



### USOS LINGUÍSTICOS E A DOCÊNCIA INDÍGENA - ALGUMAS REFLEXÕES

Caroline Pereira de Oliveira (UFMS)<sup>1</sup>  
[olivcaroline@gmail.com](mailto:olivcaroline@gmail.com)

Rogério Vicente Ferreira (UFMS)<sup>2</sup>  
[rogmatis@gmail.com](mailto:rogmatis@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho tem como intuito a reflexão e observação de práticas pedagógicas de estagiários indígenas da etnia Karajá e Tapirapé – alunos da Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás. As práticas pedagógicas em questão ocorreram durante atividades de estágio pedagógico no decorrer do ano de 2010 e buscam a implementação de um tipo de educação intercultural bilíngue e transdisciplinar nas escolas indígenas das comunidades dos estagiários, que proporcione autonomia aos professores indígenas, além de promover dentro das comunidades indígenas a revalorização de suas línguas e culturas tradicionais. Os usos linguísticos nas práticas pedagógicas dos referidos estagiários indígenas são impulsionados pelos conhecimentos tratados e trabalhados no contexto escolar, e permitem o questionamento diante do paradigma de educação voltada apenas aos conhecimentos ditos universais em detrimento dos conhecimentos tradicionais indígenas, em especial neste trabalho, dos conhecimentos Karajá e Tapirapé.

**PALAVRAS-CHAVE:** Usos Linguísticos. Interculturalidade. Transdisciplinaridade. Karajá.

**ABSTRACT:** This work aims the reflection and observation of teaching practices of indigenous trainees Karajá and Tapirapé - college students majoring in Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas at the Federal University of Goiás. The pedagogical practices in question occurred during activities of teaching practice during the year of 2010 and seek the implementation in schools of indigenous communities a type of intercultural bilingual education and transdisciplinary providing autonomy to indigenous teachers, and within the indigenous communities to promote the upgrading of their languages and traditional cultures. The use of language teaching practices of these trainees are driven by indigenous knowledge processed and worked in the school context, and permit the questioning before the paradigm of education directed only to the so-called universal knowledge at the expense of traditional indigenous knowledge, especially in this work, knowledge Karaja and Tapirapé.

**KEYWORDS:** Use of Language. Interculturality. Transdisciplinarity. Karajá.

#### 1 Apresentação

Este trabalho foi realizado diante das práticas pedagógicas de universitários da etnia Karajá do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de

---

<sup>1</sup> Professora de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. [olivcaroline@gmail.com](mailto:olivcaroline@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor de Linguística da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. [rogmatis@gmail.com](mailto:rogmatis@gmail.com)



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

Professores Indígenas, lotado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – doravante LI – de comunidades situadas ao longo do Rio Araguaia, mais especificamente alunos da aldeia Santa Isabel do Morro – TO, Fontoura – TO, São Domingos – MT, Itxala – MT e Majtyritãwa – MT, esta com habitantes indígenas da etnia Karajá e Tapirapé.

A análise dos usos linguísticos nas práticas pedagógicas do estágio na LI permite a construção de medidas importantes e urgentes no processo de autonomia docente indígena enquanto guardião de saberes tradicionais, assim como um meio de estabelecer uma ligação intrínseca entre o ambiente escolar e a vida na/da comunidade em que a escola está inserida.

O estágio pedagógico é o momento em que os atores, aqui entendidos como os próprios universitários, mergulham no contexto da prática pedagógica, contexto esse que não se dissocia da comunidade, sua realidade sociolinguística bem como seus anseios. Ele é fundamentado tanto na matriz básica do curso quanto em uma das matrizes específicas, dependendo da área de conhecimento escolhida pelo aluno, e é a partir de seu ingresso em uma das matrizes específicas que o estágio se inicia ‘oficialmente’.

Os estagiários precisam escolher/estabelecer um tema contextual que irão trabalhar durante cada etapa do estágio. O tema contextual é o assunto a ser trabalhado conforme os princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade. Seu nome já diz que há contextualização, e aqui entendemos que isso se dá quando o professor estabelece elos entre o ensino, seus alunos e sua comunidade de uma forma geral. Um tema contextual apresenta diversas nuances, variadas formas de ser trabalhado. A pesquisa sobre o tema contextual escolhido é fundamental. Não há como contextualizar o conhecimento a ser trabalhado com os alunos sem mergulhar em seu próprio meio, sem dar voz aos seus saberes.

A escolha do tema contextual depende bastante da vontade de pesquisa do próprio estagiário. Ele vive na comunidade, faz parte dela e por esta razão conhece muito bem suas necessidades. Se o tema escolhido fizer parte do conhecimento



tradicional, i.e. tema intracultural, por exemplo, é preciso que o professor realize pesquisas com os conhecedores dos saberes envolvidos no tema, além também de estabelecer parcerias com demais colegas de trabalho, entre os alunos, entre os pais dos alunos etc. A língua utilizada nas aulas de estágio também depende da escolha do tema. Como tratar, por exemplo, do tema Pintura Corporal do Povo *Iny*<sup>3</sup> por meio da língua portuguesa se os conhecimentos deste tema estão totalmente ligados à cultura e língua Karajá? A formação do professor baseia-se também, além de conhecimentos científicos, na capacidade de percepção de sua própria realidade, respeitando-a, valorizando-a.

