

## Formação prática de professores: visita técnica às aldeias Buridina e Bdebùrè em Aruanã – Go

### Practical teacher training: technical visit to Buridina and Bdebùrè villages in Aruanã – GO

Raíssa Camargo Vilhena Pereira<sup>1</sup>  
Alita Carvalho Miranda Paraguassú<sup>2</sup>  
Nunes Xavier da Silva<sup>3</sup>

#### Resumo

O presente relato descreve a experiência de estudantes e professores de língua portuguesa em visita técnica a duas aldeias indígenas do povo Karajá em Goiás, tendo como objetivo possibilitar a reflexão acerca da importância da visita técnica enquanto metodologia ativa na formação de professores e ressaltar a necessária compreensão intercultural e política dos docentes, sobretudo, no caso específico deste trabalho, em relação às questões indígenas e plurilinguísticas. A visita ocorreu na cidade de Aruanã, em que licenciandos do Curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás puderam dialogar com representações nativas de duas terras indígenas, com perspectivas não muito diferentes sobre a manutenção das tradições culturais, religiosas e linguísticas.

**Palavras-chave:** Plurilinguismo. Interculturalidade. Formação de professores.

#### Abstract

This report describes the experience of Portuguese language students and teachers in a technical visit to two indigenous villages of the Karajá people in Goiás, aiming to enable reflection on the importance of the technical visit as an active methodology in teacher training and highlight the necessary understanding intercultural and faculty policy, especially in the specific case of this work, in relation to indigenous and plurilingual issues. The visit took place in the city of Aruanã, where undergraduate students of the Portuguese Language Course at the Federal Institute of Goiás were able to dialogue with native representations of two indigenous lands, with not very different perspectives on the maintenance of cultural, religious and linguistic traditions.

**Keywords:** Plurilingualism. Interculturality. Teacher training.

## 1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de visita técnica à duas aldeias indígenas localizadas no Estado de Goiás, no ano de 2019. Essa atividade foi organizada pelo NEDE (Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq), coordenado pela professora Alita Carvalho Miranda Paraguassú e contou com o apoio da professora Soraya Bianca Reis Duarte e do professor Nunes Xavier da Silva, ambas integrantes do

<sup>1</sup> Licenciada em Língua Portuguesa. Instituto Federal de Goiás - IFG, Goiânia, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7625-1637>. E-mail: [raissacamargov@gmail.com](mailto:raissacamargov@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos. Instituto Federal de Goiás - IFG, Goiânia, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5789-4787>. E-mail: [alita.paraquassu@ifg.edu.br](mailto:alita.paraquassu@ifg.edu.br)

<sup>3</sup> Doutorando em Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, Tocantins, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7308-7798>. E-mail: [nunesofia@hotmail.com](mailto:nunesofia@hotmail.com)

NEDE. Essa visita técnica foi incentivada financeiramente pelo Instituto Federal de Goiás e foi desenvolvida para os alunos de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do IFG-Goiânia.

A visita técnica em duas aldeias indígenas na região de Aruanã-GO foi pensada a partir da pesquisa de Iniciação Científica intitulada *O ensino da literatura indígena como fator inclusivo nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II*, desenvolvida pela licencianda em Letras: Língua Portuguesa do IFG-Goiânia, Raíssa Camargo Vilhena Pereira. Essa pesquisa de Iniciação Científica teve como resultado o Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado pela mesma pesquisadora, intitulado *Narrativas indígenas no âmbito escolar: uma investigação acerca da aplicabilidade da lei nº 11.645 em uma escola municipal de Goiânia*, defendido em 2021.

## 2 Visita técnica: metodologia ativa na formação de professores

Atualmente, muito se fala sobre a otimização que as metodologias ativas podem promover nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. As metodologias ativas caracterizam-se, conforme Bacich e Moran (2018), pela relação ininterrupta entre escola, cultura, sociedade, política e educação.

Essa concepção do aprender na prática e pela prática já era vislumbrada desde a constituição da Escola Nova, no final do século XIX. Para John Dewey, a escola não deveria ensinar para a vida, mas ela deveria ser a própria vida enquanto experiência. Nessa perspectiva, compreende-se o professor como um acompanhante do aluno em sua jornada de descoberta e conhecimento, sendo este um aprendente autônomo e independente – pressupostos de uma tendência democrática de ensino.

Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Portanto, tem valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana (ARANHA, 2006, p. 261).

A visita técnica ou saída de campo permite aos envolvidos em sua prática, estudantes, professores, pesquisadores e comunidade, a “passagem de uma egopedagogia centrada no ensinar, para uma ecopedagogia centrada no aprender” (BRANDÃO, 2012, p. 54). Não se trata de uma busca por informações em campo real e concreto, mas de uma descoberta do outro em seu espaço e tempo de vivências e de um reconhecimento de si mesmo pela capacidade de alteridade.

