



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM - PPGCL
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SIMONE ALVES DE CARVALHO

**IN'Y MAHADU RYBÉ BEDE DYKYNANA:
INATXIRYBÉ HERIBI TAMY ITXERENA
COMPORTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO IN'Y (KARAJÁ):
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO BILINGUISMO**

Recife

2022

SIMONE ALVES DE CARVALHO

**IN'Y MAHADU RYBÉ BEDÈ DYKYNANA:
INATXIRYBÉ HERIBI TAMY ITXERENA
COMPORTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO IN'Y (KARAJÁ):
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO BILINGUISMO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina Ramos Henz.

Recife

2022

C331i Carvalho, Simone Alves de.

Inỹ mahadu rybé bedè dykynana : inatxirybé heribi tamy
itxerena = comportamento sociolinguístico do povo inỹ (karajá)
: uma análise sob a ótica do bilinguismo / Simone Alves de
Carvalho, 2022.

105 f. : il.

Orientadora: Rossana Regina Ramos Henz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado
em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Sociolinguística. 2. Bilinguismo. 3. Línguas indígenas
4. Língua karajá. I. Título.

CDU 801:301

Pollyanna Alves CRB/4-1002

SIMONE ALVES DE CARVALHO

**IN'Y MAHADU RYBÉ BEDÈ DYKYNANA:
INATXIRYBÉ HERIBI TAMY ITXERENA
COMPORTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO IN'Y (KARAJÁ):
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO BILINGUISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data da Defesa: **17/12/2021.**

BANCA DE DEFESA



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
(Membro Externo)



Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
(Membro Interno)



Profª. Dra. Rossana Ramos Henz
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
(Orientadora)

Recife

2022

Ao povo Iny Karajá
À minha alfabetizadora e irmã,
Márcia Carvalho,
e à minha inspiradora mãe,
Terezinha de Jesus,
com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Deuses da criação por terem me abençoado e permitido que eu pudesse concluir este trabalho.

Os meus sinceros agradecimentos à CAPES, pela bolsa de estudos concedida, que possibilitou a realização deste trabalho.

Também agradeço à Universidade Católica de Pernambuco e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, que me receberam como aluna e contribuíram em minha jornada de aprendizado e autoconhecimento. Em especial à professora Dra. Wanilda Cavalcante por ter me recebido inicialmente como orientanda. Nosso (re) encontro possibilitou que eu enxergasse o que pulsava em meu coração de pesquisadora.

À professora orientadora, Dra. Rossana Regina Ramos Henz, que aceitou carinhosamente, no meio do caminho, orientar-me nesta jornada, quando eu quase desistia; meus mais sinceros agradecimentos pela orientação e por ter se mostrado uma grande amiga, além de constituir grande exemplo pessoal e profissional para mim.

Agradeço profundamente ao professor Dr. David O'Brien, meu companheiro de muitas lutas, leitor e incentivador, por meio de seu exemplo como acadêmico.

Aos parentes e amigos *Iny* Karajá; Curahá, Jijuké, Kutaria e Dona Violeta, pela convivência e pela troca de conhecimentos sobre nosso povo. E ao querido Mairu Kuady pela amizade verdadeira e tradução das entrevistas e resumo deste trabalho.

Às colegas Wilda, Aurinete, Fernanda, Mércia e Cecília pela escuta, parceria, apoio e trocas de experiência no momento em que nossas vidas, pessoal e acadêmica, mudaram radicalmente, em decorrência da pandemia do novo coronavírus.

Aos professores Moab Acioli, Karl Heinz, Glória Maria, Maria Otilia, Isabela Rêgo, Antônio de Moraes, Juscelino Francisco, Roberta Caiado e Ivana Ivo, que me mostraram meios de aprofundar a pesquisa acadêmica.

Ao querido amigo Ivan Guarany, que me mostrou o norte da minha pesquisa.

Ao tio Abílio e Evani Guarany e às crianças Kwaray e Nhamandy pelo carinho, cuidado e hospedagem em sua aconchegante casa todas as vezes que precisei retornar à Terra Índigena Xambioá, para alimentar meu corpo, alma e espírito, no decorrer deste trabalho.

Às comunidades Hawa Tymara e Wari Lỹ Tỹ, à minha irmã Gilda e seus filhos (meus sobrinhos), meu filho Álvaro e nossos fofinhos de quatro patas Holy e Pako, graças ao amor, acolhimento, paciência e ao apoio nestes dois anos, me deram força para querer sempre o melhor na realização deste trabalho e em termos de desenvolvimento intelectual.

Como
Wayamuri (jabuti)
Eu vou

De
Passo
Em
Passo

Dançando
Amando
Carregando

Tudo
Aquilo
Que
Preciso
E
Quero
E
Sou

Eu sou o meu próprio lar.
Somos nosso próprio lar.

(Julie Dorrico Macuxi, 2021)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar o comportamento Sociolinguístico do povo *Inỹ* Karajá (de Xambioá), à luz do Bilinguismo. Os fundamentos teóricos do trabalho se apoiam nos autores Labov (1972), Goffman (1979), Fortune (1977), Grosjean (1994), Rodrigues (2001) e D'Angelis (2017), entre outros, que fomentam a discussão em torno da Sociolinguística, do Bilinguismo e, principalmente, em torno da valorização, revitalização e sobrevivência das línguas indígenas. Como metodologia de trabalho foi adotada a coleta e análise investigativa de dados, do povo *Inỹ* da Aldeia *Wary Lỹ Tỹ*, por meio de entrevistas semiestruturadas, observando o uso e função na oralidade e escrita de ambas às línguas – o *inỹrybé* (língua originária) e o português (língua dominante), dentro e fora da Aldeia. Pela segurança, cuidados e preservação dos costumes, cultura, crenças e a vida do povo *Inỹ*, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Como critérios de análise foram considerados os seguintes aspectos: o Bilinguismo, as relações sociais (aspectos identitários das relações bilíngues dos entrevistados) e a sobrevivência da língua. Os resultados da análise revelam que na *Wary Lỹ Tỹ* os idosos (acima de 60 anos) têm menor proficiência e resistência à língua portuguesa; a geração entre 38 e 60 anos, têm igual proficiência em ambas as línguas e transitam de um idioma para outro sem resistência ou desconforto enquanto à geração de 38 a 21 anos (não foi observável a faixa etária menor de 21 anos), tem maior proficiência na língua portuguesa e menor (ou quase nenhuma) no *inỹrybé* – no entanto, é a geração que mais luta pela revitalização e sobrevivência da língua materna, pois, para eles (nós), o *inỹrybé* marca suas (nossas) identidades originárias e revela todos os segredos, ensinamentos, cultura e ciência do seu (nosso) povo.

Palavras-chave: Línguas Indígenas. Povo *Inỹ* Karajá. Sociolinguística. Bilinguismo. Identidade originária.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar el comportamiento Sociolingüístico del pueblo Iny Karajá (de Xambioá), a la luz del Bilingüismo. Los fundamentos teóricos del trabajo son sustentados por los autores Labov (1972), Goffman (1979), Fortune (1977), Grosjean (1994), Rodrigues (2001) y D'Angelis (2017), entre otros, que propician la discusión en torno a Sociolingüística, Bilingüismo y, principalmente, en torno a la valorización, revitalización y supervivencia de las lenguas indígenas. Como metodología de trabajo se adoptó la recolección y análisis investigativo de datos del pueblo Iny de la aldea Wary Lÿ Tÿ, a través de entrevistas semi-estructuradas, observando el uso y función en la oralidad y escritura de ambas lenguas - el inyrybé (lengua original) y portugués (la lengua dominante), dentro y fuera del pueblo. Para la seguridad, cuidado y preservación de las costumbres, la cultura, las creencias y la vida del pueblo Iny, la investigación fue presentada y aprobada por el Comité Nacional de Ética en Investigación (CONEP). Como criterios de análisis se consideraron los siguientes aspectos: el bilingüismo, las relaciones sociales (aspectos identitarios de las relaciones bilingües de los entrevistados) y la supervivencia de la lengua. Los resultados del análisis revelan que en Wary Lÿ Tÿ los ancianos (más de 60 años) tienen menor dominio y resistencia a la lengua portuguesa; la generación entre 38 y 60 años, tienen igual dominio en ambos idiomas y pasan de un idioma a otro sin resistencia ni malestar, mientras que la generación entre 38 y 21 años (no se observó el grupo de edad por debajo de 21 años) , tiene mayor dominio del portugués y menos (o casi ninguno) del inyrybé – sin embargo, es la generación que más lucha por la revitalización y supervivencia de la lengua materna, pues, para ellos (nosotros), el inyrybé marca su (nuestro) origen y revela todos los secretos, enseñanzas, cultura y ciencia de su (nuestro) pueblo.

Palabras clave: Lenguas Indígenas. Pueblo Iny Karajá. Sociolingüística. Bilingüismo. Identidad originaria.

RYBÉKYJÁ

Ká tykyryti, iny rybé bedé dykynanamy relykykre, Ixybikowá mahadu rybémy, inatximy rybé wasè. Idirahe tori mahadu bedekery rybé heribi kariwinykre Labov (1972), Goffman (1979), Fortune (1977) e Grosjean (1994), tasy ijõmahadu tymyra tule Rodrigues (2001), Bezerra (2011), O'Brien (2013) e D'Angelis (2017) tahe iwitxira mahadu wana, rybédi tykyrytidu, ibedé dykynanamy rohõtikyрэ myhy renyre wahé, anõdykyxina ixyjú rybémy, rikõkelaku, awi-hyky rybé ryimy rarekremy wahé. Awimy kariny kremytahe, rewinyra Ixybikowá mahadu ixyky heribi, *Wary Lÿ Tÿki* sydu mahadu wana, anõmakó retehemy wahé, rybé tasy timybo tykyrytikó relemhyremy tule, inatximy wasè, iny rybé, tori rybé, inyhawaki tasy torihawaki; tahe remyre kaá tuú karelykykremy: rybéinatxi, timybo wiwana ryimyhy renyremy, rybéinatxi timybo rikuhé myhy renyremy wahé, wakokú relyky renyre mahadu rybé heribi-he timytybo rybé rikõlaku-sè. Iheribi tahe rekèryra *Wary Lÿ Tÿ ki* matukari (60 wyrá) mahadu-he tori rybé anõnityhymy risirany myhy renyre, iribi kótù tasy, wijiná mahadu 30 – 60 wyrá mahadu wiwana rikery myhy renyre, tori rybé tasy iny rybé, irutakõ lemy tuú rarybé myhy renyre-he, iharemy tasy 38 – 21my vyradu mahadu, tori rybé anõnityhymy rikery myhy renyre, iny rybé tahe risirany myhy renyre, tiwanaki-sè ijõ rybé rikerykõhyky myhyre – tahe uriki tiki mahadu nõjõti kyré myhy denydè, kiemy tamy reny iny rybé iny korarunarare, iheribi iny-inymy rexykery myhyre, tabedé dykynana ixyky tasy takumy inymy.

Rybé rutakõna: Ixyjú rybé. Iny Mahadu. Rybé inatxi. Iny tyhymy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 —	<i>Rahetô</i> ‘cocar’ usado nos rituais de passagem ¹ do jovem <i>Inỹ</i>	23
Figura 02 —	Convite ao Frei Luiz Palha para apresentação do Ensaio de Gramática e Vocabulário da Língua Karajá	31
Figura 03 —	Capa do ensaio de Gramática e Vocabulário da Língua Karajá...	31
Figura 04 —	Mapa da TI Xambioá	36

¹ Passagem da infância para a vida adulta.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMI	Centro de Ensino Médio Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONNEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígenas do Araguaia
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GO	Estado do Góias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
III	Instituto Interamericano Indigenista
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1	Primeira língua - A língua <i>inyrybé</i>
L2	Segunda língua - A língua portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MT	Estado do Mato Grosso
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OGPTB	Organização dos Professores Tikuna Bilíngues
PA	Estado do Pará
PI	Parque Indígena
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBA	Programa de Educação Bilíngue e Bicultural
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclu- são
SIL	Summer Institute of Linguistics

SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
TO	Tocantins
UNESCO	União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
ETAPA 1: APRESENTANDO O POVO <i>INỸ</i>	23
1 COSMOLOGIA E SOCIEDADE <i>INỸ</i>	23
1.1 As origens (Pela voz do cacique Borori Karajá)	24
1.2 A natureza humana dos <i>Inỹ</i> : seus ciclos de vida e morte	27
1.3 A língua	28
1.4 Comunidades <i>Hawá Tymara</i> e <i>Wari Lỹ Tỹ</i>	33
1.5 A subsistência	35
ETAPA 2: SOCIOLINGUÍSTICA	37
2 A SOCIOLINGUÍSTICA	37
2.1 Sociolinguística Interacional	39
ETAPA 3: O BILINGUISMO	44
3 BILINGUISMO / OS BILINGUISMOS	44
3.1 O Bilinguismo Indígena: algumas considerações pela ótica da Psicologia Cognitiva	46
3.2 O Bilinguismo, Identidade e Multi/Pluriculturalidade	48
3.3 O Bilinguismo na Educação Indígena no Brasil – uma contextualização	50
3.3.1 <i>O Bilinguismo nas Escolas da T.I Xambioá</i>	54
CAPÍTULO II: A METODOLOGIA E SEUS PROCESSOS ADOTADOS	57
4 METODOLOGIA E MÉTODO	57
4.1 Etnografia Online	58
4.2 Seleção do campo da Pesquisa	61
4.2.1 <i>Participantes</i>	62
4.2.2 <i>Critérios de escolha dos participantes</i>	63
4.2.3 <i>O Processo da Coleta de dados online</i>	64
CAPÍTULO III: DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	67
5 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS	67
5.1 Análise dos Dados Coletados	68

5.2	Uso da língua <i>inĩrybé</i> sem a expectativa ou necessidade de uso da língua português (situações de monolinguismo): GRUPO I	68
5.3	Uso e função da língua portuguesa na oralidade e escrita: GRUPO II	73
5.4	Formas de transição da língua <i>inĩrybé</i> para a língua portuguesa, dentro e fora das comunidades indígenas (situações de bilinguismo): GRUPO III	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A	98
	APÊNDICE B	103
	ANEXO A	104

INTRODUÇÃO

Desde 1.500 muito se ouve sobre os povos indígenas, seja nas cartas (en)caminhadas, nos livros de história ou literatura, no meio acadêmico, nos espaços culturais e artísticos, entre outros espaços. E antes do século XXI, quase 100% dessas vozes foram ‘tuteladas’; em raríssimas exceções encontrávamos um/uma indígena sendo porta-voz de sua própria história. Nos últimos 15 anos, a duras penas temos conseguido dizer ao mundo que a história que ‘te contaram’ nos livros didáticos sobre nós, não foi contada ou escrita por nós, a propósito, ‘eles’ nem compreendiam nossos idiomas. Dito isso, antes de iniciarmos a discussão sobre as línguas indígenas, apresentarei alguns ‘termos’ que os ‘tutores’ dos povos indígenas ‘adotaram’ ao se referirem a nós, termos que nos lembram a cada menção, o genocídio, etnocídio², linguicídio³ etc., aos quais fomos submetidos. Contudo, aqui fica combinado que:

INDÍO: “[...] chamaremos **indígena**, que significa ‘nativo’, originário de um lugar. Mas índio e indígena não são a mesma coisa? Não, não são. Ser indígena é pertencer a um povo X. Ser “índio” é pertencer a quê?” (MUNDURUKU, 2017, p. 18). É trazer consigo todos os adjetivos não apreciados por qualquer ser humano. É uma palavra preconceituosa, colonialista... Além de nos fazer lembrar que as caravelas “erraram” o caminho do país **ÍNDIA**, e invadiu nossos territórios. Neste trabalho, o “índio” só aparecerá quando precisarmos fazer menção a alguma sigla ou abreviatura já existente, exemplo: Funai, SPI entre outros;

TRIBO: Todo indígena pertence a um **POVO**. “**Tribo** é uma forma colonialista de se referir a algumas culturas que eram consideradas inferiores. É um termo que reduz a cultura de um povo a apenas uma manifestação cultural” (Munduruku, 2017, p. 19). Quando falamos **POVO**, no entanto, evocamos as características próprias da organização social, imprimindo a ideia de autonomia. “[...] Ou seja, não depende da cultura da sociedade que o hospeda. Povo Munduruku, Xavante, Macuxi, Guarani, Kaingang, Karajá etc.” (Munduruku, 2017, p. 20).

E o que é RAÇA e ETNIA no contexto indígena? RAÇA possui uma noção similar à **ETNIA**. No entanto, “**RAÇA**” se refere à genealogia sanguínea, genotípica ou de cor da pele [conceito associado à biologia]. Enquanto **ETNIA** inclui a língua, a memória e um conjunto de experiências compartilhadas passadas e presentes, pelo que compreende um sentido cultural de

² **Etnocídio:** Para Sylvain Auroux (2001), etnocídio é um conceito vinculado ao genocídio cultural. Por genocídio cultural compreende-se como termo usado para descrever a destruição da cultura de um povo, em vez do povo em si mesmo. Ligado a **linguicídio**.

³ **Linguicídio:** Para Sylvain Auroux (2001), linguicídio é fenômeno da aculturação, desvalorização e banalização de uma língua. Ademais, diferentemente do genocídio, um linguicídio não é necessariamente intencional.

comunidade, ou o que as pessoas têm em comum. Ethnos equivale ao conceito de nação, comunidade onde se nasceu (MIGNOLO, 2007, p. 41-42).

Sigamos...

O Censo Demográfico elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010⁴, confirmou a presença de 896,9 mil indígenas em todo o território brasileiro, sendo a Região Norte a mais populosa com 342,8 mil e a Região Sul a menos populosa com 78,8. Desses, 324.834 indígenas moram em cidades e 572.083 são aldeados. Distribuídos, em 375 povos, com 274 línguas distintas (BANIWA, 2019). Embora o número oficial de línguas seja esse, pesquisadores diversos apontam para um número em torno de 160 a 180 línguas (cf. D'ANGELIS, 2012; MELATTI, 2014; STORTO, 2019). Essas línguas estão distribuídas em torno de 40 conjuntos, denominados famílias linguísticas, que reúnem línguas aparentadas geneticamente classificadas por critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos e também por comparações no nível lexical, relacionadas a um tronco linguístico, ou mais propriamente, a um ancestral comum, a chamada protolíngua⁵.

De acordo com Ivo (2018), diferentes estudos linguísticos no Brasil têm proposto agrupamentos para as línguas indígenas brasileiras. As famílias de línguas para as quais é possível propor um ancestral comum são agrupadas em troncos linguísticos.

No Brasil temos os troncos: Tupi e o Macro-Jê, além de famílias linguísticas e seus grupos de línguas aparentadas que, por não apresentarem graus de semelhanças suficientes, não estão agrupadas nos dois troncos, a saber: as famílias linguísticas Karib, Pano, Yanoama, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Arawak, Katukina, Naduhup, Nambikwara e Guaikuru Arawak, Katukina, Naduhup. Há, além dessas, as línguas chamadas isoladas, para as quais não foi possível se propor algum agrupamento ou localizar alguma língua aparentada.

O tronco linguístico Tupi é constituído por dez famílias linguísticas, para as quais é admitida uma origem pré-histórica comum. Essas dez famílias são as seguintes: Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Mundurukú, Puruborá, Ramaráma, Tuparí e Tupi-Guarani. Cada uma dessas famílias linguísticas dispõem de uma ou mais línguas cada, sendo a família Arikém e a Jurúna com menos (1 língua, cada) e a Tupi-Guarani com mais, somando 21 línguas no total, entre elas a língua Guarani (RODRIGUES, 2001). O tronco linguístico Macro-Jê abrange doze famílias; Jê, Kamakã, Maxakalí, Krenák, Purí, Karirí, Yatê, Karajá, Ofayé, Boróro, Guató e

⁴ O censo é realizado a cada 10 anos. Em 2020 (mesmo antes da pandemia), por decisão do atual presidente, o Censo não foi realizado. Em 2021 o Censo não foi realizado em decorrência da pandemia do novo Coronavírus.

⁵ Uma protolíngua é uma língua que foi o ancestral comum de diversas outras línguas que formam uma família de línguas.

Rikbáktsa, ocupando a maior parte da região Norte do Brasil. O Macro-Jê tem famílias linguísticas (e línguas) distribuídas no oeste e no leste da Amazônia - nos estados do Amazonas, Roraima, Pará e Amapá e em algumas comunidades encontradas ao longo do Rio Araguaia e seus afluentes nos estados do Pará, Tocantins e Mato Grosso (RODRIGUES, 2001).

Estudiosos das línguas indígenas brasileiras, como Silva (2005), Aryon Rodrigues (1999), David Fortune (1977) entre outros, revelam que o tronco linguístico Macro-Jê apresenta polêmicas e classificações divergentes, devido a poucas pesquisas relacionadas a ele. Entre essas classificações e divergências, podemos destacar a língua *inÿrybé* - do povo *Inÿ*⁶ (Karajá⁷) – localizado na Ilha do Bananal (entre os Rios Araguaia e Javaé) que cruza os estados do Goiás, Tocantins, Pará e Mato Grosso.

A língua *inÿrybé* faz parte da família linguística Karajá, que se divide em três subgrupos linguísticos: Karajá do Sul, Javaé e Karajá do Norte ou Xambioá. Cada um desses subgrupos, apesar de compartilharem de um substrato cultural que lhes é, basicamente, comum, apresenta diferenças linguísticas consideráveis. No entanto, essas características relevantes, tanto em termos ortográficos como nos aspectos relacionados à pronúncia, estão ausentes das pesquisas do tronco linguístico Macro-Jê. A não classificação e documentação oficial desse tipo de informação impactam diretamente na criação de projetos de escolarização para as crianças e jovens do Povo *Inÿ* (Karajá), entre outros aspectos da mesma importância e desdobramentos.

Aspectos divergentes referentes aos estudos das línguas indígenas brasileiras, seja em dimensões quantitativas ou na não identificação de seus troncos ou famílias linguísticas, inviabiliza muitas línguas maternas, e, embora para o senso comum não pareça um problema, fatos como estes interferem negativamente na vida social e cultural dos povos indígenas, principalmente, na educação escolar.

Em face disso, esta pesquisa origina-se pela minha convivência junto aos *Inÿ* (Karajá) do Norte (Xambioá) e minha ancestralidade materna, na qual, ao deparar-me com tais problemas e desfechos no cotidiano do meu Povo de origem – o Povo *Inÿ* (Karajá) – optei por estudar e documentar a situação Sociolinguística deste povo, fazendo uma análise do bilinguismo nas comunidades indígenas da família linguística Karajá.

⁶ Os Karajá ou Carajá se autodenominam *Inÿ*, que significa ‘nós’.

⁷ O nome deste Povo na própria língua é *Inÿ*, que significa, ‘nós’. O nome Karajá não é a auto-denominação original dada pelo seu Povo. É um nome Tupi que se aproxima do significado de ‘macaco grande’. As primeiras fontes do século XVI e XVII, embora incertas, já apresentavam as grafias ‘Caraiaúnas’ ou ‘Carajaúna’. Ehrenreich, em 1888, propôs a grafia Carajahí, mas Krause, em 1908, define a grafia Karajá. Neste trabalho, chamaremos nosso Povo pelo seu nome original – *Inÿ* e colocaremos Karajá entre parênteses.

Dada toda a situação da colonização – invasões, genocídio, catequese, entre outros – muitos povos indígenas foram submetidos ao contato com a língua portuguesa. Alguns desses povos perderam suas línguas originárias ao passo que outros lutaram e ainda lutam pela manutenção e revitalização de suas línguas maternas, mesmo diante do contato e aquisição necessária da língua dominante – o Português. Entre os povos que lutam pela manutenção e revitalização de suas línguas originárias, estão o povo *Inỹ* (Karajá); estes, apesar de conviverem em dois ambientes linguísticos distintos: A língua *inỹrybé* - predominante entre os anciãos, nas cantigas de ninar, nas brincadeiras e jogos infantis, nos rituais e festividades da comunidade como a primeira língua (L1) e a língua portuguesa, que se faz presente desde a primeira consulta médica do bebê *Inỹ*, toda sua educação básica e ensino superior aos seus contatos em geral fora de suas Comunidades, como a segunda língua (L2).

Posto isso, são inúmeras as inquietudes em relação às línguas indígenas, no entanto, compreendendo os objetivos de um trabalho de Mestrado, partiremos dos seguintes questionamentos:

1. Como a família linguística Karajá sobrevive diante de tantas interferências e contatos com outras línguas desde a colonização até os dias atuais?
2. De que forma a língua *inỹrybé* é uma língua diferente para a geração bilíngue em relação às gerações anteriores dos *Inỹ* (Karajá) monolíngues?

Para responder a tais inquietações e tornar as discussões aqui mais concretas, optamos por compreender a situação social da língua e linguagem do Povo *Inỹ* (Karajá) à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística, alimentada pelo estudo Sociointeracional dos grupos e intergrupos bilíngues, através do método de investigação dos estudos etnográficos. Tanto a Sociolinguística e suas vertentes, em especial a Sociointeracional, bem como o bilinguismo e os estudos etnográficos, serão apresentados com mais profundidade em capítulos específicos nessa dissertação.

Entendemos que, ao desenvolvermos a análise do comportamento sociolinguístico do Povo *Inỹ* (Karajá), ressaltamos a função e caráter social da língua e linguagens, sobretudo nas agendas da Linguística e pesquisas relacionadas às línguas indígenas brasileiras, uma vez que estas pesquisas estão em desenvolvimento e vêm apresentando algumas divergências e/ou polêmicas nas pautas vernáculas.

Ao apresentar tais divergências e polêmicas, o objetivo não é desenvolver a pesquisa a partir destas pautas, e sim, chamar atenção para a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais sistemáticos para que tenhamos respostas mais seguras ao tentarmos identificar

o que seria/é uma língua e seus usos para os povos indígenas do nosso país – do contrário, continuaremos sendo telespectadores passivos dos **etnocídios e linguicídios** que estão em curso desde 1500, conforme evidenciam os dados do Atlas Interativo das línguas originárias mantido pela União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2019)

[...] todas as línguas indígenas faladas no Brasil (as que restaram) encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade, várias delas se situam em diferentes graus de ameaça de extinção, dependendo do processo sócio-histórico de cada povo.

Angel Cabrera Mori (2016) descreve esses graus, sendo o primeiro grau chamado das línguas **‘moribundas’**; aquelas em que às crianças já não as têm como língua materna. Calcula-se que, pelo menos, 17 línguas indígenas no Brasil estão nessa categoria. Em um grau abaixo, vêm as línguas **‘seriamente ameaçadas’**, aquelas faladas apenas pelas gerações mais velhas. Os mais jovens as entendem, mas não se comunicam entre si e alguns já apresentam dificuldades para transmitir a língua aos seus filhos. Dezenove línguas indígenas podem ser consideradas nessa situação, entra elas, o subgrupo linguístico *inyrybé*, da família linguística Karajá. Por último, estão aquelas em situação **‘crítica de extinção’**, faladas apenas pelos mais velhos. Neste terceiro grau estão pelo menos 45 línguas indígenas – a exemplo dos povos Trumai, Poianaua, Tariana, Quiniquinaua e Xoclengue como exemplifica o pesquisador.

O argumento e motivação científica que desenvolvemos, baseia-se na situação de vulnerabilidade das línguas indígenas e alguns estudos linguísticos que tendem a complicar ainda mais a situação destas línguas, assim, salientamos a importância de estudos que vão além da visão estrutural, gerativista e interna da língua, ao incluir critérios de reconhecimento genético, inclusão ou exclusão de uma língua indígena em determinado tronco ou família linguística; da mesma forma ao justificarmos o desuso de uma língua indígena, quando esta não é falada em espaços comuns aos olhos e ouvidos da sociedade não-indígena, pois a língua para os povos indígenas tem uma relação direta com suas ancestralidades, suas cosmologias, com o modo de relacionar os sons da natureza com os sentimentos, ações e pensamentos... Mesmo quando o indígena deixa de usar sua língua originária na conversação, ela permanece viva em suas linguagens escritas/pintadas no corpo, nas artes, nos cantos e contos orais, no ritmo da dança, na culinária, na medicação e na transmissão de saberes através dos rituais.

