

Capítulo 9

Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural

Language policies and pedagogical practices of intercultural bilingual education

Las políticas lingüísticas y las prácticas pedagógicas de la educación bilingüe intercultural

Maria do Socorro Pimentel da Silva, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada dos cursos de Letras e Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas na Graduação e na Linguística na Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. Endereço: Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras – Caixa Postal 131, Campus Samambaia II – Setor Itatiaia. CEP: 74.001-970 – Goiânia, GO. Telefones: (62) 3521-1160/ 3521-1406. E-mail: smariapimentel@yahoo.com.br.

Mônica Veloso Borges, doutora em Linguística (Línguas Indígenas) pela Universidade Estadual de Campinas e professora adjunta dos cursos de Letras e Licenciatura Intercultural, na graduação, e Linguística, na pós-graduação. Endereço: Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras – Caixa Postal 131, Campus Samambaia II – Setor Itatiaia. CEP: 74.001-970 – Goiânia, GO. Telefones: (62) 3521-1160/ 3521-1406. E-mail: mvborges8@yahoo.com.br.

Resumo

Nosso objetivo neste artigo é mostrar como as pesquisas realizadas por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena,

articuladas com as pesquisas do estágio e do projeto extraescolar do curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, contribuem para o conhecimento da realidade sociolinguística dos indígenas da região Araguaia-Tocantins e para a adoção de políticas linguísticas nas práticas pedagógicas bilíngues na escola e de políticas de fortalecimento das línguas maternas originárias nas comunidades.

Palavras-chave: Bilinguismo. Políticas Linguísticas. Políticas Pedagógicas. Educação Bilíngue Intercultural. Produção de Conhecimento.

Abstract

Our aim in this paper is to present how research studies conducted by the Indigenous Education Observatory, combined with investigations conducted within the context of internship and extracurricular projects associated with the undergraduate program for Teacher Intercultural Indigenous Education at Federal University of Goiás, contribute to knowledge about the sociolinguistic reality of the indigenous region Araguaia-Tocantins and to the adoption of language policies pertaining to bilingual teaching practices in the school and to the strengthening of native languages originating in the context of local communities.

Keywords: Bilingualism. Linguistic Policies. Teaching Policies. Intercultural Bilingual Education. Knowledge Production.

Resumen

Nuestro objetivo en este artículo es mostrar cómo las investigaciones realizadas por el Observatorio de la Educación Escolar Indígena, articuladas con las investigaciones de la beca y del proyecto extraescolar del curso de Licenciatura Intercultural de Formación de Profesores Indígenas de la Universidade Federal de Goiás, contribuyen al conocimiento de la realidad sociolingüística de los pueblos indígenas de la región Araguaia-Tocantins y a la adopción de políticas lingüísticas en las prácticas de la enseñanza bilingüe en la escuela y de políticas de fortalecimiento de las lenguas maternas originarias en las comunidades.

Palabras clave: Bilingüismo. Políticas Lingüísticas. Políticas Pedagógicas. Educación Bilingüe Intercultural. Producción de Conocimiento.

Introdução

Pretendemos neste artigo apresentar os primeiros resultados dos estudos – ainda em andamento – feitos por pesquisadores indígenas e por nós no Observatório da Educação Escolar Indígena, da Capes, como parte do projeto intitulado “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural”, além de como as línguas indígenas estão contribuindo com a educação bilíngue intercultural na região Araguaia-Tocantins. Esse território etnoeducacional abrange os estados de Tocantins, Goiás, parte de Mato Grosso e parte do Maranhão, local onde vivem povos indígenas que falam línguas do tronco linguístico Macro-Jê: Karajá, Karajá/Xambioá, Javaé, Gavião, Xerente, Apinajé, Krahô e Krikati; e línguas do tronco Tupi: Guajajara, Tapirapé, Guarani, Avá-Canoeiro; além dos Tapuio, remanescentes de alguns povos Macro-Jê. De todos esses povos, excetuando-se os Avá-Canoeiro, já há alunos indígenas no curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas, da Universidade Federal de Goiás, somando um total de 166 alunos¹, sendo todos professores em seus territórios.

O referido curso organiza-se em três modalidades de encontros anuais, a saber: 1) estudos presenciais na UFG, que são realizados nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto; 2) estudos presenciais nas aldeias, que têm por objetivo favorecer a interação dos docentes do curso de licenciatura intercultural com as comunidades indígenas. Essa convivência tem por propósito subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, desse modo, a realização, na prática, do fazer pedagógico transdisciplinar e intercultural. Ocorrem nos meses de abril/maio; e 3) estudos presenciais nos(na) pólos/sede, que têm por objetivo a articulação teoria e prática e pesquisa e ensino como base de construção de uma educação intercultural (bilíngue ou não, dependendo da realidade sociolinguística de cada povo e de cada comunidade). São realizados nos meses de setembro/novembro. Essa perspectiva de educação supõe a aceitação de lógicas distintas

¹ O referido curso é coordenado pela profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva. Iniciou-se em 2007 e hoje totaliza quatro turmas.

e desperta o gosto pela cooperação, pelo trabalho em parceria e pelo dialogismo social.

O projeto político pedagógico do curso da licenciatura intercultural vem sendo desenvolvido por meio de uma matriz básica (nos dois primeiros anos) e das matrizes específicas Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura (nos últimos três anos). Tanto a básica quanto as específicas são constituídas de temas contextuais, estudos complementares, pesquisa e informática. Fazem também parte das matrizes específicas: estágio e projetos extraescolares. Tema contextual remete à noção de transdisciplinaridade, sempre inter-relacionando as ciências, os conhecimentos tradicionais, a realidade cultural, a história de vida, o compartilhamento de experiências, a visão de mundo e a produção coletiva de saberes sem fronteiras.

Os eixos do referido curso são a diversidade e a sustentabilidade, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos. Ancorados nos eixos da diversidade e da sustentabilidade estão os princípios pedagógicos que são a transdisciplinaridade e a interculturalidade. Interculturalidade não é um chamado de agora, fruto de modismo educacional, mas uma questão de justiça social. Transdisciplinaridade é a contextualização do conhecimento sem limites por disciplinas. Um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, que não é estático, mas dinâmico e em transformação. O professor Indionor Guarani, aluno da licenciatura intercultural, define transdisciplinaridade como “a liberdade de entrar nas diferentes áreas de saber” (PIMENTEL DA SILVA, 2010a).

