

# BILINGUISMO POLÍTICO – QUESTÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL

## *POLITICAL BILINGUALISM – INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION ISSUES*

Caroline Pereira de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** A proposta de educação bilíngue intercultural no Brasil visa salvaguardar práticas socioculturais e a língua materna dos povos indígenas brasileiros (BRASIL, 1996); em razão disso, a formação de professores indígenas se faz necessária e imprescindível. Neste trabalho, discutimos práticas pedagógicas bilíngues interculturais de uma professora Karajá, residente na Ilha do Bananal – TO, do ponto de vista de ações educativas pertinentes para a construção e viabilização de uma educação pautada na interculturalidade e na transdisciplinaridade vivenciada pelos Karajá.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Educação bilíngue intercultural; Formação de professores indígenas.

**ABSTRACT:** The proposal for intercultural bilingual education in Brazil aims to safeguard socio-cultural practices and mother-language of indigenous peoples in Brazil (Brazil, 1996), and thus the training of indigenous teachers is necessary and indispensable. In this paper, we discuss the intercultural bilingual pedagogical practices of a Karajá teacher, who lives in Ilha do Bananal - TO, from the view of educational activities relevant to the construction and feasibility of an education based on an intercultural and transdisciplinary education experienced by the Karajá's indians.

**Keywords:** Bilingualism; Intercultural bilingual education; Indigenous teacher training.

---

<sup>1</sup>UNICAMP, Campinas - SP, doutoranda em linguística. E mail: olivcaroline@gmail.com

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A reflexão sobre o papel da educação bilíngue intercultural – doravante EBI – em todo o continente e, de modo particular, na América Latina, tem origens e motivações diferentes em diversos contextos, como no Peru, na Argentina, na Bolívia, por exemplo. Essa perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. O nascimento desse movimento pedagógico pode ser situado aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras. Na América Latina, a preocupação intercultural nasce a partir de outro horizonte, e surge no movimento das populações indígenas (LÓPEZ & SICHRA, 2006).

Hoje na América Latina são 16 (dezesesseis) países que adotam, mesmo que alguns ainda de forma incipiente, a EBI voltada para a educação de povos indígenas, sendo eles Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

Esse tipo de educação não permite, de acordo com López & Sichra (2006), que exista um modelo a ser seguido em cada um desses países; na verdade, nem mesmo dentro de um mesmo território nacional podemos pensar em uma “única fórmula” de EBI. A flexibilidade é fator crucial para abarcar as necessidades de cada etnia, conforme suas características sociolinguísticas e socioculturais, além de, é claro, incorporar em cada comunidade distinta as visões e os conhecimentos tradicionais de cada um dos povos envolvidos.

Nesse sentido, podemos inferir ao menos três distintos objetivos da EBI: o objetivo da igualdade, como condição de melhoria de aprendizagens; o objetivo da diversidade, almejando o fortalecimento cultural e linguístico dos povos indígenas e o objetivo de justiça social, próprio do diálogo cultural em prol da convivência humana (CASTRO, 2006).

A EBI é, portanto, a concepção que envolve a educação como algo próprio do ser humano. Nessa concepção de ensino, o aluno não permanece alheio ao que o circunda; ao contrário, ele aprende a descobrir, a questionar, a buscar. É imprescindível que tal concepção seja construída com as comunidades indígenas, e não fique somente em esferas governamentais e acadêmicas. Para isso, é preciso que os professores indígenas também tenham direito a formações superiores pautadas nessa concepção de ensino, nas quais as universidades e comunidades indígenas sejam parceiras.

Enfatizamos ainda que as questões de bilinguismo, e, assim, de educação bilíngue são bastante expressivas também em nosso país, uma vez que

[...] não se pode ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispanofalantes (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Vejamos, na seção seguinte, algumas considerações acerca da EBI em território brasileiro. Ressaltamos, no entanto, que este trabalho não tem a intenção de explorar exaustivamente todos os contextos em que a educação bilíngue ocorre em nosso país, mas trazer um recorte acerca deste tipo de educação em contexto indígena.

## **EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL NO BRASIL**

No Brasil, conforme os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), a crescente reivindicação para a implantação de escolas em áreas indígenas deixou de ser uma imposição nacional, passando a ser uma exigência dos próprios povos indígenas brasileiros, invocando uma educação intercultural que envolva a comunidade e fortaleça o uso das línguas indígenas, bem como a língua portuguesa, além de uma metodologia específica e a elaboração de materiais didáticos próprios e específicos para suas escolas.