Além do mais, com pesquisadores majoritariamente não indígenas, os resultados das pesquisas que estudam exclusivamente a oralidade e escrita padrão são encaminhados como justificativa de inclusão ou exclusão da língua indígena para uma família ou tronco linguístico familiar. Em inúmeros casos, quando não são encontrados dados comprovando o uso de uma

língua ou familiaridade com um grupo ou tronco linguístico, a partir das lentes não indígenas, a língua foi/é avaliada e acreditada cientificamente em estado de desuso.

Quando uma língua indígena é declarada em desuso, morre uma cultura – ocorre um etnocídio. Os povos indígenas se ‘alimentam’ e se orientam no mundo a partir de sua cultura, sem ela não há possibilidade de autoreconhecimento étnico, pois a língua originária, para os povos indígenas, representa a entidade criadora e inspiradora de seu povo, representa tudo aquilo que tem movimento e vida. Para além dessas questões, a comprovação científica do desuso de uma língua indígena é encaminhada às estatísticas governamentais, fortalecendo a política de desapropriação e/ou não demarcações de terras e demais direitos.

Posto isso, **o objetivo geral desta dissertação visa analisar o comportamento socio-linguístico do povo *Iny* (Karajá), sob a ótica do bilinguismo, considerando seus papéis simultâneos (tarefas social e profissional) dentro e fora de suas Comunidades.**

Os objetivos específicos são:

- Descrever as situações nas quais encontramos o uso da língua *inyrybé* sem a expectativa ou necessidade de uso da língua portuguesa;
- Identificar como é feita a passagem da língua *inyrybé* para a língua portuguesa, dentro e fora das comunidades indígenas;
- Analisar usos e funções da língua portuguesa na comunicação entre os falantes da língua *inyrybé*, tanto na oralidade, quanto na escrita, dentro das comunidades indígenas.

Vale ressaltar aqui ‘o paradoxo do pesquisador’, posto que um pesquisador que tem ligação afetiva com a comunidade pesquisada, esforça-se em não tomar posição alguma sobre os fatos, embora isso seja difícil e complexo se tratando de uma pesquisa que envolve gerações de povos silenciados e apagados, justamente pelo fato do distanciamento étnico e afetivo. “A irônica dificuldade [...] é que, *a priori*, nunca conseguiremos dar conta desta tarefa - descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo [...], o reconhecimento deste dilema [...] nos impulsiona na tentativa de sua superação” (MATTOS, 2011, p. 65).

A este respeito, reconheço que o envolvimento étnico e afetivo de um investigador moldam as descrições, as análises, as interpretações, sobretudo as respostas dos entrevistados devido ao vínculo e à confiabilidade pré-estabelecida, porém, esforcei-me bastante para assumir uma postura imparcial durante toda a coleta e análise de dados desta pesquisa – assumo ‘paixão’ e vínculo afetivo ao tema e a etnia, contudo, enquanto pesquisadora, declaro ter me posicionado de forma justa, coerente e ética no decorrer de todo o processo desta pesquisa até aqui.

Para a descrição do povo *Inỹ* (Karajá) nos reportamos ao método etnográfico. Considerando a ‘essência’ de uma pesquisa etnográfica e levando em consideração o contexto atual – a pandemia do novo coronavírus – principalmente pelo cuidado, preservação e proteção aos povos indígenas, nossa coleta de dados referente às informações sobre a língua (de acordo com os nossos objetivos) foi conduzida por um roteiro de conversas e entrevistas remotas (áudio e vídeo-chamadas via WhatsApp) – já os dados relativos à cosmologia, cultura, costumes, vida e prática social do mesmo povo se reportam às minhas vivências, experiências e longas conversas com meus parentes.

Eu não sou fluente na língua *inỹrybé*. Embora tenha domínio suficiente para situações coloquiais, nos cantos, rituais, etc., apresento dificuldade para acompanhar diálogos rápidos. Meu léxico em *inỹrybé* é pequeno. No entanto, tenho facilidade para entender discursos, diálogos cotidianos, relatos etc. Minha familiaridade com a língua *inỹrybé* procede das minhas vivências com o Povo do subgrupo Karajá do Norte ou Xambioá – tendo participado das conversas e dos cantos durante os rituais e principalmente nas transcrições e traduções de relatos de parentes *Inỹ* (Karajá) do meu subgrupo de origem e demais grupos.

Metodologicamente, tendo em vista o tipo específico do material que foi coletado, o qual exigiu uma atenção especial às análises dos processos individuais e identitários dos entrevistados, nossa pesquisa foi pautada na abordagem metodológica qualitativa, com estudos etnográficos, os quais segundo Paiva (2019, p. 13), “acontecem no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) etc.”. Neste estudo, nosso foco é o fenômeno que envolve a língua e linguagem do grupo pesquisado.

Para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, a estruturamos em quatro capítulos centrais, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo 1 denominado “Fundamentação Teórica”, apresentamos o quadro teórico que sustenta nossa pesquisa. Este capítulo está dividido em três etapas, que abordam os seguintes pontos: Etapa I: Apresentação do povo *Inỹ* (Karajá); breve narração sobre a organização e prática social, geográfica e cosmológica deste povo - e contextualização das Comunidades (*corpus*) da pesquisa. Na etapa II, versamos sobre os conceitos da Sociolinguística e uma de suas vertentes, a Sociointeracional – abordagem que ampara as observações do comportamento sociolinguístico do nosso grupo focal. E na etapa III, partimos para o bilinguismo, tema central das discussões desta pesquisa – ao abordamos o bilinguismo apresentaremos seus conceitos

gerais e o bilinguismo dentro das escolas e comunidades indígenas, e, para ampliar nossa discussão a respeito do bilinguismo no contexto de povos minoritários, nos reportaremos aos conceitos e análises da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, abordagem que avaliam os possíveis conflitos e/ou danos do sujeito bilíngue colonizado.

No capítulo 2, denominado “Metodologia da Pesquisa”, apresentamos o tipo de pesquisa, o objeto e *corpus*, os critérios de inclusão e exclusão de voluntários entrevistados, bem como os critérios de escolhas e elaboração das perguntas incluídas nos formulários das entrevistas de tipo semiestruturada, as etapas empregadas nos procedimentos de coleta de dados e as categorias de análise – e, para concluir o referido capítulo, apresentamos como foram construídas a identificação, a descrição e a análise de dados referente às relações sociais e os aspectos identitários das relações bilíngues dos falantes (entrevistados).

Já no capítulo 3, *Discussão e Análise de Dados*, apresentamos a identificação, descrição e análise das relações sociais e os aspectos identitários das relações bilíngues dos falantes (entrevistados), cujo objetivo foi responder a cada um dos três objetivos específicos. E, por último, nas *Considerações Finais*, expomos as conclusões obtidas no capítulo 3 e discutimos sobre a possibilidade da realização de novas pesquisas a partir das questões aqui levantadas.

Com a autorização do povo *Iny* e demais povos indígenas e seus encantados⁸ e, com a licença dos encantados da Amazônia, é, pois, com muita alegria e honra que dou início a esse longo e necessário caminho transcrito. Que ECOEM nossas vozes! Sejam todas, todos e *tyytybys*⁹ bem vindas/os...

⁸ Entidades espirituais/místicas dos povos indígenas.

⁹ *Tytyby* é traduzido como “espírito velho” – um corpo invisível com o qual a pessoa se identifica e se relaciona. Os anciãos indígenas dizem que algumas pessoas nascem com 2 *tyytybys* – e, logo que identificados, são consideradas seres sagrados e de grande missão entre os *Iny*, pois estes são capazes de compreender todos os *tyy* “corpo” e *hàri* “alma” de todas às pessoas.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estão começando a descobrir que o Brasil não foi descoberto.
Imagina quando souberem que o nome da nação homenageia os desmatadores.

Kaka Werá

ETAPA 1: APRESENTANDO O POVO INY

Figura 01 — *Rahetô* ‘cocar’ usado nos rituais de passagem¹⁰ do jovem *Iny*



Fonte: Fernando Torres, 2012

1 COSMOLOGIA E SOCIEDADE INY

O povo *Iny* carrega o fardo de serem muito estudados¹¹, todavia, pouco conhecidos no que diz respeito à sua essência, práticas cotidianas e linguagem. A concepção do Universo e a

¹⁰ Passagem da infância para a vida adulta.

¹¹ Dissertações, teses, artigos, livros entre outros, disponíveis no site <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>

visão dos mundos e os seres visíveis e invisíveis que neles vivem são os principais motivos do interesse de inúmeros pesquisadores, sobretudo os filósofos e antropólogos, haja vista as incontáveis publicações científicas a respeito do exposto.

Em face disso, a Cosmologia *Iny* foi apresentada através de uma série de documentos, projetos, trabalhos acadêmicos, entre outros. Foge aos objetivos desse trabalho fazer uma revisão crítica dessa bibliografia, até porque já foi feito por Bauer (1982) – nem tão pouco apresentar uma nova bibliografia, uma vez que muito do que já foi produzido, desde o início do século, por uma série de viajantes, missionários católicos e protestantes, filósofos, antropólogos e linguistas, em sua grande parte, condiz com a Cosmologia do povo *Iny*.

Contudo, nos tópicos a seguir farei uma breve narração da Cosmologia e Sociedade *Iny*, a partir das histórias que vi, ouvi e vivenciei com e entre os *Iny*.

No anexo 1, apresento o conto: “*Iny* Karajá, a criação”. Este conto é de minha autoria (Simone Alves de Carvalho), inspirado nas histórias que ouvi da minha avó Dulce Maria, a nossa Iaiá, antes de sua partida.

1.1 As origens (Pela voz do cacique Borori Karajá)

Juhuú, hyná mahadu bedé-ú, waijoi mahadu berahatxi ludu roire, Berahatxi rasynomy roiremyhy.

Em outros tempos, antes desse nosso, nosso povo morava no *Berahatxi* - “fundo do rio”.

Taihe rubú ihõõre, webinadú-ké aõkõ, yhy jutyty, rymasa-ké aõkõ. Byreneso sõerare, bydi waijoi mahadu ritomy ryiramyhy.

Lá não existia morte, doença, frio nem fome. A fartura era grande e nosso povo se alimentava de mel.

- Tiu txú-bo tahe iny ijoj rený-õ rohónyre berá worrybi itxeremy ahana-ó, Inyśédena rený kia rydi-he. Iruxeramy tai rahare.

Um dia, um dos nossos resolveu olhar à superfície do Rio e, através da passagem *Inyśédena* “passagem da mãe da gente” ele chegou no lado de fora. E ficou encantado com a beleza daqui.

Tiihe káhawá bedé dyynanahe riurihire, káhe wasureny. Bydi rikihe ibreé tyhyre tai, Berahatxi ludu ratyre.

Ele conheceu e provou das coisas desse mundo, de *Wasureni* “superfície”, mundo visto pelos olhos externos. O mel daqui era mais doce que o mel de *Berahatxi*.

*Tahe rokysere berahatxi-ó, ijõmahadu óryssy bydi urihiximy, óraradé radémy lobiximy, nawiimy robi-
renykremy. Taiki tahe butumy Inyседена reny rydi raókuny renyre.*

Ele voltou para *Berahatxi* e convidou os outros para provar do mel mais doce, conhecer às matas e ouvir os pássaros... Todos passaram pela passagem de *Inyседена*.

- Koboi, iny mahadu wedú, ideni tyhyreki-he rióbyny õre rohonyké.

Kuboi, o chefe do povo de *Berahatxi*, não conseguiu passar, ele tinha barriga muito grande.

*Urile tahe Koboi rierymy raremyhy Wasureny, tihe aõni aõni ridenyre. Oraradé-ni, nawii-ni, berá-ni.
Rohónyре mahadu nõhõti-ó tahe rawasinyre rybé wasimy.*

Kuboi já conhecia *Wasureni*, foi ele que deu o nome das coisas – das árvores, dos pássaros, do rio. Foi ele. Ele soprou o nome para os outros que passaram por *Inyседена*.

*Kaki tahe Iny aõbina binatxi reare, rubú, binaná, brebú, rymasá, tahe uriteré ókysemy riwisyny renyre be-
rahatxi-ó.*

Aqui, os *Iny* encontraram com a morte, doença, medo, fome e tentaram voltar para *Berahatxi*.

Tasé rryhe raokrora, hemylalá nihiy rykotxi roire, Koboi deudumy-he.

Mas a passagem já estava fechada e guardada por uma cobra grande, por ordem de *Kuboi*.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Conforme relato acima e demais histórias que ouvi e li ao longo da minha vida em *Wasureny* – mundo do meio – concebemos o Universo como formado por três camadas: um mundo abaixo das águas – ou profundezas – de onde surgimos e atualmente habitam os *Idijasós*; um mundo na superfície – ou mundo de fora – visível a qualquer um e morada dos atuais *Iny*; e o mundo das chuvas – onde moram entidades poderosas, além do mundo destinado às almas dos Xamãs¹².

De acordo com os anciãos *Iny*, a comunicação com o mundo cósmico é resguardada pelos Xamãs, cuja atuação é ambígua: podendo garantir vidas e possibilitar curas, mas também, podendo trazer doenças e a morte.

Em relação à vida social, prática e espiritual, desde às informações mais longínquas, os *Iny* sempre se orientaram a partir de sua Cosmologia. Tendo o Rio Araguaia como parte fundamental desta referência para a composição de suas habitações, orientações dos costumes, das artes, grafismos (pintura no corpo) e práticas ritualísticas.

¹² Conhecidos popularmente como Pajé.

No que se refere à divisão geográfica de suas habitações, estas compõem-se de três grupos de Aldeias dispostas ao longo de um eixo vertical dado pelo Araguaia: nas Aldeias ao Sul do Rio estão os Karajá do Sul – os *Ibòò Mahadu*, “Povo de cima” – do subgrupo propriamente Karajá; nas Aldeias do meio do Rio vivem os Karajá do Meio – os *Itua Mahadu* “Povo do meio”, do subgrupo Javaé – e os Karajá do Norte – os *Iraru Mahadu*, “Povo de baixo” – do subgrupo Xambioá, localizados ao Norte do Rio Araguaia.

Os grupos: Karajá, Javaé e Xambioá, apresentam, conforme dados do Censo Demográfico de 2019 (em 2020 e 2021 não foi realizado o Censo, por determinação do atual Presidente), elaborado pelo Distrito Sanitário Especial Indígenas (DSEI) do Araguaia, uma população um pouco acima de 4.000 pessoas, organizados em vinte e cinco (25) Aldeias, todas localizadas às margens do Rio Araguaia e seu afluente Javaé, percorrendo quatro estados: Pará, Tocantins, Goiás e Mato Grosso. Destas vinte e cinco (25) Aldeias, cinco (5) delas estão concentradas na Terra Indígena¹³ (T.I) Xambioá, entre os estados do Pará e Tocantins – e as demais na Ilha do Bananal (maior ilha genuinamente fluvial do mundo, com cerca de vinte mil quilômetros quadrados de área, cercada pelos rios Araguaia e Javaé), no Parque Indígena (PI) do Araguaia, entre os Estados do Tocantins, Goiás e Mato Grosso.

Todas estas Aldeias são compostas por indígenas que vivem em graus variados de contato com a população regional não indígena; estes contatos devem-se, principalmente, às ‘ocupações’ de suas terras por madeireiros ou por pecuaristas, que as arrendam da Fundação Nacional do Índio (Funai) para a exploração de madeira, plantação de pastos e criação de gado.

A população *Inyê* é bem maior que 4.000 indígenas (cadastro do DSEI, acima citado), esta relação refere-se aos indígenas aldeados¹⁴. Entre os indígenas que moram em cidades, há muitos *Inyê* (Karajá), alguns visitam com frequência seus familiares, outros, raramente retornam à Ilha do Bananal ou à T.I Xambioá.

No entanto, mesmo diante de todo esse limitante e dificuldades em relação ao Rio, os *Inyê* estão às margens do Araguaia há pelo menos quatro séculos. As primeiras informações (registradas) sobre a localização dos *Inyê*, que datam do final do século XVI, caracteriza-os como habitantes do baixo, médio e alto curso desse Rio. Ou seja, os *Inyê* nunca se afastaram daquilo

¹³ Terra Indígena (T.I): nos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), T.I trata-se de uma porção do território nacional, a qual, posteriormente a regularização do processo administrativo de demarcação, conforme os preceitos legais instituídos, passa, após a homologação por Decreto Presidencial para a propriedade da União, habitada por uma ou mais comunidades indígenas, utilizada por estas em suas atividades produtivas, culturais, bem-estar e reprodução física. Assim sendo, se trata de um bem da União, e como tal é inalienável e indisponível, e os direitos sobre ela são imprescritíveis. A exemplo da T.I Xambioá. Ao longo desta T.I temos cinco Aldeias do povo *Inyê* (Karajá).

¹⁴ Indígenas que moram nas Aldeias e não em contextos urbanos.

que consideram seu território tradicional e cosmológico, mesmo depois da ocupação de uma boa parte deste território pela sociedade não indígena. Ao contrário: a fundação de núcleos pioneiros no alto Araguaia serviu como um fator a mais para o estabelecimento e demarcações de terras e Aldeias nessa região.

Vale ressaltar que a vida social, prática e espiritual dos povos indígenas, não é hegemônica: cada povo tem sua cosmologia, costumes, artes e línguas próprias; e, atualmente, cada Aldeia tem seu regimento e/ou protocolo social interno particular, mesmo pertencendo ao mesmo povo, a exemplo dos *Iny* - em algumas Aldeias, é ‘permitido’ a eleição de mulheres para representar a comunidade (as cacicas), o casamento de indígenas com não indígenas (sem a necessidade de se mudarem da comunidade), ao passo que outras não permitem nenhum dos exemplos apresentados. Essa relação social está muito ligada às adaptações necessárias para uma convivência coletiva harmoniosa.

1.2 A natureza humana dos *Iny*: seus ciclos de vida e morte

O mundo para os *Iny* é como um caldo espesso onde circulam seres de três níveis cosmológicos, ou seja, para os *Iny* todos os mundos são cosmológicos, em que cada Ser que habitam nestes mundos, influenciam um ao outro. Para entendermos melhor como se dá essa influência farei um resumo breve (pois cada unidade citada a seguir é de uma grandiosidade imensurável) de como funciona ‘a mecânica’ humana e os ciclos de vida e morte dos *Iny*.

O corpo “*tyy*”, é entendido como um abrigo e invólucro do *tyytyby* “espírito velho” que o ocupa. O *tyytyby* se relacionará com o *tyy* e influenciará suas sensações e ações. O *tyy* para os *Iny* é sagrado – algo que vai além de uma pele ou da existência de um corpo concreto. O *tyy* é algo como um ancestral superior, gerador de diferentes corpos – os anciãos e anciãs referem-se ao *tyy* como uma ‘morada’ dos *hàri* “alma” e *tyytyby*.

A maioria dos seres *Iny* se compõem de um *tyy*, um *tyytyby* e um *hàri* – corpo, espírito e alma. Aqui, o que chama atenção em especial, dado a natureza deste trabalho, é que o *hàri* para os *Iny*, significa a linguagem essencial do Ser. A linguagem que veio da mãe da gente, de *Inysèdyna*.

Já os seres animais, para os *Iny*, apresentam-se como um *tyy* e um *tyyky* “corpo menos refinado e muito instintivo”, traduzido como couro pelos *Iny*; e *uni* ou *uni-hàri*, que é um tipo

rústico de *hàri*, mas nesse caso, cada grupo de animal tem seu *hàri* específico, por isso *uni-hàri*.

Alguns seres dos mundos dos *Iny*, especialmente os seres do mundo das chuvas, existem apenas como *tyytyby*; outros, ainda, tornam-se *tyytyby* para realizar suas ‘viagens e explorações’. Os *tyytyby* dos *Iny* que vivem no mundo da superfície, andam ‘despidos’, viajam muito, escutam longe. Os *tyytyby* podem ser dos mortos ou dos espíritos que viajam, como os *tyytyby* dos Xamãs. *Tytyby* é algo imaterial, com consistência como a do vento. No seu meio enxergam-se uns aos outros sob luz difusa, como a da lua.

Depois da morte do *tyy*, o *tyytyby* das pessoas comuns passa a existir como *uni* (se sofrer morte violenta) ou *worosy* (se sofrer morte considerada natural). *Uni* “corpo menos refinado – couro” e *worosy* “corpo invisível” são os nomes dos coletivos formados pelas comunidades de mortos. Para os *Iny*, no mundo da superfície moram os vivos, os mortos e os animais.

Já os *hàri*, depois da morte do *tyy* ‘passeiam pelos mundos’, levando consigo suas experiências (saudáveis ou não); eles passam por todos os níveis cosmológicos até seu retorno e/ou encontro ou necessidade de algum *tyy*.

A vida dos Seres *Iny*, consiste, basicamente, na existência de um *hàri e tyytyby* sob diversas formas nos três níveis cosmológicos. Estes, que têm origem do mundo das chuvas, descem às profundezas, sobem à superfície e fazem morada em um *tyy* “corpo” e depois retornam para o mundo das chuvas. Para os *Iny*, vivemos como *worosy* “corpo morto” a maior parte da nossa existência cosmológica. *Taummy ribi rohonyra, tyytyby* “tudo que sai do corpo tem ligação com o que existe dentro dele, com o *tyytyby*”.

1.3A língua

Os Karajá, Javaé e Xambioá (Karajá do Norte), habitantes imemoriais do Rio Araguaia, falam uma língua tardiamente classificada como integrante do tronco Macro-Jê (DAVIES, 1968; RIBEIRO, 2012), o *inyrybé*. *Iny*, “gente”, “nós”, o termo de autodesignação dos três grupos; *rybè* significa “palavra”, “fala”, “língua”, “modo de falar”. Essa língua apresenta uma diferenciação da fala segundo o sexo do falante, geralmente caracterizada pela queda, na variante masculina, de uma consoante (majoritariamente a oclusiva velar surda /k/), localizada entre duas vogais ou no início de palavras da fala feminina. Para dar apenas um exemplo: *bèraku*, “meio do rio” na fala nas mulheres, torna-se *bero*, na dos homens. Com a queda do /k/, a palavra

se tornaria “*bèrau*”; no entanto, quando /a/ e /u/ entram em conjugação devido à queda consonantal, as duas vogais se fundem em um /o/, a palavra ficando, então, *bero*. Nota-se aqui, “adicionalmente, que o /è/ (aberto) da fala feminina dá lugar ao /e/ (fechado) na fala masculina; isso se deve a um sistema de “harmonia vocálica” da língua: o /o/, produto da fusão do /a/ com o /u/, por ser uma vogal +ATR¹⁵, desencadeia o fechamento das vogais que a precedem na palavra, no caso o /è/” (NUNES, 2016 p. 17). Ver inventário do *inyrybè* no final deste tópico.

Os linguistas Rodrigues (1999), Borges (2004) e Ribeiro (2012), sustentam a hipótese que a origem da diferenciação entre fala masculina e fala feminina no *inyrybé*, deve-se a uma interferência de falantes da língua Xavante (família Jê). Tal hipótese coincide com algumas histórias que ouvi na minha última passagem pela T.I Xambioá – histórias estas, que os anciãos *Inỹ* ouviram de seus pais, tios, avós.

Relato de uma anciã *Inỹ*:

*“Naquele tempo, no tempo dos meus bisavós, todos os *Inỹ* viviam concentrados apenas na Ilha do Bananal. E o casamento entre tios e primos de 1º grau não era permitido. Aí os homens encontravam mulheres de outro povo as mulheres também. Minha mãe contava que teve uma briga grande, por causa dessas misturas. Briga com o povo Xavantes, eles são muito ‘brabos’. Por conta disso a Aldeia se separou. A família *Inỹ* que ‘se misturou’ ficou na Ilha, os outros desceram o Rio. As mulheres e os mais jovens conseguiam se comunicar, eles ‘inventavam formas’. Para os velhos era mais difícil. O melhor foi sair mesmo. Foi assim que chegamos aqui na Xambioá.*”

Contudo, esse assunto (a invasão e briga dos Xavantes com Karajá) é considerado ‘tabu’ entre os *Inỹ*. Principalmente pelo fato de o grupo de cima estar residindo no local considerado sagrado para o povo *Inỹ* - na passagem *Inỹsédena*. Lugar de onde emergiu o primeiro *Inỹ*. Além das questões de honra e pactos entre povos de mesma etnia.

Relato do cacique da T.I Xambioá.

Tori mahadu kaá ixky-ó nautyde-ú tahe iyjamy isyby tori rybé reryre wariokore boho ruareú, kiemyhe tiimahadu aõni tyhymy tori rybémy rybedu renyre, urilese rohola myhy renyre warybé-

¹⁵ ATR responde à expressão em inglês “Advanced Tongue Root”; trata-se de um sistema de diferenciação fonêmica baseado na altura da raiz da língua. Documentado originalmente na África, o *inyrybé* é a primeira língua na América do Sul para a qual tal sistema se mostrou produtivo (RIBEIRO, 2012).

ó, iharele tahe rarybé reny-õ myhy renyre wawyna. Tori mahadu rybé aõni tyhymy iruru teré rare. Ijõ-he iny mahadu aõhereri-my aõkõ berohoky-ki raumynyre, aõhe wana rohola myhyre, aõni-ni riery myhyre rybé-ki tahe rosira myhyre. Ijõ-he myy rarybé myhyre, iny rybé rykihe butú rybé ribi isirá tyhyre ixju-ixju rybe ribi – tii sohoji hyy ijõjire. Kaá iny rybé ijoi riuhe myhyre wase, berohoky ribi nade, iribihe butumy nade, tai aõna õna rorarunyre. Tai roimy hyre inysedèna, iribi iny rohonyre okudelemy kaá suí-ó. Iny rybé oraruna ibedé ludu rare – jei jei tai sõereki tahe kaó nadoide. Hyyna mahadu-he iludu tyhy renyre, tahe dirahude berohoky rydi, iny tymyra mahadu tahe taile rari renyre. Ehetina mahadu-he jei-jei tamyreny ibinare orarukitahe iribi rexita renyre.

