas (Livro de Estudos Sociais p. 13).

damente o processo da natureza.

A última parte do livro apresenta aos alunos o que lhes é pouco conhecido, como feriados e datas comemorativas nacionais, bem como a sua razão histórica. Ao terminar, o livro apresenta, por exemplo, as estações do ano, meses e horas à maneira nacional, fazendo a respectiva comparação com o correspondente karajá. Em vez de incluir apenas a devida tradução para o português, a qual foi apresentada em forma de lições na parte final do livro, visando a ajudar os alunos a aprender os novos conceitos e termos em língua portuguesa. Na verdade, não há possibilidade de fazer uma tradução literal entre as duas línguas e alguns conceitos são difíceis de ser explicados. Por essa razão, algumas partes, tais como as horas, foram adaptadas.

A seguir, apresentamos dois exemplos de conceitos karajá retratados no livro de Estudos Sociais.

Os Meses Karajá

Os termos que o karajá usa para os meses são descritivos. Eles são baseados na percepção do ciclo anual e na importância da seqüência de eventos, que ligam cada estação com sua vida diária. Cinco dos nomes de meses são relacionados diretamente com o rio Araguaia; dois, com frutas; e cinco revelam a preocupação que os karajá têm com os hábitos dos tracajás e tartarugas, Tabela 2.

As Estações Karajá

Há quatro estações principais para o karajá[13]. São calculadas de acordo com a enchente e baixa das águas do rio Araguaia. Existem, contudo, apenas dois termos usados pelo não-karajá da região: "inverno" - tempo das chuvas - e "verão" - tempo das secas.

Quando a lição sobre as estações karajá foi escrita e ilustrada, descobriu-se que o karajá refere-se ainda a uma outra pequena "estação", chamada por ele de "**behetxi**", que coincide com o fim das cheias e o início das secas. Esse período começa por volta do dia 15 de abril, época em que o rio permanece no seu curso sem aumentar ou diminuir suas águas. Logo a seguir, começa a estação seguinte, isto é, quando as borboletas amarelas atravessam o rio em uma direção, e as gaivotas voam em direção oposta. Em seguida, o rio diminui as suas águas, ocasião em que há o início da pesca intensa. Esses acontecimentos provam, uma vez mais, o relacionamento complexo e sofisticado que há entre o karajá e a natureza, e os efeitos desta na sua vida cotidiana, Figura 6.

[13] "Início da enchente" (setembro-novembro), "Enchente" (dezembro-abril), "Vazante" (abril-julho) e "Estiagem ou tempo sem chuva" (julho-setembro). A importância que se dá às diferentes estações varia um pouco de aldeia para aldeia (Livro de Estudos Sociais p. 84).

Tabela 2 - Os meses karajá

ANO CIVIL	MESES KARAJÁ fala masculina e feminina	TRADUÇÃO LIVRE	
Janeiro	biuhukỹ ahãdu bikuhukỹ ahãdu	"grandes chuvas"	estação das águas
Fevereiro	behekỹ ahãdu	"grande água"	
Março	beòra ahãdu bekòra ahãdu	"grande enchente"	
Abril	behetxi ahãdu	"refluxo das águas"	
Maio	Ỹnyra werie werie ahãdu Kỹnyra werie werie ahãdu	"mês das praias enrugadas"	
Junho	rahasasò ahãdu	"mês da fruta madura"	
Julho	raradòsò ahãdu raradòkòsò ahãdu	"mês da fruta madura"	
Agosto	òtusi ahãdu kòtusi ahãdu	"mês da postura do tracajá"	
Setembro	òtunisi ahãdu/òunisi kòtunisi ahãdu/kòunisi	"mês da postura da tartaruga"	
Outubro	bebò ahãdu	"mês da grande inundação" (os ovos do tracajá eclodem)	
Novembro	òtunisi ihuduna ahãdu kòtunisi ihuduna ahãdu	"mês da eclosão dos ovos da tartaruga"	
Dezembro	òtuni riòre beresena ahãdu kòtuni ritxòre beresena ahãdu	"mês dos filhotes de tartaruga caírem na água"	

Livro de Estudos Sociais p. 30.
Tradução de D. Fortune e R. Soares 1987.

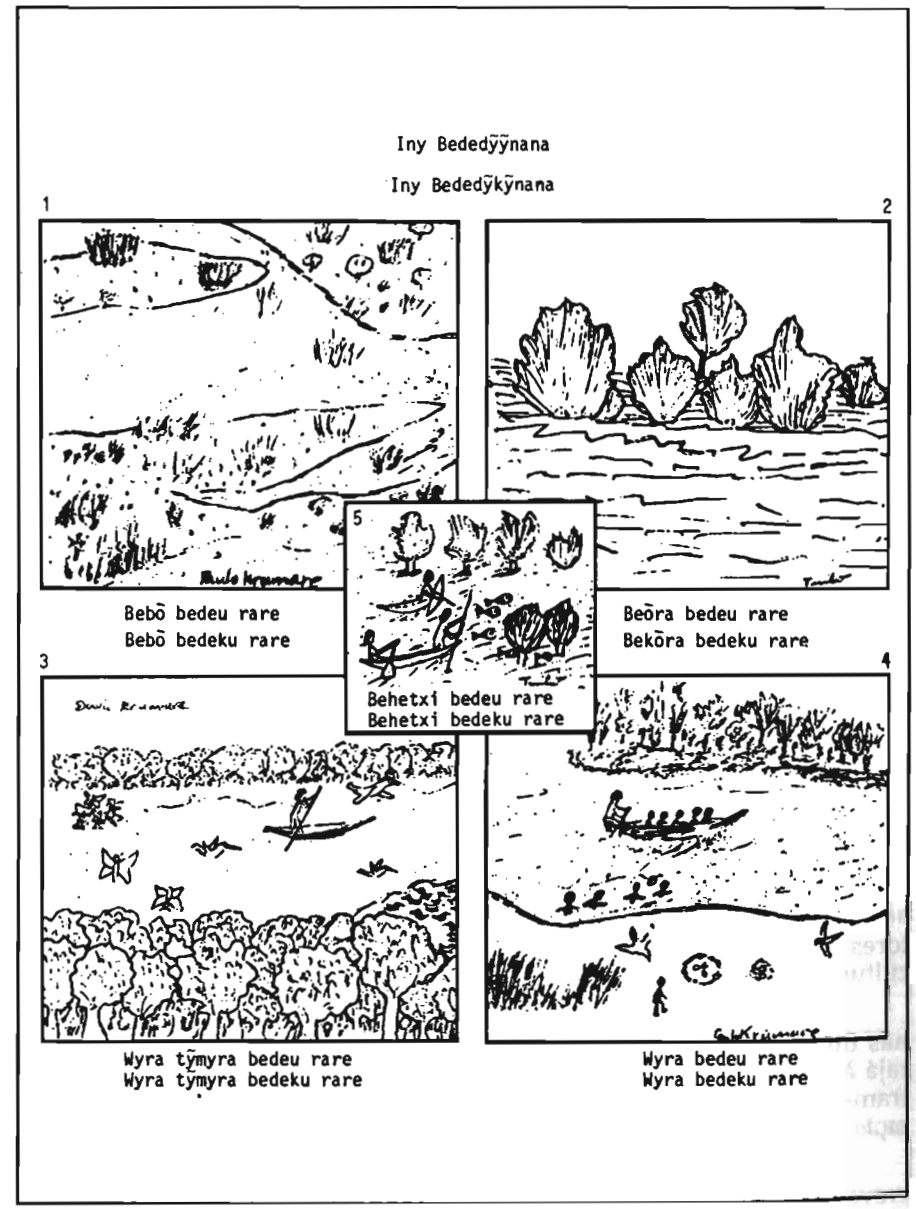

Figura 6 - Estações Karajá (Livro de Estudos Sociais p. 28)
1. "Chegou o tempo do rio encher"
2. "O tempo da grande enchente"
3. "O tempo da pré-estiagem"
4. "O tempo da seca"
5. "O tempo da água distante"