## 2 Princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade

Segundo Xavier (2005, p. 47), “uma relação de interculturalidade é qualquer uma que ocorre entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes”. É importante, portanto, ressaltar alguns aspectos relacionados à interculturalidade. A cultura, que segundo o mesmo autor (2005, p.16), “é o conjunto de características adquiridas pela aprendizagem e compartilhadas por um determinado grupo social” é, antes de qualquer coisa, algo social. Sendo assim, para que um indivíduo ou grupo cultural compartilhem características, é preciso que haja primeiramente identificação com o grupo, com os aspectos culturais do grupo. A identificação permeia diversos aspectos da vida em sociedade, dentre elas tradições, mitos, história do próprio povo, ética e valores, formas de educação e transmissão da cultura às novas gerações, organizações básicas familiares, divisão de trabalhos, alimentação etc.

Xavier (2005) ainda nos fala sobre dois tipos de interculturalidade, negativo e positivo. O primeiro seria aquele em que as relações interculturais levam à destruição daquilo que é culturalmente distinto, e no segundo há o respeito, e não a simples tolerância daquilo que é diferente.

---

<sup>3</sup> Iny significa Karajá na língua de mesmo nome.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

Tubino (2005) nos apresenta ainda duas distinções a serem consideradas em relação ao interculturalismo, o funcional e o crítico. Segundo o autor, o primeiro favorece a cultura dominante, uma vez que não trata da situação de subalternidade em que vivem as sociedades minorizadas, desconsiderando, portanto, as causas das desigualdades entre os diferentes. O interculturalismo crítico já questiona as causas desta assimetria cultural e “busca desconstruir o diálogo da colonização do poder, do saber”. Baseando-se nestas propostas e entendimentos do que vem a ser interculturalidade, a educação também emerge como problematizadora e propulsora deste modo de conviver, dialogar, respeitar e entender o outro.

Para Paulo Freire (Projeto Memória, 2010), o diálogo "é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo", o que em outras palavras significa o encontro de pessoas em torno do respeito mútuo, da abertura para entender os saberes do outro, suas percepções, suas singularidades. A interculturalidade é entendida como o diálogo social entre os saberes, sendo este diálogo entre diferentes povos indígenas ou mesmo entre indígenas e não-indígenas. É no próprio convívio social que as pessoas trocam e/ou descobrem vivências, sabedorias, conhecimentos, realidades, tradições, cultura, língua etc. entre si. O diálogo não ocorre de forma unilateral. Ele busca inclusive dar voz àquelas cujas realidades socioculturais se diferenciam da maioria da população nacional, e que por isso, dentre outros motivos, acabaram sendo marginalizados.

Um aspecto que emerge ao se discutir sobre interculturalidade e suas implicações é a educação. É por meio dela que os povos se munem de conhecimentos para sua própria sobrevivência. O respeito ao outro passa também pelo respeito e garantia de sobrevivência de todo um contexto sociocultural, o que em outras palavras se expressa por meio das línguas de povos minorizados, em especial dos povos indígenas, e suas culturas. A educação bilíngue intercultural é uma resposta a estes anseios, uma vez que é através dela que crianças e jovens se formam aprendendo e vivendo o contato intercultural como algo que pode trazer benefícios, que pode



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

adicionar, e não como uma ameaça à sua própria existência enquanto parte de uma cultura minorizada frente à maioria nacional.

O segundo princípio pedagógico da LI é a transdisciplinaridade, que percorre o diálogo das ciências, dos conhecimentos, das sabedorias tradicionais indígenas ou não-indígenas, e assim promove a interculturalidade dos saberes. Nenhum conhecimento pode ser posto em caixinhas, como se fosse algo totalmente alheio ao ser humano, como bem afirmou K. Karajá no I Seminário de Estágio Pedagógico durante Etapa na UFG em janeiro de 2010. Os saberes pertencem aos seres humanos, à natureza, o que impede que sejam vistos de forma separada. A transdisciplinaridade na LI pressupõe amplitude de conhecimentos, diálogo de saberes, quebra de fronteiras das ciências. Todo conhecimento tem seu valor, e os alunos do curso vivenciam esta nova realidade em cada momento de suas práticas e discussões, seja durante a matriz básica de formação ou em uma das matrizes específicas.

De acordo com Nicolescu (1999, p. 50), “a harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes saberes sejam inteligíveis, compreensíveis”. Neste sentido o referido autor aponta para o surgimento, em meados do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade.

A pluridisciplinaridade, conforme o autor, remete ao estudo de um objeto de uma disciplina por várias disciplinas diferentes. A interdisciplinaridade, por sua vez, busca os métodos de uma disciplina para outra. Ambas as abordagens, da pluri e interdisciplinaridade ainda estão, de acordo com o autor, vinculadas à pesquisa disciplinar, uma vez que não ultrapassam as barreiras postas entre os diferentes conhecimentos.

Nicolescu (1999) discorre acerca da transdisciplinaridade como aquilo que está entre e através das diferentes disciplinas, estando inclusive além de qualquer uma. O autor continua afirmando que o objetivo da transdisciplinaridade “é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.



Conforme Pombo (1993), a disciplinaridade faz parte da rotina escolar. É com ela que há a formação de professores, a criação de matrizes curriculares, projetos políticos pedagógicos, enfim, através dela há a divisão de conhecimentos, a separação do campo de atuação de cada professor naquilo que conhecemos como disciplinas escolares. A transdisciplinaridade, segundo a autora, é o extremo desse processo, o “nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar em um sistema de ensino”. Aqui o conhecimento não conhece fronteiras, ele é integrado, ele é compartilhado entre as áreas do saber.

### **3 Educação Intercultural**

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 assim 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 da língua portuguesa, além de uma metodologia específica e elaboração de materiais didáticos próprios e específicos para suas escolas.

Esta 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, atentando-se principalmente para a necessidade de plenitude na língua majoritária, além do respeito aos conhecimentos tradicionais culturais impulsionaram o que hoje se denomina Educação Bilíngue Intercultural, doravante EBI. A EBI resulta dessa forte articulação de movimentos indígenas em toda a América Latina, cujas reivindicações colocam os indígenas como interlocutores diretos deste processo, em que as ações articuladas destes movimentos fazem com que eles surjam



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

como atores sociais de importância no cenário político latino americano (López & Sichra, 2006).

A EBI tem como uma de suas premissas a incorporação de visões e os conhecimentos tradicionais de populações indígenas sejam elas quais forem, para que assim seja possível a abertura de diálogo entre culturas e conhecimentos tradicionais e os ditos universais. De forma alguma, nesta concepção de educação, os alunos seriam imersos e apresentados a algo que lhes seja alheio, estranho, ao contrário, aqui os alunos e alunas se deparam com sua língua, seus costumes e tradições além também de se apropriarem de conhecimentos não-indígenas, bem como sua língua (López & Sichra, 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 aos indígenas o sentimento de pertencimento ao país em que residem e onde fazem parte do todo nacional. Os movimentos indígenas buscam dar voz própria a seus integrantes, sejam eles de diferentes etnias ou não.

Historicamente, a EBI foi proposta pela Confederação Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia (CSUTCB) em um evento realizado em 1989, momento em que é apresentada como modelo educativo apropriado para a melhoria de vida de populações indígenas, sendo ainda necessário que o Estado se torne responsável por seu financiamento, além de proporcionar formação de docentes aptos ao trabalho bilíngue intercultural em escolas indígenas, cujo objetivo é a “liberação dos povos indígenas” (LÓPEZ & SICHRA, 2006). No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394, de 1996, o Estado passa a ter o dever de ofertar educação bilíngue e intercultural às populações indígenas com o intuito de salvaguardar práticas socioculturais e línguas maternas destes povos.

Para o movimento indígena, a educação precisa ser concebida como ferramenta na construção de uma cidadania sem exclusões, de forma democrática e igualitária, para



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

que na prática haja o exercício da dupla cidadania, com respeito aos direitos coletivos e às diferenças culturais (FERREIRA, 2001).

Hoje na América Latina são 17 (dezesete) 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, Guiana, 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 as necessidades de cada etnia, e cada comunidade étnica possa ser atendida conforme suas características sociolinguísticas e socioculturais, além de, é claro, incorporar em cada comunidade distinta as visões e conhecimentos tradicionais de cada um dos povos envolvidos.

Nesse sentido, podemos inferir ao menos três distintos objetivos da EBI, sendo eles o objetivo da igualdade, como condição de melhoria de aprendizagens; objetivo de 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 de educação que envolve a educação como algo próprio do ser humano conforme sua realidade. Nesta concepção de ensino, o aluno não permanece alheio ao que o circunda, ao contrário, ele descobre, questiona, busca. É imprescindível que tal concepção chegue de fato até as comunidades indígenas, e não fique somente em esferas governamentais e acadêmicas. Para isso é preciso que os professores indígenas também recebam formação superior pautada nessa concepção de ensino.

Segundo Pimentel da Silva (2009), 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. Cada grupo cultural com sua língua e cultura são vistas como tesouros originais, com sua particularidade de organização social, cosmologia, criatividade.

Neste tipo de educação é preciso que o conhecimento seja trabalhado de modo transdisciplinar, uma vez que ele considera vários níveis de realidades de saberes. A integração de conhecimentos, de metodologias, de significados do saber são caminhos opostos da especialização, o que supera a hierarquização entre os saberes de diferentes povos, de diferentes origens.

#### **4 Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás**

O curso de LI proporciona a seus alunos vários momentos de discussão e reflexão sobre os aspectos anteriormente mencionados. É crucial que os professores em formação tenham uma postura intercultural, já que é por meio da educação intercultural que todos acreditamos ser possível a retomada e manutenção de valores socioculturais dos povos envolvidos no curso. Palestras, seminários, encontros são proporcionados pelo curso para que haja interação entre os alunos-professores, entre as diferentes etnias, entre o corpo docente e discente da LI.

No curso de LI, entendemos que além da interculturalidade a transdisciplinaridade seja um paradigma educacional que é capaz de promover a construção desta cidadania sem exclusões. É preciso, portanto, que entendamos o que ela significa e como ela é construída no meio escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da LI (UFG, 2006), “os conteúdos a serem estudados na Matriz de Formação Básica do Professor Indígena têm como proposta fornecer subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição de tipo de ensino a ser implementado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisa e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

do povo indígena”. A matriz básica do curso é, portanto, o sustentáculo da construção das matrizes específicas, uma vez que os professores-universitários encontraram nela subsídios para o diálogo entre as áreas distintas que encontrarão no curso.

A prática pedagógica, seja ela discutida na matriz básica de formação do professor ou nas matrizes específicas, é o cerne das discussões e preocupações dos universitários indígenas e suas comunidades, bem como nossa, seus professores, uma vez que é por meio dela 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.

Enquanto curso de formação de professores, as matrizes curriculares – da matriz básica ou das matrizes específicas – são de tremenda importância nesta construção. Os conhecimentos de cada uma das matrizes específicas não são tratados como disciplinas de uma área de conhecimento, mas sim como estudos. Vejamos algumas especificidades destas matrizes.

A matriz específica Ciências da Cultura, conforme o Projeto Político Pedagógico da LI (UFG, 2006),

“prioriza o diálogo entre a valorização das culturas indígenas, garantida constitucionalmente, e os projetos de educação escolar que tenham como horizonte a melhoria de vida dos povos indígenas, bem como a preservação das culturas e das línguas maternas, elementos importantes de identificação étnica. Prioriza também o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não-índios, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de confrontos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade”.

Ciências da Linguagem “concentra-se numa proposta pedagógica de apoio aos programas de proteção e manutenção das línguas e culturas indígenas da região Araguaia-Tocantins”, levando sempre em consideração a realidade sociolinguística de cada comunidade representada por seus professores-universitários do curso. Esta matriz específica de estudos apresenta seus objetivos próprios que fundamentem



1) o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de línguas indígenas e do português como primeiras ou segundas línguas, dependendo da situação sociolinguística da comunidade; 2) o entendimento da relação entre línguas e culturas na constituição identitária; 3) a promoção do ensino da escrita que considere sua função social, em contextos bilíngues, bidialetais ou plurilíngues; 4) o estudo e a produção do letramento cultural e intercultural em contextos formais, informais, especializados e cotidianos; 5) a valorização do uso oral das línguas indígenas na manutenção da cultura oral e das ciências; e 6) o incentivo de ações que visam à modernidade das línguas indígenas. Essa proposta visa romper com as políticas homogeneizantes de ensino de línguas e de educação bilíngüe (UFG, 2006).

Já a matriz Ciências da Natureza é entendida

“como uma área transdisciplinar que envolve o estudo do espaço geográfico e de suas paisagens e alterações temporais, o estudo dos seres vivos e de sua inter-relação com esse espaço, da composição e das transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera, das dinâmicas e forças resultantes dos processos da interação do espaço físico e biológico e, ainda, a explicação numérica e a representação gráfica de todo esse conhecimento da Natureza”, sempre visando o diálogo intercultural entre os povos (UFG, 2006).

É neste contexto que os alunos são preparados para o início do estágio pedagógico, sendo orientados por comitês de orientação, criando/reformulando suas próprias práticas pedagógicas, mas agora atentos para seus próprios saberes, e não mais imersos na mesmice pedagógica que chega pronta às escolas.

### 4.1 Temas Contextuais

Vejamos uma lista dos temas contextuais escolhidos e trabalhados por alguns alunos Karajá e um Tapirapé ingressantes em 2007, primeira turma do curso, que já cursaram estágio I, II, III, IV e V e, assim, concluíram o curso em 2012.



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

Nome do(a) aluno(a)	Tema Contextual
M. Karajá	Artesanato feminino iny
W. Karajá	Roça de toco
Me. Karajá	Pintura Corporal e de Artesanato
K. Karajá	Artesanato masculino iny
Ma. Karajá	Pintura Corporal
Le. Karajá	Pintura Corporal e de Artesanato
Mau. Karajá	Frutos do Cerrado
L. Karajá	A importância da água para o povo Iny
Txia. Karajá	Pintura Corporal e de Artesanato
Tewa. Karajá	Pintura Corporal
Wa. Karajá	Surgimento dos Iny
I. Karajá	Água
B. Tapirapé	Armas Tradicionais

**Tabela I: Temas Contextuais de Estágio I e II.**

Os temas acima listados foram aqueles trabalhados durante os dois primeiros momentos do estágio, ou seja, nos estágios I e II. A manutenção dos mesmos temas foi proposta por nós orientadores para que os alunos pudessem ampliar suas pesquisas e seus conhecimentos acerca dos temas escolhidos, além também de possibilitar a eles uma auto-reflexão sobre sua prática pedagógica intercultural e transdisciplinar.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

Na LI, os estagiários são orientados por comitês orientadores compostos por professores da Universidade Federal de Goiás. Cada comitê é responsável tanto pela orientação individual de seus alunos quanto coletiva ao assistir suas aulas, ler e tecer comentários sobre as anotações em seus cadernos de estágio, promover debates sobre as aulas dadas – metodologias, concepção, discutir os princípios pedagógicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade, exemplificar como planejar uma aula de acordo com esses princípios, não se esquecendo dos usos das línguas indígenas nas aulas, ler os relatórios de cada uma das aulas dadas e fornecer material teórico conforme a necessidade de cada um de seus orientandos.

É no caderno de estágio que anotações dos alunos são feitas, questionamentos, apontamentos de dúvidas, registros de pesquisas para o planejamento de aulas, os planos de aulas, as descobertas a partir das pesquisas e diálogo com seus alunos, além dos temas contextuais escolhidos para as aulas de estágio. O caderno é um instrumento de documentação de todo o processo de desenvolvimento e entrega da prática pedagógica de cada um, possibilitando também que o comitê orientador acompanhe, oriente e aprenda com as práticas pedagógicas nele registrados.

Em cada etapa do Curso um novo tema contextual é trabalhado como base de conhecimento para o planejamento das aulas de estágio. Dessa forma, a pesquisa e as anotações/descobertas que ela inspira precisam entrar na prática pedagógica assim como a vida está em tudo o que envolve o ser humano, propiciando a tomada do conhecimento como sendo seu, parte de seu corpo, sabedoria, referências.

Desde a Etapa na Universidade Federal de Goiás no ano de 2009 – 1º semestre, os alunos ingressantes em 2007 – a primeira turma do curso – recebem orientações que os levem a perceber que a prática pedagógica não precisa, ou melhor, não pode estar desvinculada da realidade sociolinguística e cultural dos alunos, o que de acordo com Freire (1997) impossibilita o diálogo mestre-alunos, favorecendo o desequilíbrio entre os papéis daquele que ‘ensina’ e daqueles que ‘aprendem’. Neste caso é essencial que os professores Karajá façam uso de seu conhecimento de mundo também em suas práticas pedagógicas, o que propicia interesse e valorização da educação formal escolar nas



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

escolas de suas comunidades, impedindo que a comunidade entenda a escola como algo alheio a ela, desconectado, desnecessário.

As escolas das comunidades indígenas, em sua maioria, não valorizam e nem exploram os conhecimentos tradicionais de suas comunidades. O ensino nestas escolas tende a tratar os conhecimentos indígenas como menos importantes, inferiores, isso incluindo a própria língua indígena, aqui a língua Karajá, como mera transmissora de conhecimento, descontextualizada da vida de seus alunos. As línguas maternas precisam ser entendidas e tratadas como entidades vivas das comunidades a que pertencem, e isso inclui a escola e as práticas pedagógicas por seus professores realizadas.

Pensando nessa situação de ensino e na realidade educacional das comunidades envolvidas no curso de LI, o estágio pedagógico, entendido aqui como uma etapa de construção de conhecimento, busca o intercâmbio entre os conhecimentos indígenas, não-indígenas e as práticas pedagógicas presentes nas aulas de nossos universitários. Entendemos desta forma que tanto a língua Karajá quanto os conhecimentos de mundo nelas presentes, ao participarem da formação escolar de crianças nas comunidades, indígenas torna possível uma outra realidade, a de que a escola e seu corpo discente dialoguem em prol de um único objetivo, a construção de uma escola autônoma.

Diante disso, percebemos a importância do caderno de estágio e a documentação de todo o processo do fazer pedagógico autônomo. A partir das anotações nos cadernos, das anotações depois da aula de estágio, os alunos podem começar a reelaborar suas práticas pedagógicas, assim como discutir tanto com seu comitê orientador como com outros colegas docentes os pontos atingidos em seu plano de aula, os efeitos – positivos e negativos – de seu planejamento, bem como novos assuntos que necessitam ser trabalhados, isto é, outros temas contextuais.

Dessa forma, tanto o comitê orientador quanto os estagiários e seus alunos, além da comunidade em geral, todos são grandes protagonistas desse processo de transformação da prática pedagógica, aqui entendido como uma educação não fragmentada, não compartimentalizada, mas intercultural e transdisciplinar.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

Os alunos Karajá abarcados neste estudo encontram-se hoje no Estágio V do Curso de Licenciatura Intercultural. Seus trabalhos de prática pedagógica têm atravessado e vivenciado diversas discussões, descobertas, pesquisas, diálogo entre os diferentes modos de conhecimento – conhecimentos tradicionais e os ditos universais, além da instigante e desafiadora aplicação de um tipo de educação que envolva as comunidades Karajá com os estudos vividos/praticados/aplicados em sala de aula. Para que isso ocorra de maneira a respeitar os conhecimentos de seu povo, nossos alunos precisam contextualizar os conhecimentos durante suas aulas.

A contextualização das aulas é imprescindível na concepção de educação bilíngue, intercultural e transdisciplinar. O respeito às regras sociais, sociolinguísticas e tradicionais das comunidades envolvidas não pode deixar de ser elevado e considerado como premissa neste trabalho.

Vejamos alguns exemplos de práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção de educação bilíngue, intercultural e transdisciplinar.

Esta aula foi apresentada como resultado de aula de estágio do aluno Mau. Karajá, residente na aldeia tapirapé Majtyritäwa – MT, que ocorreu na escola da comunidade que se localiza no município de Santa Terezinha – MT, vizinha de duas comunidades Karajá – Hawalòra e Itxala, também situadas neste estado.

<p><b>Acadêmico: Mau Karajá</b> <b>Tema Contextual: Frutos do Cerrado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa com os alunos – convidei os alunos do multiseriado (6ª, 7ª e 8ª séries) para irmos à casa dos mais velhos: Iparê Tapirapé, Paulo Tapirapé e Taiba Karajá.</li> <li>• Perguntamos para os mais velhos sobre frutos comestíveis do cerrado.</li> </ul>	<p><b>Prática pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meu trabalho com os alunos é sobre frutas do cerrado baseado no conhecimento dos mais velhos da aldeia Majtyri. O objetivo desse trabalho é ensinar o aluno o nome das frutas que existe na minha região.</li> <li>• Ensinei os nomes das frutas na língua tapirapé, na língua portuguesa e na língua Iny.</li> <li>• Para mim foi muito relevante saber o nome de cada um, eu também aprendi com as pessoas que pesquisei. Os alunos gostaram da minha aula e da experiência com a pesquisa.</li> </ul>
<p><b>Prática pedagógica</b></p>  <p>Hibunõwê okao' raju</p>	 <p>Ima Pexel' Pequi</p>
<p>Ury Magira Mangoba</p> 	<p><b>Reflexões finais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha aula foi trilingue.</li> <li>• O trabalho foi realizado por meio da oralidade nas 3 línguas, mas na escrita somente a língua iny e portuguesa.</li> <li>• Percebi a necessidade em aprender a escrita da língua tapirapé.</li> </ul>

Figura 1: Slides da aula de estágio de Mau. Karajá.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

A partir da leitura e visualização dos slides apresentados, percebemos de imediato que as línguas tapirapé, karajá e portuguesa fizeram parte do plano de aula. Isto se explica ao conhecermos a realidade sociolinguística da comunidade em questão, que apresenta indígenas tapirapé e karajá, devido a casamentos interétnicos assim como a proximidade com aldeias karajá, além de pessoas não-índias que ali residem. A língua portuguesa também é usada na comunidade com bastante frequência, uma vez que é a língua de relações com o não-índio, além de ser, como para a maioria das populações indígenas brasileiras, a língua de grande prestígio, dentro e fora da comunidade.

A concepção de educação bilíngue intercultural também está presente nessa aula. A relação com o meio ambiente é muito forte para os tapirapé, assim como para os demais indígenas brasileiros. A escolha em se trabalhar com o tema contextual “Frutos do Cerrado” baseou-se, conforme registro no caderno de estágio de Mau., na preocupação com a diversidade de frutas encontradas ou não mais encontradas nas imediações de sua comunidade – Majtyritãwa. Para Mau., assim como para demais indígenas, o meio ambiente faz parte do corpo social da comunidade, de todas as comunidades, sejam elas indígenas ou não. Outro exemplo que podemos citar é o de Fabíola Tapirapé, residente em Hawalõra, comunidade Karajá, próxima a Majtyritãwa, que afirmou o seguinte em seu caderno de estágio: “se a mata morrer, a nossa cultura e língua também vão acabar, porque é na natureza que tiramos todo o material necessário para fazer as práticas da cultura tradicional e também é na natureza que buscamos nossos alimentos”.

A articulação de conhecimentos inseridos no cotidiano dos alunos os envolve, os cativa, os estimula. O meio ambiente aqui é um tema contextual como tantos outros que estão presentes e vinculados à própria vida, indígena ou não. A descoberta de informações novas ligadas a este saber, novas tecnologias para o auxílio na manutenção e preservação do meio ambiente são outras possibilidades de trabalho em sala de aula com alunos que demonstram anseio em conhecer e refletir em sua vida todo o conhecimento que debatem e dialogam durante as aulas nas escolas.



As línguas em uso nessa aula são muito importantes dentro do contexto de educação bilíngue intercultural. Enquanto a língua portuguesa continua sendo a de maior prestígio fora do âmbito da comunidade, as línguas tapirapé e karajá apresentam vários outros pontos de forte articulação entre vida-comunidade, realidade-conhecimento, prática-teoria.

A escolha de um tema contextual, neste caso Frutos do Cerrado, determina também a língua que será encarregada de permear as aulas deste tema. Enquanto língua de saber cultural, as línguas indígenas karajá e tapirapé apresentam profunda ligação com a própria história de vida inserida no meio ambiente de toda a comunidade em questão. Ao se contar histórias de como era a mata, de quais frutos ali se encontravam, a relação do tempo das frutas com a própria marcação do tempo/calendário, os cuidados necessários para a manutenção do bioma do cerrado, todos estes conhecimentos são próprios do povo que habita esta comunidade, assim como outros povos em outras localidades também apresentam seus próprios conhecimentos ligados a estes e outros saberes.

De acordo com esta perspectiva de uso linguístico, os temas contextuais são determinantes. Frutos do Cerrado permite o uso das três línguas conforme a aula do professor Mau., já que tanto o povo Tapirapé, Karajá e a população não-indígena que mora nas proximidades da comunidade consomem e comercializam frequentemente estes frutos, o que também justifica a escolha do tema bem como a importância em se discutir sua preservação/manutenção com as crianças que frequentam a escola.

A aula da professora M. Karajá, pertencente à comunidade Karajá de Fontoura, Ilha do Bananal – TO, por outro lado, abarca conhecimentos culturais de seu povo. Isso se dá pela escolha do tema contextual Wèriri – artesanato praticado/fabricado por mulheres karajá. Este tema contextual acaba por envolver o uso da língua karajá, já que os conhecimentos aqui evocados pertencem à tradição sociocultural deste povo.

O wèriri é um tipo de artesanato que ainda é bastante praticado entre as mulheres karajá, não somente na comunidade da professora M. – Fontoura, mas também em outras comunidades desta etnia pertencentes à Ilha do Bananal – TO. Para a confecção



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

do *wèriri*, as mulheres precisam coletar na natureza a matéria prima, basicamente palha de buriti. Os desenhos em cada *wèriri* variam conforme a vontade da artesã. Cada um designa um ser da natureza, como por exemplo, *rarajjerti*, *behiru tōnori rti*.

Os conhecimentos envolvidos nesta prática cultural estão fortemente ligados à língua karajá, uma vez que por meio dos ensinamentos das mulheres artesãs que as crianças, além da própria professora M., aprendem tanto a arte de se confeccionar este artesanato quanto aspectos culturais, conhecimentos de mundo, histórias sobre o próprio artesanato, seu valor dentro da comunidade bem como seu valor comercial, uma vez que o artesanato é uma forte fonte de renda desta comunidade.

É importante também ressaltarmos que esta aula aprofunda o uso da língua karajá em sala de aula. Os conhecimentos aqui trabalhados e desenvolvidos não pertencem à sociedade não-indígena, o que propicia o uso exclusivo da língua étnica.

Situações como esta de uso linguístico reforçam a manutenção da língua materna, que de acordo com Pimentel da Silva (2009), proporciona a transmissão de conhecimentos culturais e interculturais dentro das próprias práticas culturais, e que não se distinguem necessariamente das práticas pedagógicas propostas no curso da LI.

O envolvimento da comunidade ou parte dela nas práticas pedagógicas permite maior interesse por parte dos alunos dentro do âmbito de educação escolar. Alunos que permanecem em sala de aula assistindo a aulas que não permeiam sua realidade demonstram menos aproveitamento escolar, o que interfere diretamente na evasão escolar, bem como no fracasso dos estudantes.

Abaixo apresentamos quatro quadros demonstrativos da referida aula proposta por M. Esta aula ocorreu na Escola Estadual da comunidade de Fontoura.

<p><b>Acadêmica: M. Karajá</b> <b>Tema Contextual:</b> <b>Artesanato feminino Iny - Weriri</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisa</li><li>• 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.</li></ul>	<p><b>Prática Pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 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.</li><li>• Expliquei que ter mais conhecimento sobre a cestaria ajuda a valorizar a cultura iny, além também do valor comercial que a cesta tem.</li></ul>
--	--



Figura 2: Slides da aula de estágio de M. Karajá.

Outra aula que aqui destacamos é do professor B. Tapirapé. Ele pertence ao povo tapirapé, sendo filho de pai tapirapé e mãe karajá, cresceu e foi criado na reserva indígena tapirapé Urubu Branco, no município de Confresa – MT. É importante mencionarmos aqui que sua primeira língua é a tapirapé, aquela falada por seu povo, a segunda é a karajá, língua de sua mãe, enquanto que o português é utilizado em suas relações cotidianas interculturais. No ano de 2009, B. se mudou de Santa Laura, aldeia tapirapé pertencente à reserva Urubu Branco, para Itxalá, aldeia karajá, onde seus pais hoje residem.

Este professor, uma vez em terras karajá e lecionando para alunos desta etnia, escolheu o tema contextual Armas Tradicionais para suas aulas de estágio pedagógico. Sendo assim, pesquisou na comunidade tanto a importância quanto o uso/manejo destas

armas, explorou os conhecimentos de seu pai, exímio pescador com arco e flecha, além de outros sábios da referida aldeia. Abaixo temos algumas ilustrações que demonstram aspectos por ele explorados com seus alunos.

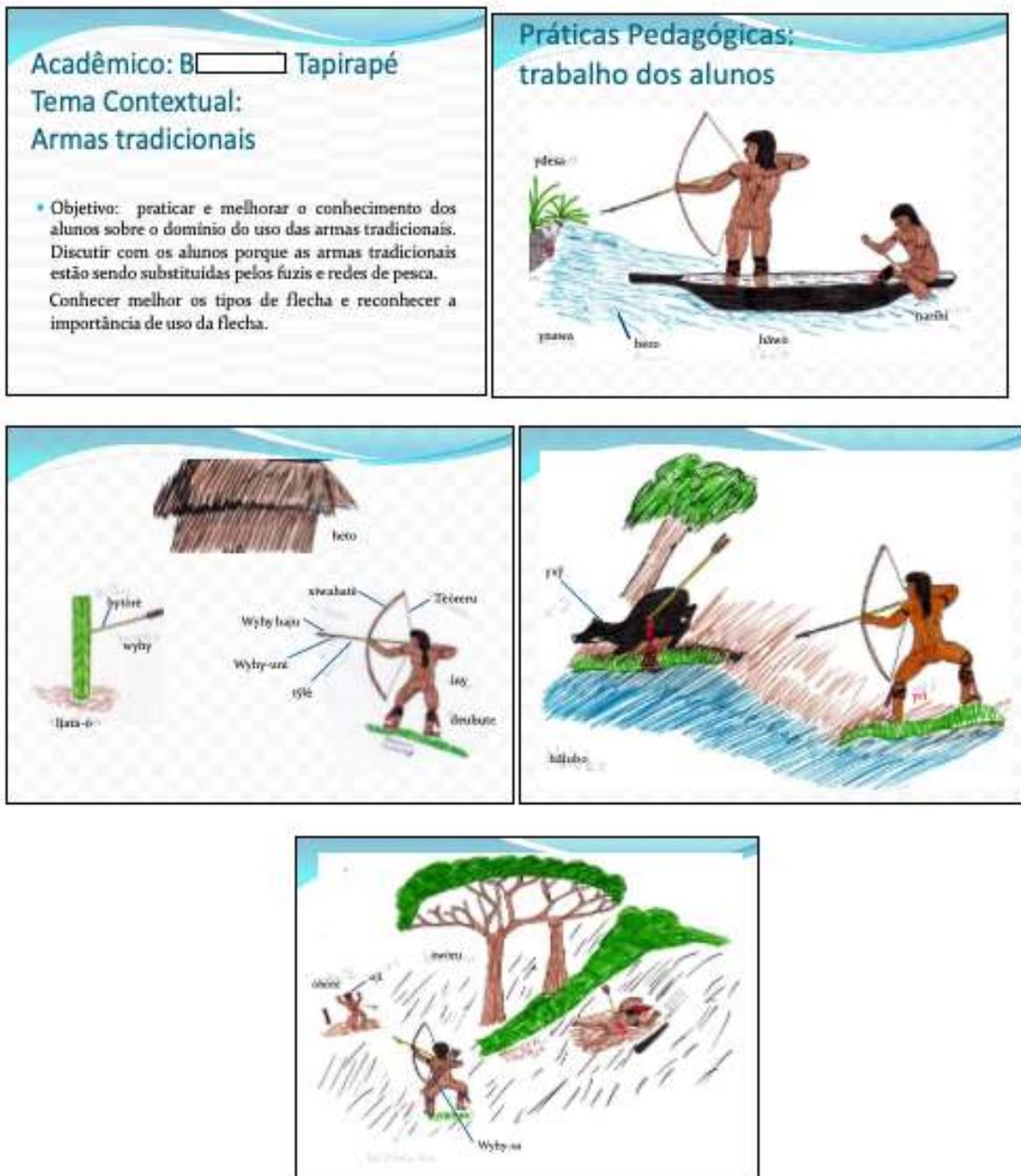


Figura 3: Slides de aula de estágio de B. Tapirapé.



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

Durante nossos encontros de orientação de estágio, B. mencionou sua dificuldade em trabalhar este tema contextual em uma comunidade que não fosse a sua de origem, não somente devido às práticas culturais envolvidas neste tema contextual, mas também a dificuldade com a língua karajá, sua escrita e todos os conhecimentos nela envolvidos. A ajuda de outras pessoas, principalmente de colegas do curso e demais professores da Escola Estadual Indígena Ixala possibilitou seu desenvolvimento.

O estudo sobre as *Armas Tradicionais*, conforme depoimento do próprio professor e também suas anotações no caderno de estágio, se deu por meio de um debate com os próprios alunos. Estes elegeram esse tema como algo necessário e de comum interesse a todos, o que surtiu maior aproximação entre as práticas de sala de aula e as práticas culturais, uma vez que suas aulas ocorrem dentro e fora da escola.

A nomeação das armas, a forma que são produzidas, os materiais necessários para sua confecção, quem as usa, a preparação do rapaz para seu manuseio, os conhecimentos que envolvem a caça e a pesca, onde e quais animais/peixes podem ser capturados, todos estes assuntos foram tratados durante estas aulas.

Uma vez em uma comunidade karajá, o professor, como mencionado anteriormente, fez uso da língua desta etnia em suas aulas. Não faria sentido discutir com os alunos tal tema contextual utilizando a língua portuguesa, uma vez que um de seus objetivos era justamente chamar a atenção dos alunos para o fato de que tais armas estão, aos poucos, perdendo espaço para armas não-indígenas.

Todos os conhecimentos envolvidos nesta prática cultural pertencem ao povo karajá, o que estimulou os alunos e chamou a atenção da comunidade como um todo. Explorar os conhecimentos da comunidade é uma maneira de extrema importância para o bom desenvolvimento de atividades escolares dentro de comunidades indígenas. Os alunos, além de se sentirem representados, aprofundam, descobrem ou redescobrem conhecimentos pertencentes a sua própria cultura, tradição.

Percebemos também que os usos linguísticos por meio da escolha de um tema contextual favorecem a reflexão da própria prática pedagógica. O professor que explora



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

os conhecimentos de seu povo impulsiona o aprofundamento da própria prática cultural. Além de nomes que por vezes são apresentados aos alunos, nomes estes ligados aos contextos de uso especializados da língua (PIMENTEL DA SILVA, 2001b), neste caso o espaço dos homens, a própria cultura, histórias e mitos são retratos e revividos neste processo. A caça, a pesca, o treinamento de uso do arco e flecha, a guerra são todos contextos de usos linguísticos explorados em aulas, assuntos que facilmente seriam descartados se pensados em uma educação que não valorize o aluno enquanto ser social, que possui sua própria história e carrega consigo seus valores e tradições.

A própria escola muda com uma concepção de educação que envolve os aspectos e valores culturais do povo em que está inserida. Seu espaço físico é ampliado. A comunidade é envolvida e ouvida. Os pais dos alunos ou mesmo dos professores ajudam na formação das crianças e jovens adultos que frequentam a escola. As línguas são tratadas como iguais, de igual valor e importância dentro da comunidade, impedindo assim uma educação bancária (FREIRE, 1997) que tanto impossibilita o crescimento de formação crítica, autêntica e autônoma dos indivíduos.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNAIZ, Ignacio. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: UNESCO, 2006. p. 153-179.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1997.



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

\_\_\_\_\_. Projeto Memória.  
<http://www.projeto memoria.art.br/PauloFreire/glossario/index.jsp> Acesso em 16 out 2010.

LÓPES, Luis Enrique & SICHRA, Inge. **Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America**. Cochabamba: PROIB Andes, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

POMBO, Olga.  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf> Acesso em 12 set 2010.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

\_\_\_\_\_. “Fronteiras etnoculturais: educação bilíngüe intercultural e suas implicações”. In: ROCHA, Leandro Mendes & BAINES, Stephen Grant. (coordenadores). **Fronteiras e espaços interculturais**. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira. Goiânia: Editora da UCG, 2008. 107-117pp.

\_\_\_\_\_. **A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá**. 2001. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001b.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Disponível em : <[http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/inter_funcional.pdf)> Acesso em 26 jun 2011.

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

XAVIER ALBÓ, SJ. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

Recebido Para Publicação em 30 de maio de 2019.

Aprovado Para Publicação em 30 de julho de 2019.