Para esse curso e para as propostas pedagógicas em construção nas escolas indígenas, sob orientação dos comitês orientadores dos projetos extraescolares e do estágio pedagógico, duas questões são de vital importância: (1) políticas linguísticas e documentação de línguas indígenas; e (2) estudos sociolinguísticos e práticas pedagógicas bilíngues (PIMENTEL DA SILVA, 2010a). Documentação de línguas é aqui concebida como entende Himmelmann (2006), segundo o qual deve ter uma variedade de usos e funções, tais como: decisões sobre planejamento linguístico, preparação de materiais didáticos ou a análise

de diferentes problemas para as teorias sintáticas. A comunidade de fala envolvida deve participar ativamente de todo esse processo de documentação, já que um grande número de línguas ainda faladas hoje está fortemente ameaçado de extinção. Assim, conforme esse autor, a documentação de línguas não deve ser vista apenas como suporte para as pesquisas científicas, mas também como uma importante ferramenta a contribuir com a manutenção das línguas.

Conforme Pimentel da Silva (2009),

Pouco se conhece das línguas indígenas brasileiras, veículos de produção do conhecimento. Conhece-se menos ainda da atual situação em que essas se encontram (p. 99).

Pouco se conhece das ciências indígenas, do conhecimento que esses povos têm do meio-ambiente, do seu sistema de educação, de sua especialidade artística etc. (p. 100).

As línguas são veículos de todas as ciências e de todas as interações. Este é o ponto da educação bilíngue intercultural, que não se restringe ao ensino de línguas apenas, mas a todas as outras áreas do conhecimento (p. 103).

De acordo com os nossos estudos, desenvolvidos em parceria com os alunos do curso de licenciatura intercultural, as escolas da região Araguaia-Tocantins ainda não são, de fato, nem bilíngues, nem interculturais. Elas continuam enquadradas nos cânones da cultura hegemônica, porque as línguas indígenas e, conseqüentemente, os conhecimentos são tratados de forma periférica, fazendo parte de projetos pedagógicos pensados em uma visão monolíngue e monocultural. Esse tipo de educação contribuiu e ainda contribui para o apagamento da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros, em favor da assimilação da cultura do colonizador, pois ensinava e ensina aos alunos indígenas a história, a língua, a cultura e a arte do colonizador, em nada refletindo a vida dos indígenas, seus saberes, suas línguas etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2009).

A desconstrução desse tipo de educação, mais do que nunca, é uma exigência. Em nossa época, é imperativo que educar seja mais do que transmitir os conhecimentos técnico-científicos acumulados pela humanidade. É fundamental que seja muito mais do que impor

conhecimento. Educar deve ser uma ação humanizadora. Como defende Freire (1969, p. 125), “uma educação só é verdadeiramente humanista se [...] esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Da descolonização do saber”.

Para isso, deve se instalar nos cursos de formação de professores indígenas ambientes de estudo e pesquisa, como faz o curso de licenciatura intercultural da UFG. Nele, professores e alunos estão envolvidos em pesquisas; todos fazem parte de comitês de estudos e pesquisas, que têm por objetivos a construção de bases de conhecimento de sustentabilidade das propostas de educação bilíngue intercultural em andamento. Nessas propostas, autoria e autonomia são critérios importantes. Ou seja, os alunos indígenas universitários, professores nas suas comunidades, não são sujeitados a copiar o que já foi copiado, mas sim a produzir conhecimento que lhes permita continuar aprendendo e se atualizando a vida toda. Uma coisa é absorver conteúdos. Outra, bem diferente, é reconstruí-los, investindo nesse processo alguma originalidade de acordo com a visão de mundo, descobertas etc.

É com essas referências que as pesquisas do Observatório estão contribuindo. Passemos, então, a discuti-las.

Estudo sociolinguístico e documentação de línguas indígenas

A realidade sociolinguística dos indígenas brasileiros hoje apresenta um quadro muito preocupante. Todas as línguas, sem exceção, estão ameaçadas de extinção. Essa realidade não é diferente na região Araguaia-Tocantins, embora ela seja uma das regiões em que as línguas indígenas estão mais preservadas no Brasil. Elas continuam sendo transmitidas de geração a geração ou, como explica o professor Uziel Lahiri Karajá, “a língua sai de dentro da família”. De uma maneira geral, os Krahô, os Apinajé, os Karajá, os Xerente, os Javaé, os Guarani, os Krikati, os Gavião, os Guajajara e os Tapirapé falam suas línguas maternas. São bilíngues ativos, ou seja, falam suas línguas e o Português. Há ainda comunidades, como os Majtyritãwa, no Mato Grosso, em que a maioria dos indígenas é trilingue, falando o Karajá, o

Tapirapé e o Português. Mesmo comunidades como a Buridina, aldeia Karajá, situada em Goiás, e a Xambioá, localizada no Tocantins, que vivem uma situação de perda grande de sua língua materna originária (o Karajá), estão envolvidas com programas de revitalização dessa língua. Ou seja, as comunidades não estão passivas a essa realidade.

As línguas dos povos indígenas, mesmo diante de tantos conflitos, têm funcionado como lugar de resistência cultural e garantia identitária frente aos mecanismos de regulação do Estado, o que não as isenta do perigo de extinção. No entanto, percebemos que a atitude dos indígenas com relação às suas línguas está mudando. Hoje, eles as veem como um bem cultural. Todos querem proteger suas línguas, consideram-nas importantes. Na maioria das comunidades, há um movimento linguístico em favor da vida das línguas.

Os alunos indígenas começam a desenvolver pesquisa para reconhecer e analisar qual é a situação de sua língua, como ela está sendo usada, quem a usa e em quais situações: em casa; no trabalho; nos espaços mais especializados, como, por exemplo, nos rituais; nas músicas, nas histórias etc. Jonas Polino Sansão Gavião, aluno da licenciatura intercultural e pesquisador do Observatório, vem documentando as músicas e as festas de seu povo. A preocupação do pesquisador é com o desaparecimento desse conhecimento. De acordo com ele,

É muito importante documentar, porque cada dia que passa, estão morrendo os anciãos. Então, é muito importante que os mais velhos ensinem as crianças, jovens, adolescentes, conhecer melhor organização de festa. [...] As pessoas que são organizadoras das festas estão se acabando. Pois os que são organizadores não estão organizando e realizando como vem acontecendo pelos anciãos (GAVIÃO, 2010, p. 12).