AS ESCOLAS KARAJÁ: Um Programa Escolar Culturalmente Integrado

As crianças karajá começam a estudar nas escolas bilíngües a partir de seis ou sete anos de idade. Estudam com monitores karajá durante três anos, numa média de duas horas e meia a quatro horas por dia, dependendo da sua faixa etária. Elas não sofrem a experiência traumatizante das crianças indígenas monolíngües que começam a estudar no sistema escolar nacional. Isso não acontece porque o aluno vem do mesmo grupo lingüístico que o monitor e tem as mesmas normas culturais que ele; o monitor, por sua vez, conhece as necessidades e as dificuldades do aluno. O material usado é compreensível porque é apresentado dentro de padrões conhecidos dos alunos. Isso faz com que tanto o ensinar como o aprender se tornem mais fáceis e mais agradáveis. A escola é adaptada à realidade karajá e não vice-versa.

Aprender a Ler e Escrever na Língua Materna

Ao iniciar seus estudos bilíngües, os alunos passam por um período de pré-alfabetização por alguns meses. Esse período preparatório é um estágio importante. "Muitos dos problemas de adaptação às classes de alfabetização decorrem de uma maturação incompleta para a leitura e/ou escrita" (MEC/1977:68). Durante esse período, que compreende principalmente a pré-escrita, pré-leitura e pré-cálculo, eles se familiarizam, num contexto significativo, com lápis e papel, com sons e símbolos diferentes, conceitos numéricos e outras atividades diversificadas como jogos de memória, quebra-cabeça, etc. (SIL 1981, Alford 1982a). "Esse material, além de desenvolver a coordenação psicomotora e os sentidos auditivos, orais e visuais, deve levar o aluno a aplicar as percepções e conceituações do seu mundo cultural conhecido para uma percepção e conceituação representada por meios bi-dimensionais" (Bridgeman 1983: 112-113). A primeira experiência dos alunos, quanto ao manuseio de livros, começa com o livro *Aprender é Divertido* (SIL 1970) e o *Abecedário Karajá* (Fortune & Fortune 1982c).

O karajá dá, automaticamente, ênfase e valor à sua criatividade artística, uma vez que isso é intrínseco ao seu modo de viver. Os monitores estimulam a criatividade natural para que seus alunos se expressem culturalmente através de barro, desenhos e pintura, Figura 7.

As três cartilhas (Fortune & Fortune 1982b) têm textos para leitura nas duas formas da fala em cada página, indicados por um homem karajá à esquerda e uma mulher karajá à direita. Ao pé das páginas encontram-se exemplos de escrita cursiva. Há também um *Manual de Alfabetização para o Monitor Karajá* (Santos s.d.).

A maioria dos alunos não tem dificuldade em aprender a ler e escrever em karajá. Eles aprendem a ler rapidamente através de textos com ilustrações, lingüística e culturalmente interessantes e inteligíveis[14]. Co-

[14] Alguns exemplos: a) O Aparecimento do Povo Karajá Neste Mundo; b) Porque a Onça Tem Olhos Cor de Âmbar-amarelo; c) A Briga com os Xavante; d) A Vaca d'Água; e) A História da Gaivota e a Moça (na fala feminina).

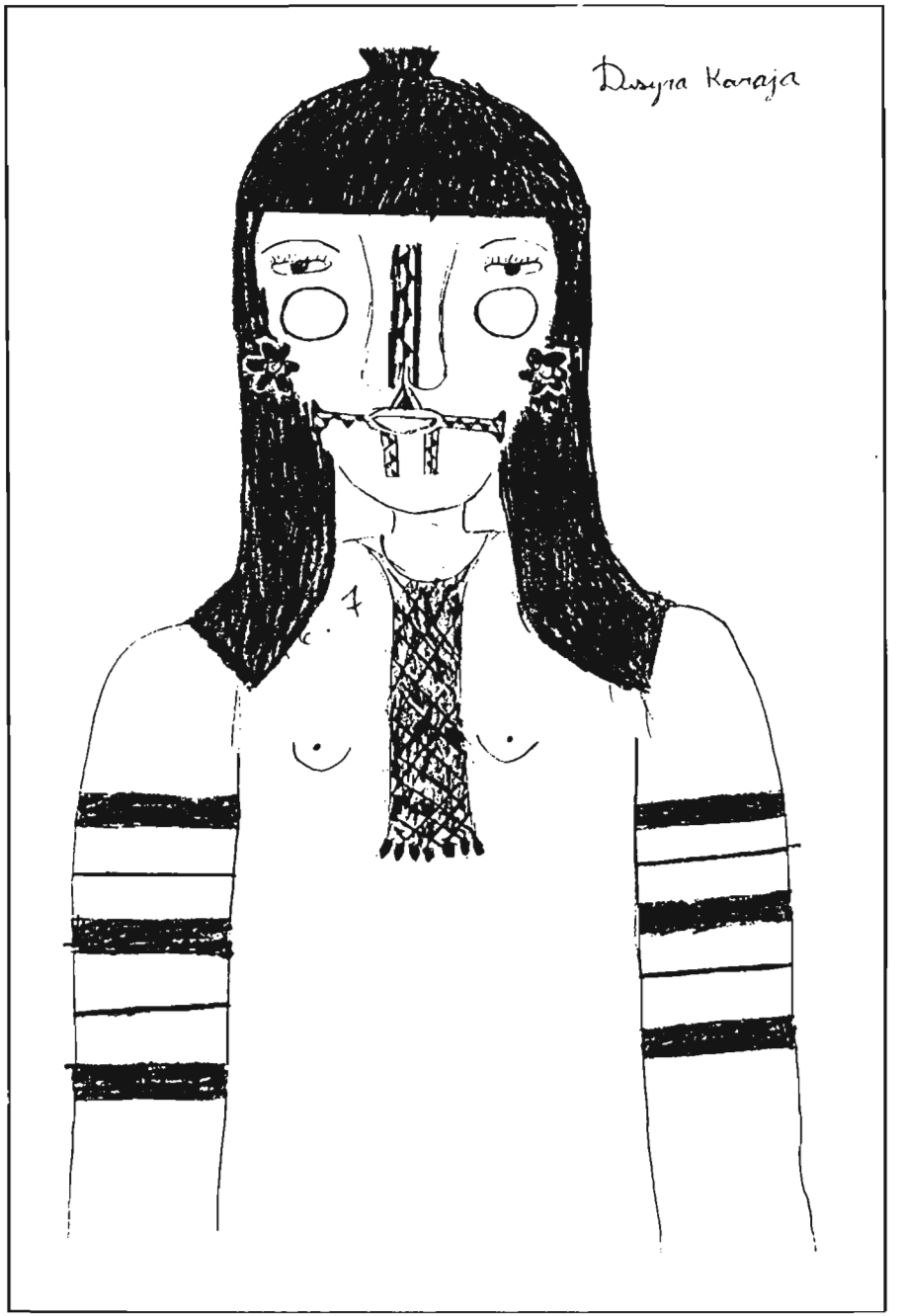

Figura 7 - Criatividade Artística.

mo Eeds (1981) afirma: a compreensão aumentará com a disponibilidade e a prática de leitura, o que é de grande valor para a vida diária do aluno. Isso raramente acontecia quando as crianças monolíngües tinham de estudar primeiro em português com os professores não-karajá, que usavam palavras, conceitos e material desconhecidos para elas (SIL 1973). Num programa bilíngüe, dá-se ênfase à compreensão e à fluência da leitura, em vez de apenas repetir mecanicamente as palavras.