Essa crescente reivindicação indígena a favor de escolas em seus territórios, sua articulação e organização em encontros de professores indígenas que interferem nas deliberações do Estado, por meio do Ministério da Educação – MEC – em relação à educação nacional, além do respeito aos conhecimentos tradicionais culturais que impulsionaram o que hoje se denomina EBI. A EBI resulta dessa forte articulação de movimentos indígenas em toda a América Latina, cujas reivindicações colocam os indígenas como interlocutores diretos do processo, em que as ações articuladas desses movimentos fazem com que eles surjam como atores sociais de importância no cenário político latino americano (LÓPEZ & SICHTA, 2006).

No Brasil, de acordo com Pimentel da Silva (2008), há diversos programas que afirmam promover a instrução e a formação nas línguas. A autora aponta para os tipos de educação bilíngue que, desde a década de 1970, fizeram parte da história da educação escolar indígena, como a adoção da educação bilíngue de transição ou de civilização que promovia a subalternização das línguas indígenas em relação à língua portuguesa, uma vez que eram tratadas como instrumentos para a aprendizagem do português.

É importante também ressaltar a diferença entre ensino de línguas e educação bilíngue. Pimentel da Silva (2009) fala da confusão desses conceitos ligados à educação escolar indígena no Brasil. A autora (2009, p. 112) afirma que ensino de línguas

“tem por objetivo ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos”, ao passo que a educação bilíngue “é um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo”.

Dentre os diferentes tipos de EBI, há aqueles que têm como uma de suas premissas a incorporação de visões e os conhecimentos tradicionais de populações indígenas sejam eles quais forem, para que assim seja possível a abertura de diálogo entre culturas e conhecimentos tradicionais ditos universais. De forma alguma, nesta concepção de educação, os alunos seriam imersos e apresentados a algo que lhes fosse alheio, estranho. Ao contrário, na perspectiva abordada, os alunos e alunas se deparam com sua língua, seus costumes e tradições, além de terem a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos não-indígenas (LÓPEZ & SICHTA, 2006).

É válido lembrarmos que as reivindicações indígenas e suas demandas não podem ser entendidas como movimentos separatistas; ao contrário, a necessidade de um tipo de educação que abarque sua língua e, por conseguinte, sua cultura tradicional, não impede que os indígenas desenvolvam o sentimento de pertencimento ao país onde residem e do qual fazem parte. Os movimentos indígenas buscam dar voz própria a seus integrantes, sejam eles de diferentes povos ou não.

No Brasil, de acordo com Grupioni (2006), assim como em outros países que sofreram com a colonização europeia, houve a tentativa de destruição/esvaziamento da identidade étnica dos diferentes povos que aqui habitavam. O autor também aponta que tal esvaziamento de pertencimento étnico não ocorreu no Brasil, ao contrário, as populações indígenas brasileiras estão se reencontrando e se reorganizando enquanto sociedades que apresentam diferentes culturas, tradições e línguas. A educação escolar é um espaço privilegiado para defrontar concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, lugar este que tem sido ocupado por professores das próprias comunidades indígenas.

Nesse sentido, Maher (1996, p. 117) aponta um importante papel da escola, e assim as ações de seus professores, no processo de fortalecimento das línguas indígenas, “uma vez que a escola é, por excelência, o lugar da escrita, e apertar o cerco à tendência diglósica pró-língua portuguesa implica expandir o escopo funcional da língua minoritária”.

A Constituição Federal de 1988 é responsável pelas mudanças referentes aos direitos indígenas e à sua condição de indivíduo pertencente a um grupo étnico e à não tutela do Estado sobre eles. De acordo com Guimarães (2002, p. 34), o artigo 231 da Constituição introduz uma mudança importante em relação à assimilação dos povos indígenas ao estabelecer que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. O artigo 210, sobre ensino fundamental, “assegura

às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2002, p. 34). A partir dessas mudanças, as populações indígenas se tornaram mais bem amparadas e passaram a ter reconhecimento enquanto sociedades diferentes entre si, que apresentam suas especificidades.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394, de 1996, também causou impacto positivo na educação escolar indígena. O Estado passou a ter o dever de ofertar educação bilíngue e intercultural às populações indígenas com o intuito de salvaguardar práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não-indígena (UFG, 2006, p. 28-29).