Aliás, uma das grandes preocupações dos indígenas do referido curso é o desaparecimento dos conhecimentos mais especializados. Muitos já desapareceram porque perderam importância na comunidade; não porque os indígenas desejassem isso, mas porque foram empurrados para essa atitude. Foi o que ocorreu, por exemplo, com os Karajá, conforme discutido em Pimentel da Silva (2009). Os nomes das peças de artesanato são palavras que fazem parte de

um universo especializado, que gera discursos especializados. A vida desses discursos depende, portanto, da sobrevivência dessa cultura, que carrega essas palavras de conteúdo e de sentido, ou seja, de significação.

Dessa forma, quando determinadas atividades culturais deixam de ser desenvolvidas, as palavras e os enunciados referentes a esses contextos vão, com o tempo, perdendo sentido na comunidade. Já quando essas atividades são mantidas, a língua não só é preservada, mas expandida e renovada. Essa ampliação ocorre com os novos conhecimentos que os indígenas adquirem a partir das novas experiências e criações.

Em Santa Isabel do Morro, aldeia Karajá no Mato Grosso, muitas peças de artesanato estão deixando de ser feitas. Todo o saber que envolve a produção dessas peças pode cair no esquecimento e, com isso, parte da língua especializada pode desaparecer. Como exemplos de tipos de artesanato que estão sendo pouco produzidos nessa aldeia, citamos os seguintes:



Figura 1. Kòhòtè – uma arma antiga, feita de pau-brasil

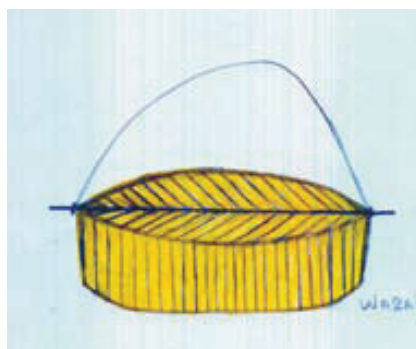


Figura 2. Warabari – bolsa de cesta grande, feita da seda da palha de buriti. Serve para guardar pena de aves. Poucas pessoas sabem confeccionar essa peça



Figura 3: bèsè – um tipo de prato. Feito de uma argila especial. (Pimentel da Silva, 2009, p. 66)

A vida de uma língua é a vida de uma cultura, das tradições, dos conhecimentos, dos sentimentos, das memórias. Já a morte de uma língua, de um dialeto, é uma perda tão grande quanto a da última espécie dos animais, de aves, peixes, insetos, árvores etc. Com o desaparecimento de uma língua, não é somente uma criação humana que morre, mas também uma forma de exprimir uma concepção de mundo, um modo de expressar uma relação com a natureza.

É muito importante entender que as línguas não são apenas sistemas linguísticos a serem decompostos, descritos, analisados, mas sistemas que englobam muitos outros componentes de ordem política, sociológica, histórica e pragmática. É muito importante entender que documentar e descrever uma língua não são o mesmo que fazer um estudo sociolinguístico dos seus usos pelos seus falantes. Esses estudos são complementares, ainda que distintos. Os professores Tapirapé, por exemplo, estão documentando o léxico de sua língua, o que é de fundamental relevância para seu povo, uma vez que muitos jovens e muitas crianças desconhecem os animais, os peixes e as aves da região da Aldeia Tapi'itãwa (Urubu-Branco), no Mato Grosso. Eles contam que várias crianças, ao verem alguns passarinhos na mata, referem-se a eles como 'pica-pau', porque assistem ao desenho pela TV e esse é um dos referenciais de pássaro de que dispõem. Com relação aos peixes, a maior preocupação desses professores no momento, brincam, ressentidos, é que nossas crianças conhecem mais os golfinhos e as baleias que veem na televisão do que os nossos peixes da região. Não conhecem, por exemplo, o boto.

Outro exemplo interessante foi o estudo realizado no tema contextual “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II”, conforme mostrado em Pimentel da Silva (2010b). Durante as aulas, os professores Karajá discutiram e documentaram importantes

fenômenos de sua língua, tais como a formação de palavras por meio de composição, como em: 1) **bikuhèkòty**, palavra criada para designar avião. Um processo muito criativo que, segundo os Karajá, foi constituído da seguinte forma: **biku** 'céu', **he** 'lenha', **kòty** 'labareda de fogo', que é igual a crista vermelha de pássaro, significando literalmente 'fogo vermelho que anda no céu'; 2) **berahèkòty** (**bera** 'na água' + **hèkòty** 'fogo'), que significa 'fogo que anda na água' = 'barco'; 3) **torira** (**tori** 'não-indígena' + **ra** 'cabeça' = 'cabeça de tori' = 'chapéu'); 4) **tyreheteti** (**tyrehe** 'morcego' + **te** 'asa' + **ti** 'osso' = 'osso da asa de morcego' = 'guarda-chuva'); 5) **rubè** (**ru** 'olho' + **bè** 'água' = 'água do olho' = 'lágrima'). Os caminhos diversos de formação de palavras estão sempre ligados à tradição e à modernidade das línguas, processos que revelam as bases do comportamento e da atitude de um povo em relação ao mundo mais amplo e ao seu lugar de pertencer. Essa referência é importante para o ensino de primeiras e segundas línguas, dependendo da realidade sociolinguística de cada comunidade, mas também é importante para o entendimento da educação bilíngue, compreendida de forma mais ampla, aceitando as línguas também como memória histórica (PIMENTEL DA SILVA, 2010b).

São nos estudos sociolinguísticos que percebemos com mais detalhes como está a vida das línguas: se estão saudáveis, doentes, invadidas etc. Uma língua invadida perde parte de suas funções. Nessa situação, muitas palavras já desapareceram, umas pela mudança natural das línguas, outras se deslocaram para dar espaço à língua portuguesa, como podemos perceber nas pesquisas de Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, aluno da licenciatura intercultural e pesquisador do Observatório.