Gradual Introdução à Língua Nacional

Aprender a ler e escrever só se faz uma vez na vida. Qualquer aprendizagem de outra língua requer apenas uma transição entre o conhecido e o novo que deve ser ensinado como uma segunda língua (Larson et al. 1979).

Ao ler Zoraide Goulart dos Santos FUNAI (1981a: 54), tem-se uma idéia sucinta de como o processo de introdução da língua nacional é realizado. "O português aparece apenas de forma oral no início, e seu uso aumenta à medida em que esse segundo idioma vai sendo dominado, até forma-se um bilingüismo funcional".

A elaboração das lições de Português Oral baseia-se na análise contrastiva da língua karajá com o português regional (Fortune & Fortune 1985). A gradual introdução à língua nacional, a qual é necessária devido ao contato freqüente com a sociedade regional (veja p. 138 nº 4), ocorreu da seguinte maneira no programa karajá: os monitores karajá ministraram lições de português oral, que foram dosadas quanto ao conteúdo e tempo, diariamente, em forma de diálogos e atividades a partir de unidades e cartazes. Esses foram baseados em situações da vida real do aluno, como plantação, pescaria e caçada (FUNAI/SIL s.d.). Todas as unidades achavam-se em forma de esquema provisório, e o monitor ainda precisava de mais treino e ajuda dos professores nacionais no seu uso e, às vezes, na sua adaptação. As unidades constavam de: assunto; sugestões quanto aos novos vocabulários relacionados às unidades; novos elementos gramaticais a serem introduzidos nos diálogos; e exercícios orais.

Ler e escrever em português é introduzido apenas depois de os alunos terem sido alfabetizados na língua karajá e terem adquirido uma certa habilidade para falar a segunda língua (Skutnabb-Kangas 1981). Só depois de os alunos aprenderem a ler com fluência e a escrever na sua língua materna, é que eles iniciam a Cartilha de Transição Karajá-Português (Fortune, Fortune & Aren 1964). Essa cartilha, em primeiro lugar, enfatiza todos os sons e letras conhecidos da língua karajá, isto é, com o mesmo som e a mesma forma do português, como, por exemplo, a letra "n": nadi (mãe), nada. Em seguida, eles praticam letras que são iguais, porém com sons diferentes. Por exemplo, empregando a letra "t" (um implosivo alveolar sonoro em karajá, mas oclusivo linguodental surdo

em português): tateri (saudação), tatu (David Fortune 1958). Finalmente, eles aprendem sons e símbolos novos, não existentes na sua própria língua, dos quais irão precisar para falar e ler português corretamente, por exemplo, "p" e "nh". Eles precisam também dominar outras regras de acentuação e pronúncia, que lhes são desconhecidas, como, por exemplo, a pronúncia das palavras em português que terminam em consoantes. O número "três", quando pronunciado por um karajá, parece "treze". Focalizando esse assunto, Bridgeman (1983) destacou a aprendizagem oral de uma nova língua e a respectiva elaboração de material didático de transição.

3º Ano Bilíngüe-Transição

O 3º ano é, por enquanto, o último estágio da escola bilíngüe. O ideal seria ter um maior número de monitores bilíngües preparados e mais material pedagógico em karajá para poder dar continuidade à 3ª série em diante.

O termo "transição"[15] é empregado para o 3º ano pois assim os alunos karajá, se optarem, podem continuar seus estudos na 3ª série nacional.

Durante o 3º ano bilíngüe-transição, os alunos estudam em ambas as línguas, seguindo também o currículo da 2ª série do Estado de Goiás para português, matemática e estudo sociais (Neves s.d.). Isso porque eles precisam aprender um vocabulário novo e entender conceitos desconhecidos para que possam cursar a 3ª série com maior facilidade, junto aos seus colegas não-indígenas.

Introdução ao Sistema Escolar Nacional

Somente em duas aldeias karajá, os alunos podem continuar nas 3ª e 4ª séries do sistema nacional durante mais dois anos, sem sair da aldeia. É essa uma situação ideal, quando há professores disponíveis e permanentes. Os alunos, então, transferem-se, caso desejarem, para as escolas do Estado, que se acham nas outras margens do rio Araguaia. Há alunos que enfrentam dificuldades em continuar seus estudos devido aos problemas relacionados à distância e ao meio de transporte.

Certa ocasião, a autora teve a oportunidade de conversar com uma professora da Escola Estadual de São Félix, onde alguns karajá continuavam estudando. O único ponto negativo abordado por ela foi a questão de os alunos "não prestarem atenção às aulas e não participarem de quaisquer debates". Isso advém do fato de que, para o karajá, olhar di-

[15] O termo "transição" não indica um abandono do estágio anterior em detrimento do novo (Edwards 1981). É importante manter uma ponte bi-direcional (Sosa 1983). A preocupação não deve ser "integração" ou "assimilação" à sociedade nacional, mas a preservação e autodeterminação da identidade do grupo étnico, seja ele qual for, com a possibilidade de interação e de cada um saber como viver em uma outra cultura usando uma segunda língua, sem deixar de ter orgulho de ser índio (Newman 1973).

retamente para outra pessoa é uma atitude considerada como "falta de educação".

Apesar de os alunos karajá não participarem ativamente dos debates, nem "prestarem atenção às aulas", isso não afeta de forma alguma sua aprendizagem, pois é apenas uma diferença cultural a ser entendida pela sociedade envolvente. Academicamente, a maioria dos alunos está progredindo da mesma maneira, senão melhor, que os seus colegas não-indígenas, demonstrando assim a aquisição de habilidade bilíngüe, bicultural bicognitiva, sem perder o orgulho de ser karajá.

Calendário Escolar

> "O ano letivo terá, no mínimo, cento e oitenta dias de trabalho escolar, e a freqüência dos alunos deverá ser de 75% deste total" (Conselho Federal de Educação - DF 1971).

Todavia, ao se planejar o calendário escolar bilíngüe é preciso levar em consideração o que diz esta mesma lei no Art. 11 do parágrafo 2º:

> "Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino".

O regulamento que institui o Calendário Escolar da FUNAI (1982a) trata desse assunto para Escolas Indígenas. "O calendário escolar será determinado em função de sua disponibilidade, considerando a época das festas tribais, das práticas lúdicas, da caça, do plantio e da colheita" (Art. 2º). A equipe de orientadores do Projeto sempre destacou a importância de planejar as férias escolares de acordo com as normas da tribo, em vez de seguir o sistema nacional, mas infelizmente não ocorreu como planejado (FUNAI/SIL 1974b). Neste sentido, veja também a Nova Constituição Brasileira Seção II, Artigo 215.