Tradução

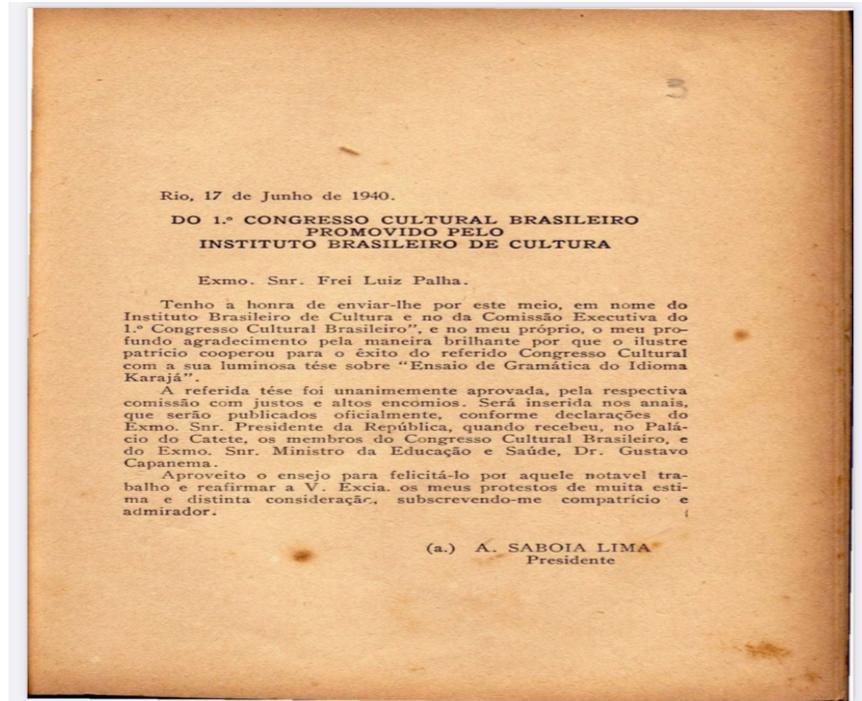
“As pessoas que nasceram e cresceram na Ilha podem até saber o nome das coisas e entender o que a gente fala, mas conversar é mais difícil. Dizem que o *inyrybé* é a língua mais difícil entre todas as nações indígenas – só existe essa língua em todo o Brasil. Essa língua que falamos aqui

na T.I Xambioá veio lá de cima (da Ilha do Bananal), foi de lá que veio tudo, onde tudo começou. Lá temos *Inysedèna* – o lugar da mãe da gente, a passagem que saiu o primeiro *Iny* aqui da superfície da terra. O tronco mesmo é de lá – e por causa de muitas brigas viemos parar aqui. Na época os mais velhos que moravam lá desceram o Rio Araguaia e os mais jovens ficaram. Os mais velhos não queriam esse tipo de briga. Mas lá a língua se misturou. Aqui não. Aqui, os mais velhos falam o *inyrybé* puro, sem mistura. Mas nossa gramática e nosso dicionário escrito veio de lá.”

De fato, há uma notória e relevante diferença linguística entre um grupo e outro. Porém, a comunicação de um grupo para outro é inteligível entre si. De um grupo *Iny* a outro, existe uma diferença/distância semelhante a do português ao espanhol. Diversos *Iny* ‘de cima’ relatam que não entendem uma discussão rápida de um *Iny* ‘de baixo’, e vice-versa, principalmente se descontextualizadas em relação ao assunto. Os *Iny* ‘do meio’ também apontam essa diferença entre um grupo e outro, bem como relatam, sentir diferença e/ou dificuldade no entendimento, especialmente em relação aos *Iny* ‘de baixo’.

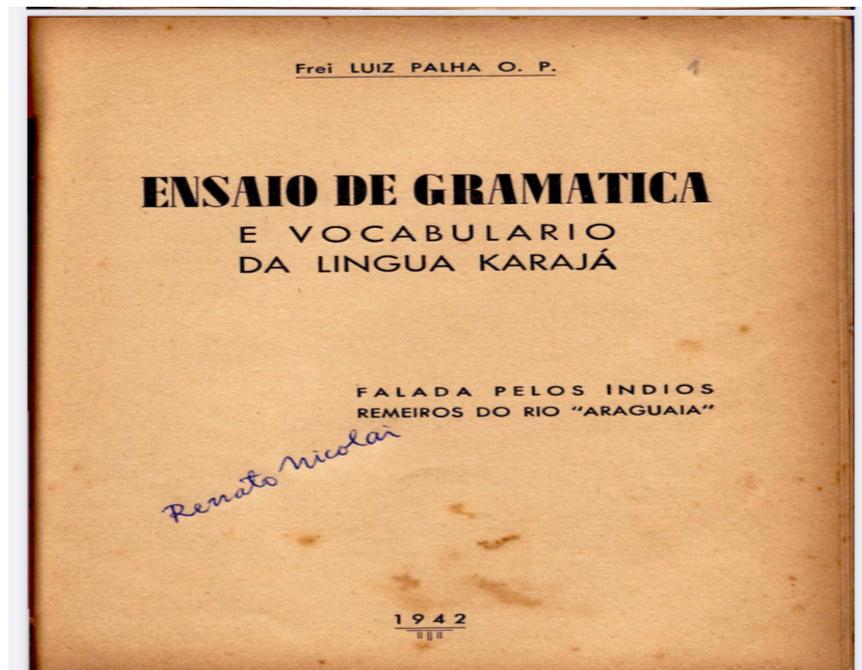
Conforme vimos anteriormente a partir do relato do nosso cacique, o *inyrybé* ou língua Karajá (como academicamente é conhecida) é descrita e instrumentalizada, ou seja, existe uma gramática e um dicionário próprio. Sua primeira instrumentalização foi realizada a datar de um ensaio elaborado pelo Frei Luiz Palha, e apresentado no I Congresso Cultural Brasileiro, promovido pelo Instituto Brasileiro de Cultura, em 1940.

Figura 2 — Convite ao Frei Luiz Palha para apresentação do Ensaio de Gramática e Vocabulário da Língua Karajá



Fonte: Foto acervo do Museu do Índio do Pará

Figura 3 — Capa do ensaio de Gramática e Vocabulário da Língua Karajá



Fonte: Foto acervo do Museu do Índio do Pará

Em 1958 o casal de linguistas David e Gretchen Fortune chegam à Ilha do Bananal para a realização de trabalhos acadêmicos e missionários. O casal, depois de dez anos de convivência permanente entre *Inỹ* de cima e do meio (Karajá e Javaé), com o auxílio diário dos falantes originários da Ilha, realizaram algumas correções desse primeiro material (o ensaio da gramática Karajá de Frei Luiz Palha) e apresentaram uma nova (renovação) gramática Karajá em 1987. Este segundo material, tal como o primeiro, também passou por algumas correções e adaptações – tais correções e adaptações foram motivadas principalmente pelas inquietudes de alguns professores e acadêmicos da ‘nova geração’ dos *Inỹ*. Como resultado destas inquietudes, a convite, o linguista Eduardo Rivail Ribeiro, desenvolveu uma nova descrição e instrumentalização da Gramática e Ortografia Karajá.

Isto posto, vejamos então o alfabeto *inỹrybé*; em seguida, as convenções utilizadas para grafia, fonética e fonologia da língua, conforme Nunes (2016):

ALFABETO

- A, B, D, E, H, I, J, L, M, N, O, R, S, T, U, X, Z (LÍNGUA *INŸRYBÈ*)
- NO ALFABETO *INRYBÉ* NÃO TEMOS AS LETRAS **C, F, G, P, Q, V, Z**

Inventário vocálico:

/a/ [a]:	vogal [opaca] central baixa aberta, como na palavra do português Pará ;
/ã/ [ã]:	vogal [opaca] central baixa ligeiramente nasalizada, intermediária entre as vogais /a/ aberta e /ã/ nasalizada do português;
/e/ [e]:	vogal [+ATR] anterior média fechada, como na palavra do português perder ;
/è/ [ɛ]:	vogal [-ATR] anterior média aberta, como na palavra do português pé ;
/i/ [i]:	vogal [+ATR] anterior alta, como na palavra do português açai ;
/i/ [I]:	vogal [-ATR] anterior alta; ex.: lahi [lahI]
/i/ [ɪ]:	vogal [+ATR] anterior alta, como na palavra do português índice ;
/o/ [o]:	vogal [+ATR] posterior média fechado, como na palavra do português outro ;
/ò/ [O]:	vogal [-ATR] posterior média aberta, como na palavra do português pó ;
/õ/ [õ]:	vogal [opaca] nasal posterior média, como na palavra do português ponto ;
/u/ [u]:	vogal [+ATR] posterior alta, como na palavra do português jacu ;

- /u/ [ʊ]: vogal [-ATR] posterior alta, que soa como um intermediário entre as vogais /o/ fechada e /u/ do português;
- /à/ [ə]: vogal [+ATR] central média, schwa marcado; ex.: *hàri* [həri];
- /â/ [x]: vogal [opaca] central média, schwa não marcado; na grafia correntemente utilizada pelos Karajá essa vogal é suprimida – em que aqui escrevo *ràbi* [rəbI], a grafia atual escreve *rbi* [rəbI];
- /y/ [i]: vogal central alta; ex.: *ijyy* [idɛii];
- /ỹ/ [ɛ̃]: vogal [opaca] nasal anterior média, similar à vogal nasal /ã/ do português;

Inventário Consonantal

- /b/ [b]: aproximadamente bilabial sonora, como na palavra do português **base**;
- d/ [d]: oclusiva alveolar sonora, como na palavra do português **dado**;
- /h/ [h]: consonante aspirada (fricativa glotal), como na palavra do português **rua**;
- /j/ [dʒ]: vogal palatalizada, como na palavra do português **dia**;
- /k/ [k]: oclusiva velar surda, como na palavra do português **casa**;
- /l/ [l]: aproximadamente lateral vozeada, como na palavra do português **lado**;
- /m/ [m]: bilabial vozeada, como na palavra do português **março**;
- /n/[n]: alveolar sonora, como na palavra do português **nariz**;
- /r/ [r]: tap alveolar surdo, como na palavra do português **caro**;
- /s/ [θ]: fricativa interdental, como na palavra do inglês **thuder**;
- /t/ [d]: implosiva dental/alveolar sonora;
- /x/ [Σ]: fricativa pós-alveolar surda;
- /w/ [w]: aproximadamente velar labializada sonora, como na palavra do inglês **wing**;

1.4 Comunidades *Hawá Tymara* e *Wari Lỹ Tỹ*

As Aldeias *Hawa Tymara* e *Wary Lỹ Tỹ* (comunidades da TI Xambioá) me acolheram ‘de volta’; a segunda Aldeia fará parte do *locus* empírico desta pesquisa.

Como dito anteriormente, existem vinte e cinco (25) Aldeias no total ocupadas pelos *Inỹ*. Vinte (20) delas são compostas pelos *Inỹ* de cima e do meio, do P.I da Ilha do Bananal. O

povo de baixo, os *Iraru Mahadu*, estão aldeados na T.I Xambioá – este território, localizado ao norte do Tocantins e parte do sul do Pará, além de considerável extensão do Rio Araguaia, matas e cerrado circundantes, é composto pelas Aldeias: *Xambioá*, *Wary Lỹ Tỹ*, *Kurehêe*, *Hawa-Tymara* e *Achurê*, com 500 habitantes, distribuídos entre as cinco (5) comunidades.

A TI Xambioá, embora às margens do Rio Araguaia, não está dentro da Ilha do Bananal; é possível chegar à TI Xambioá por meio de transportes terrestres (carro, moto, bicicleta, cavalo, carroças, etc.), ao contrário do acesso à Ilha. Só é possível chegarmos até à Ilha do Bananal através de transportes fluvial ou aéreo.

À Aldeia *Hawá Tymara* (que significa: Aldeia Nova) atualmente é formada por 23 casas, ocupadas por 24 famílias, no total de 86 habitantes, com faixa etária de: 0 a 12 anos = 19 pessoas; de 13 a 18 anos = 16 pessoas; de 19 a 30 anos = 23 pessoas; e 31 a 59 anos = 18 pessoas e os idosos de 60 anos ou mais, temos 10 pessoas. E a *Wary Lỹ Tỹ* (que significa: Ninho de Maguari¹⁶), é formada por 18 casas, ocupadas por 21 famílias, totalizando 75 habitantes, com faixa etária de: 0 a 12 anos = 13 pessoas; de 13 a 30 anos = 38 pessoas; de 31 a 59 anos = 21 pessoas e os idosos de 60 anos ou mais, infelizmente, temos apenas 3 pessoas.

A *Hawá Tymara* e a *Wary Lỹ Tỹ* são vizinhas, ambas compartilham do mesmo posto de saúde, escola (que foram construídos no limite entre as duas Aldeias), sistema de saneamento básico e cemitério – e cada uma possui seu local próprio para a realização de cerimônias como; *rezos*¹⁷, rituais, festas e reuniões. Suas casas são/foram construídas ao longo e às margens do Rio Araguaia – estas casas ficam escondidas pela vegetação, de modo que não são visíveis da estrada que dá acesso à T.I. Santa Fé do Araguaia – TO é a cidade mais próxima à T.I Xambioá, ficando a 70 km da primeira Aldeia da T.I. A presença dos indígenas em Santa Fé do Araguaia é constante, tanto para compras de algum alimento de supermercado, vestimentas, móveis e eletrodomésticos, quanto para utilização de serviços bancários, dos serviços da Funai, do Distrito Sanitário Especial Indígena do Araguaia (DSEI), realização de cursos profissionalizantes, trabalhos, etc.

¹⁶ Pássaro de pescoço longo (da mesma espécie das Garças) que se alimentam de peixe.

¹⁷ Bezimento e banhos utilizando ervas medicinais.

1.5 A subsistência

A base de subsistência de ambas as Aldeias vem do Rio e da mata (pesca e caça), das artes (matéria prima natural – barro/penas/madeiras/graveto/cipós, etc.) e do roçado. Tanto o roçado quanto a extração do barro, tornam-se particularmente intensos durante o verão, restringindo-se durante a estação das chuvas.

As artes geralmente são vendidas para os não indígenas que vivem nas cidades mais próximas, tendo grande saída quando acontecem as festas culturais nos meses de abril, julho e setembro – época em que circula grande quantidade de turistas nas Aldeias e também na temporada de praia, quando baixa o nível do Rio Araguaia, geralmente no período entre os meses de junho a setembro. No entanto a maior fonte de renda da maioria das famílias advém da aposentadoria dos idosos, dos salários de alguns indígenas que trabalham nas escolas, na saúde indígena, no saneamento, na Funai e da venda de peixes.

Vale ressaltar que antigamente as produções das roças eram mais frequentes e se cultivava mais milho, mandioca, batata doce, abóbora, inhame, banana, melancia e o mamão, e os frutos do cerrado, como oiti, murici, pequi e se fazia a coleta do mel silvestre, que eram consumidos diariamente pelos indígenas e vendidos nas feiras das vilas e cidades mais próximas à T.I. A prática da caça também era mais constante. Atualmente, a alimentação da comunidade se dá por meio do consumo de peixes do rio, carne de gado e frango, e outros produtos que compram na cidade – ficando a caça, a pesca e os produtos do roçado como o completo do rancho¹⁸ mensal. Essa diminuição da caça, pesca e cultivo das roças, ocorre devido ao aumento das cheias (alagamento) na T.I Xambioá – essas cheias mais ‘cedo’ e mais duradouras em relação ao calendário do plantio e colheita, acentuou em decorrência do desmatamento das matas (ao redor da T.I Xambioá ou de forma ilegal na própria T.I) para exploração de madeira e criação extensiva¹⁹ de gados. Sem soberania alimentar²⁰, o consumo excessivo de alimentos industrializados tem causado a incidência de doenças como diabetes, obesidade, hipertensão arterial, entre outras.

¹⁸ Rancho: feira, compras de alimentos não perecíveis (secos) ou supermercado.

¹⁹ Criação Extensiva: conforme Marcela Yada (2018), é uma prática de alimentar o gado exclusivamente no pasto. Necessitando de grandes áreas para viabilizar a criação e alimento do gado. Em contraponto, a criação de gado em áreas pequenas ou mesmo em confinamento, com alimentação baseada em ração, milho ou soja, é conhecida como criação intensiva.

²⁰ Soberania alimentar: de acordo com Edson Kayapó (2020), é o direito dos povos definirem suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimen-

Figura 4 — Mapa da TI Xambioá



Fonte: Funai, 2017

tação para toda a população, com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade dos modos camponeses, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e gestão dos espaços rurais.

ETAPA 2: SOCIOLINGUÍSTICA

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.
(ALKMIN, 2001, p. 21).

2 A SOCIOLINGUÍSTICA

Segundo Gersem Baniwa (2019), a população indígena antes da chegada dos Europeus era aproximadamente 5.000.000 de habitantes divididos entre 1.000 povos e 1.300 línguas diferentes em todo o território brasileiro. Desde então, 87% das línguas originárias desapareceram juntamente com seus povos e suas histórias. No entanto, dependendo dos critérios utilizados no inventário dos códigos linguísticos, usados ao pesquisar diferentes povos, poderemos nos surpreender com um inventário de um número maior de línguas indígenas que ainda existem no Brasil, bem como encontrar povos falando línguas indígenas declaradas em desuso e, ainda, descobrir algumas divergências (como já mencionado nesta dissertação) quanto aos troncos e famílias linguísticas em relação à classificação das línguas aparentadas, argumenta o pesquisador. Frente a essa situação de vulnerabilidade linguística, observamos a urgência de estudos linguísticos que abordem essa temática através da correspondência entre a língua, grupos e a sociedade. Nesse sentido, vimos na Sociolinguística a possibilidade de compreensão, esclarecimentos e possíveis resoluções para a situação exposta.

A Sociolinguística é considerada nova no meio acadêmico se levarmos em consideração a sua origem. Ela recebe contribuições de outras áreas para estudar o funcionamento da linguagem e da sociedade. Conforme Görski e Coelho (2010), a Sociolinguística dialoga com ciências afins, tais como a Antropologia, a Sociologia e a Geografia linguística, contudo, mesmo diante de toda a familiaridade de tais ciências, elas se diferem em algum aspecto. A esse diferencial podemos destacar a preocupação com a língua e seus usos, o que torna os caminhos da Sociolinguística cada vez mais apropriados aos estudos das línguas indígenas.

Como ciência, a Sociolinguística surge em meados da década de 1960 nos Estados Unidos, em um contexto marcado por crises e transformações nos estudos linguísticos. O principal defensor da Sociolinguística foi o americano William Labov, sendo um grande incentivador e considerado o verdadeiro pai da Sociolinguística, de acordo com Bezerra (2011), ao investigar

aspectos da variação fonética, sendo reconhecido como o nome mais importante desta teoria. Tratava-se de “mais uma abordagem ao fenômeno linguístico, que se afirmava em aberta discordância com os modelos linguísticos formalistas, em especial com o gerativismo” (BEZERRA, 2011, p. 8). A corrente formalista, denominada estruturalismo considera que:

[...] a língua é tomada em si mesma, separada de fatores externos; vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. Ou seja, para Saussure, a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma (GÖRSKI, COELHO, 2010, p. 13).

E a corrente denominada gerativista concebe a língua;

[...] como um sistema de princípios universais; vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais (GÖRSKI, COELHO, 2010, p. 14).

Labov (1972, p. 21), em contrapartida aos trabalhos postulados pelos estruturalistas e gerativistas, aborda como o aspecto principal de seu estudo o componente social aliado à análise linguística, considerando que “[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”. Escolhendo seu objeto de estudo, a estrutura e evolução da linguagem, evolução no sentido próprio da mudança linguística sem estar envolta de nenhum preconceito, verifica-se que a língua é dinâmica e não estável, passível, pois, de mudanças.

Ainda segundo Bezerra (2011), a Sociolinguística enquanto subárea da linguística, se consolida a partir de 1960, no entanto, antes desta data já havia alguns autores que abordavam em seus trabalhos o caráter social da linguagem, tais como o linguista francês Antoine Meillet (1866-1936), o especialista em sociologia da educação inglês Basil Bernstein (1924-2000), além dos linguistas russos Nikolái Marr (1865-1934), Mikhail Bakhtin (1895-1975) e membros do Círculo Linguístico de Praga. Como herança destes, segundo Görski e Coelho (2010, p. 11), “[...] a língua passa a ser considerada como fato social dinâmico, cuja variação é explicada pela mudança social, por forças externas. E se renova a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica”. A exemplo da língua *inÿrybé*, em que, o mesmo povo, que compartilham a mesma cosmologia, por alguma força externa, se separam, formando três grupos distintos, movidos por desentendimentos de cunho linguísticos. Tempos depois dessa mudança, ambos os grupos percebem que cada grupo se reuniu pela semelhança da língua e costumes partilhados entre si.

Contudo, foi graças aos estudos de Labov que a Sociolinguística “entrou na ordem do dia dos pesquisadores e, hoje, figura como um dos aspectos mais importantes recomendados pelo PCN” (BEZERRA, 2011, p. 8), em nosso país, tanto para o ensino da língua portuguesa e suas variações, quanto para as questões que envolvem o bilinguismo nas comunidades/escolas de contato entre línguas. Mollica (2008, p. 10) acrescenta que:

são muitas as áreas de interesse da São: contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança, constituem temas de investigação na área, bilinguismo, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outros.

Enquanto disciplina, conforme Bortoni-Ricardo (2014), a sociolinguística possui várias vertentes, das quais destacamos: a Variacionista (William Labov), a Etnográfica (Dell Hymes) e a Interacional (John Gumperz e Erving Goffman).

Quadro 1 — Três das vertentes da Sociolinguística

SOCIOVARIACIONISTA	SOCIOETNOGRÁFICA	SOCIOINTERACIONAL
Analisa probabilisticamente a comunidade de fala, analisando a variação e a mudança, de acordo com critérios internos e externos à língua (BAGNO, 2007).	Também conhecido como linguística antropológica, estuda e revela os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade a partir do olhar do pesquisador (Hymes, 1972).	Analisa a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto ao qual essa comunicação se desenvolve para explicar as interações entre falante, ouvinte e contexto (GOFFMAN, 1967).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

2.1 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional ou Sócio-interacionista se consolidou a partir dos estudos sistemáticos e pesquisas de Erving Goffman. Goffman, que desde seu trabalho de Mestrado pela Universidade de Chicago, no ano de 1949, intitulado “*Some Characteristics of Response to Depicted Experience*”²¹, parecia incomodado com as pesquisas que envolviam linguagem e sociedade, ao mesmo tempo, sua inquietação contribuía com tais pesquisas. Para Rodrigues

²¹ Algumas características de resposta à experiência retratada.

Junior (2005, p. 125) a atitude de Goffman foi crucial para que ele pudesse [...] “ir se afastando declaradamente das preocupações teóricas de sua época em torno das análises convencionais, dedicando-se primeiramente a investigar as interações face-a-face”. Segundo Rodrigues Junior (2005), para Goffman, os fenômenos sociais se manifestam nas relações entre indivíduos, em encontros sociais que representam, em sua essência interacional, nas estruturas sociais, culturais e políticas da sociedade à qual os interlocutores pertencem.

Em virtude disso, Goffman (1971) preocupou-se com as microanálises de eventos em que indivíduos se localizavam frente uns aos outros, num espaço por ele denominado *territorialidade interacional*. Inaugurou-se, portanto, uma nova metodologia de análise dos fenômenos sociais, sobretudo aqueles fenômenos observáveis também através de técnicas etnológicas e etnográficas de pesquisa.

Para sistematizar suas pesquisas, Goffman residiu durante um ano em uma das ilhas menores do arquipélago de Shetland, Escócia, colhendo material etnográfico e interacional para sua tese de doutorado, através da observação participante em uma comunidade agrícola (lavoura de subsistência) desta ilha. Com este trabalho, vem à tona a necessidade dos estudos etnográficos não apenas descreverem a cultura observada, mas, sobretudo, de se analisar a interação social dos sujeitos observados como forma de construção de significado através do uso da linguagem.

Nesse sentido, optamos pela sociointeracional no intuito de apresentarmos, por esta ótica, o comportamento sociolinguístico de um povo colonizado, externando o que significa a sobrevivência e manutenção de uma língua materna para povos que foram colonizados frente a uma sociedade colonizadora, construída com o genocídio de suas línguas, histórias, vidas, etc. Assim, trouxemos os quatro pontos traçados por Goffman, julgados por ele como fundamentais, ao analisarmos a interação social e comportamentos linguísticos de povos nesses contextos.

Como primeiro aspecto, Goffman (1979) fala que o *eu* do indivíduo é um ator social construído socialmente. Ele esclarece que é através da essência performática deste *eu* que os atores sociais imputam à interação, confiança e respeito com outros interlocutores. No segundo aspecto, Goffman esclarece que a capacidade do indivíduo manter um grau de respeitabilidade e confiabilidade de seu *eu* frente a outros interlocutores vai depender do acesso que aquele indivíduo tem às normas ou regras sociais da cultura dominante. Sobre isso, vejamos o este relato do cacique da Aldeia Wary Lÿ Tÿ:

Jiary hawa ribi rahony myhyreu, tori wesemy jiary rexityyny wahare, tahe rarybe wahare irybe renemy tuu rohola myhyreki. Tiwanaki warybé ribi dori wanōhōti rusamyhyre. Ibutemy inyki- reny ryimyhyrehe, inyrybé reny bedé dyynanaki raremy roimyhyre.

Tradução: Quando eu tiro os pés da minha Aldeia, eu me ‘visto’ como o branco quer ver e falo o que ele precisa escutar. Às vezes até esqueço a minha língua. O pouco que nós ainda temos está guardado nos ensinamentos da nossa língua.

Neste relato, o cacique nos mostra, claramente, que sua interação com o ‘branco’ – não indígena – acontece numa verticalidade. O cacique, provavelmente, por auto defesa, se comporta de forma convencional com a cultura dominante. A hipótese mais consistente aqui é a de que o cacique tenha construído e desenvolvido seu *eu*, seu ator social, a partir da convivência com seu povo de origem, o povo colonizado. De modo que, no segundo aspecto, esse grau de confiabilidade e respeitabilidade pode estar fragilizado em relação à cultura dominante, ou seja, com a sociedade colonizadora. Claro que essa hipótese tem variáveis e que a interação dos povos indígenas com os não indígenas nem sempre será realizada dessa forma, no entanto, é necessário compreendermos que a sociedade brasileira, há 522 anos, começou sua história apagando a história de uma sociedade que já existia há séculos. E isso não tem como ser apagado das nossas mentes.

No terceiro aspecto, Goffman fala sobre a natureza da vida social; para o antropólogo, o *eu* e a vida social do indivíduo tem ligação, mas não são necessariamente a mesma coisa. Para Goffman, todo indivíduo, independente de sua etnia ou faculdades mentais, tem um *eu*, já a vida social dependerá das experiências em grupo que o *eu* do indivíduo estiver inserido, ressaltando que tais experiências estão postas nos eventos do cotidiano, dos quais ele atribui metaforicamente como teatralidade, jogos, dramas, rituais, dentre outras experiências, que sinalizam o aspecto performático da vida social.

No quarto aspecto, Goffman (1974, p. 10) considera que a experiência social é governada eminentemente por ‘enquadres – ou quadro *frame*’²² – cuja relevância está exatamente em demonstrar que os eventos, ações, performances e os *eus* não representam significados por si (*per se*), mas dependem dos enquadres para co-construírem e representarem significados culturais através da linguagem em uso, para ele, os enquadres são influenciados pela cultura, e quanto maior e mais forte for a cultura de um povo, maior será a interação dos indivíduos que

²² De acordo com Goffman (1974), enquadres ou frames, também conhecidos como enquadramento, diz respeito à forma como uma dada situação é apresentada e interpretada para e pelo interlocutor, determinando, assim, a sua capacidade de, frente ao acontecimento, responder à seguinte pergunta: o que está acontecendo aqui?

compartilham da mesma cultura e, a partir daí, os *eus* em conjunto fortalecem as identidades (*eu* individual) e culturas, não somente para construir e transformar o mundo material, sensível por si próprio, mas para garantir uma convivência harmoniosa e a sobrevivência dos sujeitos envolvidos. No relato (a seguir) de um ancião do povo *Iny* é possível percebermos que ele concebe a identidade e força do povo *Iny* em relação aos ensinamentos da linguagem e da cultura:

Ixyjudi-he aõmamy weú mahadu rôhõtiny myhyre, raheto-di hyy ryimyhyremy, tasy ijõmy aõni-aõnimy ixedi hyy ryimyhy remy. Tahe rexibony myhyrenyre. Inymy wase, rexiery myhyre tiribibo nadè, mõtyhybo rare, tasy tiobo ikoikremy, tahe turybé tyhy aõkõ weú tyrytity ryimyhyre. Iwixiramyhe kia bedé dyynana. Inymy, iny bedé dyynanaki rexiery myhyre, tasy iny rybé renyki. Kiemy tarybédi, taõmydyynadi-he iny-iny rare, idi rexityhynymy. Kiahe ijoy tyrytire.