Ainda em relação à LDB, em seu Título VIII – Das Disposições Gerais, encontramos a base legal da educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas brasileiros:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Para o movimento indígena, a educação precisa ser concebida como ferramenta para a construção de uma cidadania sem exclusões, de forma democrática e igualitária, para que na prática haja o exercício da dupla cidadania, com respeito aos direitos coletivos e às diferenças culturais (FERREIRA, 2001).

A educação intercultural tem como paradigma o conhecimento do outro, a convivência com o diferente e a aceitação das riquezas na diversidade linguístico-cultural de cada povo. Segundo a autora, cada grupo cultural com sua língua e cultura é visto como um tesouro original, com sua particularidade de organização social, cosmologia, criatividade (PIMENTEL DA SILVA, 2009).

Neste sentido, apresentamos na seção seguinte algumas considerações de uma prática pedagógica bilíngue em contexto escolar indígena. Tais ações integram os trabalhos de estágio pedagógico de uma aluna indígena Karajá do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas – CLIFSPI<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>O referido curso teve início em 2007 e hoje abarca uma soma de 208 alunos oriundos dos estados do Maranhão, Tocantins, Goiás, Mato Grosso pertencentes a locais onde vivem povos indígenas que falam línguas do Tronco Linguístico Macro-Jê: Karajá, Karajá / Xambioá, Javaé, Gavião, Xerente, Apinajé, Krahô, Canela e Krikati; e de línguas do Tronco Tupi: Guajajara, Tapirapé, Guarani, Avá-Canoeiro, e, ainda, os Tapuío, remanescentes de alguns povos Macro-Jê. De todos esses povos, excetuando-se os Avá-Canoeiro, já há alunos indígenas, professores nos seus territórios, no CLIFSPI, da Universidade Federal de Goiás.

## EXPLORAÇÃO DO CONTEXTO DE VIDA EM SALA DE AULA

Diante do perigo de perda de interesse das crianças em relação aos conhecimentos ligados à própria cultura e, conseqüentemente, da possível perda do *Iny Rybè* – língua Karajá na comunidade Btóiry/Fontoura – Ilha do Bananal-TO, a proposta idealizada por M. Karajá sobre o estudo do *Artesanato Feminino Iny* amplia na Escola Estadual Indígena Kumaná o espaço para a manutenção linguística dessa comunidade. Para o início da preparação de suas aulas, M. pesquisou e elencou artesanatos femininos e masculinos produzidos em sua comunidade, o que resultou na lista a seguir.

### ARTESANATOS CONFECCIONADOS PELOS HOMENS:

- *Hāwòkò* – canoa
- *Tōnori* – lança
- *Waxiwahatè* – arco
- *Makyrè* – tipo de espada
- *Wyhy*– flecha
- *Kòhòtè* – borduna
- *Raheto* – cocar
- *Korixà* – banco
- *Narihi* – remo
- *Kòji*– cocar pequeno
- *Lala* – tipo de cesta
- *Kawakawa* – boneca de madeira
- *Bèhyra* – utensílio de carregar mantimento da roça.

### ARTESANATOS CONFECCIONADOS PELAS MULHERES:

- *Wèru* – maracá
- *Bkyrè* – esteira
- *Wèrisômō* – cesta
- *Lòrilòri* – cocar para crianças
- *Ritxoko* – boneca de barro
- *Dekorutà* – pulseira
- *Wètkana* – cinto
- *Bkyrèritxòre* – esteira pequena
- *Nòhō* – colar (tipo cordão)
- *Dexi*– pulseira feita de algodão
- *Kuè* – brinco
- *Butxi*– pote
- *Hèdè-sihò* – pente
- *Myxi* – bolsa
- *Loru*– pulseira com franjas de algodão
- *Myrani* – colar de miçanga
- *Radètkana* – prendedor de cabelo.

A partir da pesquisa a respeito dos artesanatos confeccionados em *Btóiry*, e considerando a realidade sociolinguística de sua comunidade em que todos são bilíngues, M. optou por trabalhar em suas aulas de estágio apenas com os artesanatos femininos seguindo a norma social de seu povo, uma vez que faz parte do grupo das *hirarina*, grupo de mulheres da sociedade Karajá. Obedecer às regras de educação formal da sociedade Karajá é uma forma de respeito para com as tradições desse povo, além, também, de tentar garantir na escola os valores tradicionais, as regras sociais, a confiança da comunidade em relação aos trabalhos desenvolvidos dentro da escola e a partir dela.