Algumas considerações típicas precisam ser respeitadas quando se planeja o calendário escolar; do contrário, o aluno karajá não terá o mínimo da presença requisitada (FUNAI/SIL 1981a). São as seguintes:

1. Como os karajá são um povo de rio, a pescaria e as estações de praia, bem como as cerimônias tradicionais constituem uma parte integrante da sua vida e cultura. As crianças sempre acompanham seus pais à praia. Os monitores também se envolvem nas atividades da aldeia. Durante os festivais de Aruanã e Hetohoky, eles ficam bastante envolvidos e cansados, e isso afeta suas atividades escolares.

O monitor Ijyraru escreveu o seguinte:

> "O rio Araguaia é o rio mais maravilhoso que existe até hoje. No tempo da praia, os karajá saem para pescar e dormir na praia. O mês mais importante para ir à praia é o mês de julho, porque é o tempo do tracajá botar ovos na praia. Os karajá saem com a família para arrancarem os ovos do tracajá para comerem. As crianças banham na praia, no raso do rio, e gostam muito" (Iny Ijyy Deòarixana 1977).

2. Quando ocorre uma morte na aldeia, ninguém vai à escola durante dois ou três dias. Isso pode ser frustrante, caso ocorram diversas mortes seguidas. Taverner (1973) cita que a dança Aruanã se interrompe nessas ocasiões, e tem-se provas disso, o que enfatiza a importância dessa norma cultural para o karajá (FUNAI/SIL 1978).

3. Na aldeia de Macaúba, a primeira refeição importante do dia dá-se por volta das dez horas, quando a família se reúne. O recreio da escola foi marcado de modo a coincidir com essa refeição e, assim, as crianças podem se reunir às suas famílias. Foi preciso ainda aumentar o horário do recreio para dar tempo de as crianças chegarem em casa, comerem e voltarem para a escola. Depois dessa resolução as crianças faltaram menos ao restante das aulas matinais.

Considerações de Sala de Aula

O planejamento bicultural para o karajá não inclui apenas o currículo adaptado (Lei 7.044 que altera dispositivo da Lei 5.692, Cap. 1, Art. 4, 1972; Fortune & Alford 1974), mas também a sala de aula e a freqüência. Seu sistema de cognição, o processo de ensino e aprendizagem, a atitude karajá com relação à disciplina e à competição precisam ser levados em consideração na sala de aula. As crianças não são obrigadas a fazer nada que elas não queiram, pois isso poderia refletir diretamente na sua freqüência e tarefas escolares.

As meninas karajá casam-se muito cedo e não retornam à escola para completar seus estudos. Elas precisam, por isso, começar a estudar o mais cedo possível e aprender tudo que possa ser aplicado às suas futuras necessidades culturais. Os meninos, às vezes, assistem às aulas com menos freqüência depois que se casam, por causa das responsabilidades familiares. Ambas as circunstâncias afetam a aprendizagem, bem como a sua continuidade.

A aprendizagem tradicional geralmente acontece de modo espontâneo, através da observação, imitação e através da prática individualizada. Não há por parte do karajá uma insistência em se fazer um esforço contínuo para que se aprenda a dominar uma determinada técnica. As meninas podem não querer ler em voz alta em frente de seus colegas, contudo os monitores karajá automaticamente se dirigem a cada uma delas e as ouvem individualmente, procurando com isto, não deixá-las acanhadas.

É comum e aceitável que todos falem a um tempo só, até mesmo quando alguém está dando instruções. A aprendizagem se realiza apesar

do fato de eles não se revezarem para falar ou para ouvir uns aos outros. Como já foi mencionado, o fato de não olharem diretamente para as pessoas não significa que não estejam ouvindo ou aprendendo.

Raramente alguém presenciará um castigo físico nesta cultura. A disciplina karajá pode ocorrer de diversas formas. Eles ridicularizam aqueles que deveriam ter feito algo e não fizeram; ironizam os mais rebeldes; aconselham de forma convincente num tom de voz médio, e até mesmo com uma repreensão mais séria, para que algo seja feito de modo correto. Tais fatores são aceitáveis para um monitor karajá; contudo têm, às vezes, causado problemas para os professores não-indígenas, que conhecem outras normas para disciplinar e não entendem essas implicações culturais.

As competições de luta são de suma importância e aqueles que se tornam campeões são altamente respeitados, mas o espírito competitivo não tem o mesmo valor nesta sociedade como o tem na nossa. Para eles o desempenho em grupo é mais importante do que o desempenho individual. Isso tem influência no tipo de jogos que praticam, e em como se vêem quando vencem uma competição ou quando são os primeiros ou os melhores da sala.

AVALIAÇÃO

Aspectos Positivos do Programa Bilíngüe Karajá

1. O aspecto mais importante do programa é que há monitores bilíngües karajá na direção das escolas. "Antes da atuação dos monitores bilíngües karajá poucas das crianças do tribo, em idade de 6 a 9 anos, haviam se matriculado nas escolas. Hoje, do total de 350 crianças, cerca de 86% pertencentes a esta faixa etária estão matriculadas..." Alford (1978:18).

> "Eu, [Ixerua, monitor bilíngüe,] acho ótima a escola bilíngüe, porque quando eu era menino estudava com uma professora nacional, mas eu não aprendia, porque eu não entendia português. E, por isso, me atrasava nos estudos. Acho muito boas as escolas bilíngües, pois os monitores ensinam em sua própria língua. Todos entendem" (Iny Ijyy Deòarixana 1977).

2. Este projeto foi diferente dos outros porque a equipe interdisciplinar, que ajudou o karajá a elaborá-lo e a colocá-lo em ação, acompanhou o mesmo durante os anos de 1973 a 1981. Houve cooperação de outros elementos, mas aqueles da equipe mencionada mantiveram-se à testa do trabalho durante todo o período. Isso fez com que o projeto desse um bom resultado. Bowers (1968) afirma que o programa de educação bilíngüe é ou não bem-sucedido conforme a qualificação da equipe que o assessora.

3. A produção contínua de literatura karajá e material educacional

suplementar pelos monitores karajá e seus alunos (1972-1981) tem sido encorajadora, além de fornecer mais livros de leitura para as escolas bilíngües.

4. As atitudes positivas e o interesse da maioria dos pais e alunos, como também seu entusiasmo pelo ensino na língua materna, ajudaram o desenvolvimento do programa.

5. Quando em fase de alfabetização, as crianças estudam numa estrutura familiar e assim continuam até serem capazes de ler e escrever na sua língua. Só então é que entra o português, que é a segunda língua para todas elas. A preparação sólida durante o 3º ano bilíngüe-transição faz com que os alunos iniciem a 3ª série do sistema nacional com mais facilidade. O trecho abaixo foi escrito por um monitor bilíngüe, Davi Krumare:

> "Eu gosto de ensinar as crianças. Elas também gostam de estudar. Eu gosto de ensinar porque no bilíngüe as crianças aprendem karajá e português. Eu falo com elas em karajá,... elas compreendem e até escrevem. Quando as crianças estudam primeiro em português, não entendem o que o professor lhes fala; no bilíngüe, elas compreendem. Por isso eu acho o ensino bilíngüe bom, elas aprendem com mais facilidade" Alford (1978:20).