Tradução: O povo pensa que ser ‘índio’ é andar de cocar e fazer ritual. Estão enganados. Ser indígena, ser *Iny*, é saber de onde viemos, é saber quem somos e para onde vamos, mas não é esse saber que está nos livros. É outro tipo de saber. Nossa identidade está na nossa cultura e na nossa linguagem. Porque é na cultura e linguagem que somos fortes. A linguagem é o nosso livro.

Para os *Iny*, ao contrário do pensamento que se tornou senso comum, o que define suas identidades indígenas está ligada, antes de tudo, aos modos de concepção do mundo, da vida e das respostas internas diante das interferências externas; é fato que um indígena de 7 anos tem pensamento diferentes que um indígena de 21, 28, e ambos têm pensamentos diferentes do ancião, no entanto, todas as gerações compartilham de uma cultura própria e concepção de mundo em comum, de uma língua única em comum, e se tratando do contexto o qual os indígenas do território brasileiros foram submetidos e estão inseridos, essa cultura e essa língua também se configuram como movimentos de resistência. Constituindo assim, eles invisíveis entre si, modos de ser e viver próprios, mas com capacidades, anseios, desejos e vontades comuns a todos, indígenas e não indígenas. Todavia, esses ‘enquadres’ culturais e linguísticos foram e são ‘atores’ fundamentais para nossa existência.

Contudo, quem nos vê e nos coloca dentro dos padrões e estereótipos do ‘índio’ de Pero Vaz de Caminha não somos nós; querem que sejamos assim para validar a famigerada carta e mitificar nossa história, mas somos tão gente como qualquer outra gente, o que nos diferencia

é a nossa luta por existência, nossa luta interna e externa diária pela manutenção, revitalização e não apagamento das nossas línguas e nossas identidades.

ETAPA 3: O BILINGUISMO

“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo”.

Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

3 BILINGUISMO / OS BILINGUISMOS

Para Bloomfield (1933), entende-se por bilinguismo o resultado da aquisição de uma segunda língua, independente da equivalência de nível. Já Weinreich (1968) argumenta que o bilinguismo seria o uso alternado de duas línguas, independente da fluência de uma das línguas. Na mesma direção, Haugen (1953) defendia que o bilinguismo começaria com a habilidade de produzir sentenças completas e com sentido na segunda língua. Com a ideia de Haugen (1953) até mesmo o mero uso do *c'est la vie*²³, por exemplo, poderia ser considerado bilinguismo.

Como visto, as primeiras definições acerca do bilinguismo tendiam a restringi-lo ao domínio de duas línguas no mesmo nível, enquanto as definições mais tardias já permitiam uma maior variação na proficiência. Edwards (2006) diz que, atualmente, se tem entendido que em qualquer discussão razoável em torno da definição de bilinguismo deverá ser considerado o contexto e finalidades específicas. Como o exemplo do linguista François Grosjean (1994), quando este baseia sua definição de bilinguismo na ideia de uso em que bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia a dia. Segundo o autor, essa definição inclui desde o imigrante que fala com dificuldade a língua do país que o acolheu até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas ou mais línguas. Entre esses extremos, Tussi e Ximenez (2010, p. 2) concordam que o sujeito bilíngue pode ser,

[...] o estrangeiro que interage com amigos, o cientista que lê e escreve artigo em uma segunda língua (mas que raramente fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária somente em casa e a majoritária nos outros lugares, a pessoa surda que utiliza a língua dos sinais com seus amigos, mas gestos com pessoas que não são surdas etc.

Nesse sentido, podemos considerar bilíngue a criança ou jovem *Inỹ* (Karajá) que entende *inỹrybé*, idioma usado pelos pais e avós, mas não o fala; o jovem/adulto *Inỹ* que canta, lê

²³ Isso é a vida.

e escreve em *inÿrybé* mas não fala; e o adulto/idoso *Inÿ* que mistura os dois idiomas (*inÿrybé* e português) durante uma conversa dentro ou fora de sua Aldeia?

Segundo a definição de bilinguismo de François Grosjean (2017), conforme já descrito acima, bilíngues são pessoas que usam as duas línguas que adquiriram/aprenderam em situações do seu dia a dia, alternando-as conforme suas necessidades e finalidades específicas: para conversar com os pais na língua materna deles; ler ou escrever, desde uma receita de comida a um trabalho acadêmico etc.; escutar uma história dos avós que falam uma língua minoritária, por exemplo. Grosjean (1994) refere-se a bilíngues como sujeitos que se valem, em menor ou maior grau, do conhecimento linguístico que possuem e das habilidades comunicativas que dominam (ler, ouvir, falar, cantar e escrever) nas duas ou mais línguas que fazem parte da sua vida, tanto para interagir com o outro quanto para experimentar o mundo que os cercam. O autor diz ainda que o aspecto mais importante para os sujeitos bilíngues é fato de todos eles compartilharem algo em comum: todos ‘levam’ suas vidas com duas ou mais línguas.

Dessa forma, podemos considerar a hipótese de que o bilinguismo enquanto resultado de contato entre duas ou mais línguas não é uma ação individual, como argumenta o cognitivista e filósofo David O’Brien (2013), quando diz que, temos de considerar o bilinguismo como uma característica e atividade de grupos, não de falantes individuais. Segundo o cognitivista, há aspectos que envolvem nossa linguagem, de ordem individual e pessoal, por exemplo; nossos pensamentos particulares da linguagem interna; nossos vocabulários específicos – os quais são mais restritos em relação ao vocabulário da comunidade linguística coletiva; nossa compreensão individual da gramática e assim por diante. No entanto, em outros aspectos, a linguagem é comunitária. O autor argumenta ainda que nossos vocabulários individuais são subconjuntos de vocabulários comunitários maiores.

Posto isso, retomamos as características da Sociolinguística ao tomar como exemplo a existência de palavras no nosso idioma que desconhecemos, pois esta vai argumentar que se tratam de palavras limitadas a subconjuntos especiais da população, como a variação linguística, línguas minoritárias, entre outros. Nesse sentido, é possível termos uma compreensão individual da gramática da língua que falamos, influenciada pela interação existente de uma gramática geral, seja na língua portuguesa ou na língua *inÿrybé*, compartilhada por falantes individuais e comunidade de fala.

3.1 O Bilinguismo Indígena: algumas considerações pela ótica da Psicologia Cognitiva

Para tratarmos do bilinguismo indígena pela ótica da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, optamos pelas referências do cognitivista e filósofo David O'Brien (2003, 2013), do também cognitivista Antônio Roazzi (2003) e do antropólogo Renato Athias (2003) pelo fato destes terem realizado diversas pesquisas com indígenas da etnia Baré, em São Gabriel da Cachoeira – AM. As pesquisas dos autores versam sobre o pensamento e linguagem dos povos chamados 'primitivos'. Os autores declaram em suas pesquisas que não perceberam algum comprometimento no desenvolvimento cognitivo dos povos isolados, pelo fato destes se manterem afastados de outros povos, pelo contrário, segundo o pesquisador, quanto menor a interferência de informações externas nos primeiros anos de vida, mais abertura para o conhecimento essa pessoa terá.

O'Brien *et al* (2003) observaram questões relacionadas a linguagem, destacando que: o povo Baré tem um léxico variado, tanto na sua língua originária, quanto na língua de contato – o português; e para a rede semântica, os autores as compararam com um conjunto de nós de uma trama (como uma rede de pesca), em que cada um dos nós contém um significado conceitual e está ligado a outros nós com significados relacionados, como por exemplo: a palavra 'poodle' pode se referir a um nó de conceito geral para cães, vinculado a nós para animais que tem garras, quatro patas e assim por diante. A ideia teórica construída por O'Brien *et al* (2003), a partir destes achados, diz que quando uma palavra é ouvida por um ouvinte, ela é 'procurada' no léxico, provocando o estímulo na rede semântica em uma espécie de ativação de propagação do primeiro nó encontrado para aqueles outros nós que são mais intimamente relacionados em significado com o primeiro nó estimulado. Para o cognitivista, devemos esperar semelhança entre os membros de uma comunidade linguística que compartilham a mesma cultura, no que diz respeito às palavras do léxico, bem como nos nós e na estrutura básica da conexão entre os nós de suas redes semânticas.

Na língua *inỹrybé* do povo *Inỹ*, por exemplo, um léxico ou uma simples letra tem relação direta com a rede semântica que definiu sua comunidade linguística, por exemplo: *Txuú-ò* (em *inỹrybé*), significa caminhos do Sol (em português) *Txuú* = Sol / *Ò* = (caminho). Quando o *Inỹ* fala um simples "Ò" ele está se referindo a caminhos, e este caminho, dependendo da sentença em que foi empregada, poderá dizer muitas coisas, ter muitos significados. No entanto, para uma pessoa que não está inserida em seu contexto poderá entender este "Ò" como um simples artigo.

Esta pesquisa não intenciona discorrer e argumentar sobre os problemas entre léxico e semântica. A escolha de ambos foi necessária para contextualizar o cuidado e o comprometimento das pesquisas quando se trata de línguas indígenas. Uma vez que, uma rede semântica conforme as teorias cognitivas e psicolinguísticas apresentadas, pode conter conceitos que não são igualmente expressáveis em L1 e L2, ou pode ser expresso apenas em um idioma. Em certo sentido sempre soubemos disso, mesmo que não percebêssemos: o Brasil com frequência importa palavras ‘carregadas’ de sentido e costumes de outras culturas, por exemplo: *stalk* - ato de espionar uma pessoa nas redes sociais; *delivery* – entrega a domicílio; *home Office* – escritório em casa, entre outras. A partir destes exemplos podemos observar que existem expressões ou palavras com significados que se tornam distintas de uma forma inexpressável de um idioma para o outro.

No entanto, as questões que estamos apontando nesta pesquisa sobre léxico e rede semântica relacionada aos povos indígenas colonizados, para o cognitivista O’Brien (2003), dizem respeito a processos involuntários ocasionados pela convivência voluntária ou condicional em uma comunidade linguística, ou seja, segundo o autor, falantes e ouvintes indígenas não têm consciência dos processos ao buscarem e encontrarem palavras durante uma conversa mas têm consciência dos significados daquelas palavras dentro daquele grupo específico. Por exemplo: um indígena do povo Iny ao conversar com um não indígena, irá escolher suas palavras dentro do seu arsenal lexical bilíngue, todavia, esse processo de escolha durante a conversa será involuntário – algo como: um processo involuntário consciente.

Aqui estamos nos referindo a uma comunidade de fala que foi construída e definida a partir de escolhas conscientes de palavras, em que seus membros optaram minuciosamente pela sua preservação, repetição e ‘guarda’; e a consistência dessas escolhas estão diretamente ligadas à criação e manutenção da coerência social de toda a etnia. Tal como uma variação linguística geracional, por exemplo, que são vinculadas e reconhecidas a partir de vocabulários preferidos e próprios, com cada geração se unindo em torno de dialetos específicos do grupo, como forma de construir uma comunidade linguística enquanto uma comunidade social. No entanto, para um grupo bilíngue indígena com uma geração em transição, devemos chamar essa ‘preferência’ linguística de condição de sobrevivência de um povo.

Segundo O’Brien *et al* (2013), esses processos involuntários conscientes nas escolhas de palavras é algo comum entre os humanos em geral (ao menos deveria ser), pois, para o autor, as únicas vezes em que parece não termos consciência desses processos é quando algo dá errado, por exemplo, o fenômeno de ‘escapuliu da língua’ quando percebemos que falamos uma ‘besteira’ durante uma conversa.

Os autores argumentam ainda, que existem partes das nossas atividades de linguagem sobre as quais os falantes e ouvintes estão bastante cientes: quando estamos em uma atividade intelectual acadêmica, por exemplo, estamos cientes de nossos pensamentos e temos clareza do que queremos dizer quando falamos, assim como compreendemos alguém que nos faz uma pergunta quando nos ouviu. Do mesmo modo, estamos cientes de nosso discurso secreto quando temos conversas secretas internamente. Sob esta perspectiva, quando estamos cientes dos nossos pensamentos e das palavras proferidas por estes pensamentos conscientes, nos percebemos em ação na qual afirmamos, ocultamos, negamos ou acreditamos em algo e assim por diante; portanto o que estava em nosso pensamento está sendo expresso pelas nossas palavras.

3.2 O Bilinguismo, Identidade e Multi/Pluriculturalidade

Dado o foco desta pesquisa e os elementos que analisamos no capítulo 3, é imprescindível destacarmos a pluriculturalidade em que o sujeito bilíngue está envolvido, e o que este fato pode significar na afirmação e fortalecimento de suas identidades.

Tussi e Ximenez 2010 nos apresentam dois grupos de bilíngues: grupo 1, sendo aqueles que utilizam uma série de fluências de forma instrumental e o grupo 2, “sendo os indivíduos que estão inseridos em um contexto de bilinguismo onde há conexões simbólicas e um envolvimento emocional e cultural” (TUSSI; XIMENEZ, 2010, p. 6). Nesse segundo grupo podemos identificar o povo *Inyã*, que a partir do exposto no capítulo 1, conhecemos o vasto e complexo contexto cultural em que estes estão inseridos.

Pela ótica da Psicolinguística, o bilinguismo referente ao grupo 1 ainda não observou ‘danos’ cognitivos, no entanto, podem ocorrer interferências emocionais (contornáveis) em virtude das exigências da vida contemporânea, como: as fluências instrumentais necessárias para compreender desde uma simples regra de jogo ou transação bancária a uma resolução comercial e/ou profissional complexa. Enquanto no grupo 2, que está presente a questão da identidade, conforme Edwards (2006), a importância e interferência do bilinguismo é social e psicológica (com benefícios ou não – a depender do contexto), até mais do que linguística.

Nesse sentido, para além de tipos, categorias, métodos e processos, no bilinguismo está presente a tensão essencial da identidade, na qual

[...] há uma relação intrínseca entre linguagem e identidade, um senso de pertencimento do falante, seja em relação ao dialeto regional ou de classe, ou à língua da comunidade. Falar uma língua particular significa, pois, pertencer a uma comunidade específica de falantes. Edwards chama a atenção ao fato de

que cada grupo que tem um certo grau de permanência possui características que marcam sua identidade enquanto grupo (TUSSI e XIMENEZ, 2010, p. 8).

E conforme relatos:

Anciã Inỹ: M.V.T. Karajá

Jikary rabelederyry myhyre, kiemy iny boho tarybé ritekosity reni reri taiki. Timykrebohe kaá takokukó? Iny bededykina reniyeheka iny rybé reni ki roimyhyre. Idihike anõ iny rikerymyhyre. Myhe rarybe myhyrenyry, iny kieryki dituemyhyde, tahe ijõ weribikó kobitirare. Iny kumy tykina irumy kodoikre, iny tohoku dykynatahe rituereri. Jikaryhe soemy tuú raixyru myhyre. Iny rybé adohoku dykyhe rituereri, iny bedé dykynanamy rybé tule.

Tradução:

Eu fico revoltada, porque estamos perdendo a linguagem. Como vai ser daqui pra frente? O valor e força do povo Inỹ está na linguagem. É na linguagem que aprendemos tudo. Estão falando que os ‘índios’ estão acabando e estão certos por uma parte. A pessoa do ‘índio’ fica viva, mas os ensinamentos estão se perdendo. Eu tenho muita vergonha disso. Os ensinamentos da linguagem e dos rituais estão acabando.

Cacique da Aldeia Wary Lỹ Tỹ: S.K.Karajá

Ióharuhe taiki. Kiemy tarybé eryki inyboho iruru teré reniye. Tarybedi iny sōemy-aõ riery myhyre, sōemy aõwiwi – ijõoki tahe tiu-aõ ikiery reni õtyhy.

Tradução:

Porque é na linguagem que somos forte. Na linguagem temos muito conhecimento, muitos ensinamentos – sem ela não temos como chegar nesses conhecimentos. Na linguagem temos o nosso livro.

Nota-se, que os sujeitos bilíngues Inỹ, ainda que fluentes na língua portuguesa e declarados oficialmente cidadãos brasileiros, têm a língua *inỹrybé*, como ponto fundamental para a identificação e afirmação de suas (nossas) identidades; pertencimento e fortalecimento étnico; sobrevivência e permanência de seus (nossos) costumes e cultura. Além de estarmos ligados a mais de uma comunidade étnico-cultural e suas respectivas línguas – L1 e L2. Contudo, o fato é que,

[...] para além de questões meramente instrumentais, o indivíduo bilíngue não está apenas ligado a duas línguas, a dois conjuntos separados de sons e palavras, mas acaba envolto em um complexo contexto cultural, tendo que lidar diariamente com uma série de questões não linguísticas, mas que derivam da

ligação a mais de um grupo, a mais de uma comunidade, enfim, a mais de uma cultura (TUSSI; XIMENEZ, 2010, p. 8).

De modo que, ao pensarmos no bilinguismo, é necessário estarmos atentos à complexidade deste fenômeno, pois o sujeito bilíngue está envolvido em um complexo sistema cultural muito mais que pelos sistemas cognitivos; além do que, conforme Labov (1972), a linguagem é um fator social que implica alguém com quem se fala, uma intenção comunicativa, uma ligação de um indivíduo a outro; e de acordo com os relatos (acima) dos *Inyĩ*, a língua traz um sentimento de pertencimento e identificação com suas origens.

3.3 O Bilinguismo na Educação Indígena no Brasil – uma contextualização

As escolas instaladas dentro das Aldeias indígenas sempre foram, desde o período da colonização, uma das principais responsáveis pela ‘obrigatoriedade’ não só do contato, mas do aprendizado da língua portuguesa para os povos indígenas de todo Brasil. Por essa razão, optamos por incluir de forma panorâmica a Educação Indígena neste trabalho.

D’Angelis (2012) propõe uma periodização que descreve o processo histórico das relações entre a população indígena e a educação escolar, nos ajudando a refletir sobre como a educação escolar indígena estruturou-se no Brasil. A proposta do autor remonta duas fases, sendo a primeira marcada por três grandes períodos históricos, e a segunda fase, que vai desde à década de 70 até os dias atuais, ambas as fases são caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes políticas e ideológicas, descritas a seguir.

A primeira fase inicia-se pelo primeiro período, descrito pelo autor como *A escola de catequese*, a qual coincide com os dois primeiros séculos de colonização: que vai de 1549, chegada dos primeiros jesuítas, a 1756 e 1767, período de sua expulsão dos territórios (invadidos) ‘portugueses e espanhóis’. Este momento histórico caracteriza-se pela negação da diversidade dos indígenas, aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão de obra indígena à sociedade nacional.

O Segundo Período, momento da implantação das Escolas de *Primeiras Letras e o Projeto Civilizador*, vai de meados do século XVIII até meados do século XX, e subdivide-se em duas fases. A primeira é caracterizada pela *Fase Pombalina*, que vai de meados do século XVII até meados do século XIX, e caracteriza-se pela instituição da lei que ficou conhecida como

Diretório dos Índios²⁴ (1757-1798) que estabelecia uma série de novas medidas com vistas à efetivação na Amazônia, dos objetivos mercantilistas do colonizador português e se caracterizava por forte mudança na política educacional destinada aos indígenas aldeados.

D'Angelis (2012) compreende o segundo período como *O Império, a 1ª República e Ditadura Vargas*, que vai de meados do século XIX até meados do século XXI. A ideia de integrar o indígena perpassou o período colonial e, no período do Império, a principal medida vem em 1845, com o Decreto nº 426, que contém o *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*. Neste documento estabelecem-se as bases do sistema indigenista do Império, que permaneceu em funcionamento até 1889.

A Primeira República, conforme D'Angelis (2012), ficou conhecida como o período em que foi criado o *Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPILTN*, em 1910. O SPILTN foi instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder. A ênfase da ação *pacificadora e integracionista* implementada por este órgão residia nas ações voltadas para a incorporação do indígena ao estado brasileiro, com vistas a resguardar a soberania territorial.

No terceiro período – *O ensino Bilingue de Transição*, dos anos 1970 até o século 21; *O Indigenismo Alternativo e Escolas Indígenas*, subdividido em duas fases: a primeira fase da Funai, o *Summer Institute of Linguistics – (SIL) e ensino bilíngue de transição (décadas de 1960 a 1980)*, pela criação da Funai em 1967 deu-se continuidade ao processo iniciado nas últimas décadas de existência do SPI. “No bojo da ditadura militar a Funai assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país e admitiu a presença, nas áreas indígenas, dos pesquisadores do SIL”. Nessa época vários pesquisadores, com a ajuda dos meios de transporte do exército brasileiro, conseguem entrar em áreas indígenas até então isoladas e ‘a salvo’ de contatos com a sociedade não indígena.

Em relação aos princípios e metodologia do chamado *bilinguismo de transição*, D'Angelis (2017, p. 5) diz que esse modelo de bilinguismo na prática:

[...] acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas. Na prática, a aliança FUNAI/SIL é utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, visando somente à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com intuito meramente de integração.

²⁴ Nome abreviado do ‘Directório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Magestade não mandar o contrário’, publicado em edição fac-similar por Almeida, 1997.

Haja vista, temos como ‘herança’ dessa época a Bíblia Sagrada traduzida em *inÿrybé*, o que contribuiu para muitos *Inÿ* abandonarem seus costumes e crenças tradicionais e seguir o protestantismo. Na Aldeia *Wary Ly Tÿ*, por exemplo, tem um templo da Assembleia de Deus. No entanto, apesar de fatores como estes, em que, claramente, o principal objetivo da SIL em parceria com a Funai, era ‘salvar’ o povo *Inÿ* e convertê-los ao protestantismo; na mesma época, membros da SIL, dentro da Ilha do Bananal, desenvolveram e registram a gramática e ortografia Karajá, tornando o *inÿrybé*, uma língua gráfica.

A segunda fase, *O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*, caracterizou-se pela formação de projetos alternativos de educação escolar indígena, ocasionados pelo nascimento do movimento indígena e pela participação de entidades de apoio à causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, fundado na primeira metade da década de 1970 e, posteriormente, desdobrando-se em uma série de organizações indigenistas laicas, no final da mesma década (D’ANGELIS, 2012).

D’Angelis (2017) esclarece que este período foi marcado, também, pelo surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, Organização dos Professores Tikuna Bilingues – OGPTB, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, entre outras.

Para o autor, a mobilização dos povos indígenas, desde a década de 1970, resultou na fase da escola diferenciada e refletiu diretamente nas políticas e ações do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988; e, na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, bem como da legislação referente à escolarização indígena. Nessa intensa mobilização, as relações entre povos indígenas, Estado e sociedade civil tentam se definir e organizar no campo das políticas públicas a partir da ótica dos povos indígenas.

A primeira década dos anos 2000 também foi um período de forte conquista no âmbito da legislação, com várias leis aprovadas e ações desenvolvidas para garantir, aos povos indígenas, uma educação específica e diferenciada. Neste sentido, em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação; em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, houve uma fusão entre a Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secre-

taria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que direcionava as ações voltadas para a educação escolar indígena em colaboração com os estados e municípios (PALADINO; ALMEIDA, 2012). No entanto, esta secretaria foi extinta pelo ex-Ministro da Educação, Vélz Rodriguez, em sua rápida atuação (3 meses) neste ministério, com o aval do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, no segundo semestre de 2020, até hoje (segundo semestre de 2021), a continuidade destes programas é incerto.

Em 2009, na cidade de Luziania-GO, o Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – Funai, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONNEI, que discutiu, a partir das políticas desenvolvidas e avanços apontados, os impasses para direcionar as futuras ações nesta área (BRASIL, 2014)

Atualmente a escola indígena conta com respaldo legal da LDB, que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Contudo, como descreveu D’Angelis (2017, p. 17),

em termos de avanços advindos das políticas públicas, existem impasses quanto à efetividade dos direitos indígenas no campo educacional e problemas na implantação e desenvolvimento das ações vinculadas à educação escolar indígena.

Assim sendo, muitas questões precisam ser reavaliadas, principalmente no que se refere às questões do bilinguismo e formação de professores indígenas, uma vez que existem muitas escolas instauradas dentro das comunidades indígenas, que apresentam um Projeto Político Pedagógico (PPP) que defende e justifica uma educação apenas na língua portuguesa.

Com esse panorama apresentado por D’Angelis foi possível percebermos que, inicialmente, a educação escolar indígena era uma imposição dos colonizadores, uma verdadeira educação para o ‘índio’ caricato e estereotipado. Posteriormente, durante o processo histórico, os povos indígenas apropriaram-se da escola e, a partir das experiências e diálogo junto aos movimentos indígenas, muitos povos originários vêm ressignificando seus processos de escolarização e suas escolas, a partir de uma educação específica e diferenciada, experienciando um processo de educação do e para o indígena, pensado e desenvolvido pelos próprios indígenas, apoiado pelos movimentos indígenas e indigenistas.

No entanto, dadas as constantes discontinuidades da formação dos professores indígenas e rupturas de projetos educacionais (a exemplo da SECADI), cada experiência de escolarização é dinâmica e está sempre em construção. O que temos hoje de concreto é a vontade, organização e estratégias dos próprios indígenas, na busca e garantia de seus direitos e de políticas de afirmação no espaço público brasileiro.

3.3.1 O Bilinguismo nas Escolas da T.I Xambioá

A história da educação do Povo *Iny* da T.I Xambioá é um retrato da história da educação indígena do Brasil. Para uma maior compreensão acerca da educação dos *Iny* monolíngues e bilíngues é fundamental verificarmos os caminhos iniciais, da política para a implantação e garantia do ensino bilíngue, bem como a organização e formação dos primeiros professores *Iny*, (da Xambioá) visto que a Escola, foi uma das responsáveis direta, oficial e obrigatória de contato e aquisição da língua portuguesa – os três primeiros professores da primeira Escola instalada na T.I Xambioá (A Escola Manoel Achurê), na década de 1960, eram todos não indígenas. Conforme relatos a seguir.

Relato do professor *Iny*: A.C.Karajá:

Tori tyryty dyydu mahadu wana reryre, hawa-ó rauty renyreu, tasy ijõmy ixykymy birémy rekoamy roire myhyu.

Tradução: Eu aprendi a falar a língua portuguesa com os professores *tori* (não indígenas) que chegaram na época aqui Aldeia.

Relato do cacique da *Wary Lÿ Tÿ*:

Tori rybé tyryty-di rirale reryre. Iyjalemy-se. Tyrytina heto-ó jiary wawyra ralore, tahe rehuõre. Jiaryhe tai sõemy isiramy rahare, kiemy watoho dyydu tori rare, taikise jiary remy binare irybé, tasy ijõmy alysi-le wadeé awire, tahe tule kuá bedé-u sõetyhy-my aõna õna isirare, jiary lery boho wana irehemy hawo-di rekoamy roire myhy tyrytymy. Waseriore sohoji tyna rahure tatyryty.

Tradução: Só leio e escrevo em português. Mas muito pouco. Fui à Escola eu já tinha 10 anos, e só estudei até a 2ª série. Eu tive muita dificuldade na Escola: primeiro porque minha professora era *tori* (não indígena) e eu não entendia muito bem as palavras dela; segundo, porque eu só queria brincar mesmo; e depois, porque naquela época tudo era mais difícil, eu e minhas 4 irmãs andávamos 3 km numa canoa à remo até chegar na Escola. Só uma irmã conseguiu finalizar à Escola.

Relato da anciã *Iny*: M.V.Karajá:

Jikary ratykyryty nyre ibuté lemy. Raloreku, torile ritekonymy roiremyhy ixykó tykyryty wahisi dykymy. Wani widykynalemy-he ikyjamy tori rybé rekeryre.

Tradução: Eu estudei até a quarta série. Na época que eu entrei para a Escola só mandavam (o SPI) professor branco pra Aldeia. Eu sei ler e escrever em português, pouco, aprendi só para assinar meu nome mesmo.