Uma das atividades desse pesquisador tem sido a documentação das palavras que caíram em desuso e daquelas que as substituíram, conforme exemplos do Quadro 1. O objetivo desse estudioso não é só documentar essas palavras, mas descobrir porque elas perderam lugar social na vida de seus falantes. Seu objetivo é também fazer com que essas palavras ganhem vida de novo na comunidade. Para isso, torna-se vital, como bem afirma Pimentel da Silva (2001), a reconstrução dos espaços de uso dessas palavras.

Quadro 1. Palavras antigas e palavras atuais em Tapirapé

Palavras Antigas	Palavras Atuais	Significados	Exemplos
1. Itamorope	Iky'a	'sujo'	Ekwega itamorope 'Ele(a) é sujo(a)'
2. Tekotekō (especificamente usado para pessoas)	Ty'areteete	'fome'	Awa'yao itekotekō 'O rapaz está com fome'
3. Wyke'yweo (usado para pessoas, animais, insetos etc.)	Akajnano	'de novo'	Wyke'yweo ia ranō 'Ele(a) foi de novo'
4. Tai'i (usado especificamente para pessoas)	Koxã ou xeremyra	'irmã'	Tai'i iaroarō 'Minha irmã é linda'
5. Xyepayāwa (usado especificamente para pessoas)	Karoad'i'i	'comer pouquinho, lanchar'	Pexe xixyepayāp 'Vamos comer pouquinho, lanchar'

De acordo com o professor Ipaxi'awyga Tapirapé,

Muitas palavras Tapirapé foram abandonadas por causa do contato com a sociedade não-indígena e só percebemos isso quando começamos a discussão sobre esse assunto. Os próprios falantes dessa língua não perceberam que a sua língua estava adaptando muito empréstimo do Português, sendo totalmente invadida por ela. Muitas vezes o empréstimo do Português causa a morte de línguas indígenas, mas pode enriquecer também, quando impedir outros fatores. A entrada de novas coisas como objetos, instrumentos e outros, que de fora vêm entrando ilegalmente nas aldeias, invadindo e substituindo elementos culturais é o principal motivo pelo qual o interesse do estudo sobre os processos de formação de palavras se enfatizou. Começou exatamente quando a comunidade percebeu que a sua língua estava sendo invadida pela língua portuguesa (TAPIRAPÉ, 2010, p. 11).

A realidade sociolinguística apresentada pelo professor Ipaxi'awyga ocorre também com todos os povos da região Araguaia-Tocantins, como ilustram os exemplos do professor Valci Sinã Xerente, aluno da licenciatura intercultural e pesquisador do Observatório, conforme o Quadro 2.

Quadro 2. Documentação da Língua Xerente (Jê) - fala antiga e fala atual

Ahãhre hã Damrmêze - Fala antiga	Tâkãinnĩ hã Damrmêze - Fala atual
1. Aĩkrzû `acari (peixe)´	aĩgzû
2. Amãpra `sombra´	Amõpra
3. Ambâdi `neto´	Abâdi
4. Arkně `se fosse´	akně
5. Awredi `ser, estar grande, abundante´	Sawredi
6. Awrêmã `dê-me, deem-me´	ĩmsõmrĩ
7. Āmtpě kō re `talvez´	amtě kō re
8. Bâdkã `olhe aqui, olhe ali!...´	Bâkã
9. Brupahi `andorinha (ave, pássaro)´	Brupai
10. Bûkã `olhe aqui, olhe ali!´	Bkã
11. Dahãi kbunĩ `virgem´	Dahê kbunĩ
12. Dahikrãiti `joelho´	Dahikrêti
13. Dakrã hãi nka `caspa´	Dakrê hê nka
14. Dasihãirãze `sabão´	Dasihêrãze
15. Hãi kbuzi `brilhar´	Hê kbuzi

O que a pesquisa do professor Sinã tem revelado é que há diferenças entre as falas dos idosos e dos mais jovens, com relação ao uso de novas palavras (cf. exemplo n° 6), apagamento de consoantes, como o flepe /P/, as oclusivas /p/ e /d/ e a fricativa /h/ (cf., respectivamente, os exemplos 4, 7, 8 e 9), apagamento de vogais, como a posterior alta arredondada /u/ (cf. exemplo 10), alterações vocálicas (cf. 2 e 11 a 15), entre outros fenômenos morfofonêmicos.

A grande preocupação do professor Sinã é documentar, discutir e buscar formas de lidar especialmente com a presença, no Xerente, de palavras do Português com função gramatical, tais como preposições e conjunções, conforme o seguinte exemplo, em que o conectivo *mas* ocorre na fala dos Xerente, substituindo a palavra *are*:

- (1) Mais jovens e adultos de hoje: “wanõrtê mâtô mrãsi tkrãi) ãwe), mas kanõraitê kwa krãi kōdi” (“A nossa melancia deu muito mais fruta do que a de vocês”); e
- (2) Mais velhos: “wanõrtê mâtô wdêkrukrã tkrãi) wawe), are kanõraitê kwa krãi kōdi” (“A nossa melancia deu muito mais fruta do que a de vocês”).

Como explica o Professor Sinã, “os Xerente estão a cada dia falando mais Português dentro da língua Xerente, inclusive os professores. É preciso pesquisar os mais velhos e os mais jovens, para reforçar a identidade Akwe)-Xerente” (XERENTE, 2010, p. 10).

A morte de palavras nas línguas indígenas tem a ver com a mudança cultural dos seus falantes. Pimentel da Silva (2009) afirma que, quando uma atividade cultural não é mais feita, as palavras e os enunciados ligados a esse fazer cultural desaparecem. Ou seja, resgatar essas palavras é também reativar atividades culturais. Outra preocupação grande dos indígenas são os empréstimos linguísticos. Muitos deles são desnecessários, como mostraram os professores Ipaxí'awyga e Sinã. Empréstimos desnecessários, em nossa opinião, refletem a colonização linguística em que os indígenas estão imersos desde o início do contato com os não-indígenas.

Outros empréstimos fazem parte da história de contato entre povos indígenas, como os que se seguem, nos Quadros 3 e 4, pesquisados pelo professor Leandro Lariwana Karajá, aluno da licenciatura intercultural e pesquisador do Observatório.