6. Os alunos karajá estão prosseguindo seus estudos nas escolas nacionais com uma certa facilidade. O texto a seguir foi escrito por Idjarruri, um ex-aluno bilíngüe karajá que estudava em Brasília, em 1981:

> "Eu não tive muita dificuldade quando comecei a estudar numa escola nacional, porque antes havia estudado numa escola bilíngüe, ou seja, eu aprendi a ler e escrever em minha própria língua. Isto realmente foi uma grande ajuda, quando me deparei face a face com um mundo completamente diferente do meu".

Algumas Sugestões para o Melhor Êxito Futuro do Programa

1. Treinar novos monitores. Reciclar anualmente os monitores bilíngües. Lamentavelmente isso só foi possível em 1979 e 1981. Diversos fatores têm impedido que isso aconteça.

2. Supervisionar o trabalho dos monitores e demais atividades das escolas bilíngües, apoiando e ajudando-os. A pessoa mais indicada para assumir a responsabilidade do cargo de supervisor de ensino bilíngüe, na ilha, seria um karajá qualificado (D. Fortune 1973, Alford 1980). Este manteria a continuidade do trabalho, o que não aconteceu por falta de um programador de ensino não-indígena interessado em permanecer na ilha, alguém que entendesse e desse valor ao ensino bilíngüe (FUNAI/SIL 1974b, 1981a). Antonio Ferreira Karajá Ijyraru, escrevendo sobre o sucesso da educação bilíngüe entre os karajá, diz:

"Agora, nós temos grande número de alunos. O Ensino Bilíngüe tem dado resultado. Por isso queremos SUPERVISÃO do ENSINO BILÍNGUE por alguém que ENTENDA COMO FUNCIONA" (Iny Ijyy Deòarixina 1981).

Problema semelhante a esse foi registrado por Larson (1985:129-139) que destacou as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos professores aguaruna do Peru, quando os mesmos assumiram o cargo de supervisor. Jakway, educadora e supervisora entre os aguaruna, explica e defende as vantagens de supervisores indígenas (1979).

3. Elaborar e testar uma variedade de literatura e material pedagógico em quantidade suficiente[16] de autoria karajá/javaé de ambos os sexos e várias faixas etárias, com a finalidade de manter na comunidade o hábito de ler e dar um melhor prosseguimento ao ensino bilíngüe. É importante contar com o assessoramento de técnicos da equipe de treinamento, especialmente durante os períodos de redação, tradução e confecção de livros (Alford 1977).

4. Dar prioridade aos interesses e às necessidades do adulto karajá, não só imediatos como a longo prazo. Por exemplo: a) ajudá-lo a entender e a manusear o dinheiro, para não ser enganado por outros; b) ajudá-lo a escrever, compreender e expressar-se com desenvoltura na língua portuguesa, possibilitando-o assim a enfrentar situações novas com mais facilidade, haja vista o fato de que viagens e contatos são cada vez mais fáceis e freqüentes. O adulto deve ser respeitado como o "sujeito" e não o "objeto" de uma educação mais informal e flexível (Alford 1987a). O monitor agirá como um orientador em vez de professor. Qualquer material didático deve-se basear nas experiências reais do dia-a-dia do adulto karajá, para que sua aprendizagem seja válida e proveitosa (Alford 1985)[17].

5. Enfatizar a necessidade fundamental da educação contínua dos monitores karajá, para que possam progredir cada vez mais e fiquem atualizados, evitando assim que os seus próprios alunos os superem. Essa sugestão tem sido proposta constantemente, sem resultados, nos relatórios desde 1973.

"Há uma necessidade expressa pelos monitores de se aperfeiçoarem ainda mais no processo de ensino de 1° grau, para conjuntamente atuarem com professores nacionais". (Iny Ijyy Deòarixana 1977).

6. Incentivar os alunos karajá a continuar lendo e escrevendo em karajá, mesmo quando já estiverem estudando no sistema nacional. A equipe do projeto deseja que isso aconteça. É preciso enfa-

[16] Um mínimo de 800 páginas - UNESCO Wendell 1982:22.
[17] Veja também as necessidades destacadas por Jakway (1979) e Larson (1985).

portância desse aspecto tanto nas escolas bilíngües quanto nas nacionais. Isso seria possível em lugares onde houvesse professores que trocassem algumas aulas por semana com os monitores. Estes dariam aulas de karajá e os professores nacionais ensinariam o português. Os alunos estariam assim em condições de continuar produzindo um número maior de material literário karajá, que seria usado nas escolas bilíngües e poderia até ser aproveitado e valorizado nas escolas nacionais.

CONCLUSÃO

Apesar de diversos problemas[18], tais como políticos, financeiros, falta de transporte, falta de continuidade do programa e falta de apoio às comunidades, em especial àquelas de difícil acesso, o desenvolvimento de um programa bilíngüe culturalmente relevante, baseado no ensino e na aprendizagem em língua materna, tem, sem dúvida, facilitado aos karajá o processo de leitura e escrita. O material de leitura e o primeiro livro de Estudos Sociais na fala masculina e feminina, cuidadosamente elaborados por eles, mostram o seu orgulho étnico tanto na língua e cultura quanto na sua complexa cosmovisão.

Este é apenas um início animador. É imprescindível que o ensino bilíngüe continue a se desenvolver e seja sempre repensado e incluído nas demais séries[19]. Desejamos também que todos os grupos indígenas tenham a sua rica sabedoria étnica valorizada e ampliada no seu currículo escolar visando, desse modo, a ressaltar a sua importância e preservação[20]. Ao concluir, citamos um trecho de Demarquet (1986: 16):

"O índio deve preservar sua cultura e sua língua, com o apoio de toda a sociedade brasileira. Caso as perca, perderá também sua identidade, sua auto-afirmação e sua consciência indígena. Esquecendo-se de suas raízes, de sua história, o índio se empobrecerá e o Brasil também".

AGRADECIMENTO

Desejo agradecer à Fundação Nacional do Índio por nos ter dado a permissão de trabalhar entre os karajá, e aos próprios karajá, em cuja convivência foi desenvolvida boa amizade através da qual obtive muitos ensinamentos. Durante todos esses anos, tem sido um privilégio trabalhar com eles, com a equipe de treinamento e demais pessoas. A aprendizagem e a análise da língua karajá realizada por David e Gretchen

[18] Dificuldades semelhantes são mencionadas por Taverner (1973) e Marcos Terena (1984).
[19] Existem mais de 250 tipos de ensino bilíngüe no mundo e não há dois tipos iguais nem um modelo padrão (Mackey 1970). Cabe ao karajá decidir seu melhor modelo - aquele que mantenha viva e dinâmica a sua língua e cultura -, adquirindo conhecimentos da cultura majoritária, mas não perdendo sua identidade étnica.
[20] "...cada tribo tem sua ciência, seu sistema de conhecimento ecológico e uma estratégia de sobrevivência acumulada e aperfeiçoada ao longo de milênios" (Posey 1984). Veja também Jansen (1988).

Fortune e a sua dedicação ao Projeto Bilíngüe fizeram com que a maior parte deste trabalho fosse possível. Também estendo meus agradecimentos aos colegas que leram o manuscrito; à Marinês Diniz pela ajuda na produção; à Dorothy Fu e à Jane Gyger da Seção de Processamento de Dados; à Emma Anders de Souza Lima pelo auxílio prestado na revisão do português e especialmente à Dra. Sonia Demarquet e ao Dr. Jeronymo Vianna da FUNAI pelas valiosas observações e o apoio dado para que este trabalho fosse publicado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFORD, M. 1977. *Avaliação e sugestões do Projeto Educação Bilíngüe Karajá.* Brasília, p. 2.