Então: a Funai, que substituiu o SPI em 1967, só a partir de 1970 adota um novo discurso (com poucas práticas) em relação à educação indígena **bilíngue**. Este discurso se fundamenta nos princípios do Instituto Interamericano Indigenista (III) e do SIL. Estas entidades, entre outras, recomendavam a utilização das línguas maternas no processo de alfabetização das crianças indígenas nas aldeias *Iny*, como também nas comunidades de outros povos.

Em 1971, uma organização missionária norte-americana inicia o projeto piloto do Programa de Educação Bilíngue e Bicultural (Peba) do Araguaia, a partir da experiência do casal de linguistas David e Gretchen Fortune, que desde 1958 já desenvolviam pesquisas linguísticas nas comunidades *Iny* (conforme apresentado no capítulo I). O casal Fortune, a convite da Funai, trabalhou na época, na seleção e treinamento dos monitores e professores *Iny*, na organização das metodologias de ensino e na produção do material didático na língua *inyrybè*. Todos os demais professores (indígenas e não indígenas) foram direta ou indiretamente formados pelo SIL, que fora contratado pela Funai, naquela mesma época (FORTUNE, 1987).

Em 1989 houve um convênio da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins com a Universidade Federal de Goiás (UFG), envolvendo o Departamento de Letras e o Museu Antropológico para a criação do Projeto de Educação Indígena do estado do Tocantins. Esse projeto foi responsável por certificar os professores indígenas em nível médio no magistério indígena. A partir desse projeto, a maioria dos professores indígenas ingressaram na Licenciatura Intercultural promovida inicialmente pela UFG (LEITÃO, 1997, p.65).

De acordo com o este panorama e os relatos dos *Iny*, até a década de 1960, não existia alguma Escola na T.I Xambioá. No ano de 1965, a primeira a Escola Manoel Achurê é instalada, mas com professores não indígenas e, conseqüentemente, sem algum conhecimento da língua materna dos nativos. Somente em 1971, seis anos depois da fundação e funcionamento da Escola, a Funai envia os primeiros monitores *Iny* para auxiliarem os professores que já estavam em atividade. Estes primeiros monitores eram da Ilha do Bananal – não da Xambioá.

E finalmente, no início da década de 1990, com a instalação de novas Escolas na T.I Xambioá, as Universidades dos Estados de Goiás e Tocantins, ‘abraçam’ a causa da educação desta T.I e realizam formações exclusivas para a formação de professores *Iny*, ‘locais’. A partir desse impulso, apenas nos anos iniciais do século XXI – 5 séculos desde a invasão dos territórios indígenas – os *Iny* (Karajá) conseguem garantir o ensino bilíngue em suas Escolas.

Atualmente existem quatro Escolas na T.I Xambioá – sendo três de ensino fundamental e uma de ensino médio – todas de ensino bilíngue, com 18 professores no total – 17 professores indígenas e 1 professor *tori* “branco”. As Escolas são: Escola Indígena Tainá Hãkã na Aldeia *Wary Ly Ty* (que atende aos estudantes da mesma Aldeia); Escola Indígena Wachihô Bedú na Aldeia *Kurehê* (que atende aos estudantes da própria Aldeia e das Aldeias *Hawá Tymara* e Manoel Achurê); Escola Indígena Manoel Achurê na Aldeia *Xambioá* (que atende aos estudantes da Aldeia Xambioá) e o Centro de Ensino Médio Indígena (CEMI) Karajá, que está localizado no centro da T.I Xambioá, entre as cinco Aldeias, para facilitar o acesso dos estudantes de todas às Aldeias, além de receber estudantes não indígenas das fazendas vizinhas e estudantes do estado do Pará - estado que faz fronteira com a T.I Xambioá. Correspondendo à faixa etária dos estudantes nas séries iniciais: de seis a quinze anos. Do ensino médio: de quinze a quarenta anos.

É importante ressaltar que, antes da implantação da Educação Escolar Indígena na T.I Xambioá, já existia (e ainda existe) entre os *Iny*, a Educação Indígena (alguns chamam também de educação tradicional), que iniciava (inicia) dentro de casa com as crianças, por meio das histórias e dos mitos narrados pelas anciãs e anciãos, pelos ensinamentos durante as práticas ritualísticas e por todos os elementos culturais, artísticos e de sobrevivência, passados para as crianças e jovens através dos mais velhos, expressados pela oralidade em *inyrybé*. Sobre esse fenômeno é importante ressaltar; entre o povo *Iny*, as práticas ritualísticas, os saberes das medicinas e toda a história do povo é exclusivamente ensinada através da língua materna.

CAPÍTULO II: A METODOLOGIA E SEUS PROCESSOS ADOTADOS

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento. (HESSEN, 2000, p. 19)

4 METODOLOGIA E MÉTODO

A pandemia do novo coronavírus rompeu, adiou, modificou (entre outras situações) muitos sonhos e projetos, conosco não foi diferente; havíamos planejado para este estudo, tendo em vista o tipo específico do material que seria coletado: os fenômenos linguísticos de um povo indígena – uma pesquisa *in loco* pautada na abordagem metodológica qualitativa com estudos etnográficos, a metodologia e método inicial foram seguidas, contudo, foi necessário encontrarmos meios alternativos para a coleta de dados (etnografia online), conforme tópicos a seguir.

Optamos pela abordagem qualitativa, pela natureza do nosso estudo; fenômeno sociolinguístico. A abordagem qualitativa segundo Paiva (2019), acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, entrevistas, imagens, áudios, vídeos, filmes ou músicas) etc. Nesta pesquisa iremos analisar as entrevistas semiestruturadas do povo *Iny Karajá*. E, pelo fato de estarmos trabalhando com fenômenos sociolinguísticos de um povo, escolhemos como método da pesquisa, a etnografia.

Etnografia, do grego; *ethnos* = povo, *etnia* + *graphein* = escrita, descrição; literalmente descrição de um povo, conforme Holmes (2001). Para Paiva (2019, p. 79), “o método de pesquisa etnográfico tem origem nos estudos da antropologia e foi apropriado pela linguística aplicada, tendo como foco questões culturais relacionadas à linguagem”. Nesse sentido, também pela natureza do nosso estudo, nossa escolha para o método não poderia ter sido outro.

De acordo com vários autores, entres eles, Dornyei (2007), Morse (2002) e Richards (2003), para consideramos uma pesquisa etnográfica em linguística, devemos entrar e sair do campo de pesquisa respeitando uma sequência de quatro fases. Quanto a estas fases, Paiva (2019) discorre:

“A primeira fase é a entrada do pesquisador em um contexto ainda desconhecido.

A segunda fase é a da observação não participante, pois o pesquisador, apesar de ter quebrado o gelo inicial e de ter se familiarizado com os participantes e suas rotinas, ainda está em busca dos participantes relevantes e começa a fazer as primeiras entrevistas e análises preliminares dos dados.

A terceira fase, é considerada por Dornyei (2007) como a mais produtiva, pois o pesquisador já se sente em casa e aceito pela comunidade. Isso lhe permite coletar dados diversos, selecioná-los, avaliar ideias iniciais e desenvolver conceitos.

A quarta fase é a da retirada de campo”. (p. 82).

Por ser o grupo pesquisado o meu grupo de origem, e estarmos em um contexto adverso – a pandemia do novo coronavírus – para esta etapa (metodologia), iniciamos a pesquisa pela coleta de dados. Nos tópicos que seguem, apresentamos com detalhes as fases desta etapa.

4.1 Etnografia Online

Quando as pessoas se comunicam, elas o fazem dentro de um tempo e um espaço. Durante a maior parte da história humana, aqueles envolvidos em um ato de comunicação eram obrigados a estar no mesmo lugar ao mesmo tempo. As palavras ditas por uma pessoa precisavam ser ouvidas pela outra, e a distância entre o falante e a pessoa que as ouvia precisava ser bem pequena.

Esses limites da comunicação dentro do tempo e espaço foram desafiados e testados por muito tempo. Muitas vezes as mensagens precisavam chegar ‘em tempo’, mas o espaço – as condições para presença física – as impossibilitavam pelas leis da natureza. Assim, os povos iam criando formas de fazer tais mensagens chegarem até as pessoas e locais desejados.

Entre alguns povos indígenas do Brasil e de outras localizações, em tempos longínquos, estas mensagens foram enviadas por tambores, por exemplo, para que uma Aldeia pudesse ouvir a outra, ou para que um batedor (o mensageiro/olheiro) pudesse enviar o que tinha visto (fora da Aldeia) para o grupo que ficou na Aldeia. Enquanto outras culturas desenvolveram formas de comunicação por sinais de fumaça ou fogos, das quais ainda são usadas por pescadores e marinheiros.

O antigo Império Persa foi pioneiro em esticar os limites das comunicações ao desenvolver um sistema postal. De acordo com o historiador grego Heródoto (484-425 a.C., foi considerado, pelo filósofo Cícero, o pai da História), o sistema postal designado pelo Rei persa Xerxes (governou entre os anos de 486 a.C. a 466 a.C.), foi crucial para formação e manutenção

de seu império, pois suas mensagens chegavam aos seus grupos de apoio, mesmo com as adversidades do tempo como; a neve, a chuva, o calor, a escuridão da noite... Dessa forma, as mudanças e praticidades da comunicação foram tomando novas formas de acordo com as necessidades e o tempo e espaço na troca de mensagem foi tomando novas formas.

No século XIX, por exemplo, surgiram várias tecnologias que ampliaram as formas de comunicação dentro do tempo e do espaço. Os motores a vapor possibilitavam que as mensagens contornassem ‘o globo’ e as ferrovias diminuíaam o tempo que as mensagens eram transmitidas entre os continentes. O telégrafo, então, reduziu o tempo de transmissão de semanas ou meses para horas. No século XX, surge o telefone, e pela primeira vez, foi possível propagar uma mensagem direta através da conversação entre duas pessoas, rompendo quase todos os limites de tempo e espaço. Ainda no século XX, chegou o rádio, depois a televisão, ampliando a comunicação em massa ao mesmo tempo, mas não a conversa, já que esses meios eram unidirecionais.

No final do século XX, surge a Internet, e esta cresceu exponencialmente, possibilitando a comunicação entre comunidades aldeadas, com comunidades urbanas e vice-versa, bem como o acesso de todos e todas às informações que antes estavam disponíveis apenas para aquelas poucas pessoas com ‘ingresso’ nas bibliotecas acadêmicas.

Não surpreendentemente, os pesquisadores acadêmicos voltaram suas atenções para essas novas formas de comunicação, gerando várias novas áreas de pesquisa das quais, nos interessam aqui, tais como: **ciberetnográfica, virtual-etnográfica, digital-etnográfica**. Embora alguns defensores dessas ‘novas’ formas de fazer pesquisa façam distinção entre essas nomenclaturas (ciber/virtual/digital), os autores Fincham, McGuinness e Murray (2010), afirmam que a nomenclatura não muda a prática do fazer remoto. Os pesquisadores afirmam, ainda, que as pesquisas em ciências humanas, mesmo antes da pandemia do novo coronavírus, têm avançando constantemente para a **coleta de dados online**.

Cada vez mais, a busca pelos dispositivos eletrônicos tem aumentado em nossas vidas, os quais se apresentam de forma variadas: computadores, smartphones, tablets e assim por diante; com esse aumento, ‘acessar’ pessoas online, tornou-se rotineiro. Além disso, a praticidade do online – compras, vendas, marcação de consultas médicas, reuniões de trabalho, aulas remotas – tem levado pessoas de todas as idades a buscar esse recurso; e à medida que vivemos cada vez mais online, vamos deixando ‘dados em nosso rastro’.

Portanto, a pesquisa online varia de mineração/coleta de dados para rastreamentos de dados. Em parte, a pesquisa online é motivada pela conveniência e praticidade – pois os dados já existem. Como Kuntsman (2004) argumenta, o conceito de fazer ‘trabalho de campo’ foi/vem

se transformando à medida que a conexão de internet pode ser conciliada com a visita ao campo – por exemplo, se o grupo a ser pesquisado tem recursos e/ou estão conectados ao campo virtual. Existem também aquelas comunidades e grupos online que não estão necessariamente ocupando o mesmo espaço físico, mas conectados ao mesmo tempo. E, essas comunidades, nem sempre precisam estar online simultaneamente – um comentário pode ser carregado na terça à noite e a resposta na quinta-feira pela manhã. A ideia de tempo e lugares ligados a uma interação está sendo estendida além do que poderia ser concebível na maior parte da história humana. O fato de várias pessoas se encontrarem não significa mais que estas estejam no mesmo lugar ao mesmo tempo.

Obviamente que a coleta tradicional de dados no campo físico – *in loco* – tem muitas vantagens claras; *in loco*, podemos observar detalhes mais sutis de uma comunidade, detalhes que apenas a observação física direta pode oferecer. Além do que, conforme Wimmer e Dominick (2014), um pesquisador no campo físico tem formas adicionais de compreender o contexto social por meio da experiência direta para obter informações confidenciais que não seriam divulgadas online, para ver coisas que não são observadas por outros; em geral, para coletar um conjunto mais rico de dados, a presença física, a familiaridade com o local observado, tal como as próprias percepções pessoais são, sem dúvidas, premissas para uma análise de dados confiável e consistente.

Os autores Fine, (2003), Fay (2007), além de Wimmer e Dominick (2014), concordam que a presença física no campo, possibilita uma maior confiabilidade ao pesquisador em relação à comunidade que está sendo estudada, bem como favorece ao pesquisador uma maior sensibilidade com a comunidade, oportunizando que esta julgue se deseja relacionar-se com o pesquisador, e, em caso afirmativo, qual tipo de relacionamento será. Contudo, a coleta de dados pessoalmente no campo traz benefícios e riscos tanto para o pesquisador quanto para a comunidade, assim como a presença física de um pesquisador pode alterar o comportamento de quem está sendo observado o que pode distorcer os dados que estão sendo coletados.

McClelland (2002) observou que, quando a internet começou a disponibilizar mídia social, muitos segmentos de trabalhos noturnos mudaram suas atividades para o online, no intuito de manter a integridade física das pessoas que eram expostas em bares, ruas, casas noturnas, etc. Mover-se online era/foi muito mais seguro e eliminava/elimina riscos graves.

A pesquisa que está sendo relatada aqui também mudou sua coleta de dados para o online a fim de evitar potenciais riscos graves. Nosso projeto foi realizado em um momento de alta transmissão do vírus COVID-19 na região Amazônica do Norte do Brasil. Para chegar até a comunidade estudada (dado ao local que atualmente resido) seria necessário um percurso de

quase 3 mil km (incluindo um trajeto que só é feito pelas águas do Rio Araguaia). E esse percurso poderia oferecer riscos mútuos, tanto para mim (a pesquisadora) quanto para a comunidade. Portanto, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas online.

Como mencionado acima, a coleta de dados online muitas vezes pode ‘enfraquecer’ um projeto de pesquisa por não viabilizar os mesmos tipos de oportunidades na construção dos relacionamentos com a comunidade, nem os mesmos tipos de oportunidades para percebermos os pequenos detalhes da vida diária e das interações sociais do grupo. Contudo, eu, Simone Alves de Carvalho, a pesquisadora deste projeto, já tinha uma história pessoal profunda com a comunidade pesquisada. Minha avó materna é nativa desta comunidade, e na minha infância e adolescência eu fazia visitas constantes às Aldeias estudadas. Eu conheço, de outras épocas, as pessoas desta comunidade e elas me conhecem.

4.2 Seleção do campo da Pesquisa

Conforme informado nos capítulos anteriores, foi estudada uma das comunidades da TI Xambioá – a Aldeia *Wary Lỹ Tỹ* – localizada às margens do Rio Araguaia, no município de Santa Fé do Araguaia – TO. Quanto à escolha tanto do povo quanto da Aldeia, esta se deu pelo meu pertencimento étnico e familiaridade com os moradores locais.

Segundo Bourdieu (1983), seja qual for a escolha que fazemos como pesquisadores não somos imunes à influência das regras que regem o campo e são estas regras que irão definir o funcionamento de todo o campo da pesquisa. E o fato de o pesquisador pertencer à comunidade pesquisada tanto facilita na mediação destas regras quanto pode apresentar, aos olhos dos participantes, um sinal de confiabilidade. Inegavelmente, precisei fazer um enorme esforço para não interferir nas respostas durante a coleta de dados.

No entanto, pela natureza do tema pesquisado (língua originária) e do contexto que envolve toda a história dos povos indígenas do Brasil, fazer parte da comunidade deixou os participantes em uma situação mais confortável e com maior abertura. Ainda assim, pela credibilidade e legibilidade dos dados, foram destacadas algumas regras que consideramos relevantes para o trabalho de campo, tais como: Privacidade, Confiabilidade, Risco e Benefícios – sobretudo pela ligação da pesquisadora com o grupo pesquisado. Estas regras eram expostas durante a leitura do documento TCLE antes de cada entrevista. Abaixo alguns aspectos presentes no TCLE que foi lido para cada participante/voluntário:

Aceitando participar, o voluntário irá cooperar nos concedendo as entrevistas. As gravações serão feitas nas casas dos participantes, os quais não precisarão se deslocar. A duração das gravações é de 40 (quarenta) minutos.

Embora as gravações sejam feitas nas casas dos voluntários, para que não haja qualquer desconforto físico, há, entretanto, o risco de sentirem cansaço físico. Caso isso aconteça, sua participação poderá ser interrompida imediatamente, sem qualquer prejuízo. Não há qualquer outro risco previsto.

Esta pesquisa, embora não traga benefícios diretos aos participantes, lhes trará benefícios indiretos, pois beneficiará toda a comunidade por contribuir para a revitalização e valorização da língua *inĩrybé*, o que cooperará com as propostas da documentação da língua e com os projetos relacionados à produção de material didático nas comunidades do povo *Inĩ*.

Os materiais gravados serão deletados após as transcrições do material coletado e o nome do participante será mantido em sigilo, se ele assim preferir.

A participação na pesquisa é voluntária e não lhes trará quaisquer despesas financeiras, uma vez que as gravações serão feitas nas casas dos falantes, em um horário que seja melhor para eles. Os voluntários podem deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como retirar, a qualquer tempo, seu consentimento para o uso dos dados gravados.

Os dados estarão armazenados em arquivo digital de acesso restrito até a publicação final da dissertação e serão disponibilizados aos participantes, que poderão solicitá-los a qualquer momento. Para outras pessoas, não indígenas, os dados serão disponibilizados apenas por meio da autorização da pesquisadora responsável.

O documento de autorização individual (TCLE) não exclui a necessária autorização da comunidade local para desenvolvimento da pesquisa.

Eu, Simone Alves de Carvalho, comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. A pesquisa obedecerá ao protocolo de pesquisa, portanto, só terá início após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. As gravações serão feitas nas aldeias, nas casas dos participantes voluntários, reduzindo ao máximo o desconforto físico decorrente de viagens. As entrevistas serão gravadas apenas após o consentimento por escrito de cada participante, expresso em termos específicos para os procedimentos, após serem informados sobre as etapas da coleta e análise dos dados. Após as gravações, os dados serão analisados por mim e pela pesquisadora responsável pelo projeto, a Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

4.2.1 Participantes

São participantes dessa pesquisa os *Inĩ* da TI Xambioá, residentes da Aldeia *Wary Lyĩ Tỹ*. Neste estudo, apesar de termos a língua e linguagem como objeto direto e entrevistas semi-estruturadas na coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa de abordagem etnográfica, as informações ocorreram de modo espontâneo e colaborativo. Pois, de acordo com Holmes

(2001), em etnografia consideramos os participantes em seu papel privilegiado como agente ativo construtor de sua própria história, história essa que se pretende entender e estudar.

4.2.2 Critérios de escolha dos participantes

Para termos uma noção ampla do grau do bilinguismo (em L1 e L2), bem como da sobrevivência e permanência do idioma *inĩrybé* (L1), diante do monopólio da língua portuguesa (L2), foram selecionados participantes de faixas etárias variadas, distribuídos em: cinco (05) participantes de 62 a 80 anos, (01) um de 56 anos, (02) dois de 39 anos e (01) um de 21 anos; nove *Inĩ* no total, entre os nove, quatro deles são professores das Escolas da T.I Xambioá. Escolhemos alguns professores por considerarmos que seria importante (como de fato foi) compreendermos qual o papel das Escolas Indígenas (e seus currículos) para a conservação e continuidade das línguas maternas originárias – abordaremos esse tema nas análises de dados e considerações parciais desta pesquisa.

Para subsidiar a seleção acima descrita, foram adotados critérios de **exclusão e inclusão**, ajustados aos objetivos específicos deste estudo e adequados aos métodos de entrevista utilizáveis, a saber:

- Todos os entrevistados fazem parte da etnia/povo *Inĩ* e são moradores (aldeados) da Aldeia *Wary Ly Tỹ*;
- Os participantes foram indicados pelo cacique da comunidade – e estes, mesmo indicados, participaram sob livre e espontânea vontade;
- Sendo a pesquisa realizada via remota, para segurança física, emocional e comodidade dos participantes, o recrutamento dos entrevistados (além dos critérios já mencionados) foram feitos mediante: A) sinal de internet funcionando bem na casa do participante, B) cada participante usou seu próprio aparelho de telefone ou aparelho de filhos ou netos e todos os envolvidos (participantes ou familiar que os auxiliavam) tinham familiaridade com o aplicativo WhatsApp e C) no momento da entrevista, o cacique ou o vice cacique sempre estavam presentes – a presença de ambos foi fundamental para mediação das entrevistas e interpretação de algumas palavras ou expressões (que não fazia parte do meu vocabulário *inĩrybé*) que surgiam no decorrer da pesquisa/conversa.

4.2.3 O Processo da Coleta de dados online

Considerando as unidades e regras variáveis constituídas pela Sociolinguística, tal como às análises de comportamentos sociolinguísticos, para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas de natureza qualitativa e semiestrutura. Pois, Paiva (2019) diz que as entrevistas qualitativas são aquelas nas quais são utilizadas questões abertas e não estruturadas, pouco numerosas e que de se destinam a extrair concepções e opiniões dos participantes. Em relação às entrevistas semiestruturadas, Flick (2004) as descreve como um processo que contribui diretamente para maior abertura dos entrevistados, em que estes tendem a expressar mais facilmente seus pontos de vista, uma vez que a entrevista possui relativa abertura em seu planejamento, possibilitando ao entrevistador reordenar o roteiro a partir da interação com o entrevistado.

Durante as entrevistas os participantes ficaram livres para se expressarem na sua língua de conforto e segurança – o *inĩrybé* – visto que eu, Simone Alves de Carvalho, consigo compreender a língua e traduzi-la para o português. Além da escolha do idioma, os participantes também ficaram livres para escolherem os horários e local mais convenientes para nos fornecer os dados e momentos grandiosos de espirituosas conversas.

Todo o processo de coleta de dados foi adaptado ao contexto da pandemia do novo coronavírus – nem a pesquisadora nem os participantes se deslocaram de suas residências. Pelo aplicativo WhatssApp realizamos algumas vídeochamadas e troca de mensagens via áudio. As vídeochamadas e trocas de mensagens duravam em torno de 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos.

Sendo essa pesquisa realizada no âmbito das práticas linguístico-culturais, havia a possibilidade de ocorrer algum risco no campo socioemocional, ou seja, os participantes poderiam sentir-se abalados ao responder perguntas (vide abaixo) que envolviam suas relações, não apenas de natureza linguística (o bilinguismo), mas, sobretudo, no que se refere à injustiça social, pelo fato de que existe por parte do colonizador, há mais de 500 anos, uma espécie de apagamento das línguas indígenas – o Brasil, segundo a sua Constituição, é um país monolíngue, cujo idioma oficial é o Português, mesmo os *Inĩ* e demais povos indígenas tendo suas próprias línguas agráfas.

Para contornar esse tipo de risco, além desta pesquisa cumprir às normas apresentadas na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – Aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – as pesquisadoras, por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme especificamos no tópico 1.2, deixaram claro aos participantes que a pesquisa, através de sua divulgação nos meios acadêmicos e sociedade em

geral, busca informar e difundir a existência e importância da língua *inĩrybé* e demais línguas indígenas (cerca de 275, a maioria ágrafa) para toda população indígena e não indígena do Brasil.

Assim, foram elaborados, de acordo com os objetivos específicos (da pesquisa) acima descritos, três formulários de perguntas conforme seguem:

<p>1º _ Uso da língua <i>inĩrybé</i> sem a expectativa ou necessidade de uso do português (situações de monolinguismo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você é alfabetizado/a em <i>inĩrybé</i>? 2. Você lê e escreve em <i>inĩrybé</i>? 3. Em sua casa, a comunicação se dá, exclusivamente, em <i>inĩrybé</i>? 4. Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua <i>inĩrybé</i>? 5. Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em <i>inĩrybé</i>? Poderia citar essas pessoas? 6. Se casado(a) –você ensina/orienta seus filhos em <i>inĩrybé</i>? 7. Você compreende as conversas quando pronunciadas na língua portuguesa? 8. Você frequenta as vilas e cidades próximas à aldeia? Se sim, como é feita a comunicação com a sociedade não indígena? 9. Qual seu sentimento (ou pensamento) ao ouvir os outros <i>Inĩ</i> falando em português? 	<p>2º _ Uso e função da língua portuguesa na oralidade e escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você é alfabetizado/a em português? 2. Você consegue ler e escrever na língua portuguesa? 3. Em sua casa, a comunicação acontece em português exclusivamente, ou alterna entre o português e o <i>inĩrybé</i>? 4. Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua portuguesa? 5. Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em português? Poderia citar essas pessoas? 6. Se casado(a) – quando você ensina/orienta seus filhos na língua portuguesa em alguns momentos? 7. Você se recorda de palavras ou expressões da língua portuguesa usadas como empréstimo linguístico?
--	---

<p>3º _ Formas de transição da língua <i>inĩrybé</i> para a língua portuguesa dentro e fora das comunidades indígenas. (situações de bilinguismo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você nasceu e se criou na TI Xambioá? 2. Como aprendeu a língua portuguesa? 3. Em qual situações você utiliza a língua portuguesa? 4. Em que situações você utiliza língua <i>inĩrybé</i>?

5. Você poderia citar situações na aldeia e fora da aldeia em que as duas línguas se misturam (usadas ao mesmo tempo)? Pode descrever a situação?
6. Você se recorda de palavras ou expressões da língua portuguesa usadas como empréstimo linguístico? Se sim, você acha que isso pode descaracterizar a língua *inÿrybé*?
7. Como você vê a permanência das línguas indígenas nos estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?
8. Há situações (atividades, festas, reuniões) em que você está falando em português e muda para *inÿrybé*? Ao mudar, você costuma alternar entre as duas línguas? Ou uma vez mudando para *inÿrybé* não volta mais ao português?

Além do contorno aos riscos, as pesquisadoras deixaram claro aos participantes que será garantido o anonimato e que estes poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento em que desejarem, conforme TCLE apresentado no anexo A.

CAPÍTULO III: DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nós, povos indígenas queremos brilhar no cenário da história
 Resgatar nossa memória e ver os frutos de nosso país, sendo divididos
 Radicalmente
 Entre milhares de aldeados e ‘desolazados’ como nós.
 (Eliana Potiguara, 2021)

5 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo explora, por meio da análise investigativa, as entrevistas dos moradores da Aldeia *Wari Ly Tÿ* do povo *Inÿ*. Esta análise baseia-se na observação dos elementos que foram apresentados na etapa 1, tópico 1.3 (A língua) e teorizados especificamente nas etapas 2 (A sociolinguística Interacional) e 3 (Bilinguismo / os Bilinguismos) do I capítulo. Desse modo, apresentamos a análise das entrevistas dos indígenas *Inÿ*, conforme o objetivo geral da pesquisa: **Analisar o comportamento sociolinguístico do povo *Inÿ* (Karajá), sob a ótica do bilinguismo, considerando seus papéis simultâneos (tarefas social e profissional) dentro e fora de suas Comunidades**, considerando os seguintes critérios:

- Bilinguismo / os Bilinguismos;
- As relações sociais – aspectos identitários das relações bilíngues dos falantes (entrevistados);
- A sobrevivência da língua.