Quadro 3. Documentação da Língua Karajá (Macro-Jê) - Empréstimos do Tapirapé para o Karajá: produtos de roça

Karajá	Tapirapé	Tradução
1. Ara (fala masculina) Kara (fala feminina)*	Kara	Cará
2. Aõna (fala masculina) anona (fala feminina)	Anona	Abacaxi
3. Ômyta (fala masculina) kòmÿta (fala feminina)	Komanã	Feijão
4. Brurè (falas masculina e feminina)	xÿpororè	Enxada

* A língua Karajá possui distinções entre as falas masculina e feminina, tema tratado por Borges (1997), entre outros autores. Essas diferenças são marcadamente fonológicas, referentes a alguns segmentos fonológicos, tais como a presença da oclusiva velar desvozeada /k/ na fala feminina em contextos em que ela não ocorre na fala masculina. Há também distinções relacionadas ao padrão silábico da língua.

Quadro 4. Empréstimos do Kaiapó para o Karajá - Nomes próprios

Karajá	Kaiapó
krumare	krumare
ikaika	ikaika
kybei	kybei

Houve ainda em Karajá a criação de novas palavras para se nomear uma nova realidade em relações comerciais, como **iubewery** para 'dinheiro'. Essa palavra, segundo o professor Lariwana, foi criada no auge do comércio do pirarucu, entre os anos de 1950 e 1970. Depois ela caiu em desuso. Em seu lugar, surgiu a palavra **nieru** [n^h ɲ ↓ □ u]. Atualmente, vem sendo de novo substituída por uma palavra ainda mais próxima do Português: **jieru** [d^h ɲ ↓ □ u].

Leandro Lariwana percebeu na pesquisa em sua comunidade que os homens Karajá usam mais palavras emprestadas do que as mulheres. A invasão linguística também é uma atitude mais deles do que delas. Segundo o estudioso, a diferença chega a quase 50%, ou seja, enquanto as mulheres preservam a língua, os homens, muitas vezes sem perceber, vão importando palavras da língua portuguesa para a sua, em vez de criar palavras para nomear as realidades novas surgidas nas relações interculturais. A atitude linguística das mulheres Karajá também acontece com as outras mulheres indígenas. Entre os Karajá, ainda há mulheres que são, praticamente, monolíngues em Karajá.

Para Crystal (2000), empréstimos linguísticos são processos antigos e históricos. O estudo diacrônico de uma língua registra os vários empréstimos que a ela foram incorporados, pois as línguas não são estacionárias. Elas são produtos de mudanças e continuam a mudar durante todo o tempo em que são faladas. Conforme explicou o professor Kurikala Karajá, em depoimento feito em sala de aula: as línguas se movimentam, porque os falantes se movimentam, têm contato com falantes inclusive de outras línguas. Entre as línguas indígenas, no entanto, como temos constatado, essas mudanças não são só de inovação, mas de encolhimento; ou seja, em vez de elas se enriquecerem, estão ficando anêmicas, perdendo espaço para a língua portuguesa.

Na realidade, o que aconteceu e ainda acontece não são empréstimos, mas sim a substituição de palavras e enunciados das línguas indígenas por palavras e enunciados da língua portuguesa. A intensidade dessa atitude linguística resulta na troca das línguas indígenas pela portuguesa. Muitas línguas indígenas já morreram e muitas estão morrendo. Estudos mostram que as línguas indígenas

brasileiras estão entre as mais ameaçadas de extinção do mundo. O grande patrimônio linguístico do Brasil encontra-se sob a ameaça de desaparecer, em grande parte no decorrer deste século. Isso pode acontecer com os povos mais populosos, como os Kaingang (Família Jê), os Guajajara (Família Tupi-Guarani), os Macuxi (Família Karib), mas também com as pequenas populações. Há ainda muitos outros grupos, como, por exemplo, os Arikapú (língua isolada), os Mondé (tronco Tupi), os Xipaya (Família Juruna), os Kuruáya (Família Munduruku) e os Guató (tronco Macro-Jê), entre os quais restam somente alguns falantes, normalmente anciões, que ao morrerem levarão as últimas palavras dos seus povos e muitos de seus conhecimentos.

Na região Araguaia-Tocantins, encontram-se nessa situação os Avá-Canoeiro (Tupi-Guarani), cuja língua é usada atualmente por um reduzido número de indígenas (uma população de 22 pessoas), o que a faz ser considerada “língua fortemente ameaçada de extinção”. Dessas pessoas, a maioria não fala Avá-Canoeiro ou usa pouquíssimo a língua no dia a dia. Portanto, há graus distintos de conhecimento e de uso do Avá-Canoeiro. A maior parte dos Avá-Canoeiro vive na aldeia Javaé Canoanã, na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins, a 54 quilômetros da cidade de Formoso do Araguaia, desde 1973, quando o grupo foi contatado e instalado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) junto ao povo Javaé (falante da língua Javaé, pertencente à Família Linguística Karajá, do tronco Macro-Jê). Assim, não possuem terra própria e vivem como agregados dos Javaé. Há também uma família que mora na aldeia Javaé Boto Velho, próxima ao município de Lagoa da Confusão, a 290 quilômetros dali. Desses indígenas, apenas três falam Avá-Canoeiro com frequência. Os mais jovens, apesar de compreenderem bem a língua, não a usam em seu dia a dia. Seis Avá-Canoeiro habitam a terra indígena na região da cidade de Minaçu, em Goiás, localizada a 80 quilômetros daquele município, desde 1983, quando o grupo foi contatado pela Funai. Praticamente todos falam a língua Avá-Canoeiro, embora ela esteja, cada dia mais, sendo substituída pelo Português, especialmente pelos dois falantes mais jovens (BORGES, 2009).

O que fazer para salvar as línguas e seus patrimônios? Qual a contribuição dos estudos sociolinguísticos neste trabalho? Em nossa opinião, é exatamente o que os pesquisadores não-indígenas

e, principalmente, os indígenas estão fazendo, quando percebem a situação das línguas, analisam-na e chamam a atenção das comunidades para essa realidade linguística. Quando uma prática cultural não é mais feita, o saber ligado a esse fazer desaparece, assim como os usos da língua pertencentes a esse evento social. A valorização das práticas culturais, segundo Pimentel da Silva (2010a), é o primeiro passo a ser tomado em uma política linguística de fortalecimento de uma língua materna originária.

Os estudos sociolinguísticos fornecem dados fundamentais para as políticas linguísticas das comunidades e para as políticas linguísticas das práticas pedagógicas na educação bilíngue. Essas políticas são ações prioritárias no curso da licenciatura intercultural da UFG. Acontecem por meio dos planejamentos de estágio e dos projetos extraescolares, que se desenvolvem por meio de pesquisa, em primeiro lugar. Um é de natureza mais pedagógico-didática; o outro, social-comunitária. Ambos são vitais na formação de políticas linguísticas na comunidade e nas práticas pedagógicas. Juntos, indicam caminhos de como fazer práticas pedagógicas em perspectivas bilíngues interculturais, descolonizadoras, considerando o contexto social, cultural e intercultural, mas também apontam como desenvolver políticas linguísticas nas comunidades, reconstruindo o movimento cultural de uso das línguas.

Políticas linguísticas nas comunidades e nas práticas pedagógicas

A educação intercultural, em sua teoria e prática, tem conquistado um lugar central nas políticas linguísticas. As políticas linguísticas na escola e nas comunidades apresentam pontos comuns e distintos, que Pimentel da Silva (2010a) explica da seguinte forma: (1) políticas linguísticas de revitalização/fortalecimento das línguas indígenas nas comunidades; e (2) políticas linguísticas nas práticas pedagógicas. Em ambas, um estudo sociolinguístico é de vital importância: levantamento da situação social de uso das línguas nas comunidades, entre as gerações, entre homens e mulheres, na casa, no trabalho, nos rituais etc. Esse mapeamento fornece quais são os espaços de uso das línguas, quais são os espaços mais invadidos pela

cultura não-indígena e pela língua portuguesa e qual é a atitude dos jovens em relação às suas línguas.

Sabemos que as línguas mudam de uma geração para outra, ganham e perdem palavras, enunciados. Com as línguas indígenas, há mais perdas do que ganhos, até mesmo nos usos mais especializados, mais conservadores, como, por exemplo, os cumprimentos em Karajá (cf. dados do Quadro 5, retirados de atividade de aula dos alunos Sinvaldo Wahuka Karajá e Leandro Lariwana Karajá).

Quadro 5. Fala do tempo antigo e fala da nova geração em Karajá

Fala do tempo antigo	Fala da nova geração	Tradução (mais ou menos)
Cumprimento para uma pessoa -Tateri aõbohony - Rareriny	Cumprimento para uma pessoa Tana Rarê/Keko	Bom dia, boa tarde, boa noite Como vai?
- Toiteri aõbohony - Roireriny	- toiteri - roireri	Bom dia, boa tarde, boa noite Como vão?

O que percebemos nos estudos sociolinguísticos em andamento é que a mudança linguística de perda de partes das línguas revela o desaparecimento de muitos conhecimentos. Essa verdade provocou nos professores indígenas, alunos da licenciatura intercultural, uma mudança de atitudes tanto com relação às práticas pedagógicas quanto às políticas linguísticas nas comunidades. Segundo o professor Lariwana Karajá,

Percebi na minha pesquisa que a minha língua indígena serviu na escola apenas como um instrumento facilitador da língua portuguesa. Até hoje alguns professores estão nessa gaiola, ao invés de procurar pesquisar a realidade que envolve o mundo das crianças e também dos adultos e mostrar o valor da nossa cultura, estamos buscando dentro dos livros didáticos que são entregues pela secretaria de educação educar nossos alunos sem discutir. Desta forma os nossos conhecimentos tradicionais são inferiorizados (KARAJÁ, 2010, p. 5).

Há um abuso, de fato, de uso desses materiais na escola, ou seja, de textos oficiais reproduzidos em penca, alinhando as escolas, os

professores e os alunos a uma concepção monolíngue e monocultural, política educacional implantada nas terras indígenas desde a colonização. Nesse sentido e em todos os outros, a argumentação de Lariwana tem peso e valor. Se o professor não tiver uma boa base de conhecimento, continuará sendo um repassador sem reflexão crítica do aprender-ensinar.

Ressaltando ainda mais as palavras do professor Lariwana, que são compartilhadas por muitos outros alunos da licenciatura intercultural, dá-se destaque à educação dos conhecimentos – científicos e das tradições indígenas – como critérios de uma boa formação docente: se o docente só dá aula, sem produção própria, não se pode superar o instrucionismo dominante tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas não-indígenas e nas universidades, também fruto de ideias positivistas e de colonização. Precisamos perceber que o conhecimento reproduzido não acompanha a realidade dos povos na sua vivência intracultural e intercultural. Afinal, o conhecimento pode ser produzido em todo lugar, dependendo, em alguma medida, de iniciativa própria.

Se o aluno não viver a experiência de produzir conhecimento na universidade ou na escola básica, fundamental ou de outra modalidade, não vai perceber a colonialidade do saber, uma herança, no caso dos indígenas, das políticas indigenistas assimilacionistas. Para que o aluno aprenda a produzir conhecimento, antes precisamos resolver a questão do professor, redefinindo-o por sua autoria. Produzir conhecimento não aponta apenas para o processo reconstrutivo técnico, mas principalmente para a habilidade de cada qual se tornar a fonte maior de suas oportunidades, na condição de sujeito que toma o destino em suas mãos. Sabemos que, embora a autonomia não possa ser plena (somos, sempre seremos, seres inacabados!), pode ser muito ampliada se soubermos aprender a manejar o conhecimento com autonomia. Dessa liberdade, os indígenas precisam gozar. Em nossa opinião, essa liberdade inicia-se com o prestígio de sua língua.

As políticas linguísticas na escola e na comunidade têm os mesmos objetivos e se complementam, mas apresentam algumas particularidades que as distinguem, como esclarece Pimentel da Silva

(2010a): na comunidade, as políticas linguísticas têm por objetivo a salvação da língua materna e acontecem de forma monolíngue. Já a política linguística das práticas pedagógicas é bilíngue. Beneficia-se das políticas linguísticas, mas realiza-se em contextos intraculturais e também no diálogo intercultural. As políticas linguísticas vinculam-se totalmente ao fortalecimento das práticas culturais, com o envolvimento dos mais velhos e da reconstituição de espaços culturais de produção cultural e de saberes. Sem a participação dos mais velhos e do movimento cultural, dificilmente as línguas indígenas ganhariam força nas gerações mais novas, que estão totalmente seduzidas pelos encantos do mundo não-indígena, como, por exemplo, a televisão, a internet etc.

Essas políticas linguísticas ganham sustentabilidade nos projetos extraescolares, que têm como função a mobilidade cultural e linguística maternas. Os Tapirapé, por exemplo, estão desenvolvendo o projeto extraescolar “Peixes da Área Tapirapé: os que ainda existem e os que já deixaram de existir”. Esse projeto de pesquisa e extensão que vem sendo realizado em todas as aldeias Tapirapé tem por objetivo registrar e documentar todos os peixes existentes na região, bem como os que já existiram e não existem mais. Participam desse projeto todos os indígenas das aldeias Tapirapé, especialmente os anciãos e os pescadores. A metodologia adotada tem sido entrevistas com esses sábios Tapirapé, documentação dessas informações e aulas-passeio, em que as crianças e os jovens são levados ao Rio Tapirapé, juntamente com outras pessoas das comunidades, para aprenderem sobre os peixes, os animais e as aves, e, principalmente, a pescar, em aulas práticas.

A meta é que as crianças e os jovens, que, segundo os professores Tapirapé, pouco sabem sobre os peixes e também sobre como pescá-los (porque moram longe do rio e perto de suas aldeias há apenas pequenos ribeirões), interessem-se pelo tema e aprendam os nomes dos peixes da região e suas características. É objetivo principal que eles aprendam a pescar e que cada dia mais desenvolvam essa atividade. O resultado final desse projeto será um livro didático com textos bilíngues em Tapirapé-Português, fotos e ilustrações.

Os professores Tapirapé pretendem, principalmente, ao final desse projeto, desenvolver ações de sustentabilidade relacionadas aos peixes, tais como a implantação de criatórios de peixes para o consumo nas comunidades de Tapi'itãwa, Tapiparanytãwa, Akara'ytãwa, Towajaatãwa, Xapi'ikeãtãwa, Wiriaotãwa e Myrixitãwa. De acordo com o professor Arakae Tapirapé, durante a apresentação oral feita em sala de aula, esse projeto tem valor para nossas comunidades, é do interesse delas, porque é o momento para conhecermos, além dos peixes, o solo, o espaço. O projeto extraescolar ajuda as pessoas mais velhas a relembrar o passado, fica na memória, traz alegria, articula os saberes tradicionais do povo Tapirapé.

Nesse movimento, outras ações ganham forças, como o combate contra a invasão linguística. Muitos povos indígenas adotaram campanhas por meio de seminários para criar novas palavras a fim de nomear realidades novas, evitando empréstimos desnecessários de palavras da língua portuguesa para as indígenas. Essa atitude linguística é adotada pelos Karajá, por meio dos seminários Iny Rybè (língua Karajá), que acontecem quase todos os anos e se constituem em fóruns de debates de temas como ortografia, documentação de saberes, criação de palavras, invasão linguística etc.

Os Tapirapé, preocupados com essa situação, realizaram o “Seminário de Política Linguística Apyãwa”, no dia 17 de maio de 2010, na Aldeia Tapi'itãwa. Participaram desse grande encontro todos os professores Tapirapé, todos os caciques e demais lideranças, além de outras pessoas interessadas, de todas as comunidades. Nesse evento, foram criadas palavras que dizem respeito a objetos, móveis, instrumentos, transportes, alimentação. Além da criação de novas palavras, houve também a discussão sobre algumas outras que já haviam sido criadas e estavam sendo usadas há algum tempo. Em muitos casos, havia duas formas distintas e os presentes buscaram chegar a um consenso para terem apenas uma palavra, para ser empregada em todas as aldeias participantes. Seguem-se exemplos (TAPIRAPÉ, 2010):

- | | |
|-------------------|---|
| (1) Eixemamy | 'sorvete' ('mel que derrete') |
| (2) Ka'ãtyxojko'i | 'sabão em pó' ('folha em pó que dá espuma') |

- (3) Tataopãwa 'fogão' ('lugar do fogo')
- (4) Te'omararexakãwa 'data show' ('visualizador de trabalhos')
- (5) Xaokãwa 'banheiro' ('lugar de banho')
- (6) Xepimakygãwa 'toalha' ('secador/enxugador da pele')
- (7) Xa'eryro/Xa'exygãwa 'guarda-louças' ('lugar de guardar panelas')
- (8) Xa'ekyxigakãwa 'bombril' ('lavador de panela')
- (9) Ywyto ro'yyga 'ar condicionado' ('frio do vento')
- (10) Anoxa'i 'mouse' ('ratinho')
- (11) xoro-mamiryg-ãwa 'batom' ('aquilo que serve para deixar a boca vermelha')
boca-vermelhor-nominalizador
- (12) xe'eg-ãwa 'celular' ('aquilo que serve para falar' ou 'algo com o que se fala')
falar-nominalizador

Segundo o professor Ipaxi'awyga,

O conhecimento sobre esses novos conceitos linguísticos ajuda muito nos trabalhos da língua, criação de vocabulário da língua própria, principalmente. E esse serve para muita coisa, mas para a manutenção da língua e a sobrevivência cultural. [...] o seminário foi importante para que juntos possamos criar uma política que possa atender às demandas do povo em relação ao uso da língua Tapirapé. [...] o estudo sobre a organização sociolinguística Tapirapé não só serviu para o desenvolvimento do nosso Estágio, mas como verdadeira política linguística Tapirapé (TAPIRAPÉ, 2010, p. 8).

Nas aulas do tema contextual “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II”, com os Tapirapé, analisadas em Borges (2010), a discussão centrou-se nos processos de formação de palavras em Português e Tapirapé (derivação e composição em ambas e reduplicação e incorporação nominal em Tapirapé). Mereceram destaque os empréstimos do Português ao Tapirapé e os neologismos, como nos exemplos.

As políticas linguísticas das comunidades, segundo Pimentel da Silva (2010a), fortalecem as das práticas pedagógicas, que são bilíngues; ou seja, adotam um bilinguismo intercultural e funcional, sem

inferiorizar as línguas indígenas. As escolas indígenas têm um papel fundamental na sobrevivência das línguas indígenas, mas também do bilinguismo intercultural. Dominar a língua portuguesa tornou-se para os indígenas uma questão de sustentabilidade e de autoestima.

Uma das formas de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena e dos saberes nelas registrados é fazer frente, com muita decisão e muito compromisso, à perda dos espaços discursivos para a língua portuguesa, garantindo, para essas línguas, funções sociais relevantes e prestigiosas nas comunidades e na escola. Assim, desenvolver a escrita em língua indígena é uma forma importante e fundamental para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua oficial em diferentes direções e contextos. Como bem afirma Hãdori Karajá, aluno do curso de licenciatura intercultural, em depoimento em sala de aula: a televisão está levando nossa cultura embora. Ou seja, os usos orais, mais do que escritos, em língua portuguesa estão substituindo os usos orais de línguas maternas em espaços especializados, como os dos rituais. Sem essas esferas culturais de produção de enunciados especializados, dificilmente os enunciados dos cotidianos se mantêm. Pelos menos esse foi o resultado a que Pimentel da Silva (2001; 2009) chegou durante muitos anos de estudo com os Karajá.

As práticas pedagógicas fundamentadas na realidade sociolinguística propõem a descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada, que favoreça um diálogo permanente entre os conhecimentos. A educação contextualizada busca, segundo Pimentel da Silva (2010a), a valorização humana em primeiro lugar. O que Leandro Lariwana Karajá confirma:

Com essa experiência de práticas bilíngues na escola, nas quais nossa língua é valorizada, nós estamos ampliando os nossos conhecimentos que até então não eram valorizados em nenhuma escola indígena. Hoje nossa visão está voltada a levar os conhecimentos para dentro do programa das escolas onde nós estamos atuando, fazendo estágio, e assim com os nossos esforços estamos mostrando às nossas comunidades o quanto é importante manter a cultura viva (KARAJÁ, 2010, p. 5).

Algumas considerações

As pesquisas do Observatório, aliadas às dos projetos extraescolares e do estágio do curso de licenciatura intercultural, dão sustentabilidade tanto para as políticas linguísticas nas comunidades quanto para as políticas linguísticas nas práticas pedagógicas. Ambas buscam romper com a submissão cultural da qual os indígenas foram vítimas e que tiraram deles riquezas irrecuperáveis. Muitas ainda podem ser tiradas, como também podem ser recuperadas. Isso depende e muito da postura dos professores indígenas, que se tornaram também agentes comunitários em suas comunidades.

O desafio maior da educação indígena é a sua descolonização. Para isso, um passo é de total relevância: cuidar da formação de professores indígenas capazes de produzir conhecimento e não mais apenas transmiti-lo. Um braço forte nesses processos são os cursos de pós-graduação, desde que estejam engajados com a produção de conhecimentos inovadores, capazes de formar os próprios pesquisadores e os estudantes, de modo que estes também se tornem produtores de conhecimento. Essa é a concepção do curso de licenciatura intercultural. Seus alunos estão envolvidos com pesquisa desde sua primeira matrícula e, de modo mais ostensivo, a partir da área que escolherem para se capacitarem, seja Ciências da Natureza, da Linguagem ou da Cultura. Em todas, as políticas linguísticas são pontos de referência na compreensão da educação bilíngue, na valorização dos conhecimentos tradicionais e na concepção de uma educação transdisciplinar, solidária e amorosa.

Em uma concepção transdisciplinar, os estudantes vão à universidade não para escutar aula e fazer prova, mas para estudar, pesquisar, elaborar, produzir conhecimento e, assim, formar-se com muito maior profundidade. Com isso, concebemos o professor não como um ministrador de aula ou repassador de conhecimento, mas como autor capaz de produzir conhecimento na escola, na comunidade, com seus alunos, a partir de seu próprio trabalho. Professores que não produzem conhecimento ensinam aos alunos a como não produzir conhecimento. Nesse sentido, agradecemos a Capes que, por meio do projeto do Observatório, possibilitou uma vinculação entre alunos da

pós-graduação e indígenas do curso da licenciatura intercultural, bem como entre os professores da educação básica e os da UFG que atuam no referido curso participar de pesquisas com os mesmos objetivos, favorecendo um grande diálogo intercultural baseado na igualdade de condições, na troca e na produção de conhecimento.

Recebido em 31/08/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 05/11/2011

Referências bibliográficas

BORGES, M. V. As falas feminina e masculina no Karajá. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. O estudo sobre as línguas Karajá e Avá-Canoeiro: duas experiências distintas. In: ALVES-BEZERRA, W.; SIGNORI, M. B. D. (Orgs.). Letras em Jornadas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009, p. 249-276.

_____. Línguas indígenas e o Português brasileiro: a experiência com os alunos Tapirapé. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V.; ROCHA, L. M. (Orgs.). Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Editora da UCG, 2010. p. 103-118.

CRYSTAL, D. Language Death. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FREIRE, P. O papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 09, p. 123-132, 1969.

GAVIÃO, J. P. S. Festas tradicionais do Povo Gavião Pyhcop Cati Ji Jõ'amjõhquehn. Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena – Capes. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Formação Superior Indígena, 2010.

HIMMELMANN, N. Language documentation: what is it and what is it good for? In: GIPPERT, J.; HIMMELMANN, N.; MOSEL, U. (Eds.). *Essentials of language documentation*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 01-30.

KARAJÁ, L. L. Relatório das atividades de pesquisa realizadas Projeto “A língua Karajá: empréstimos linguísticos” (Observatório da Educação Escolar Indígena - Capes). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Formação Superior Indígena, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

_____. Letramento Bilíngue em contextos de tradição oral. Goiânia: Editora da UFG, 2010a (no prelo).

_____. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V.; ROCHA, L. M. (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: UCG, 2010b. p. 85-102.

TAPIRAPÉ, G. I. Relatório das atividades de pesquisa realizadas. Projeto “Processos de formação de palavras em língua Tapirapé” do Observatório da Educação Escolar Indígena – Capes. Goiânia: UFG/ Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Formação Superior Indígena, 2010.

XERENTE, V. S. Relatório das atividades de pesquisa realizadas – Projeto “Diferença entre as falas dos mais velhos antigos, atuais, e fala dos mais jovens – Wapte” (Observatório da Educação Escolar Indígena - Capes). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Formação Superior Indígena, 2010.