A língua utilizada nas aulas é *Iny Rybè*, uma vez que os conhecimentos envolvidos neste tema pertencem ao povo Karajá. A escolha da matéria-prima, seu trato, manuseio, preparação, todos eles são saberes especializados que, trabalhados na escola, ganham prestígio dentro da comunidade, além de não serem negados aos alunos durante o período de escolarização formal.

A confecção de *wèriri* – cesto – e de *bkyrè* – esteira – por alunas de M. foram duas das ações que aqui destacamos. O primeiro registro faz parte de uma apresentação feita por ela e por outros colegas no I Seminário de Estágio Pedagógico do CLIFSPI ocorrido no primeiro semestre de 2010. Destacamos no terceiro slide abaixo exposto os nomes das partes deste artesanato.

**Fig. 1:** Slide 1

Acadêmica: M. Karajá

Tema Contextual:  
Artesanato feminino Iny - Weriri

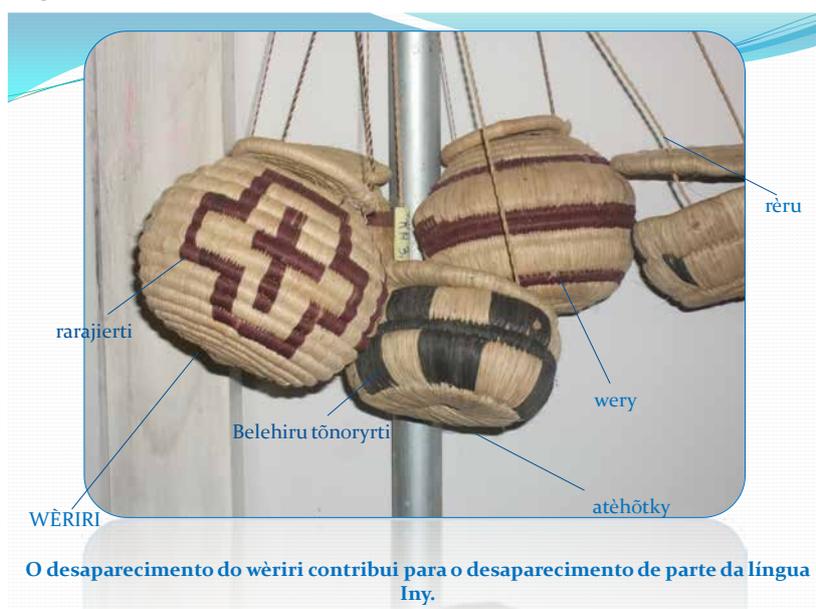
- Pesquisa
- Objetivo – valorizar a cultura iny mostrando aos jovens que a cultura do não-índio não é melhor que a nossa cultura porque ela tem muitas riquezas e saberes como, por exemplo, o trabalho com cestaria de palha de buriti. Para as mulheres jovens não esquecerem a arte de fazer artesanato e promover reflexões sobre o processo de confecção ligados aos usos cotidiano e de ritual.

Fig. 2: Slide 2

## Prática Pedagógica

- Este trabalho foi realizado somente com as meninas em sala de aula, depois mostrei um cesto e como se confecciona esse tipo de artesanato usando palha de buriti. Depois cada aluna tentou fazer um cesto, algumas conseguiram, outras não.
- Expliquei que ter mais conhecimento sobre a cestaria ajuda a valorizar a cultura iny, além também do valor comercial que a cesta tem.

Fig. 3: Slide 33



Percebemos neste trecho da aula de M. sua preocupação em relação à manutenção do *Iny Rybè* e da sabedoria artística dos Karajá. Na figura, por exemplo, encontramos a denominação de parte de cada *Wèriri*, assim como os tipos de traçados nele utilizados. A escolha do desenho depende da vontade da artesã que faz o artesanato, e ele sempre remete a algum item encontrado na natureza, como um peixe ou um animal. O ensino da artesã é sempre contextualizado, processo que M. adota em sua aula.

A língua portuguesa não foi utilizada nesta aula. Isso se dá pelo fato de a aula em questão ter sido prática, isto é, de confecção de artesanato, e a língua portuguesa não

<sup>3</sup>Este slide contém palavras em *Iny Rybè* e aqui apresentamos sua tradução em língua portuguesa: *rèru* – tira de palha; *wery* – um tipo de traçado; *atèhõtky* – palha; *belehiru tónoryrti* – um tipo de traçado; *rarajierti* – um tipo de traçado.

faz parte do conhecimento específico ligado a este saber, a não ser quando se relaciona ao mercado e às relações interculturais por ele promovidos, mas também pela própria orientação pedagógica do estágio. Obviamente, percebemos que a ampliação/exploração deste tema promoveria também o uso da língua portuguesa nesta aula, como por exemplo, caso o assunto se voltasse para a comercialização deste tipo de arte para povos não indígenas, ou mesmo indígenas de diferentes etnias, em que a relação comercial pudesse ocorrer por meio da língua portuguesa, caso esta seja a língua comum das pessoas envolvidas.

Em outro registro feito por meio de fotografia, M. apresenta o trabalho de confecção de *Bkyrè* – esteira – orientado por uma artesã de *Btôiry*, especialista neste saber, e, portanto, faz parte do planejamento da aula e promove a discussão do conhecimento oral deste tipo de trabalho.

**Foto 1:** Aula prática para se fazer um Bkyrè (esteira).



No relatório desta aula, em termos avaliativos, M. afirma ter sido uma aula bastante diferente das demais, já que as alunas passaram a perceber que o artesanato feito para uso e venda significa muito mais que um meio de sobrevivência, mas também deve ser entendido como parte da identidade cultural *Iny*.

Em comunicação pessoal, M. afirmou que houve uma discussão com as alunas sobre a importância econômica desses objetos dentro da comunidade. As mulheres, por meio de seu trabalho com os artesanatos, ajudam no sustento do lar com a venda dos artigos. A arte Karajá, seja ela cerâmica, trançados de palha ou trabalho em madeira, é de ótima aceitação e venda nos mercados populares, em galerias de arte, em cidades pequenas, grandes e inclusive fora de nosso país. Este é também um dos motivos alegados por M. em debater e recuperar a importância deste conhecimento para seus alunos em relação à confecção dos artesanatos.

Um aspecto que nos chama atenção é a importância que a língua *Iny* exerce neste tipo de educação. Aqui *Iny Rybè* não é um instrumento facilitador ou mediador do conhecimento. O conhecimento é trabalhado por meio da língua que lhe pertence, que lhe ampara e o salvaguarda. *InyRybè* é a língua da construção do conhecimento.

Percebemos, portanto, que M. põe em prática o direito salvaguardado pela Constituição Federal de 1988 de ensino em sua língua originária. Entendemos que há a necessidade de valorização e expansão da L1 como forma de garantia e direitos preservados uma vez que

[...] la L1 de los niños y niñas constituye el medio principal de que disponen para aprehender el mundo, para instalarse en él y construir sus significados. La internalización de la estructura de la L1 – entendiendo por ésta la lengua hablada por su familia y comunidad inmediata – no sólo influye en la manera en que ello expresan sus reacciones frente al mundo que los rodea, sino que realmente estructura la manera en que ellos lo perciben<sup>4</sup> (CONDEMARÍN, 2003, p. 188).

A concepção pedagógica do CLIFSPI e a visão de mundo *Iny* favorecem a não separação dos conhecimentos, sejam eles culturais e/ou não indígenas. O estudo dos artesanatos femininos Karajá, assim como o debate provocado por reflexões dos alunos com a ajuda da professora, proporciona a ampliação da discussão sobre o próprio significado dentro da sociedade Karajá desse tipo de conhecimento, além de mostrar o valor que tais objetos têm na sociedade não indígena.

A problematização proposta por M. em suas aulas a respeito dos artesanatos femininos de seu povo, produzidos em sua comunidade, reflete um novo fazer pedagógico, o fazer mediatizado no mundo, na realidade de vida de sua comunidade, no diálogo entre o mestre e seus alunos. Freire (2005) exalta a necessidade desse tipo de educação que promove a libertação, a consciência dos alunos diante do mundo e tudo o que os rodeia. M. e seus alunos viveram uma experiência de conscientização, de libertação e se mostraram homens e mulheres conscientes de seus valores, de seus saberes, de suas necessidades.

Nesse contexto enxergamos a promoção da igualdade, um dos objetivos da educação bilíngue intercultural apontado por Castro (2006), que também é entendida como a superação daquilo que podemos chamar de “meu” e “nosso”. Fazemos parte de um todo, e este todo depende de suas partes. O pensamento e o conhecimento não podem ser vistos como coisas distintas e separadas, isoladas, eles precisam interagir com o todo social que permite especificações. Morin (2007) aponta para a relação do todo – global – com as partes – local. Para este autor, cada parte se modifica para, em conjunto com as demais partes, formar o todo, que, por sua vez, jamais poderá ser visto/entendido como algo alheio ao mundo – o mundo é composto de suas partes, de suas especificidades.

<sup>44</sup>[...] a L1 é o principal meio disponível para as crianças apreenderem o mundo, se instalar nele e construir seus significados. A interiorização da estrutura da L1 – compreensão deste idioma falado por sua família e comunidade imediata – não só influencia o modo como eles expressam suas reações frente ao mundo que os rodeia, mas na maneira como as crianças o percebem”. [Tradução minha].

Neste sentido, o saber *Iny* foi trabalhado por M. ao pensarmos na base de conhecimento construído em suas pesquisas ao envolver os conhecimentos tradicionais na rotina escolar dos alunos, trabalhar criticamente a valorização dos saberes culturais, o que a nosso ver é um salto de qualidade em relação à articulação de conhecimentos dentro do contexto escolar. M. conseguiu não só articular os conhecimentos de seu povo em prol da manutenção de sua cultura – preocupação que ela expressa nos objetivos de todas as suas aulas, mas inclusive discutir com seus alunos suas participações no mundo, fazendo parte dele, formando o todo social a que pertencem.

Práticas pedagógicas como a de M. Karajá se opõem àquelas que Freire (2005) chama de bancárias. M., ao problematizar os temas que trabalhou, acaba por se afastar da mera educação pautada no depósito de conhecimentos. Ela instiga seus alunos a perceberem que suas próprias ações e conhecimentos contribuem para com o desenvolver das aulas, dos questionamentos, que seus saberes vinculados às suas realidades são propulsores de uma educação libertadora, que permite a conscientização como forma única de educação.

## DEPOIS DA AULA, A REFLEXÃO

O uso da língua portuguesa nestas ações pedagógicas se limita apenas aos nomes dos objetos envolvidos no registro das atividades, não houve por parte de M. o aprofundamento do assunto trabalhado para a vida fora da comunidade, para outros contextos de vida. M. afirma que sua aula foi bilíngue, uma vez ter-se feito uso de termos em língua portuguesa – os nomes dos objetos de registro – câmera, filmadora, quadro, giz, caderno, caneta etc. Entendemos que a educação bilíngue intercultural supera o uso de termos linguísticos e o ensino de línguas, ela inspira mergulho no mundo, no pensar do outro; neste sentido, a aula de M. se insere no contexto de educação bilíngue intercultural, uma vez que, conforme Ferreira (2001), é preciso a dupla cidadania, sua construção sem exclusão. Trabalhar em sala de aula com conhecimentos próprios é problematizar a realidade de vida que não se limita às tradições culturais, mas também implica a mobilização de conhecimentos, o fazer parte de um todo social – nacional e mundial.

Assim, o bilinguismo adotado nas aulas oferecidas por M. Karajá não é pautado em usos linguísticos, tão comuns em estudos vinculados ao bilinguismo de línguas de prestígio. Aqui, as práticas bilíngues são políticas: adotam a manutenção sociolinguística da comunidade, bem como discute com os alunos as funções das diferentes línguas dentro de *Btôiry*.

As práticas pedagógicas são, portanto, o cerne das discussões e preocupações dos universitários indígenas e suas comunidades, bem como nossa, seus professores e orientadores, uma vez que é por meio delas que será possível a efetiva transformação da educação escolar em meio a comunidades indígenas visando uma educação bilíngue intercultural de fato, não apenas aquela resguardada constitucionalmente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002.
- CASTRO, G. W. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNAIZ, I. (Org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: UNESCO, 2006. p. 153-179.
- CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. DELTA [online]. 1999, vol.15, n.spe, pp. 385-417. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- CONDEMARÍN, M. Consideraciones sobre La enseñanza de y en lengua materna. In: \_\_\_\_; JUNG, I.; LÓPEZ, L. E. (Org.). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ediciones Morata, 2003, p. 182-212.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRUPIONI, L. D. B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- GUIMARÃES, S. M. G. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.
- LÓPEZ, L. E. ; SICHRA, I. *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*. Cochabamba: PROIB Andes, 2006.
- MAHER, T. de J. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PIMENTEL da SILVA, M. do S. Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações. In: ROCHA, L. M.; BAINES, S. G. (Org.). *Fronteiras e espaços interculturais*. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p.107-117.

\_\_\_\_\_, M. do S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*. Goiânia: UFG, 2006.

Recebido em 19 de outubro 2012.

Aceito em 10 de março de 2013.