Conforme dados apresentados na sessão 3, tópico 3.2.1: o Bilinguismo nas Escolas da T.I Xambioá, observamos que a maioria dos moradores (senão todos) da Aldeia *Wari Ly Tÿ* são bilíngues. Levando em consideração essa hipótese (que todos são bilíngues), propõe-se, nesta análise, descrever as formas de bilinguismo e seus desdobramentos para a construção identitária do povo *Inÿ* Karajá, bem com a sobrevivência do *inÿrybé*, sua língua mãe.

5.1 Análise dos Dados Coletados

As entrevistas que integram esta análise não serão apresentadas na sequência conforme o formulário de perguntas apresentado no tópico 1.5 do II capítulo. Os recortes das entrevistas foram necessários para atender os critérios acima descritos. Todas as entrevistas foram transcritas (de áudios) e a maioria delas traduzidas do *inĩrybé* para o português. Todas as transcrições foram feitas por mim (Simone Alves de Carvalho) e nas traduções tive o auxílio do querido parente e amigo Mairu Kuady Karajá. Tanto na transcrição quanto na tradução, fomos fidedignos às informações prestadas – nada foi modificado ou alterado.

Antes de partirmos para as entrevistas, é importante esclarecer que é comum entre os povos indígenas o uso da expressão ‘linguagem’ ao se referirem às suas línguas originárias; nas entrevistas, exclusivamente, sempre que aparecer a palavra linguagem, o entrevistado estará se referindo à língua *inĩrybé*.

Salientamos novamente, que os formulários das entrevistas foram preparados atendendo cada um dos três objetivos específicos desta pesquisa, conforme segue:

5.2 Uso da língua *inĩrybé* sem a expectativa ou necessidade de uso da língua português (situações de monolinguismo): GRUPO I

Para atender este objetivo, como ideia inicial pensamos na seleção de participantes monolíngues – só em L1 – no entanto, nas entrevistas I e II, de acordo com Grosjean (1994), podemos dizer que os entrevistados são bilíngues, pois, mesmo não tendo proficiência na segunda língua, eles (os entrevistados) compreendem e falam algumas palavras e sentenças em L2. Em relação à não proficiência em L2 (de ambos) e seu pouco uso consciente, observa-se um fenômeno de resistência em relação à língua portuguesa, a língua dominante. Os anciãos (entrevistas I e II) expressam perceberem que a língua portuguesa tem mais força (em relação ao *inĩrybé*), contudo, não abrem mão de seguirem suas comunicações dentro da Aldeia exclusivamente no *inĩrybé*. E o fato de ambos ocuparem papéis de liderança dentro da T.I Xambioá favorece a sobrevivência do *inĩrybé*.

ENTREVISTA I

Nome: M. V. T. A. Karajá **Sexo:** F

Pais: *Iny* (Karajá) – pai falante no *inyrybé*, mãe falava o necessário na língua portuguesa

Função Social na Comunidade: Liderança Espiritual

Idade: 76 anos no registro, segundo a declarante, ela tem 81 anos de vida na terra.

1. Você é alfabetizada em *inyrybé*?

Kõre. Kiemy isiratyhyre, taiki tahe idi rira rekerykõre. Jikary ratykyryti nyre ibuté lemy.

Tradução: Não. Porque tem letras muito difícil e a gente não consegue ler.

2. Em sua casa, a comunicação se dá, exclusivamente, em *inyrybé*?

Jikaryhe relyky myhyre waritxoré bohowana, tahe ijõmy waritxokore bohowana, kokutyhy myhe tai isira ritxoremy raha myhy renyre, ijõtasy teralemy reaka myhyre. Tykyrytina hetokukó roimyhy reny rekutahe tarybé renymy rybémy ruru myhy renyre. Taiki tahe sõemy riwabedesadyky nymyhyre.

Tradução: Eu tento conversar com meus filhos e netos, no começo eles acham difícil e tem deles que nem querem. Mas quando vão para a Escola ou Universidade eles querem falar só na linguagem. Isso me deixa muito feliz.

3. Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua *inyrybé*?

Iny besanaki jikary rawikunykõ myhyre, tule krarybéké anõkõ. Hawyky mahadu itxoinakó rakõ myhyre. (Ijasó anõni-anõni). Hawyky ijasó bedé dykynaná kydikery keki, hawá-ko so-emy ibinaké. Jikary-he rabire anõbina binamy, habu itxoi keryna ritynyny reku, tasy ijado-koma ijasó hetokukre-ki rexiworeku.

Tradução: Nas festas eu não posso falar nem cantar. Mulher *Iny* não pode cantar nem participar das reuniões para Aruanã (entidade/encantado das águas do povo *Iny* Karajá). Se mulher descobre os segredos de Aruanã, a Aldeia se acaba. Eu já vi muita coisa feia acontecer porque o marido não guardou segredo ou a mulher jovem com curiosidade ficou escondida durante os encontros de Aruanã e descobriu os segredos.

4. Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em *inyrybé*? Poderia citar essas pessoas?

Txoko. Matukari mahadu wana, tabo Kurikalá wana, tori rybé derare tyki. Tori anõkõdo roire. Waha, nadi wana iruku, wasyki tabo ixyki, butumy iny rybé leheky rarybemy roiremyhy.

Tykyrytina hetokukó rarekutahe tori rybé rekeryre. Wekú lakuhe raberumy raremyhy. Tahe watohoku dykyduhe torirare.

Tradução: Sim. Com os idosos e com Kurikalá (professor da comunidade), ele não aceita que eu fale com ele em português. Não somos brancos. No tempo que meu pai e minha mãe eram vivos, aqui em casa e na Aldeia todos só falavam na linguagem. Só quando fui pra Escola que tive que aprender palavras em português. Eu tinha medo de homem branco. E meu professor era branco.

5. Você compreende as conversas quando pronunciadas na língua portuguesa?

Txoko.

Tradução: Sim.

6. Você frequenta as vilas e cidades próximas à Aldeia? Se sim, como é feita a comunicação com a sociedade não indígena?

Txoko. Waritxore boho, waritxokorese, waralyby, waritxokore, waritxokore ritxokore riwawi kohenany myhyrenyre.

Tradução: Sim. Meus filhos, noras, genros, netos e bisnetos me ajudam.

ENTREVISTA II

Nome: J. T. Karajá **Sexo:** M

Pais: *Inỹ (Karajá)* – pai falante apenas no *inỹrybé*

Função Social na Comunidade: Cacique da T.I Xambioá desde a década de 80

Idade: 75 anos.

1. Você é alfabetizada em *inỹrybé*?

Kõre.

Tradução: Não.

2. Em sua casa, a comunicação se dá, exclusivamente, em *inỹrybé*?

Inỹ rybémy, waheto renyki relyy myhyre wariokorese wana tasy matuari mahadu wana. Wawyra 60-u iny rybéhyy rabémy rare myhy, waha boho wana, wylana boho wana, wariore labié boho wana tule – kiá bede-u tori rybé ihõõre, tahe iny tori wana iuridydy tule ijõõre. Tori mahadu kaá ixyky-ó nautyde-ú tahe iyjamy isyby tori rybé reryre wariokore boho rua-reú, kiemyhe tiimahadu aõni tyhymy tori rybémy rybedu renyre, urilese rohola myhy renyre warybé-ó, iharele tahe rarybé reny-õ myhy renyre wawyna. Tori mahadu rybé aõni tyhymy iruru teré rare.

Tradução: Eu falei somente na linguagem até meus 60 anos, com meus pais, tios, sogros - naquela época não existia a língua portuguesa e nós não tínhamos essa mistura com o branco. Com a chegada de brancos aqui na T.I Xambioá e o nascimento dos netos, eu tive que voltar a aprender algumas palavras em português, porque os mais jovens e crianças preferem falar em português, mas eles entendem o que eu falo, só não conversam comigo na linguagem. A língua portuguesa tem mais força.

3. Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua *inỹrybé*?

Ijasó tainyra-ó reamyhyreu tasy iny aõmy dyyna reamyhyreu, wedu mahadu widéé rarybé myhyreu, tahe jiary ixidéé-le.

Tradução: Nas festas para Aruanã e outras festas culturais, nas reuniões com as lideranças e comigo mesmo.

4. Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em *inỹrybé*? Poderia citar essas pessoas?

Txoko. Matuari mahadu wana, wariokorese wana, wariore boho wana tasy tiwanaki tyryty dyydu mahadu wana Xambiowa-ki sydu mahadu.

Tradução: Sim. Com os mais os velhos, minha nora, com alguns dos meus filhos e com alguns professores indígenas aqui da Xambioá.

5. Se casado(a), você ensina/orienta seus filhos em *inỹrybé*?

Txoko, rely myhyre iny bedé dyynana renymy. Iny ijyy renymy.

Tradução: Sim, ensino, conto histórias da origem do nosso povo. Do povo *Inỹ*.

6. Você compreende as conversas quando pronunciadas na língua portuguesa?

Kohe, jiary rery myhyre, turybele tahe wadéé ibinare, tori rybé wasé. Ixidééwi rerimy aõkõhe tuú rarybé wahare. Ibinare wadéé.

Tradução: Eu compreendo sim as conversas, mas não gosto de falar em português. Eu falo em português porque sou obrigado. Mas não gosto.

7. Você frequenta as vilas e cidades próximas à Aldeia? Se sim, como é feita a comunicação com a sociedade não indígena?

Txoko. Jiaryhe iyjamy roéryre kaá hawa ribi rahony myhyreu. Tori rybémý tule aõtyhy-ki xiery rarybé wahare.

Tradução: Sim. Eu entendo o necessário para sobreviver fora da Aldeia. E falo em português também o necessário. Quando a comunicação fica difícil meus filhos e netos me ajudam.

8. Qual seu sentimento (ou pensamento) ao ouvir os outros *Iny* falando em português?

Bedéryry-di. Bedéryryna. Watonihy ribi wiji reyté reri. Butumy aõ irure ruru myhyre. Kaá hawá urityyna roimyhyre. Jiaryhe tule. Matuari mahadu butumy rituekeki wasé, iny bedé dyyna-na ritueke-txi raberu wahare, tasy iny rybé tule. Iny aõmy dyynaheka iny boho rimy myhy renyre. Aõwaxinahe suú, inysy mahadu iny ribi riõké, iny aõmydyyna reny tahe aõkõre. Iny bohohe ibute renyre. Juhu tyhyuhe habu tahawyy wana wyra wyra-di rariorény myhy renyre, tasy iny taexi wana roiõmyhyre. Wijina bódú mahadu tasy herideramy dekoamy nyimyhyde, tibo tasy ijõ tori wana heri-le tamy awimyhyde.

Tradução: De tristeza. É, tristeza. Eu estou me recuperando da Covid. Tudo que vive morre. Esse mundo aqui é passageiro. Eu sou passageiro. Se os mais velhos morrem, tenho receio da nossa cultura e nossa linguagem morrer junto. É a cultura que segura a nação. Nós podemos perder terra, família e outras coisas, mas a nossa cultura e a nossa língua, não. A nação Karajá é pequena. Antigamente o casal só podia ter o próximo filho quando o último filho completasse 03 anos e primos de 1º e 2º grau não se casavam. Atualmente as jovens não querem mais casar e as que se casam preferem brancos. Mas se aparecer pessoas inteligentes e interessadas para alertar os jovens, a língua não acaba.

Labov (1972) diz que não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre e diz também que não existe uma comunidade de fala hegemônica, nem ouvinte ideal, pelo contrário, a existência de variação e estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado.

A partir das entrevistas I e II podemos identificar a visão Laboviana presente: A) na variação linguística e heterogeneidade, tanto do ponto de vista individual, quanto do ponto de vista social da comunidade que ambos estão inseridos e, embora os dois ocupem ‘lugares’ de representatividade na comunidade, cada um tem motivações pessoais distintas para justificar o uso da língua portuguesa (não o são ou têm ouvintes ideais) e; B) na variação linguística desta comunidade a qual está diretamente ligada ao contexto social da Terra Indígena Xambioá e suas comunidades (Aldeias). E qual seria este contexto?

R.: a vida social das Aldeias da T.I Xambioá foram construídas a partir dos costumes e tradições passadas de geração a geração e por regras de sobrevivência, tais costumes, tradições e regras são transmitidos por ações e práticas cotidianas e pelas palavras; estas palavras fazem parte de

falas desenvolvidas a partir de escolhas conscientes, em que seus membros optaram minuciosamente pela sua preservação, repetição e ‘guarda’; e a consistência dessas escolhas fortalece e mantém a identidade social de toda a etnia. Tal como uma variação linguística geracional, por exemplo, que é vinculada e reconhecida a partir de vocabulários preferidos e próprios, com cada geração se unindo em torno de dialetos específicos do grupo, como forma de construir uma comunidade linguística que suporte e sobreviva às interferências e pressão social da língua dominante. No entanto, para este grupo bilíngue indígena, devemos chamar essa ‘preferência’ linguística de condição de sobrevivência de um povo, e, nesse caso, o não uso da língua portuguesa está totalmente ligado ao receio (motivação social) que os anciãos têm da língua *inĩrybé* entrar em desuso, ‘levando consigo’ suas histórias, memórias e identidade.

Aqui, poderiam surgir questionamentos em relação ao desenvolvimento cognitivo deste grupo que optou por viver afastado da comunidade dominante, seja do ponto de vista linguístico ou qualquer outro tipo de contato. Todavia, pela ótica da Psicologia Cognitiva, O’Brien (2013) concluiu em suas pesquisas com povos isolados da Amazônia, que não percebeu comprometimento algum no desenvolvimento cognitivo dos povos por ele observados pelo fato destes se manterem afastados de outros povos, pelo contrário, segundo o pesquisador cognitivista, quanto menor a interferência de informações externas nos primeiros anos de vida, mais abertura para qualquer tipo de conhecimento essa pessoa terá.

5.3 Uso e função da língua portuguesa na oralidade e escrita: GRUPO II

Já nas entrevistas III, IV e V, realizadas com um grupo mais jovem, analisamos que este grupo fala com fluência as duas línguas (L1 e L2), mas tem maior proficiência e variedade lexical na língua portuguesa. Apenas um dos entrevistados (entrevista III) sentiu-se seguro para responder às perguntas no *inĩrybé*, e nos chamou atenção o fato dele estar sempre buscando (na memória) o significado das palavras quando falava em *inĩrybé*. Foi notório o esforço que o entrevistado fez para ‘sustentar’ a língua *inĩrybé* durante a entrevista. Vale ressaltar que esta foi uma escolha espontânea dele, deixamos todos os participantes livres para responderem no idioma que lhes fossem mais confortável, seja em L1 ou L2.

ENTREVISTA III

Nome: A. C. Karajá **Sexo:** M

Pais: *Inȳ* (Karajá) - falantes exclusivos e fluentes no *inȳrybé* (já falecidos)

Função Social na Comunidade: Professor polivalente das séries iniciais na *Wari Lỹ Tỹ*

Idade: 56 anos

1. Como aprendeu (aquisição) a língua portuguesa?

Tori tyryyti dyydu mahadu wana reryre, hawa-ó rauty renyreu, tasy ijõmy ixykymy birémy rekoamy roire myhyu.

Tradução: Aprendi com os professores *tori* (não indígenas) que chegaram na Aldeia e também quando eventualmente frequentava as comunidades não indígena do entorno da Aldeia.

2. Você é alfabetizado em português?

Txoko. Kaá hawaki, butumy tori rybé riery lehyky ryireri waheki.

Tradução: Sim. E aqui na comunidade a maioria desses jovens foi alfabetizado em português por mim.

3. Você consegue ler e escrever na língua portuguesa?

Kohe. Tori rybé tyhy tyhy mahaduhe rerybinare, urilese idirira reryre, tase dicionário-ó rexiwiohenany myhyre awityhymy arierykremy.

Tradução: Sim. Mas palavras técnicas acadêmicas eu até leio, mas preciso ir ao dicionário pesquisar para entender. Por exemplo; esboço, portfólio...

4. Em sua casa, a comunicação acontece em português exclusivamente, ou alterna entre o português e o *inȳrybé*?

Kohe. Tori rybé tyhy tyhy mahaduhe rerybinare, urilese idirira reryre, tase dicionário-ó rexiwiohenany myhyre awityhymy arierykremy.

Tradução: Alternarmos entre as duas línguas. Quando meus pais eram vivos falávamos em casa só na linguagem.

5. Você poderia citar atividades (dentro da Aldeia) nas quais você utiliza apenas a língua portuguesa?

Tori rybémy rotohodyy myhyre. Tahe iny bedé dyynanamy ijyy ijõdiu tahe iny rybéhyy rarybé wahare.

Tradução: Dou aulas na língua portuguesa. Só quando tem a disciplina de Educação Indígena (2 vezes por semana) que falo apenas no *inȳrybé*.

6. Como você vê a permanência das línguas indígenas nos Estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?

Iumy mahadu ditué myhydeki, inÿrybé ywi ywimy dexihu myhyde tule. Sõemyhe bedé ryrynare taiki. Inÿrybé diõmy hydeki tasy matuari mahadu ditué myhydeki, iny bedé dyy nanareny ihekilé idituekre. Tori aõmy dyynahe kamy nyimyhyde. Tahe inytymyra mahadu inÿrybé erysomy ruru tyhy keki, inÿrybé tiú riõõtyhy, kiemy weri-weri tasy yri-yri nyile myhyde. Juhu-ú iny tymyra mahadu ixiyri dyymy raixyru myhy renyre, tasy ixiowy dyyna uheki tule. Wiji tahe iximy raxiwedenany myhyrenyre.

Tradução: Com a morte dos idosos a tendência é perdermos a nossa língua. Isso me deixa triste e envergonhado. Com a perda da linguagem e a morte dos velhos, observo que nossa cultura poderá ir junto. Pois aqui está muito presente a cultura do branco. Mas acredito que se os jovens se interessarem em aprender a linguagem, podemos mantê-la viva, pois o artesanato e a pintura foram resgatados. Antes os jovens tinham vergonha de se pintar e usar os artesanatos do nosso povo. Hoje a pintura e o artesanato é motivo de orgulho para eles.

ENTREVISTA IV (não é fluente na língua *inÿrybé*)

Nome: R. J. Karajá **Sexo:** M

Pais: *Inÿ* (Karajá) - falantes fluentes no *inÿrybé*

Função Social na Comunidade: Liderança Jovem e Vice Cacique da *Wary Lÿ Tÿ*

Idade: 21 anos

1. Como aprendeu (aquisição) a língua portuguesa?
Na Escola e vendo as outras pessoas não indígena falando.
2. Você é alfabetizado/a em português?
Sim. Na língua portuguesa e no *inÿrybé* também.
3. Você consegue ler e escrever na língua portuguesa?
Sim. Com um pouco dificuldade, mas consigo. Eu não terminei a faculdade por medo de falar o português errado. Durante as apresentações de seminários eu tinha medo de falar alguma palavra que não existia. A todo momento eu precisava buscar o significado das palavras no dicionário.
4. Há pessoas na Aldeia com as quais você só se comunica em português? Poderia citar essas pessoas?

Com os mais jovens e algumas crianças. Eu particularmente não me orgulho disso. Se eu pudesse eu passaria um tempo lá na Ilha para me aperfeiçoar a linguagem. Quando eu vejo os idosos falando entre eles só na linguagem eu sinto vontade de falar com eles e ser igual a eles. Eles estão sempre alegres, sorrindo, brincando.

5. Como você vê a permanência das línguas indígenas nos Estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?

A pressão popular para falarmos português é muito grande. Principalmente as lideranças que precisam dialogar com as autoridades na busca de direitos. Não tem como ser diferente, precisamos falar, ler e escrever na língua portuguesa. De certa forma isso enfraquece nossa cultura. Mas se eu não entender e falar na língua portuguesa como eu vou defender os direitos do nosso povo? - Se lá fora (fora das terras indígenas) tudo é resolvido em português. Mas ao mesmo tempo que temos que aprender a falar em português, lá pra fora, temos que falar na linguagem também, senão ‘não somos índios’. É assim que muitos brancos pensam. Não só branco – aqui, para os mais velhos, quem não fala na linguagem é *tori*. Por esse motivo eu acredito que nossa língua poderá sobreviver, porque lá fora, se o ‘índio’ não fala na sua língua materna ele é discriminado mais ainda – e aqui dentro ele é visto como alguém que quer virar *tori*. Realmente eu me sinto menos *Iny* quando paro de falar na linguagem. Não sei explicar.

ENTREVISTA V (não é fluente na língua *inyrybé*)

Nome: L. M. Karajá **Sexo:** F

Pais: *Iny* (Karajá) falantes exclusivos no *inyrybé*

Função Social na Comunidade: Professora do Ensino Fundamental II na Escola da *Wary Ly Tỹ*

Idade: 38 anos

1. Como aprendeu (aquisição) a língua portuguesa?

Desde a infância, vendo as outras pessoas falando. E na Escola fiquei fluente.

2. Você é alfabetizado/a em português?

Sim. No português e no *inyrybé*.

3. Você consegue ler e escrever na língua portuguesa?

Sim. Nas duas línguas.

6. Se casado(a) – você ensina/orienta seus filhos na língua portuguesa em alguns momentos?

Eu não os oriento a falar em português, porque eles já aprendem na Escola e no dia a dia com os amigos e parentes da idade deles.

4. Você poderia citar atividades (dentro da Aldeia) nas quais você utiliza apenas a língua portuguesa?

Eu sou professora de Geografia. E minhas aulas são ministradas só em português. O que acho uma pena. Para o governo a Escola é bilíngue só porque tem um professor que dar 50 minutos de aula, 2 vezes por semana no *inyrybé* – Enquanto as disciplinas e língua do branco ocupam o restante da carga horária. E eu não vejo um resgate da nossa língua por parte da Escola - isso enfraquece nossa cultura. Mas ao menos tempo nos dar condições de entrar na Universidade, porque temos cotas para acesso, mas às provas são iguais para todos os concorrentes.

5. Há pessoas na Aldeia com as quais você só se comunica em português? Poderia citar essas pessoas?

Com meus alunos e com os mais jovens.

6. Como você vê a permanência das línguas indígenas nos Estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?

Como professora eu observo que a Escola tem muita influência na comunidade e na educação em geral das nossas crianças e jovens. Eu concordo que devemos aprender a língua do branco, mas não precisaríamos adotar exclusivamente o currículo escolar do branco, não aqui dentro. Temos 18 horas/semanal de aulas das disciplinas e língua do branco e, 1 hora e 40 minutos/semanal da nossa cultura e língua materna. Isso é conflituoso - quando crianças e jovens aprendemos na Escola a língua, as ciências e cultura do branco, mas quando chegamos na Universidade, se não falarmos nossa língua com fluência, apresentarmos nossas ciências e arte, somos discriminados. Eu e minhas primas fomos discriminadas por um professor na Universidade. Ele dizia que nós não eramos mais ‘índias’, pois não falávamos na linguagem nem fazíamos artesanatos. Ele nos diminua muito. Durante minha formação eu precisava o tempo todo provar que era indígena. Isso desgasta. Além de outras dificuldades que encontramos fora da Aldeia, ainda precisamos passar por isso. Por esse motivo, também, muita gente não aguenta e desiste da vida acadêmica.

Na Sociolinguística Interacional, sob a ótica de Goffman (1949), cada indivíduo tem um *Eu* – próprio e individual – esse *Eu* é construído socialmente e tem ligação direta com o contexto social no qual está inserido, no entanto não são necessariamente a mesma coisa, pois cada *Eu* é capaz de tomar decisões separado e independente do seu contexto social. Porém, o grau de confiabilidade, respeito e reconhecimento coletivo de cada pessoa (*Eu* individual), ainda segundo Goffman (1949), vai depender desta construção social, pois é por meio dessa relação e formação coletiva que a interação social acontece. Aos ‘*Eus*’ que imputam ações sob via de mão dupla (de si para comunidade e vice-versa), Goffman (1949) os denomina de ‘atores sociais’, uma vez que, apesar destes ‘atores’ terem suas individualidades incontestadas, suas interações e ações não se dissociaram ou se distanciaram da comunidade que ‘os formou’. Goffman (1949) nos apresenta também os *enquadres* ou *frames* (ver p. 41), enquanto atitudes que ora influenciam, ora determinam as interações e ações dos ‘atores sociais’ dentro da comunidade; pela ótica do cientista social, é necessário que o ‘ator social’ compartilhe (espontaneamente ou não) costumes, regras, etc. de uma determinada comunidade (seja a sua comunidade de origem ou não), para que este seja aceito, bem como sintá-se parte dela.

Neste grupo (entrevistados I, II e III) podemos observar a presença dos ‘atores sociais’, tal qual denomina Goffman, visto que, apesar de não terem proficiência na língua do seu povo de origem e terem morado por muitos anos fora de suas Aldeias, eles se reconhecem *Inỹ*, seguem suas tradições e concordam que a força cultural deste povo está fortemente marcada pelo *inỹrybé*, conforme afirmam os anciãos; neste grupo podemos destacar também os *enquadres*, ou seja, os costumes influenciados (condicionalmente ou não) pela cultura e língua da sociedade não indígena; a língua portuguesa faz parte diariamente da vida dos jovens entrevistados, principalmente pela natureza de seus trabalhos (são professores com formação acadêmica fora da Aldeia e/ou lideranças porta-vozes da Aldeia com a sociedade não indígena) e seus diálogos institucionais fora da Aldeia; “[...] não tem como ser diferente, precisamos falar, ler e escrever a língua portuguesa [...] se eu não entender e falar na língua portuguesa como eu vou defender os direitos do nosso povo? Se lá fora (fora das terras indígenas) tudo é resolvido em português”, relatou o jovem R. J. Karajá, na entrevista IV.

Em relação à comparação das funções sociais dentro e fora da Aldeia, deste grupo de entrevistados com o primeiro grupo, foi observado que este fato interfere diretamente nos seus comportamentos linguísticos, bem como suas afirmações identitárias. Para o primeiro grupo não há necessidade individual nem social para o uso da língua portuguesa, diferentemente deste grupo. Foi observado, também, que este grupo percebe seu bilinguismo em desequilíbrio, eles

declaram que, mesmo sendo fluentes na língua dominante, ainda têm dificuldades na comunicação quando feita em L2 com a sociedade não indígena, bem como na dificuldade de comunicação em L1 com seu grupo de origem. O que, para este grupo, parece bem conflituoso internamente.

Os entrevistados I, II e III revelaram as grandes pressões que foram e ainda são colocadas sobre os falantes de línguas indígenas, no intuito de que estes adotem apenas a língua da sociedade dominante. Muitos já cederam a essa pressão como forma de obter aceitação na comunidade dita mais ampla, a comunidade que exerce um poder maior. No entanto, apesar de toda essa situação, observamos que a nova geração (faixa etária deste grupo) tem feito grandes esforços no sentido de revitalizar e manter viva sua língua materna e, conseqüentemente, sua cultura. É possível dizer que os *enquadres* dos jovens deste grupo são ‘praticados’ incrivelmente de várias formas — são influenciados pela cultura de origem e pela dominante, e são influenciadores de ambas as culturas para ambas as culturas.