Dessa forma, compreendemos a importância da visita técnica que será a seguir relatada e a profundidade dessa experiência para a formação de professores de língua portuguesa, pesquisadores

da área de linguagens e cidadãos conscientes de sua responsabilidade social consigo, com o outro e com o planeta.

### 3 Visitando as aldeias

A atividade teve início nos dias 15 e 16 de abril de 2019. Os alunos do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás – *Campus Goiânia* realizaram visitas em duas comunidades indígenas localizadas em Aruanã, região noroeste do estado de Goiás, sendo elas as aldeias Bdèburè e Buridina. Embora as duas comunidades enfatizem a valorização de suas tradições, culturas e língua, apresentam perspectivas ideológicas diferentes.

No dia 15 de abril, visitamos a aldeia Bdèburè, terra indígena localizada em Aruanã III, mais afastada do centro da cidade e com aspectos naturais do cerrado mais preservados. O surgimento dessa comunidade ocorreu a partir de uma ruptura familiar e política entre os Karajá em Buridina, portanto, desde a sua gênese Bdèburè apresenta um posicionamento ideológico de resistência. Fomos recebidos pelo cacique Jasson Torobari, e o professor indígena Ijararu Gedeon, em um espaço reservado na aldeia para a realização de atividades religiosas. Nosso encontro foi organizado em um formato de roda de conversa em que os alunos e os professores tiveram liberdade para fazer perguntas para os dois integrantes da comunidade.

Em um primeiro momento, o cacique Jasson Torobari nos relatou sobre o *linguicídio* da língua materna Inyrybé em relação à Língua Portuguesa. Sobre essa afirmação é importante ressaltarmos que Aruanã é uma cidade linguisticamente complexa por ser um espaço em que existem falantes não só da Língua Portuguesa como também da língua indígena Inyrybé, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e de línguas estrangeiras, devido às crianças de pais brasileiros nascidas no exterior e que residem atualmente no local. Contudo, as políticas linguísticas da cidade são monolíngues.

A Língua Portuguesa para o povo Iny é considerada como segunda língua. Na aldeia Bdèburè, os integrantes só se comunicam em Inyrybé e só utilizam o português brasileiro fora do seu território e quando há necessidade, consoante a afirmação de um dos integrantes da comunidade indígena: “Nós não tem a cultura que tinha mais; por não ter a cultura, devemos manter a língua. Aqui, todos só falam em Iny, o português é usado somente quando é pedido” (SILVA, 2018, p. 108). No entanto, o uso da língua portuguesa é frequente devido ao contato com os não-indígenas que residem na cidade e a alfabetização nas escolas ser em português brasileiro.

Aruanã contempla quatro escolas municipais, sendo duas de educação infantil e duas de ensino médio. Além das escolas municipais, a cidade possui duas escolas estaduais, sendo uma delas

a Escola Estadual Indígena Maurehi, localizada na terra indígena Buridina. Todas essas escolas, com exceção da Maurehi, ministram aulas apenas em Língua Portuguesa, ou seja, elas não atendem a necessidade dos alunos indígenas que falam Inyrybé. As crianças da aldeia Bdèburè estudam nas escolas municipais e a comunicação delas em português se torna frequente devido à rotina escolar.

A manutenção da língua materna, em Bdèburè, é feita apenas pela família. Segundo Souza (2018, p. 108),

[a]s atitudes linguísticas quanto à língua Karajá são positivas e os indivíduos que dominam essa língua são valorizados pela comunidade, de modo que a família se empenha em ensinar a língua ancestral para os filhos para que sejam aceitos como verdadeiros Karajá, aos olhos da sociedade.

O cacique Jasson Torobari relatou a preocupação que os mais velhos têm em relação ao desuso da língua materna pelos mais jovens, devido à dominação linguística a que eles são submetidos diariamente. As crianças indígenas de sua comunidade que frequentam a escola dos brancos (tori) sentem vergonha de se comunicarem na língua Inyrybé e elas substituem as palavras indígenas pelas palavras em português, ou seja, vão perdendo a própria memória linguística da sua aldeia. Segundo Grosjean (1982 *apud* SILVA, 2018, p. 109),

[i]sso ocorre porque a língua é uma forte marca de pertencimento a um grupo, assim, quando se quer buscar aceitação de outro grupo, aumenta-se o uso da língua do grupo almejado, em detrimento da língua do grupo que quer se distanciar.

Jasson Torobari também nos relatou que alguns jovens indígenas valorizam mais os saberes ocidentais do que os saberes indígenas, isso ocorre devido ao preconceito étnico que esses jovens sofrem no contexto urbano decorrente do frequente contato com o colonizador, ou seja, essas “experiências negativas que advêm desse contato e que afetam a autoestima e a autoaceitação da identidade indígena, é o que pode levar à negação do pertencimento à determinada etnia” (SILVA, 2018, p. 109).

Outra questão que a aldeia Bdèburè enfrenta, e que deve ser problematizada, é o *culturicídio* propagado através de discursos religiosos, de crenças ocidentais que estão atravessando os discursos de crenças e rituais indígenas. Existe, portanto, um distanciamento simbólico dentro da comunidade, pois os integrantes que aderiram às novas práticas religiosas não aceitam praticar os rituais ancestrais do seu povo que também são utilizados como ferramenta de manutenção da cultura e resistência ao apagamento e silenciamento da história e ancestralidade dos povos indígenas.

A última pergunta, destinada aos dois representantes da aldeia no dia da visita técnica, foi acerca da produção da literatura indígena escrita por autores nativos, se foi pensada para ser utilizada dentro da aldeia ou apenas por não-indígenas. A resposta obtida é que essas literaturas não são lidas na aldeia Bdèburè, pois os saberes da comunidade são transmitidos oralmente pelos anciãos. As literaturas indígenas atribuídas aos não nativos denunciam os múltiplos silenciamentos impostos pelo colonizador há mais de 500 anos e reivindicam o protagonismo de sua própria história, rompendo, portanto, com as inverdades cristalizadas e perpassadas até hoje. Desse modo, os escritores indígenas

[a]tuam como agentes da mudança de um fazer literário, onde são sujeitos de sua auto-história e autoetnografias, e não mais meros objetos de outramento ou metáforas para sustentar um modelo colonial de conhecimentos e vivências (MANGABEIRA; SANT'ANNA, 2020, p. 59).

Outra luta da aldeia Bdèburè, como relata o cacique, é a construção de uma escola estadual para esta comunidade. Por questões políticas internas os caciques das duas aldeias em Aruanã divergem quanto à separação destas terras e à construção desta nova escola. Silva (2017) evidencia a fala do cacique Torobari, em que ele aguarda uma posição da SEDUC-GO quanto à construção deste espaço:

[...] quero ensinar aos meus alunos índios o nome das plantas dos bichos, por isso quero construir um prédio simples, quero poder andar nos mato, mostrar estes bichos, estas plantas, os frutos destas plantas, quero uma escola que os alunos sintam parte dela.

A partir do discurso do cacique Torobari percebe-se que a aldeia Bdèburè busca uma escola que seja integral em relação à valorização de sua cultura; que seja intercultural, interdisciplinar e criativa. A educação escolar indígena enobrece os espaços socioculturais e dinamiza o processo de ensino e aprendizagem. A aldeia Bdèburè luta através de sua liderança na busca de concretizar este sonho que é de toda comunidade: uma escola que possibilite ao educando indígena discutir epistemologias que estão presentes em seu dia a dia.

No dia 16 de abril de 2019, nós visitamos a Terra Indígena Buridina, localizada na região central da cidade e às margens do rio Araguaia, onde fomos recebidos pelo cacique Raul Hawakati, que nos levou para conhecer o museu indígena, utilizado não apenas como espaço de preservação da cultura, mas também como fonte de renda dos indígenas da comunidade Buridina. Além do museu, está localizada na aldeia a Escola Estadual Indígena Maurehi, única escola da região que ensina a língua Inyrybè.

O museu indígena de Buridina contém várias peças de artesanato, desde bonecas até brincos e colares. Essas peças são produzidas pelos próprios integrantes da comunidade, inclusive pelas

crianças que as fabricam nas aulas de artesanato do Projeto Maurehi, e são vendidas para os turistas e moradores da região dentro do espaço do museu. Enquanto conhecíamos o artesanato da comunidade, o cacique nos relatou um pouco da história do seu povo e as situações de conflito promovidas pelo frequente contato com os não-indígenas.

Apesar de serem aldeias distintas e localizadas geograficamente em espaços diferentes, a fala dos dois caciques foi semelhante no tocante à memória histórica do povo Karajá e a necessária luta pela manutenção das culturas e línguas indígenas. As diferenças entre as duas aldeias se manifestam nos instrumentos e práticas de resistência. Enquanto Buridina possui uma relação mais interdependente com a comunidade não-indígena e é reconhecida socialmente pela gestão do museu e da escola indígena, Bèdburè apresenta-se como uma força de retorno às práticas mais originais do povo Karajá, sobretudo no que se diz respeito ao uso de sua língua original.

A Escola Estadual Indígena Maurehi, localizada na aldeia Buridina, é a única instituição bilíngue (Português-Inyrybè) da região. Ela atende a primeira fase do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A modalidade de ensino da EJA é aberta para toda a comunidade aruanense, no entanto, esses alunos, tanto indígenas quanto não-indígenas, não têm aulas de língua Inyrybè e nem educação intercultural. Desse modo, apenas estudantes do Ensino Fundamental participam de uma educação formal bilíngue e intercultural. Essa escola situa-se ao lado de outra escola estadual não-indígena e, durante a visita, percebemos pelos relatos da comunidade escolar que a distribuição de verbas entre as duas era bastante desigual, mostrando o descaso da Secretaria Estadual de Educação com a educação indígena.

É percebido que vários fatores impedem uma educação intercultural e emancipatória em Aruanã, a falta de escolas interculturais é um fator preponderante. As línguas, de acordo com Silva (2017), tanto portuguesa, quanto Iny estão no mesmo espaço, no entanto, a Língua Iny não possui nenhum espaço, seja em placas outdoors e outros, ela é invisível em toda cidade.

Para os Iny a língua materna é muito importante, pois participa da manutenção da cultura de seu povo, que, por isso, faz questão de preservá-la. Em Bèdburè, os Iny se organizam para que a língua indígena permaneça como linguajar principal em suas relações, em seu dia a dia, diferentemente da comunidade de Buridina, que pela localização, gestão do museu, da escola e mesmo pelo histórico de relações com a comunidade não-indígena, utiliza-se cotidianamente da Língua Portuguesa. A postura política dos Iny de Bèdburè corrobora o postulado de Montserrat (1999), segundo o qual, para que uma língua subalternizada tenha possibilidade real de sobrevivência, é necessário que ela ocupe um espaço

maior na sociedade. Os indígenas de Aruanã lutam por esse espaço, defendendo o reconhecimento e a manutenção de sua língua materna e de sua cultura na sociedade local.

Entendemos que toda essa dimensão social, envolvendo língua e sociedade, é alicerçada na colonialidade do poder. Ela é parte estruturante das relações políticas globais, como Quijano (2009) afirma, e se baseia na imposição de uma raça, classificando e colocando as demais que não estão nesse patamar eurocêntrico como inferiores. Assim, a sociedade capitalista tem a necessidade de classificar os que não estão dentro do padrão exigido.

Os Iny, como temos mostrado neste relato, viveram e, de alguma maneira, ainda vivem sob o jugo dos não indígenas. Hamel (1988) defende que a dominação linguística reflete a dominação social. No contexto da colonização dos países latino-americanos, e mesmo posteriormente, as línguas dos colonizadores prevaleceram sobre as línguas locais, refletindo as assimetrias sociais herdadas do período de ocupação territorial. Esse tipo de situação é a colonialidade da linguagem, uma das formas de manutenção da colonialidade do poder.

#### 4 Conclusão

Essa visita técnica foi extremamente importante para a nossa formação enquanto professores de Língua Portuguesa e enquanto pessoas, pois ela possibilitou ter conhecimento sobre a história, os conflitos e as lutas dessas duas comunidades indígenas, o que contribui imensamente para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008<sup>4</sup> em sala de aula.

Além disso, os relatos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas em escolas não-nativas devem ser pensados nas universidades, principalmente na formação dos professores de línguas. Respeitar a cultura e a língua materna dos povos originários é importante para que não ocorra um apagamento cultural e um *linguicídio* nessas comunidades, pois a língua também é uma ferramenta de resistência e de manutenção de saberes.

O conhecimento adquirido nessa visita foi apresentado, em forma de relato de experiência, para estudantes do 8º ano do ensino fundamental que participaram da pesquisa de Iniciação Científica citada no início deste trabalho. Esse relato contribuiu nos diálogos em sala, além de desmistificar ensinamentos equivocados e cristalizados no imaginário dos alunos sobre os povos originários.

#### Referências

---

<sup>4</sup> Lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Link de acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm).

- ARANHA, M. L. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas/SP: Pontes, 1988. p. 41-73.
- MANGABEIRA, C; SANT'ANNA, F. V. D. Territórios do saber e decolonização de identidades que atravessam fronteiras: aproximações entre Chrystos e Márcia Wainá Kambeba. Juiz de Fora: *Verbo de Minas*. v.20, n.36, p.59/71, ago/dez, 2019. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2201>. Acesso em: ago. 2021.
- MONTSERRAT, R. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. *III Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*. Unicamp, 20 a 23 de julho de 1999.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.
- SILVA, N. X. Aruanã, povo Iny e suas fronteiras educacionais. In: SILVA, M. do. S. P.; SOUZA, L. I. P (Orgs.). *Diálogos Interculturais: Reflexões Docentes*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018. p. 77-102.
- SILVA, N. X. Políticas Linguísticas e Planejamento Educacional em Aruanã. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Goiás, UFG, 2017.

Data de submissão: 17/09/2021. Data de aprovação: 31/10/2021.