ALFORD, M. 1978. *Relatório do Projeto Educação bilíngüe - bicultural entre os Karajá.* Ilha do Bananal; Relatório de Atividades do SIL 1977. Brasília, SIL, p. 17-20.

ALFORD, M. 1980. *Proposições para uma supervisão educativa.* Reuniões na Biblioteca Jurídica da FUNAI, 24.11.80 a 06.12.80, Brasília.

ALFORD, M. 1982a. *Instruções para o uso do material didático nas escolas bilíngües.* Brasília, CEGRAF, 7 p.

ALFORD, M. 1982b. *Matemática;* Manual do monitor/professor e livro do aluno n. 1-4, 1. ed. experimental. Brasília, CEGRAF.

ALFORD, M. 1983. *Nota explicativa sobre os livros de Matemática n. 1-4.* Brasília, SIL. xerox.

ALFORD, M. 1984. *Educação bilíngüe bicultural.* 2. ed. Brasília, SIL, p. 102. xerox.

ALFORD, M. 1985. *Modification suggestions for Karajá literature production.* Projeto de mestrado.

ALFORD, M. 1987a. *Atividades criativas;* Um estímulo a um programa informal de educação indígena. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE-BICULTURAL INDÍGENA, 1. Brasília. Adaptado do inglês de 1985 a ser publicado.

ALFORD, M. 1987b. Developing facilitative reading programmes in third world countries. A culturally relevant programme for teaching reading in the mother tongue: the Karajá indians of Brazil. *J. Multilingual & Multicultural Dev.*, Avon, 8(6): 493-511.

BOWERS, J. 1968. Language problem & literacy. In: FISHMAN, J.A. et al. (eds.) *Language problems of developing nations.* New York, Wiley, p. 381-401.

BRASIL. Constituição. 1988. *Da Ordem Social.* Cap. III, Seção 1, Art. 210, p. 139.

BRASIL. Constituição. 1988. *Da Ordem Social.* Cap. III. Seção 2, Art. 215, p. 141.

BRIDGEMAN, L. 1983. A Alfabetização de um povo Ágrafo. *Abralin.* Campinas, 4: 112-113.

CHALL, J.S. 1983. *Stages of reading development.* New York, McGraw-Hill, 293 p.

CIVILIZAÇÃO avança e ameaça maior ilha fluvial do mundo. 1985. *Jornal do Brasil.* Rio de Janeiro, 30 jun.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. 1971. *Núcleo Comum e Organização Curricular, a nível de 1º e 2º grau.* O Parecer nº 853/71 da Lei nº 5.692/71, Brasília.

CONVENTION Conserning the protection and integration of indigenous and other tribal and semi-tribal populations in independent countries. Education and means of communication. International Labour Conference, 107. Geneva, part. 6.

DAVIS, I. 1968. Some Macro-Ge relationships. Ijal. Indiana, 34(1): 42-47.

DEMARQUET, S.A. 1986. *E por falar em índios.* Belo Horizonte, Vigília, 37 p.

EDWARDS, J. 1981. The context of bilingual education. *J. Multilingual & Multicultural Dev.*, Avon, 2(1): 25-44.

EEDS, M. 1981. What to do when they don't understand what they read - research - based strategies for teaching reading comprehension. *Reading Teacher.* Newark, 34(5): 565-571.

EMMERICH, C. 1983. Línguas indígenas. *Abralin.* Campinas, 5:77-88.

ENGLE, P. 1975. The use of vernacular languages. In: *Education:* language medium in early school years for minority language groups. Papers in applied linguistics. Arlington. Center for Applied Linguistcs, (Bilingual Education Series, 3).

FÉNELON COSTA, M.H. 1978. *A Arte e o artista na sociedade Karajá.* Brasília, FUNAI, 196 p.

FORTUNE, D. 1958. *Phonemes of Karajá.* Manuscrito arquivado do Museu Nacional. Rio de Janeiro.

FORTUNE, D. 1972. *Relatório do 1º curso de Promotores de Educação Bilíngue do Projeto Karajá.* Brasília, p. 2.

FORTUNE, D. 1973. *Rascunho do plano para a continuação do projeto e treinamento dos monitores.* Brasília. (inédito).

FORTUNE, D. & ALFORD, M. 1974. *Rascunho do currículo (em estudo) para as escolas indígenas do PQARA.* Brasília. (inédito).

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1963. *Òtu Ijyy. A lenda do tracajá.* Rio de Janeiro, SIL, 5 p.

FORTUNE, D.; FORTUNE, G. & AREN, W. 1984. *Cartilha de transcrição Karajá - Português.* Rio de Janeiro, SIL, 24 p.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1964a. *Iny tyyràti. Cartilhas Karajá* 1ª ed. Rio de Janeiro, SIL.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1964b. Iràtina Òraru Tyyràti. *Aritmética Karajá.* nºs 1-3. Rio de Janeiro, SIL.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1964c. *Juao. Marie-Wana. Tybyboho-Wana. A família de João e Maria.* A vida sadia. Rio de Janeiro, SIL, 34 p.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1971. *Relatórios do Projeto Piloto Bilíngüe Karajá.* Brasília.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1975. Karajá Men's Women's Speech differences with social correlates. *Arq. Anat. Antropol.* Rio de Janeiro, 1(1): 111-124.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. eds. 1978. *Utura. A vida dos peixes do rio Araguaia.* Brasília, SIL, 35 p.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1982a. The multicultural educational project in the Karajá tribe of Brazil. In: *Society for Applied Anthropology.* Lexington, University of Kentucky.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1982b. *Iny Tyyriti/Ini Tykyriti. Cartilhas Karajá.* nºs 1-3, 5. ed. Brasília, CEGRAF, 31 p.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1982c. Men's and Women's speech differences: Indigenous languages. CONGRESSO MUNDIAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7. Resumo. Universidade de Bruxelas.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1985. *Direta transição:* um método para ensinar português nos contextos de sala de aula das escolas bilíngües e o papel do lingüista no desenvolvimento dos materiais. SIMPÓSIO LINGÜÍSTICO. Resumo. Universidade de Brasília.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. (comp.) 1986. *Relatório geral sobre educação bicultural Karajá.* Brasília, SIL.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. 1987. Karajá literacy acquisition and sociocultural effects on a rapidly changing culture. *J. Multilingual & Multicultural Dev.*, Avon, 8(6): 469-491.

FORTUNE, D. & FORTUNE, G. s.d. *Itxere-iny bòràtiny. Livro de escrita.* nºs 1-2.

FUNAI. 1972. Portaria nº 75/N. Aprova Normas para Educação dos Grupos Indígenas. Brasília.

FUNAI. 1973. Lei nº 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília.

FUNAI. 1978. Karajá versus civilização. *Rev. Atual. Indig.* 3(13): 2-10.

FUNAI. 1981a. Educação Indígena no Sul. Dez anos de experiência. *Rev. Atual. Indig.*, 20:50-54.

FUNAI. 1981b. Portaria nº GM/028 de 16 de fevereiro de 1981. Brasília.