Outros fatos relevantes vieram à tona neste grupo de entrevistados; 1) mesmo sendo todos fluentes na língua portuguesa, os participantes relatam nas entrevistas a dificuldade linguística que tiveram/têm quando saíram/saem de suas Aldeias, seja para estudar ou para realizar algum trabalho; 2) o modelo da Educação Escolar Indígena, com currículos ‘de cima para baixo’ que apresentam um bilinguismo não efetivo, pois o que predomina é o uso da língua portuguesa e 3) a discriminação e preconceito racial, conforme relatos:

Relato do jovem R. J. Karajá, entrevista IV: *Eu não terminei a faculdade por medo de falar o português errado. Durante as apresentações de seminários eu tinha medo de falar alguma palavra que não existia. A todo momento eu precisava buscar o significado das palavras no dicionário.*

Relato da professora L. M. Karajá, entrevista V: *Como professora eu observo que a Escola tem muita influência na comunidade e na educação em geral das nossas crianças e jovens. Eu concordo que devemos aprender a língua do branco, mas não precisaríamos adotar exclusivamente o currículo escolar do branco, não aqui dentro. Temos 18 horas/semanal de aulas das disciplinas e língua do branco e, 1 hora e 40 minutos/semanal da nossa cultura e língua materna. Isso é conflituoso - quando crianças e jovens aprendemos na Escola a língua, as ciências e cultura do branco, mas quando chegamos na Universidade, se não falarmos nossa língua com fluência, apresentarmos nossas ciências e arte, somos discriminados.*

Relato de L. M. Karajá, entrevista V: *Eu e minhas primas fomos discriminadas por um professor na Universidade. Ele dizia que nós não eramos mais ‘índias’, pois não falávamos na linguagem nem fazíamos artesanatos. Ele nos diminua muito. Durante minha formação eu precisava o tempo todo provar que era indígena. Isso desgasta. Além de outras dificuldades que encontramos fora da Aldeia, ainda precisamos passar por isso. Por esse motivo, também, muita gente não aguenta e desiste da vida acadêmica.*

Os fatos acima revelam o drama social e linguístico que os povos indígenas enfrentam neste país. Os entrevistados deste grupo lamentam e sofrem pelo fato de não falarem com mais frequência e proficiência no *inĩrybé*, e relatam sentirem tristeza e vergonha por não terem proficiência em sua língua materna. Todavia, é perceptível seus esforços para a língua *inĩrybé* não entrar em desuso, bem como é perceptível que o fato de a língua portuguesa ter ‘mais uso’ em relação ao *inĩrybé* deixa esse grupo em conflito com suas identidades.

5.4 Formas de transição da língua *inĩrybé* para a língua portuguesa, dentro e fora das comunidades indígenas (situações de bilinguismo): GRUPO III

Nas entrevistas VI, VII e VIII (grupo 3), ao contrário dos participantes dos grupos 1 e 2, observamos que se trata de um bilinguismo com proficiência tanto em L1 quanto em L2. E, segundo relato dos três participantes deste grupo, é comum a transição de uma língua para outra dentro da mesma conversa, e muitas vezes dentro de uma única frase, principalmente quando a conversa acontece em L2 e o falante não consegue denominar algo na mesma língua; nesse caso, o falante revela que procura o nome, expressão ou pensamento no *inĩrybé*, sua primeira língua. Conforme relatos, essa transição ocorre de maneira natural e tranquila e os falantes conseguem voltar com facilidade para L2.

ENTREVISTA VI

Nome: L. P. K. Karajá **Sexo:** M

Pais: *Inỹ* (Karajá) – falantes fluentes do *inỹrybé*

Função Social na Comunidade: Professor do *inỹrybé* do Fundamental I ao Ensino Médio

Idade: 64 anos

1. Como aprendeu a língua portuguesa?

Aprendi quando me casei com a segunda esposa aqui na *Wary Lỹ Tỹ*. Ela é Karajá mas prefere falar em português.

3. Você consegue ler e escrever nas duas línguas – português e *inỹrybé*?

Sim. Leio e escrevo nas duas línguas. Mas a leitura e escrita em português eu só adquiri aos 21 anos quando fui estudar o Ensino Fundamental II na cidade. A Funai não deixava a gente sair da Aldeia para estudar fora e, naquela época ainda não tínhamos o Ensino Fundamental II na Ilha. Mas eu sou mais forte no *inỹrybé*.

4. Em quais situações você utiliza a língua portuguesa?

Com minha esposa, meus filhos e netos e com as pessoas da Aldeia que não falam na linguagem e, quando saio da comunidade. Tive que estudar muito para compreender o português. Hoje eu já compreendo quase tudo. Eu achava um desrespeito estar entre pessoas que falavam português e não falar também. Mas o branco não pensa assim. A gente é obrigado a falar a língua deles. Mas eles não se preocupam muito em entender nada da nossa língua.

5. Em quais situações você utiliza a língua *inỹrybé*?

Com meus alunos, com os idosos da comunidade, nas reuniões e festividades. Pra mim sempre é mais confortável falar na linguagem. Só falo no português quando percebo que a pessoa não me entende mesmo.

6. Você poderia citar situações na aldeia e fora da aldeia em que as duas línguas se misturam (usadas ao mesmo tempo)? Pode descrever a situação?

É muito comum misturarmos as duas línguas na Escola e nas reuniões onde participam todas as lideranças, os jovens ou pessoas não indígenas, nos jogos de futebol e demais jogos que disputamos com outros povos indígenas. Na Escola quando estamos dando a matéria de linguagem às vezes misturamos as duas línguas para poder explicar o significado de algo que o aluno só entende no português; nas reuniões, quando tem a presença de não indígenas é comum misturarmos as duas línguas - fazemos isso quando não queremos que as outras pessoas

fora da comunidade entenda o que estamos falando. Fora da Aldeia misturamos muito as duas línguas na venda (supermercado), quando temos que comprar alguma coisa e não encontramos o nome dessa coisa em português ou na linguagem. Tem muitas palavras em português que eu não entendo. Porque no início eu tive uma certa resistência com o português. Eu fui para Escola quando fiz 07 anos. Minha primeira professora era *tori*, eu me lembro da minha dificuldade em entender o português - porque tem letras e fonemas no português que não tem no *inĩrybé*. Minha língua parece que embolava quando eu tentava pronunciar as letras consoantes, as vogais era mais fácil. Eu fingia que estava doente para não ir à Escola, até minha mãe me tirar de vez. Retornei à Escola quando chegou professores que falavam *inĩrybé*.

- 7 Você se recorda de palavras ou expressões da língua portuguesa usadas como empréstimo linguístico? Se sim, você acha que isso pode descaracterizar a língua *inĩrybé*?

No geral são palavras novas, como; açúcar, pão, celular, televisão... Eu acho que usar os mesmos nomes que o branco usa não descaracteriza a nossa língua. A gente só precisa ter cuidado para isso não se tornar um vício. Porque a gente pode dar nome para essas coisas, porque no *inĩrybé* a gente dar o nome para a coisa de acordo com o seu significado, por exemplo; uma coisa doce na linguagem dizemos que é uma coisa *ubreé* - poderíamos chamar açúcar de *ubreé*, não é mesmo? Porque na linguagem é assim, quando estamos conversando a gente se comunica dando o nome da coisa na hora. Por isso que o *inĩrybé* é a língua da gente, porque somos nós que colocamos nomes nas coisas – mas esse nome é escolhido de acordo com a função que a coisa tem. A gente aprende brincando. É assim a nossa língua.

- 8 Há situações (atividades, festas, reuniões) em que você está falando em português e muda para *inĩrybé*? Ao mudar, você costuma alternar entre as duas línguas? Ou uma vez mudando para *inĩrybé* não volta mais ao português?

Sim. Muitas situações.

Sim. Alterno. É até engraçado isso. Às vezes eu estou falando na linguagem e percebo que não estão me entendendo e volto a falar em português. É difícil essa questão de alternar nas duas línguas não acontecer, porque eu converso, canto, oriento, conto histórias, dou aulas, tudo no *inĩrybé* – e muita gente aqui na comunidade só fala no português, elas até entendem a linguagem, mas preferem falar no português. Com as pessoas que só entendem e não falam em português eu geralmente alterno entre as duas línguas. Às vezes percebendo e outras não.

- 9 Como você vê a permanência das línguas indígenas nos estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?

Eu acredito que é possível manter o que temos e até resgatar muito coisa, se a pessoa indígena se conscientizar que é na nossa língua que somos mais fortes, que é pela nossa língua que a nossa cultura permanece viva. Meu sonho é que o ‘índio’ ande com as suas próprias pernas.

ENTREVISTA VII

Nome: S. K. Karajá **Sexo:** M

Pais: Iny (Karajá) – Mãe falante apenas do *inÿrybé* – Não conheceu o pai

Função Social na Comunidade: Cacique há 9 anos da Aldeia *Wary Lÿ Tÿ*

Idade: 62 anos

1. Você nasceu e se criou na Aldeia *Wary Lÿ Tÿ*?

Jiaryhe Berohoky mahadu rare, iribi nanade. Nadi tule iludule rare. Tahe uladu uhuky kaki rasyny myhyre.

Tradução: Eu sou da Ilha (Ilha do Bananal). Minha mãe era de lá. Mas moro aqui desde criança.

2. Como aprendeu a língua portuguesa?

Waha derowy tori rare, iheki tahe tori rybé reryre, kiá bedéu jiary iruyremy wawyra.

Tradução: Aprendi a falar em português com meu padrasto que era *tori*, na época eu tinha 5 anos.

3. Você consegue ler e escrever nas duas línguas – português e *inÿrybé*?

Tori rybé tyryti-di rirale reryre.

Tradução: Leio e escrevo só em português.

4. Em quais situações você utiliza a língua portuguesa?

Wasy mahadu wana, iny tymyra mahadu wana. Jiary watymyra rioreré kaá ijõ mahadu matu-ari ribi.

Tradução: Com a família, com os jovens. Eu sou o mais jovem dos idosos aqui da comunidade.

5. Em quais situações você utiliza língua *inÿrybé*?

*Matuari mahadu wana. Bedesaná-u. Wariore bohohe aōkōmy wadaé rexitoény myhy renyre, tamyreny iny rybémý ararybé kemy. Wadeé ryraxi myhy renyre aōherekibo tamy reny iny rybémý rarybé ōmyhyre. Tahe warybé kiaó ihōōre. Wariore habu sohoji tatyryti rahure Ci-ência Biológica-ki tahe kaó inakre tyryti dydumy. Rare bedé rierykremy tahe nadé isyby-
le kaó. Taikitahe jiary sōemy reysare.*

Tradução: Com os idosos. Nas festas. Meus filhos até me cobram para eu falar mais na linguagem com eles. E me perguntam por que eu não falo. Mas eu não tenho resposta pra isso. Meu único filho homem se formou ontem em Ciências Biológicas – ele vai ser professor aqui na Aldeia. Ele saiu pra se formar e voltou pra cá. E eu estou muito feliz por isso.

6. Você poderia citar situações na aldeia e fora da aldeia em que as duas línguas se misturam (usadas ao mesmo tempo)? Pode descrever a situação?

Wasyki, rybenaki wedu mahadu wana tasy kaki hawadu mahadu wana, ijōmy aōnityhymy jiré mahadu wana. Jiary wimy reuriny myhyre kiemy jiré mahadu ixyruluu renyre-ki, riery myhy renyre harale wase, adohotamy rybélau beberumy. Tori hawa kymyse inỹ rybéhyy rarybé wahare, warybé idiery denyhe taiki.

Tradução: Aqui em casa, nas reuniões de lideranças, nas reuniões com a comunidade, principalmente quando tem jovens. Eu falo misturado porque nem todos os jovens entendem a linguagem, alguns entendem, mas não falam ou têm vergonha de falar na nossa frente, eles têm medo de falar errado. E fora da Aldeia não costumo misturar as duas línguas. Só misturo se tiver um parente perto e eu não quero que o branco entenda o que eu estou falando.

7. Você se recorda de palavras ou expressões da língua portuguesa usadas como empréstimo linguístico? Se sim, você acha que isso pode descaracterizar a língua *inỹrybé*?

Sōere. Hawá, ixju, wedú, hari – kiá inỹ aōkōrare, obiti tyhyki wase. Urile riwabydé rryr dyyny myhyre. Waratiki wase. inỹ-ō ydyraxikre timybo hyna mahadu dirahude, tahe mōō turybé idiery ōhōkikre. Wijina bódú mahadu tahawa-ni dori riery ōhōkimyhy renyre.

Tradução: Muitas. Aldeia, índio, cacique, pajé – isso não é *inỹrybé*, na verdade não é nem indígena. Acho que não descaracteriza. Eu vejo na cidade as pessoas falando palavras de gringo (sushi, ifood, internet) e o português continua forte. O motivo do enfraquecimento da nossa língua não é porque alternamos com o português.

8. Há situações (atividades, festas, reuniões) em que você está falando em português e muda para *inỹrybé*? Ao mudar, você costuma alternar entre as duas línguas? Ou uma vez mudando para *inỹrybé* não volta mais ao português?

Soemy tuu relé myhyre, wahetorenyki, wariore boho inỹ tymyra roire wariokore boho tule. Ixerená dehemyny deú kaó rybé wixira soemy didydé.

Tradução: Tem muitos momentos, aqui em casa mesmo, eu sou pai e avó de jovens e crianças. Eu alterno entre as duas línguas, mas nem sempre.

9. Como você vê a permanência das línguas indígenas nos Estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?

Wijina bódú mahadu ribi raerykre. Outyhymy, watureny-ú, tyrytina heto aõmysy dyyna rybé erysyna ijõdire, tahe tori aõmy dyyna aõni tyhymy nalomyhyde. Ióharuhe taiki. Kiemy tarybé eryki inyboho iruru teré renyre. Tarybedi iny sõemy-aõ riery myhyre, sõemy aõwiwi – ijõoki tahe tiu-aõ ikiery reny õtyhy. Tyryti dori taiki ijõdi. Wijina bódú mahadu rexixa keki wase, jiary rabimyhyre timybo inỹ rybé reny ikiory renyké ixideé reny. Irehe tyhy õlemy tahe, wijina bódú mahadu robiõkre wana iny aõmy dyyna ijõõhikikre. inỹ-he ijõdikre, iny lahi ijyy tahe ijõõkre. Kaá kamy belyykre wase, arati-ó ralóõ kre-wana rusakre tyma aõkõ-le.

Tradução: Vai depender da nova geração. Antes, no nosso tempo, a Escola tinha projetos para o fortalecimento da língua, mas a cultura do *tori* foi chegando e ‘tá’ cada vez mais presente. Isso é perigoso. Porque é na linguagem que somos forte. Na linguagem temos muito conhecimento, muitos ensinamentos – sem ela não temos como chegar nesses conhecimentos. Na linguagem temos o nosso livro. Eu vejo que temos condições de resgatar e revitalizar nossa língua, se os jovens ‘acordar’. Se eles não ‘acordar’, daqui 50 anos não terá mais ensinamento do povo Karajá. O povo vai existir, mas os ensinamentos vão se perder. Porque isso que você vai escrever, se não ficar no seu pensamento, vai se perder com a velocidade desse novo tempo.

ENTREVISTA VIII

Nome: F. T. Karajá **Sexo:** M

Pais: *Inỹ* (Karajá) ambos falantes apenas do *inỹrybé*

Função Social na Comunidade: Liderança e representante do Cacique da *Wary Ly Tỹ* na sua ausência

Idade: 65 anos

1. Você nasceu e se criou na Aldeia *Wary Ly Tỹ*?

Kohe. Kaki ruaré, tasy kakahyy rasyny wahare.

Tradução: Sim. Nasci aqui por essas terras e sempre morei aqui.

2. Como aprendeu a língua portuguesa?

Tyyrytina hetoki, tori watyyryti dyyduwana, tasy, kaá hawaki tule.

Tradução: Na Escola com minha professora *tori* e aqui pela comunidade mesmo.

3. Você consegue ler e escrever nas duas línguas – português e *in̄yrybé*?

Kohe, wimanale. Waiumynadi-sè awityhymy roeryre, tori rybédi rirá tasy iny rybé widyy.

Tradução: Sim, nas duas. Mas só aprendi a ler e escrever nas duas línguas depois de moço. Acho que pelos meus 16 anos.

4. Em quais situações você utiliza a língua portuguesa?

Widée rybénaki, in̄y ihōōki, tasy iny mahadu-ó tori rybémy rybédu mahadu wana. Tahe urikimy sōere tori rybé sira, turybehe wadéé isirare tiwanaki.

Tradução: Nas reuniões onde tem a presença de não indígenas e na comunidade com as pessoas que preferem falar só no português. Mas tem muitas palavras em português que eu não consigo falar, porque a língua embola.

5. Em quais situações você utiliza língua *in̄yrybé*?

Bedésanaki, iny aōmy dyyynaki, wasyki, tasy widée rybénaki. Obiti tyhykise jiary tori rybé reuhé myhyre aōtyhyki xiery.

Tradução: Nas festas, nos rituais, nas reuniões só com os parentes e em casa. Eu só falo o português quando necessário mesmo.

6. Você poderia citar situações na aldeia e fora da aldeia em que as duas línguas se misturam (usadas ao mesmo tempo)? Pode descrever a situação?

Kaá hawaki tuu rutyyny myhyra wijina bódu mahadu wana rybéki, inglês rybé ityaki ijōdi wana-ki, tasy tori aōmydyyna tymyramy rybéki, jiaryhe wadéé ijōōre inybé renyki – adehú rohony myhyreu, bolahe bola lemy ranidy myhyre. Tori hawá-ó ramyhyreu wanieru tarasamy tule. Tai tori rybéhyy rarybé wahare, tiwanaki tahe iny rybéle reuhe wahare, tutyhymy aōkō wahe, tahe wadi retehe myhy renyreu tahe rexibua wahara. Kiemyhe iny rybémy reoarire.

Tradução: Aqui na Aldeia acontece quando falamos com os mais jovens, por exemplo; numa conversa que entra palavras em inglês, ou palavras sobre essas novas tecnologias, eu não acho nenhum significado no *inyrybé* – no jogo de futebol também, chamamos bola de bola mesmo. Fora da Aldeia, quando vou receber minha aposentadoria. Lá eu falo só em português, mas às vezes as pessoas ficam me olhando sem entender nada, daí eu percebo que é porque estou falando com elas na linguagem. É o costume ‘né’.

7. Você se lembra de palavras ou expressões da língua portuguesa usadas como empréstimo linguístico? Se sim, você acha que isso pode descaracterizar a língua *inyrybé*?

Kiahe sōere; bolá, pão, nieru, asoá (ijōmahadu) dé ijōmy tyryiti wahisi dyydu mahadu tasy jiré mahadu riuhe myhy renyre: sofisticado, apesar, consequentemente, nuances – tasy ijōmahadu iribi wanōhōti rusará. Waureru kihe robina dyytyhyō myhyre, kiemy tori mahadu tule aōkō inglês tarybé tyatxi riuhé myhyrenyre, tahe iharele irybé reny irurudire. Iny rybé binadydu-he kiá aōkōrare. Tori aōmy dyyna tahe aōni tyhymy kamy nyimyhyde. Aōdyyxina tori wana heriki.

Tradução: Temos muitas; bola, pão, dinheiro, açúcar (tem outras) – ou palavras que os professores e os jovens universitários falam como: sofisticado, apesar, consequentemente, nuances - e outras que eu não estou me lembrando agora. Eu acho que não descaracteriza não, eu vejo *tori* usando palavras em inglês e o português continua forte. O problema sobre o enfraquecimento da língua não é esse. O problema é que a cultura do *tori* tá muito presente aqui. Principalmente por causa dos casamentos.

8. Há situações (atividades, festas, reuniões) em que você está falando em português e muda para *inyrybé*? Ao mudar, você costuma alternar entre as duas línguas? Ou uma vez mudando para *inyrybé* não volta mais ao português?

Kohe. Tiwanaki rybé inatxi reuhé wahare, kiemy tiwanaki inyó reobitiny myhyreu rybéō, warati-ó iny rybéhy ruámyhyre, tori rybéki tahe aō waratió reaōhiki myhyre, tai tahe iny rybé lemy rabé wahare, kaá ijō riwéōki tahe inỹ rybé, tori rybé lemyhe reobitiny myhyre.

Tradução: Sim. Geralmente eu alterno nas duas línguas, porque tem coisas que eu vou explicar para alguém, mas não encontro o pensamento nem as palavras certas no português, daí falo na linguagem – e o pensamento aparece – se a pessoa não entendeu a linguagem ou se não tem outra pessoa para traduzir, eu explico no português, porque o pensamento já veio ‘né’.

9. Como você vê a permanência das línguas indígenas nos Estados brasileiros, apesar de um certo descaso da sociedade em geral em relação à cultura indígena?

Tori rybé inỹ hawá renyó ralore hare wase, jiary-he sōemy retyhyny myhyre inỹrybé reny ikióry renykemy, awityhymy wasé, kiemy sōere Iny tunōhōti erydu. Jiré mahadu, Ijadoma mahadu, rexióry renyreri wiji.

Tradução: Apesar do português ter invadido mais uma vez nossas terras, eu acredito que podemos resgatar muita coisa da nossa linguagem, porque temos muitas pessoas que lutam pelo resgate e fortalecimento do *inyrybé*. Os jovens estão acordando.

Pelas entrevistas VI, VII e VIII foi observável que este grupo, embora compartilhe (com a comunidade) das mesmas preocupações em relação ao desuso do *in̄yrybé* e com a necessidade de sua revitalização, manutenção e preservação, não considera que os empréstimos linguísticos da língua portuguesa descaracterizam o *in̄yrybé*, nem que a língua portuguesa seja a única responsável pelo ‘apagamento’ identitário dos *In̄y*; foi observável também neste grupo que os entrevistados transitam normalmente entre as duas línguas com fluência e segurança em relação às suas identidades, ao contrário dos grupos anteriores; e, ao compararmos os grupos, foi visto que: todos pertencem ao mesmo povo, todos moram na mesma T.I, todos convivem com as mesmas pessoas e todos compartilham dos mesmos costumes; no entanto, os entrevistados do grupo III são fluentes em ambos os idiomas e não são resistentes ao uso da língua portuguesa, ao contrário dos grupos I e II.

De acordo com Grosjean (1994), podemos dizer que os entrevistados acima são bilíngues sociais²⁵ e com proficiência linguística nas duas línguas, ao passo que o grupo I não adquiriu proficiência em L2 e o grupo II em L1: o grupo I, por motivos de distanciamento geográfico, impossibilidade de deslocamento das décadas anteriores e consciência de proteção, pôde conviver afastado da cultura não indígena e da língua portuguesa, enquanto o grupo II nasceu em uma época que a cultura não indígena e a língua portuguesa eram/são dominantes dentro de suas comunidades, já o grupo III viveu sua infância e adolescência em uma época de transição, apesar desta época marcar dores emocionais devido às invasões de suas terras, era possível conviver com os dois idiomas sem a obrigatoriedade do abandono ou fluência de um ou de outro; a aquisição da língua materna acontecia naturalmente e a aquisição da língua portuguesa acontecia de forma intencional, ou seja, alguns moradores optavam por adquirir fluência em L2 para dialogar com a cultura a sociedade não indígena, diferentemente do contexto atual, em que não nos foi dada nenhuma chance de não falarmos com fluência a língua dominante e cada vez mais vivermos afastados da nossa língua materna.

A despeito das situações postas, Tussi e Ximenez (2010) argumentam que é necessário estarmos atentos à complexidade do fenômeno bilinguismo, pois o sujeito bilíngue está envolvido em um complexo sistema cultural muito mais que pelos sistemas cognitivos. Observamos que cada grupo teve o primeiro contato com a sociedade não indígena de forma distinta e, conseqüentemente, suas aberturas para a língua portuguesa aconteceu/acontece de forma também distinta: os anciãos conviveram com os netos dos sobreviventes da invasão portuguesa e estes tentavam de toda forma manterem-se distantes da sociedade não indígena, cada palavra dita ou

²⁵ Para Grosjean (1994), bilíngues sociais são aqueles sujeitos que se sentem seguros para falar nos dois idiomas.

ouvida em português soava como uma lembrança dos invasores; enquanto seus filhos e netos (grupo III) conviveram em épocas em que a Escola (ver etapa 3.3 do cap. I) chegava na comunidade, na época, o contato deste grupo com a língua portuguesa acontecia como aprendizagem e ferramenta/recurso de comunicação com a sociedade não indígena, ao contrário dos jovens e crianças da atualidade (a exemplo do grupo II), que já nasceram com a língua portuguesa dominando toda a comunidade indígena, e que desde a mais tenra infância são cobrados, criticados e por vezes excluídos (pelos indígenas, não indígenas e por si próprios) pelo fato de sentirem-se identificados com os costumes dos *tori* e por serem proficientes apenas na língua dos representantes dos invasores.

Estes jovens lutam diariamente para resgatar e revitalizar o *inÿrybé* e todo o significado identitário que a língua originária carrega, pois estes compreendem (compreendemos) que esse poderá ser o caminho para manter viva a nação *Inÿ* e todos seus ensinamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, mas não nossa reflexão sobre o comportamento sociolinguístico do povo *Iny*, objetivo deste estudo, percebemos o quão vasto ainda é o território a se desvendar acerca das discursividades que envolvem as línguas indígenas. Vimos o quanto a identificação linguística com seu grupo de origem colabora fundamentalmente para a formação e afirmação da identidade individual e coletiva, bem como o contrário.

Através das falas dos jovens indígenas foi possível compreender que identidade e identificação não são idênticas, no entanto, estão relacionadas entre si. Haja vista o desafio destes jovens em manter suas identidades indígenas quando há uma identificação com a língua e cultura dominante, assim como o inverso: ser identificado indígena dentro da comunidade dominante quando se tem uma identidade fora dela.

Nos argumentos para realização inicial deste trabalho expomos a situação de vulnerabilidade das línguas indígenas e destacamos as implicações individuais e sociais para um grupo indígena quando cientistas da linguagem afirmam que suas (nossas) línguas maternas estão em desuso. Foram apresentados alguns exemplos do uso da língua *inyrybé* para além da conversação, e sua relação direta com o processo individual e coletivo identitário. E pelos ensinamentos dos anciões compreendemos que uma língua indígena ‘existe’ para um povo, independente da sua instrumentalização, e que sua (nossa) sobrevivência cultural e identitária está intrinsecamente ligada à manutenção e sobrevivência de sua (nossa) língua materna.

Expomos também o efeito devastador na vida de muitos povos indígenas com o ‘evento’ de colonização do passado, e, no presente, a partir de alguns relatos (não que seja novidade), observa-se, que a colonização segue com efeitos devastadores, agindo de forma silenciosa e institucional — principalmente no âmbito da educação formal, dentro das Escolas Indígenas — que, apesar da presença de professores indígenas, são compostas por coordenadores e currículos não indígenas. Bem como o uso formal e massivo da língua portuguesa, o idioma oficial da República Federativa do Brasil, de acordo com a constituição de 1988, tal como foi em 1500, continua definindo a identidade de todas as pessoas que aqui vivem, mesmo estando os povos indígenas e seus antepassados residindo neste território há milhares de anos. Com o silenciamento e o não reconhecimento oficial de outras línguas, o idioma e identidade da população indígena são reconhecidas e estabelecidas legal e obrigatoriamente como brasileiras — ao passo que as línguas originárias e suas (nossas) culturas vão sendo cada vez mais apagadas.

Pudemos identificar também que a língua *inĩrybé* funciona claramente como uma criadora de cultura e suas identidades, e como uma força que possibilita ou desencoraja as identidades individuais e coletivas a manterem-se vivas. O *inĩrybé* é — no sentido literal — a forma como os *Inĩ* e suas comunidades expressam suas identidades. Vimos ainda o *inĩrybé* como um fator determinante para o indivíduo se manter seguro de sua identidade quando inserido na comunidade dominante, ao contrário do que ocorre dentro da T.I, pois, quanto maior a interferência da língua portuguesa na comunidade, maior a ameaça da língua portuguesa e sua cultura substituir a língua indígena e a cultura originária.