FUNAI. 1982a. Regulamento Calendário 781/N, 12 de agosto de 1982. Brasília.

FUNAI. 1982b. Portaria nº 788/N de 11 de outubro de 1982. Brasília.

FUNAI. 1983. *Educação Indígena;* Política e Diretriz de Ação. Brasília.

FUNAI/SIL. 1973. *Relatório dos Planejamentos feitos para a realização da 2ª etapa do Treinamento Karajá.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1974a. *Relatório Projeto Bilíngüe;* Curso de treinamento de monitores Karajá PQARA-PI Canoano. Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1974b. *Relatório de Supervisão de Monitores Karajá.* Brasília, p. 2. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1975. *Relatório do curso de Treinamento de Monitores Karajá. PQARA-PI Fontoura.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1976a. *Relatório do Treinamento de Monitores Karajá e Programação prevista para a 2ª etapa do Treinamento.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1976b. *Relatório referente à 2ª etapa de Treinamento de Monitores Karajá do PQARA realizado no PI Santa Isabel do Morro.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1976c. *Relatório do 1º Encontro Nacional de Monitores Bilíngües.* Brasília, 23 p. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1977. *Relatório da 3ª etapa de Treinamento de Monitores Bilíngüe Karajá/Javaé.* Santa Isabel do Morro. Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1978. *Previsão de atividades em educação no PQARA para 1978.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL 1979. *Relatório das atividades desenvolvidas no curso de aperfeiçoamento de monitores e professores vinculados às escolas Karajá/Javaé.* Brasília.

FUNAI/SIL. 1981a. *Plano de Ação para 1981 e Relatório de Programação de Atualização de professores, auxiliares de ensino e monitores bilíngües que atuam na área de educação no PQARA.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL. 1981b. *Relatórios de matérias dadas pelos membros da Equipe.* Brasília. (EQUIPE)

FUNAI/SIL, s.d. *Três Apostilas de Português Oral (inédito) e nove cartazes.* Brasília. (EQUIPE)

GALVÃO, E. 1960. Áreas culturais indígenas do Brasil 1900-1959. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi;* nova sér. Antropol., Belém, 8:1-41.

GRIMES, B.F. ed. 1984. *Languages of the World;* Ethnologue. 10. ed. Dallas, Wycliffe Bible Translators, 592 p.

HABILITAÇÕES profissionais no ensino do 2º grau. 1972. Brasília, Expressão e Cultura, p. 13-14.

INY Bededŷŷnana/Iny Bededŷkŷnana. *Estudos Sociais.* 1982. Brasília, CEGRAF, 100 p. (autores Karajá).

INY Ijyy Deòarixina. 1977-1981. *O jornal Karajá,* nºs (1-4) mimeogr. (autores Karajá).

INY Ijyy. *Estórias dos Tempos Antigos.* 1974-1978. nºs 1-3, Brasília, SIL. (autores Karajá).

IRÒDU Ijyy. *Livro de leitura Karajá.* 1978. Brasília, SIL, 50 p. (autores Karajá).

JAKWAY, M. 1979. Formación de Supervisores. Educación para adultos. In: LARSON, M. et al. (eds.) *Educación bilíngüe,* una experiencia en la Amazonia Peruana. Lima, Ignacio Prado Pastor, p. 371-379.

JENSEN, A.A. 1988. *Sistemas indígenas de classificação de aves;* aspectos comparativos ecológicos e evolutivos. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi - CNPq, 88 p.

KANOANO, Ijyky. *Livro de leitura no dialeto Javaé.* 1977. Brasília, SIL. 18 p. (autores Karajá).

KERN, I.N. 1977a. *Relatório de alunos matriculados nas classes bilíngües e treinamento de monitores Karajá 1974-1977.* Brasília.

KERN, I.N. 1977b. *Relato estatístico e descritivo do ensino bilíngüe desenvolvido junto às comunidades Karajá no período de 1974 a 1977.* Brasília.

KERN, I.N. et al. 1982 *A educação e os Karajá.* Palestras dadas pela Equipe Karajá. Brasília, 13 fev.

Kòtu/ùtu. *Livro de leitura na língua Karajá.* 1986. Brasília, SIL. 71 p. (autores Karajá).

LANGER, J. A. & SMITH-BURKE, M.T. eds. 1982. *Reader meets author-bridging the gap.* A psycholinguistic perspective. Newark, International Reading Association, 236 p.

LARSON, M. et al. 1979. *Educación bilíngüe;* Una experiencia en la Amazonia Peruana. Lima, Ignacio Prado Pastor, 520 p.

LARSON, M. & DODDS, L. 1985. *Treasures in clay pots;* An Amazon people on the wheel of change. Dallas, Person to Person Books, 306 p.

LIMA, T.A. 1986. Cerâmica indígena brasileira. In: *Suma Etnológica Brasileira.* 2. Tecnologia indígena. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Petropólis, Vozes, cap. 7, p. 218-220.

LÍNGUA Portuguesa vai à selva com a FUNAI. 1979. *Jornal do Brasil,* Rio de Janeiro, 20 abr.

LIPKIND, W. 1948. The Carajá. In: STEWARD, J.H. ed. *Handbook of South American Indians,* 3. Washington. Smithsonian Institution, p. 179-191.

MACKEY, W. 1970. A Typology of bilingual education. In: *Bilingual Schooling in the U.S.* Washington, U.S. Gov. Printer's Office.

MELATTI, J.C. 1979. Como escrever palavras indígenas? *Rev. Atual. Indig.*, 3(16):9-15.

MELIA, B. 1979. *Educação indígena e alfabetização.* São Paulo, Loyola, 91 p.

NEVES, D.P.M. s.d. *Português moderno; Matemática moderna; Estudos Sociais e Ciências.* 1ª e 2ª série. São Paulo, IBEP.

NEWMAN, B. 1973. *O indígena brasileiro e educação.* Palestra dada no 1º Seminário FUNAI/Missões Religiosas. Brasília, SIL.

NEWMAN, B. s.d. *Matemática;* livro do aluno 1-2. 1. ed. experimental. Brasília, SIL.

POSEY, D. 1984. Os Kayapó e a natureza. *Cienc. Hoje.* 2(12): 35-41.

RAMOS, A.R. 1986. *Sociedades indígenas.* São Paulo, Ática, 96 p.

RIBEIRO, D. 1957. Culturas e línguas indígenas do Brasil. *Educ. Cienc. Soc.*, Rio de Janeiro, 2(6): 4-102.

RIBEIRO, D. 1977. *Os Índios e a civilização.* 2 ed. Petrópolis, Vozes, 509 p.

RODRIGUES, A.D. 1970. Línguas Ameríndias. In: *Grande Enciclopédia Delta-Larousse.* Rio de Janeiro, Delta, p. 4034-4036.

RODRIGUES, A.D. 1986. *Línguas brasileiras.* São Paulo, Loyola, 134 p.

SANTOS, A.P. dos s.d. *Manual de alfabetização para o monitor Karajá.* Brasília, SIL, 46 p.

SANTOS, S.C. dos. 1975. *Educação e Sociedades tribais.* Porto Alegre, Movimento, 92 p.

SAVILLE-TROIKE, M. 1973. *Bilingual Children:* A Resource Document. Papers in applied linguistics. Arlington Center for Applied Linguistics. 149 p. (Bilingual Education Series, 2).

SCHADEN, E. 1976. Educação indígena. *Probl. Bras.*, São Paulo, 14 (152).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. (MEC) 1977. *Alfabetização;* Reformulação de Currículos, 3. Rio de Janeiro, 99p.

SKUTNABB-KANGAS, T. 1981. *Bilingualism or Not.* The education of minorities. Avon, Multilingual Matterns, 378p.

SOSA, M. 1983. *El niño guahibo y la educacion bilíngüe.* Bogotá, 75 p.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS/SIL. 1970. *Aprender é divertido.* Rio de Janeiro, 80 p.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS/SIL. 1973. *Educação bilíngüe;* Relatório de atividades do SIL período de 1956 a 1973. Brasília, p. 69-75.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS/SIL. 1977. *Primeiro Encontro Nacional de Monitores Bilíngües.* Relatório de atividades do SIL 1976. Brasília, p. 31-35.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS/SIL. 1981. *Material didático para Escolas bilíngües.* Brasília.

TAVENER, C. 1973. The Karajá - and the Brazilian frontier, In: GROSS, D.R. (ed.) *Peoples and cultures of native South America.* New York, The Natural History Press, p. 433-462.

TERENA, M. 1984. Educação indígena. *Em aberto.* Brasília, 3(21).

UNESCO. 1953. *The Use of vernacular languages in education.* Monograph on Fundamental Education, 8. Paris.

WENDELL, M. 1982. *Bootstrap literature.* Preliterate Societies do it themselves. Newark, International Reading Association, 191p.

Recebido em 13.10.89
Aprovado em 15.03.90.

APÊNDICE

TREINAMENTO KARAJÁ

1971 O Plano Piloto iniciou-se com três participantes karajá na aldeia de Macaúba (Fortune & Fortune 1971).

1972 1º Curso de Educação Bilíngue Karajá oficialmente reconhecido pela FUNAI. A 1ª Etapa começou com doze monitores em treinamento no Posto Indígena Macaúba (Fortune 1972, 1973).

Estágio na aldeia de origem.

1973 2ª Etapa realizada no Posto Indígena Santa Isabel do Morro (Equipe SIL 1973).

Estágio na aldeia de origem.

1974 3ª Etapa realizada nos Postos Indígenas de Macaúba e Canoanã. A primeira turma de oito monitores bilíngües formou-se no dia 14 de dezembro, no Posto Indígena Canoanã (Equipe FUNAI/SIL 1974a).

Estágio na aldeia de origem.

1975 2º Curso de Educação Bilíngüe Karajá. 1ª Etapa realizada no Posto Indígena Fontoura (Relatórios Equipe FUNAI/SIL 1975).

Estágio na aldeia de origem.

1976 2ª Etapa realizada no Posto Indígena Santa Isabel do Morro (Equipe FUNAI/SIL 1976a-b).

Estágio na aldeia de origem.

1976 1º Encontro Nacional de Monitores Bilíngües, Brasília, 16 de janeiro a 13 de fevereiro, contando com a participação de 42 monitores bilíngües de quatro tribos (FUNAI/SIL 1976, SIL 1977).

1977 3ª Etapa. A segunda turma de nove monitores bilíngües formou-se no dia 02 de dezembro no Posto Indígena Santa Isabel do Morro (Equipe FUNAI/SIL 1977, Kern 1977a-b, Alford 1977, 1978).
Escolheu-se como Lema:

INYỸ

"Inyboho heka inytyny roire, tai tahe ixideke aõmỹsỹdỹỹdu-ki inyboho roire. Tule uladu mahãdu bedeeryna iny aõsỹdỹỹnareny rare. Iny ibutumy dori tako-ò rakemy watxiwahãrenyre".

LEMA

"Porque somos pessoas: somos livres e somos responsáveis pela educação e pelo progresso de nosso povo".

Havía, na ocasião, 17 monitores bilíngües formados atuando em seis aldeias karajá.

1979 Curso de Aperfeiçoamento de monitores e professores vinculados às escolas karajá/Javaé, Brasília, 19 de março a 10 de abril (Equipe FUNAI/SIL 1979). "O Presidente da FUNAI ficou entusiasmado com a desenvoltura dos monitores e manifestou sua esperança de que o programa intensifique a participação do índio na comunidade nacional, sem perder os seus caracteres culturais, que devem ser preservados" (Jornal do Brasil 20/04/1979).

1981 Programa de Atualização de Professores, Auxiliares de Ensino e Monitores Bilíngües do PQARA, no Posto Indígena Santa Isabel do Morro, 30 de novembro de 16 de dezembro (Equipe FUNAI/SIL 1981a-b).
Havia, nesta época, 14 monitores bilíngües formados, atuando em seis aldeias. Dois desistiram por motivos pessoais, mais dois se afastaram por doença e o outro foi eleito Capitão da sua aldeia, reduzindo o efeito final para 12.

Obs.: Para mais detalhes sobre o Ensino Bilíngüe Karajá, veja Fortune & Fortune 1986.

OK

CDD: 338.174.982

ESTRATÉGIAS DE SUBSISTÊNCIA DE UMA POPULAÇÃO RIBEIRINHA DO RIO MARAJÓ-AÇU, ILHA DE MARAJÓ, BRASIL

Rui Sérgio Sereni Murrieta[1]
Eduardo Brondízio[2]
Andrea Siqueira[3]
Emílio F. Moran[4]

RESUMO – As estratégias de subsistência dos caboclos do Rio Marajó-Açu, na ilha de Marajó, são compostas por um quadro bastante diversificado de atividades. Assentados em ambiente de várzea de estuário, eles têm no extrativismo do açaí sua principal atividade econômica, seguida pela pesca, extração da borracha e, em alguns casos, agricultura. A manipulação intensiva da paisagem original levou à formação de florestas manejadas. A agricultura é desenvolvida, preferencialmente, sobre os tesos, acúmulos artificiais de terra construídos por populações indígenas que precederam os caboclos na região. O sistema de subsistência vem apresentando algumas mudanças quanto à sua forma ancestral. No ambiente ribeirinho, a economia mista caminha em direção a um sistema baseado exclusivamente na coleta; já na área de terra firme, a opção tem sido a intensificação da atividade agrícola através da agricultura mecanizada.

PALAVRAS-CHAVE: Manejo de floresta tropical, Açaí, Agricultura de corte-e-queima, Caboclo, Mudança cultural.

ABSTRACT – The subsistence estrategies of the riverine population of the Marajo-Açu river, on Marajo Island, are diverse activities. The gathering of açai has played the main role in the economic life of the local population, followed by the extraction of rubber, fishering and agriculture. The intensive manipulation of the original landscape gave rise to managed forests. Slash-and-burn agriculture is carried out, primarily, on the top of the **tesos,** *earthworks previously raised by indians populations. Presently, the traditional system is in transition. The riverine population abandoned the gardens and opted for a system based exclusively on the gathering of açai. On the other hand, the inhabitants of the terra* **firme** *are pursuing intensification of food production through mechanized agriculture.*

KEY WORDS: Rain forest management, Açai, Slash-and-burn agriculture, Caboclo, Cultural change.

[1] SCT/CNPq/Museu Paraense Emílio Goeldi/Deptº. de Ecologia/Área de Ecologia e Biologia Humana.
[2] Fundação S.O.S. Mata Atlântica.
[3] Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo.
[4] Departamento de Antropologia da Universidade de Indiana, USA.