Com isso, a partir das análises dos dados deste trabalho, elencamos alguns fatores que contribuem com a inserção e dominância da língua portuguesa e conseqüentemente com o apagamento das línguas indígenas:

- as pressões que são colocadas sobre os falantes de línguas minoritárias para abandoná-las e falar apenas a língua do grupo dominante;
- a não efetivação do bilinguismo dentro das Escolas Indígenas; na prática, as línguas indígenas são apresentadas como uma disciplina/matéria, compondo uma carga horária de 100 minutos semanais;
- uma forte pressão social, cultural e política é exercida sobre aqueles que não têm fluência na língua originária, tanto pela sua comunidade de origem como pela comunidade dominante;
- para obter aceitação na comunidade mais ampla é necessário fluência na língua oficial do país, bem como dominar suas regras e normas de fala e escrita.

E, diante dos resultados alcançados, elencamos alguns fatores que poderão contribuir para a sobrevivência, revitalização e fortalecimento do *inĩrybé* e demais línguas indígenas:

- em primeiro lugar, entender que uma comunidade colonizada e minoritária só consegue manter-se viva através de sua cultura passada de geração em geração, e que a cultura de um povo indígena é apresentada pela linguagem presente nos rituais espirituais, nas histórias de criação, nos grafismos corporais, na culinária, medicinas e artes;
- em segundo lugar, reconhecer a pluralidade linguística no Brasil e aceitar que uma língua indígena não entra em desuso quando ela deixa de ser falada na conversação;

- em terceiro lugar, que a pluralidade cultural e linguística seja respeitada e que haja uma efetivação do bilinguismo nas Escolas instaladas dentro das comunidades Indígenas — que a língua originária seja apresentada diariamente, não como matérias ou temas transversais;
- e, por fim, que as formações acadêmicas e formações continuadas sejam menos eurocêntricas, ainda existem INDÍGENAS neste território.

Dessa forma, almejamos que esta pesquisa acerca do povo *Iny* (Karajá) e sua língua, o *inyrybé*, possa contribuir para a investigação e crítica linguística no campo das línguas indígenas no Brasil, para que possamos continuar EXISTINDO!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: Encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BAUER, Matthias. **Geistervorstellungen der Karajá (Brasilien)**. 1982. Dissertação (Mestrado) —Universidade Ludwig-Maximilians de Munique, RFA, Munique, 1982.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Letras: Sociolinguística**. Recife: Universidade de Pernambuco, NEAD, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. *Marco Zero*, Rio de Janeiro, p. 154-161, 1983.
- BORGES, Mônica Veloso. Diferenças entre as falas feminina e masculina no Karajá e em outras línguas brasileiras: aspectos tipológicos. **LIAMES 4**, p. 103-113, primavera 2004.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.
- BRAINE, M.D.S.; O'BRIEN, D. Paul. **Mental logic**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.
- CHEN, H. C.; LEUNG Y. S. Patterns of lexical processing in non-native language. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, p. 316-325, 1989.
- COLLINS, A. M.; LOFTUS E. A spreading activation theory of semantic processing. **Psychological Review**, 82, p. 407-428, 1975.
- CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DANIEL MUNDURUKU. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. 1. ed. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Uma breve história da Educação Escolar Indígena**: Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. Campinas, 2017.

DORNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. **The Handbook of Bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing, p. 7-30, 2006.

EHRENREICH, Paul. Contribuições para a etnologia do Brasil. **Rev. do Museu Paulista**, São Paulo, Museu Paulista, v. 2, p. 7-135, 1948.

FAY, M. Mobile subjects, mobile methods: Doing virtual ethnography in a feminist online network. **Forum: Qualitative Social Research**, p. 3-8, 2007.

FETTERMAN, David M. **Ethnography: step by step**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

FINE, G. A. Towards a Peopled Ethnography. **Ethnography**, p. 41-60, 2003.

FISHMAN, J.A. Who speaks what language to whom and when? In: WEI, L. (Ed.). **The Bilingualism Reader**. London: Routledge, 2000.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FORTUNE, David Lee: Gramática Karajá: um estudo preliminar em forma transformacional. In: Bridgeman, L. (org.), **Série Linguística**, Brasília, Publicações do Summer Institute of Linguistics, n. 1, p.101-161, 1977.

FORTUNE, David; FORTUNE, Gretchen. Karajá literary acquisition and sociocultural effects on a rapidly changing culture. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, s.l., s.ed., v. 8, n. 6, 1987.

GERARD, L D.; SCARBOROUGH, D. L. Language-specific lexical access of homographs by bilinguals. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, p. 303-315, 1989.

GOFFMAN, E. Footing. **Semiótica**, 1979.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis**: an essay on the organization of experience. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, E. **Interactional Ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.

GOFFMAN, E. **Relations in Public**: microstudies of the public order. New York: Basic Books, 1971.

- GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. **Sociolinguística**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, p. 1, 1994.
- GROSJEAN, François. Bilinguismo Individual. **Revista UFG**, v. 10, n. 5, 2017.
- HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
- HOLMES, J. **Second Language Needs Analysis**. Cambridge, New York, p. 21-44, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indígena**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/> . Acesso em: 8 out. 2020
- IVO, Ivana Pereira. **Características fonéticas e fonologia do Guarani no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado) — UNICAMP, IEL, Campinas, 2018.
- JOHNSON, Donna M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.
- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEITÃO, Rosani Moreira. **Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal-TO**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFG, Goiânia, 1997.
- KRAUSE, Fritz. Nos sertões do Brasil. **Rev. do Arquivo Municipal**, São Paulo, Arquivo Municipal, v. 66 a v. 91, 1940-1943.
- KUNTSMAN, A. Cyberethnography as homework. **Anthropology Matters Journal**, p. 1-10, 2004.
- MAGALHÃES, I. **Eu e Tu: A Constituição do Sujeito no Discurso Médico**. Brasília: Ed. The-saurus, 2000.
- MATTOS, CLG. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDU-EPB, p. 49-83, 2011.
- MELATTI, Júlio Cezar. **Línguas Ameríndias**. Universidade de São Paulo, 2014.
- MIGNOLO, Walter. **La ideia de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: 2007.
- MCCLELLAND, M. J. Virtual ethnography: using the internet to study gay culture in Japan. **Sexualities**, p. 387-406, 2002.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2008.

MORI, C. A. **Línguas indígenas faladas no Brasil**. Campinas – SP: Universidade de Campinas – UNICAMP, IEL, 2016.

MORSE, Janice M. RICHARD, Lyn. **Readme first for a user's guide to qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

NUNES, Eduardo. **Transformações Karajá: Os antigos e o pessoal de hoje no mundo dos brancos**. 2016. Tese (Doutorado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

O'BRIEN, David. Paul; LI, S. J. Mental-Logic Theory Provides a Paradigmatic Case for Empirical Research Into the Language of Thought Hypothesis and Inferential Role Semantics. **Journal of Foreign Languages**, v. 36, p. 27-41, 2013.

O'BRIEN, David Paul *et al.* The language of Thought and the Existence of a Mental Logic: Experimental Investigations in the Laboratory and in the Field. **Psychologica**, Universidade de Coimbra, p. 263-284, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAVLENKO, A. Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. **Bilingualism: Language and Cognition**, p. 147–164, 2008.

RIBEIRO, Eduardo Rivail. **A Grammar of Karajá**. Chicago, Illinois: The University of Chicago, 2012.

RODRIGUES, A. D. “Macro-Jê”. In: DIXON, R. M. W; AIKENVALD, A. Y. **The amazonian languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

RODRIGUES, A. D. A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras. **Com Ciência: revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, n. 23, 2001.

RODRIGUES JÚNIOR, S. A. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. **Linguagem e ensino**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 123-148, 2005.

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da Fonologia e Morfologia na Língua Rikbaktsa**. 2005. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Letras Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: http://etnolinguis-tica.wdfiles.com/local--files/tese:silva-2005a/silva_2005.pdf . Acesso em: 28 jun. 2021.

STORTO, Luciana. **Línguas Indígenas – Tradição Universais e Diversidade**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

TUSSI, G. M.; XIMENEZ, A. **Bilinguismo**: Características e relação com aspectos cognitivos. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura — UNESCO. **Atlas Interativo das línguas originárias**, 2019. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2019-1/linguas-indigenas-conhecimento-e-esperanca>. Acesso em: 14 jun. 2021.

WIMMER, R. D.; DOMINICK, J. R. **Mass Media Research**: An Introduction. 10. ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2014.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

APÊNDICE A

O conto da criação. Este conto é da minha autoria e foi inspirado nas histórias do saudoso cacique Borori (ele me contou 8 meses antes de encantar) e da minha saudosa avó. E a palavra se fez ouvir ...

INY KARAJÁ, A CRIAÇÃO

... No silêncio do vazio profundo, *Xiburè*, o Ser do Som, era sustentado.

Bdéby aõ ihõõkihe, Xiburè, aõni wiúdo, rexiomy dyynomy raremyhy.

Quando *Xiburè* tocou a primeira nota, ao ressoar da nota primeira, *Txuú*, o Sol, principia. *Txuú* era quente, quente e reluzente, e sua luz iluminou todo aquele vazio revelando o céu e os mistérios de *Inysèdyna* - lugar da mãe da gente.

Tahe Xiburé deleyhymy rawiuny kerare, iwiu rohonyreu txuú reare. Txuú-he itótèrere, itôtè tasy irutyny, tahe txuú butumy aõ ritynnyre, tajusaradi, bdébyhe biú-ó rare, Inysèdyna-ó wase.

Inysèdyna expira e *Txuú*, o Sol, inicia seu caminho, ele começa uma viagem pelo espaço que foi revelado pela sua luz, e seus caminhos vão iluminando à superfície daquele vazio - a superfície é *Wasureny*.

Inysèdyna rexiory myhyre, iótahe txuú tarirá rioraruny myhyre, rariamyhyre-he, hawanihiky weradi, Wasureny tahe txúratyre herybi rariamyhyre, rotynny dyymy, bdéby riywinymy.

Wasureny é a terra de todos (mundo do meio), *Wasureny* é profunda, e suas profundezas vão além da terra que fica abaixo das águas. Suas profundezas é *Berhatxi* (mundo de baixo).

Wasureny-he butu-syrare (hawa ty) Wasureny-he inihyrare, inihy bédédynana-he sú ratyre reamyhyre, berhatxi rawokihe roimyhyre.

Inysèdyna inspira à luz de *Txuú*, ao expirar, de *Berhatxi* grandes rochas se erguem perfurando a terra abaixo das águas, cruzando as águas, até chegar à superfície de *Wasureny*, terra de todos.

Inysèdyna txuú riywiny myhyre, rexihu myhyreu, myná ninihikyhe berhatximy ryimyhyrehe sú ritoamy ramyhyre, béé wimy reamywase, butusú-ó rehemynykremy.

Das notas de *Xiburè*, surgem os *Biuludu* - seres que voam no céu e cantam quando *Txuú* passa.

Xiburé wiú, biúludu mahadu-he raókuny myhyre - aõni ruómyhyre biú bédé-di, tasy, txuú readi rawiuny myhyrenyre.

Txuú, o Sol, segue seu caminho, e seu calor ressoa as cantigas de *Inysèdyna*, que aquece as terras de *Wasureny*, esfria as pedras imersas e submersas de *Berhatxi*; e delas surgem plantas, plantas que penetram na terra abaixo das águas. Algumas dessas plantas permanecem no fundo do Rio, outras crescem até a superfície da terra e outras assumem a forma dos *beludu*, seres que vivem e nadam no Rio.

Txuú tarydi ramyhyre, itòté tahe Inysèdynatxi reamyhyre, Wasureny hawahe ritoteny myhyre tule, myná berhatxi rawomy ryimyhyre tahe ritxuhuny myhyre; iribi tahe óraradé ruhuny myhyre, oraradé súmy rexirarutinomyhyre wase bera rawoki. Tibo tahe ijõ bera rawokihy raumynomyhyre, ijõ tasy iwetyamy rohonomyhyre, ijõ tahe beludu-my relemhyre, aõni berámy rahony myhyre wèsémy.

Xiburè, que vive no *Ibòò* - lá em cima, no mais alto do céu, no *Xiburèsy* (mundo de cima) - toca seu apito e *Inysèdyna* canta; e a música sustenta tudo que vive e tem movimento.

Xiburéhe ibòòki sydurare – irawetyakihe, biu tyhykihe Xiburésy – werú wysena riukynomyhyre-ú, iótahe, Inysedyna rawiuny myhyre; iwiutahe rarudenarare, butumy aõ iumydire rexiukyny myhyre.

No alto do céu, logo abaixo de *Xiburé* tem uma ponta, é nesta ponta do alto do céu que vivem os *Biuludu*, os seres do céu. Na outra ponta do alto do céu, *Txuú*, o Sol, marca o início do seu caminho. *Txury* caminha acima do *Xiburèsy* - acima dos céus e desce até passar por *Berhatxi* - as profundezas de *Wasureny*.

Biúrawetyaki, Xiburé rawoki ijury ijõdire, kia jury juryki tahe Biuludu mahadu rahawany myhyrenyre. Ijõ jury werybi-ki tahe biúki, txuú, ridémyhyre tarira okunaná. Txuú rariamyhyre Xiburésy ratyaki – biú ratyamy tahe resèmyhyre berhatxi hewodi – Wasureny kia syudi.

Na terra de todos, *Txuú*, o Sol é visto entrando em *txurotena*, nascente e saindo a *txuolona*, poente.

Butusúki tahe, txuú rohonomyhyre txurotena-ó tasy txuolona-ó.

Quando *Txuú* refaz seu caminho pelo céu, sua luz reflete a lua. Quando caminha pela superfície, sua luz ressoa dia em *Wasureny* - a terra de todos, e noite em *Berhatxi* - as profundezas da terra.

Txuú tarytybimy biú-di reamyhyreú, ahadú-he ritòsónomyhyre. Iwetyamy rariamyhyreú tahe, txumy Wasureny rijaradyyny myhyre – beratxiki tahe rummy.

E a música ressoa dia e noite sem parar.

Wiú tahe roimyhy Txumy, rummy, ixawiõhyky.

Kanixywè ouve a música e vai para *Berhatxi*. *Kanixywè* leva consigo outros *Biuludu*.

Kanaxiwé-he wiú-ó roholadi berhatximy reamyhyre. Ixiheki tahe biuludu-õ ridy myhyre.

Kanixywè e os outros *Biuludu* formam uma comunidade abaixo das águas de *Berhatxi*. Os *Berhatxi Mahadu* - povo que vive no fundo das águas, habitavam satisfeitos, os espaços restritos e frio de *Berhatxi*.
Kanaxiwé tasy Biuludu mahadu berhatxi rawomy ryimyhy renyre. Berhatxi ludu mahadu, awimyhe ryiramyhy, tasy rierimy, txutytymy rierimy.

Interessado em conhecer a superfície, *Kanixiwè* encontrou a passagem de *Inysèdyna*. O *Biuludu Rararèsa* - urubu rei, protegia essa passagem. Mas o astuto *Kanixiwè* consegue passar pela passagem e chega à superfície, chega em *Wasureny*.

Ahana werybi erysomy rurukihe Kanaxiwé ólonàki rahare, Inysedyna rybi. Rará-he Biuludu itxesèdure. Tahe Kanaxiwe óharu, rohony ahaná werybi-ó, Wasurenyó-he rehemynyre.

Inysèdyna chora.

Robure-he Inysedyna.

Encantado com a beleza e riqueza das matas e Rio, com o calor e imensidão das terras em *Wasureny*; *Kanixiwè* reúne os companheiros *Berhatxy Mahadu* que vivem nas profundezas, juntos, chegam à superfície e habitam aquele belo espaço.

Tahe hawá bdémy woreki, bdéradémy, berámy, txutòtèmy, tasy hawanihiy wasurenyki rahare; Kanaxiwe ributunyre berhatxiki sydú mahadu, tahe ritehemyny renyre butumy ahaná werybi-ó, tasé rahawany renyre taihe.

Os *Iny*, seres que conseguiram atravessar a passagem de *Inysèdyna*, cantam e pintam suas cantigas. Eles cantam, pintam e falam *inyrybé*, a língua da mãe da gente.

Iny mahadu, irybi rohony renyre, Inysedyna rybi, rawiuny myhyrenyrehe, tasy ijõmy rexiyriny myhyrenyre. Tahe wiudi, yridi, tarybémy rarybé roiremyhy, inysè reny rybémywahe.

Os *Iny* que não falam *inyrybé* são os *suuludu* - seres que rastejam, pulam e caminham na terra.

Iny mahadu tarybé eryõhe suludu mahadu roire – umy tiradu, ixidydu, tahe sumy riraá myhyrenyre.

Os *Iny*, também ficaram encantados com a beleza de *Wasureny*; com toda aquela variedade colorida de *biuludu* voando entre as grandes árvores e de *beeludu* nadando nas águas do Rio.

Iny Mahadu, tulehe Wasurenymy ruxera-ó rexiwodeybiny renyre; aõ wixira wixiramy robi-renyrekihe biúmy ruomyhyó, oraradé biré birémy, tasy, berá tyamy tule.

Os *biuludu* são formas diferentes que *Xiburè* assume, todos ‘são’ *Xiburè*. Os *beeludu* são extensão de *Inasèdyna*; todos ‘são’ *Inysèdyna*.

Biuludu mahaduhe iwitxira renyre, Xibure rybi, tahe butumy Xiburé leheky herare. Beludu mahadu tahe, Inysedyna hetyby rare; butumyhe Inysedyna leheky roire.

Wasureny foi preenchida por seres criação de *Xiburé* e extensão de *Inysédyna*.

Wasureny aõni aõni-di ryximy roimhyre, inysédéna hetybydi.

Em *Wasureny* - terra de todos, os *biuludu* - seres do céu, voam entre e acima das grandes árvores e rochas erguidas das profundezas de *Berhatxy*, os *beeludu* nadam nos rios, os *suuludu* rastejam, pulam e caminham sobre a terra e os *Iny* cantam e trabalham; todos são iluminados pela luz de *Txuú*.

Wasurenyki, butusy wahe, biulududu mahadu – óradé werámy ruómyhyrenyre, tasy, hawaló werámy tule, berhatxi riukóre wahe, beludu boho tahe beramy robuny myhyrenyre, suludu mahadu ratirany myhyrenyre sumy, rariamyhyrenyre, Iny mahadu-sè rawiuny myhyrenyre, raõmysydyyny myhyrenyre, iharetahe butumyhe txuú rijusarany myhyrenyre.

Em *Berhatxi*, profundezas da terra, vivem os *Ijasó*, aqueles que não passaram pela passagem de *Inysédyna*.

Berhatxihikyki tahe, ijasó mahadu ryimhyre, rohony renyõrewase, Inysedynaki-he rari renyre.

Os *Ãoni* são seres parte dos *Ijasó* - eles vivem embaixo ou dentro dos gigantescos buracos das grandes pedras de *Berhatxi*.

Aõni aõni-he ijasó wedurare, berhatxi rawo rawomy rahonymyhyrenyre, hòré wetyá bdé bdémy.

Em *Berhatxi*, o *biuludu Rararèsa* - urubu rei, impede que a luz e o calor de *Txury* penetre nesses gigantescos buracos.

Berhatxi-ki, Rará biuki sydu - riokromyhyre txútòtè ralokelaú haluú nihiy wotxi.

À noite, enquanto os *Ijasó* e os *Ãoni* dormem nos buracos gelados de *Berhatxy*; *Rarasèna* - o urubu rei, viaja até a superfície. Ele vai por *Inysédyna*, passagem que liga *Berhatxy* a *Wasureny*.

Rumy, Ijasó mahadu rõrõmyhyre haluú jutyty rawomy; Rarásèna, ramyhyre ahaná werybi-ó. Inysedyna werádi rohony myhyre, tahe Berhatxi, Wasurenytxi reamyhyre.

Algumas vezes, os *Ijasó* percebem a luz do Sol que vem de cima. Ao perceberem a luz que vem de cima e de fora, eles se viram do avesso e pela passagem *Inysédyna*, vão até a superfície, e são recebidos pelos calorosos *Iny*.

Tiwanaki, Ijasó mahadu robimhyre txúmy. Tuú riery myhy renyreú, txuú biú rybi rohony myhyremy, rexirahore myhy renyrehe Inysedyna ólõna-ó, ahana-ó tahe ixidi rekoamyhy renyre, iótahe Iny Mahadu rimy myhy renyre.

Os *Iny* sempre recebem com alegria os *Ijasó* que atravessam *Inysèdyna*.

Ibedèsamy iny mahadu Ijasó rijemyhyre, Inysedyna rybi ólòduwasé.

Inasèdyna - mãe da gente, guarda todos os segredos de *Wasureny* - da terra de todos, pois foi dela, que nasceu o primeiro Ser Humano ancestral daquelas terras sagradas.

Inysedyna – butumy riwomyhyre Wasureny bdédynana, kiemy iherybi ruare Iny-õ deleyhymy, sútyhyki iny bdédynanaki.

Os *Iny* povoaram a Ilha do Bananal. Muitas luas depois, o sangue dos *Iny* foi derramado em *Wasureny*, seus corpos também receberam doenças desconhecidas. *Inysèdyna* chorou outra vez.

Iny mahadu Berohokytxi rexisyny renyre. Iny mahadu halubú-he rejujure Wasureny-ki, iumy renyhe binaná wixira wixira rimyre. Tai tahe isyby robure Inysedyna.

Os *Iny* sobreviventes tentaram voltar para *Berhatxy*, mas a passagem estava fechada, e guardada por uma grande cobra, por ordem do *Ãoni Koboi*, chefe do povo do fundo das águas.

Iny mahadu rauhenyre, ruruõre mahadu, óksèmy riwisyny renyre beratxi-ó, tahe iryreny raokrore, hemylalá nihiy-he riokore ryy, Koboi deódumyhe, Berhatxi wedú ludu mahadu.

Os *Iny* resolveram então se espalhar pelo Araguaia, Rio acima, meio do Rio e Rio abaixo; exatamente no lugar que a passagem *Inysèdyna* se abriu para cada *Berhatxi Mahadu*.

Taihe Iny mahadu roberare berohoky bdémy, ijõ irarumy, iwetyamy, ibòòmmy; Inysedyna kia mynatxi tyhyle wasé, tai ryy rarayre mynatxi tyhyle.

Os *Karajá* do Sul são os *Ibòò Mahadu* - Povo de Cima da ponta do Sul.

Ibòò mahadumyhe ijõ iny mahadu relere.

Os *Javaé* são os *Itya Mahadu* - Povo do Meio.

Itya ludu tahe Javaé mahadu.

Os *Xambioá* ou *Karajá* do Norte são os *Iraru Mahadu* - Povo de Baixo, ao norte do Rio Araguaia.

Xambiówá mahadu tahe, iraru ludumy relerenyre.

Todos são *Iny*...

Tahe urikimy butumy Iny leheky roire...

APÊNDICE B
GLOSSÁRIO DOS ENCANTADOS DA CRIAÇÃO

Xiburé: Encantado da Criação

Inysèdyna: Lugar da mãe da gente

Txuí: Sol

Wasureny: Terra do meio

Berahatxy: Profundezas do Rio

Kanyxiwè: Primeiro encantado da terra

Biuludu: Seres que voam

Rararèsa: Urubu Rei, guardião da luz

Berahatxy Mahadu: Encantados do fundo do Rio

Beeludu: Seres que nadam

Suuludu: Seres que se rastejam ou andam sob à terra

Koboi: Encantado do fundo do Rio, guardião da passagem que liga o fundo do Rio à terra

Ijasò: Encantados do fundo do Rio – responsáveis por ‘levar’ os Aruanã (espíritos da sabedoria) para a terra

Ãoni: Encantados que moram nas pedras

Iny: Nós, seres da terra

Ibòò Mahadu: Povo de cima

Iraru Mahadu: Povo do meio

Itua Mahadu: Povo de baixo

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Título do Projeto de Pesquisa: COMPORTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO INY KARAJÁ:
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO BILINGUISMO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acima especificada. O convite está sendo feito a você porque seu perfil social se adequa à metodologia do projeto: é nascido(a) e reside na Aldeia *Wari Ly Ty*, nas terras indígenas *Xambôá* do povo *Iny*, tem mais de 18 anos e é proficiente (falante) nas duas línguas, português *inyrybé*. Sua contribuição para esta pesquisa é muito importante, embora não lhe traga benefícios diretos, lhe trará benefícios indiretos, pois beneficiará toda a comunidade na contribuição da manutenção, fortalecimento, registro (para o não apagamento) e revitalização da família linguística Karajá e língua *inyrybé*, porém, você não deve participar contra a sua vontade.

Antes de decidir se você quer participar, é importante que você entenda que o objetivo geral desta pesquisa visa; analisar o comportamento sociolinguístico do povo *Iny*, sob a ótica do bilinguismo, considerando seus papéis simultâneos (tarefas social e profissional) dentro e fora da Aldeia. Para cumprir este objetivo, um questionário com as seguintes perguntas foi elaborado: 1_ Você é alfabetizado/a em *inyrybé*? É alfabetizado/a em português? 2_ Em sua casa, a comunicação se dá, exclusivamente, em *iny-rbé*? 3_ Você poderia citar atividades (festas, reuniões etc.) nas quais você utiliza apenas a língua *inyrybé*? 4_ Há pessoas na aldeia com as quais você só se comunica em *inyrybé*? Poderia citar essas pessoas? 5_ Se casado(a) –você ensina/orienta seus filhos em *inyrybé*? 6_ Você compreende as conversas quando pronunciadas na língua portuguesa? 7_ Você frequenta as vilas e cidades próximas à aldeia? Se sim, como é feita a comunicação com a sociedade não indígena? 8_ Qual seu sentimento (ou pensamento) ao ouvir os outros *Iny* falando em português? 9_ Você se recorda de palavras ou expressões da língua portuguesa usadas como empréstimo linguístico? 10_ Como você vê a permanência das línguas indígenas nos Estados brasileiros, apesar de um certo descaço da sociedade em geral em relação à cultura indígena? 11_ Há situações (atividades, festas, reuniões) em que você está falando em português e muda para *inyrybé*? Ao mudar, você costuma alternar entre as duas línguas? Ou uma vez mudando para *inyrybé* não volta mais ao português?

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ**, pelo telefone (83) 9.8212-4455, pelo endereço Rua Severino Gomes de Souza, 53-A - Nazaré da Mata / PE e e-mail rossana.henz@unicap.br ou com **SIMONE ALVES DE CARVALHO**, pelo telefone (81) 9.9990-2676, pelo endereço Rua Paula Batista, 270, apto 1904, Casa Amarela – Recife / PE e e-mail simonecarvalho.2020600109@unicap.br.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAP.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). Somente a pesquisadora e/ou equipe de pesquisa terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. Os áudios e conversas não serão divulgados, estes, servirão apenas para subsidiar a coleta de dados.

Após ser apresentado(a) e esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntário(a), você receberá um documento em duas vias, uma, assinada e rubricada pela pesquisadora responsável e a outra sem nenhuma assinatura, a via assinada e rubricada ficará com você, para que possa consultá-la sempre que necessário, a via em branco (no local da assinatura) você deverá assinar no local indicado – este documento assinado por você será enviado (pelo cacique e/ou vice cacique) à pesquisadora responsável via scanner. A assinatura deste documento, tanto pela pesquisadora responsável, quanto pelo entrevistado voluntário, faz parte do compromisso social dos pesquisadores e protocolos éticos deste tipo de pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO C – 3º ANDAR, SALA 306 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep_unicap@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira

Pesquisador Responsável: **ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ**

Local onde será realizada a pesquisa: Aldeia *Wari Ly Ty* - VIA REMOTA (WHATSAPP)

Recife, _____ de _____ de _____

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa