

Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais

Literacy in indigenous languages in the retrieval of ancestral knowledge

Maria do Socorro Pimentel da Silva¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.705>

Resumo: Neste estudo, buscarei discutir o impacto e a funcionalidade do letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais. Para isso, coloco em pauta alguns desafios que se apresentam à prática social de letramento em línguas indígenas: (1) ela pode contribuir com a movimentação do seu uso oral? (2) Pode contribuir com a retomada de saberes ancestrais? (3) Pode combater a extinção das línguas indígenas? E (4) qual é o papel da educação escolar na valorização das línguas indígenas? De acordo com a UNESCO (2003, p. 2), “a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais, históricos e ecológicos”. Hinton (2001), em seus estudos, lembra que há no mundo atualmente cerca de 250 nações, em que são faladas em torno de 6.000 línguas. Observa-se a desproporção entre o número de países e o de línguas. Isso revela que apenas uma minoria das línguas do mundo pode ser caracterizada como língua de governo, de comércio, de educação, de conhecimento ou de comunicação mais ampla. A globalização dos valores econômicos, sociais e culturais, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, acaba por impor suas línguas em detrimento daquelas consideradas minoritárias. Em decorrência dessa realidade e da ameaça de extinção das línguas indígenas brasileiras, tenho buscado construir bases epistêmicas coteóricas de indicação de paradigmas inovadores no campo da educação intercultural crítica e problematizadora.

Palavras-chave: letramento; línguas indígenas; Educação.

Abstract: In this study, I will try to discuss the impact and functionality of literacy in indigenous languages in the resumption of ancestral knowledge. For this, I put some challenges in mind, for example: (1) Can the social practice of literacy in indigenous languages contribute to the movement of its oral use? (2) Can literacy in indigenous languages contribute to the resumption of ancestral knowledge? (3) Can it contribute to the combat of indigenous languages

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

extinction? And (4) what is the role of school education in valuing indigenous languages? According to UNESCO (2003, p. 2), "... the extinction of a language means the irrecoverable loss of unique, cultural, historical and ecological knowledge". Hinton (2001), in his studies, recalls that there are around 250 nations in the world today, on which about 6,000 languages are spoken. It is observed the disproportion between the number of countries and the number of languages. This reveals that only a minority of the world's languages can be characterized as a language of government, commerce, education, knowledge, or even broader communication. The globalization of the economic, social, and cultural values, driven by technological development, ends up imposing their languages to the detriment of the languages considered minority. As a result of this reality, and the threat of extinction of Brazilian indigenous languages, I have sought to construct co-theoretical epistemic bases of indication of innovative paradigms in the field of critical and problematic intercultural education.

Keywords: literacy; indigenous languages; Education.

1 INTRODUÇÃO

Começo este texto mencionando que o ano de 2019 foi consagrado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional das Línguas Indígenas, com o objetivo de aumentar a conscientização sobre a importância da sobrevivência dessas línguas por seus falantes e também de estimular a manutenção da diversidade cultural no mundo. Esta é uma oportunidade para tecermos algumas considerações importantes sobre as línguas indígenas, como, por exemplo, o que se sabe a respeito delas e sobre o fato de estarem perigosamente ameaçadas de extinção.

Na realidade, ainda se conhece pouco das línguas indígenas brasileiras, menos ainda a atual situação em que elas se encontram, a situação de seu uso entre as gerações, os lugares onde são faladas, os saberes que guardam, os espaços linguísticos que estão apagados, desatualizados, extintos. Além disso, pouco se sabe sobre quais são seus usos mais especializados, como essas línguas são usadas na vida cotidiana, entre gerações e nas famílias, quais saberes existem e quais foram extintos.

Pouco se conhece das ciências indígenas, do conhecimento que os povos originários têm do meio ambiente, do seu sistema de educação, de sua especialidade musical, espiritual, da organização dos seus conhecimentos e dos nomes destes. Como não se conhece, muitos os apelidam a partir da nomenclatura utilizada pelas

ciências ocidentais. Isso ainda acontece em muitas instituições de ensino, apesar de um número grande de publicações chamando a atenção para a pluralidade epistemológica do mundo, que exalta espaço para diversos saberes. Isso é fruto, segundo Freire (2005), de diálogos que não estão comprometidos em chamar o mundo pelo seu nome nem em procurar a verdade, mas em impor a própria verdade. Quando digo isso, refiro-me a queixas de professores e professoras indígenas ao problematizarem os modos como os conhecimentos de seus povos entram na escola.

Cabixi (2015) apresenta uma reflexão cuidadosa sobre propostas pedagógicas que podem contribuir para a desestruturação cultural e social dos povos indígenas. Nessa mesma linha de pensamento, Luciano (2006) coloca algumas questões importantes a serem consideradas na educação escolar indígena. Ele lança, por exemplo, a seguinte pergunta: Como construir nas escolas indígenas parâmetros que se contraponham a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não tinha nada a ver com as pedagogias indígenas e que não observou as metodologias próprias de aprendizagem indígena? A esse respeito, acrescento outra questão, que abarca muitas outras: Como fazer educação intercultural adotando como base de fundamento apenas os referenciais teóricos ocidentais?

Albó (2012) esclarece os pontos que separam a interculturalidade negativa da positiva. Em sua perspectiva, o diálogo intercultural poderia ser cindido em cinco níveis, quais sejam: a) a destruição de uma das partes; b) a diminuição de uma das partes, por subjugá-la ou por criar dependências que impeçam o seu crescimento; c) a limitação das relações sem um justo motivo para isso; d) a simples tolerância, em que os grupos distintos se aguentam sem prejudicar um ao outro; e) o mútuo entendimento e intercâmbio, que levam ao enriquecimento cultural de ambas as partes.

A educação intercultural que vem sendo introduzida nas práticas pedagógicas das escolas indígenas esforça-se para adotar políticas de valorização das línguas indígenas, mas a desigualdade linguística persiste, porque ela está limitada ao espaço escolar e da comunidade indígena, não existindo estratégias de divulgação e valorização dessas línguas indígenas nas escolas do sistema oficial não indígena e na sociedade brasileira em geral.

Essa forma de pensar e agir desconsidera outros modos de viver e de se organizar no mundo, de falar e nomear o mundo. Portanto, descolonizar os espaços

educativos, incluindo as universidades, para torná-los inclusivos de fato é uma tarefa pendente e urgente. Para Tubino (2005), é necessária a implantação de políticas de reconhecimento intercultural articuladas a políticas que se colocam seriamente em face à descolonização do conhecimento, a fim de superar o eu-rocentrismo e de se abrir para o diálogo intepistêmico. Esse pensamento traz para o debate enfoques ambientais, culturais, geracionais, de direitos humanos, de situações de fronteira e de educação intercultural, conforme defende Herbetta e Landa (2017). Eis a chave para transcender o colonialismo, quebrando relações de dominação ainda presentes na educação em todos os níveis.

No que se refere à educação escolar indígena, não podemos continuar apelidando os saberes indígenas em nome da educação intercultural. Isso reflete mais um lado da interculturalidade fundamentalista que se reproduz e se perpetua nas relações sociais de dominação. É nesse contexto de reflexão que insiro o debate sobre o valor das línguas indígenas na escola e na universidade, mas lembrando, desde o início, que nenhuma língua se mantém viva e em movimento sem os seus falantes, mesmo que seja documentada no papel, em vídeos, filmes etc. Nenhuma língua indígena sobreviverá sem suas práticas culturais, econômicas, cotidianas, religiosas e educativas do povo que a fala. É desse lugar que quero discutir o que tenho percebido sobre o valor das práticas de letramento na retomada de saberes das matrizes da sabedoria ancestral, por mais antagônico que isso pareça ser, pois a escrita sempre foi colocada na escola de forma colonial e, mais recentemente, vem ocupando um lugar de retomada dos saberes ancestrais.

As práticas de letramento em línguas indígenas que percebo no Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), nas escolas indígenas, nas pesquisas dos intelectuais indígenas, nas atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola² e em muitas outras atividades estão voltadas para o fortalecimento das sabedorias orais, para a adoção de políticas de vitalidade das línguas indígenas e para a atualização de saberes ancestrais.

A preocupação do debate é com a língua do dia a dia, mas principalmente com a língua dos espaços especializados. Entre os Karajá, por exemplo, o Hetohokŷ, principal ritual de iniciação masculina, congrega uma série de usos linguísticos

² Um projeto de formação continuada financiado pelo FNDE/MEC.

especializados ligados a uma diversidade de atividades culturais que se conectam com os usos cotidianos e os alimentam. Isto foi muito bem expresso pelo professor Ixyjuwedu Karajá³ em 2013, em comunicação oral durante um debate na UFG, ao afirmar que, apesar do fenômeno da invasão linguística, sua língua está muito forte e tem maior prestígio na comunidade, “é a língua do ritual de Hetohokÿ”. Para o professor, enquanto os espaços de usos especializados existirem, a vitalidade de sua língua está garantida, pois esses lugares linguísticos são das forças ancestrais, tem força de espiritualidade.

Os pesquisadores e as pesquisadoras indígenas estão cientes de que, se os espaços de usos especializados forem destruídos, suas línguas correm risco total de desaparecimento. Nesse sentido, a concepção de escrita é de emancipação, no sentido freiriano, ou seja, é de desafios, de superação de paradigmas colonizadores neoliberais. É em tal contexto que pretendo debater a função do letramento em línguas indígenas neste artigo.

2 LÍNGUAS INDÍGENAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O prestígio social das línguas indígenas na educação é recente e inovador, mesmo nas escolas indígenas. Por várias razões, se levamos em consideração a história da educação escolar indígena, tanto a de origem do meio religioso como a do Estado, todas causaram, segundo Rocha (1993), uma ruptura com a tradição cultural dos povos indígenas, como também enfatiza Mattos (1958). Sem dúvida, a escola é criação de uma tradição não indígena, utilizada com intenções assimilacionistas, monolíngue e monocultural, sob o ideário positivista do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão de índole integracionista, e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cujo maior destaque, em termos de escola, é o bilinguismo de transição implantado pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição norte-americana que trouxe a algumas comunidades indígenas a criação de uma escrita em suas línguas.

Nesses períodos, a escrita foi sempre colocada com objetivos de catequização e de civilização dos indígenas, quer seja em língua portuguesa, quer seja no

³ Professor Karajá, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE

período do bilinguismo de transição, quando se introduziu a escrita em línguas indígenas nos anos escolares chamados de “pré, alfabetização e transição”, cuja função era facilitar o aprendizado do português e a entrada dos indígenas no ensino nacional, deixando de lado os seus saberes.

A Constituição Federal de 1988 atendeu aos esforços empreendidos pelos povos indígenas ao reconhecer-lhes o direito a uma educação diferenciada que considera a realidade específica de cada comunidade, assegurando-lhe também o uso de sua língua na escola. Essa concepção de educação rompe com a base eurocêntrica monocultural herdada do colonialismo instalado no continente latino-americano. No Brasil, essa experiência teve características próprias, marcada pelo genocídio e o etnocídio, e se prolongou por séculos no quadro de um processo de dominação e de exclusão, cujos rastros de discriminação e despotismo existem até os dias de hoje.

O poder do colonialismo, segundo Walsh (2005), construiu e marcou fronteiras identitárias e impulsionou os processos de subalternização e exclusão. Diante desse cenário, como pensar as línguas indígenas na educação intercultural? Córdova Gastiaburu (2006), referindo-se à educação indígena no Peru, afirma que os modelos bilíngues centram-se no aspecto linguístico – escrito – e deixam de lado o aspecto cultural. Os ditos modelos têm por referência sociedades com tradição de escrita. Nesse sentido, outorga-se à língua escrita toda a atenção e perde-se de vista as potencialidades da oralidade, no caso, das línguas indígenas. Essa concepção contribui com a extinção de muitos espaços epistêmicos (especializados, sagrados, segredos etc.). Ela contribui com a destruição de muitas formas de saber e de dizer, fato que levou à morte mais de 85% das línguas indígenas brasileiras. De acordo com Pimentel da Silva (2006), atualmente muitas delas estão agonizantes e todas, sem exceção, encontram-se ameaçadas, tanto as faladas por populações pequenas como as faladas em comunidades maiores. Esses foram os resultados dos estudos sociolinguísticos que fiz nos estados de Rondônia, Roraima, Tocantins e Goiás, além de informações colhidas em sala de aula nos cursos de magistério indígena em vários estados brasileiros.

Na educação monocultural dominante, não há espaço para se discutir de fato diferenças culturais, diversidade linguística, pluriepistemologias, muito menos o ensino de línguas indígenas. Esse tipo de educação contribui com a atrofia dessas

línguas, cujos principais sintomas são o empobrecimento crescente do vocabulário, a diminuição dos enunciados e o desaparecimento de saberes importantes.

A ciência dessa realidade linguística coloca em emergência um jeito novo de pensar o papel das línguas indígenas na educação. Nesse olhar, a escola precisa deixar de ser um espaço estrangeiro, gestada por políticas pedagógicas alheias ao mundo indígena. Precisa tornar-se um lugar de sujeitos livres em seu modo de ser e pensar, levando em conta suas experiências, opiniões, localidades e demandas.

Nessa percepção, não há lugar para o princípio da interculturalidade fundamentalista que, segundo Tubino (2005), é assumido no discurso oficial dos Estados como estratégia para favorecer a coesão social sem questionar as causas da assimetria social e cultural entre povos e movimentos sociais sem afetar a estrutura e as relações do poder vigente que mantêm as desigualdades. Nesse caso, o interculturalismo funcional responde aos interesses das instituições sociais dominantes. Como bem defende Morin (2000, p. 182), a orientação é “abandonar um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento”. Para resolver esse problema, segundo o autor, não basta apenas abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento. Desse modo, Manaijè Karajá⁴ declara:

Se a língua desaparece, as danças vão acabando devagar. Quando se está chegando ao abismo é que se reflete sobre o que está acontecendo. Assim, é preciso valorizar ambas as culturas e não só uma. O interessante é colocar a escola como transdisciplinar. Dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade, colocam-se desenhos, músicas, oficinas de artes etc. (KARAJÁ, 2014).

Trata-se da opinião de muitos outros indígenas, como Iolò Javaé⁵ (2016, p. 10), quando afirma que “o ensino implantado na escola afasta as crianças da musicalidade e das tradições”. O resultado disso, conforme Cleberson Iakymtywyg⁶

⁴ Professor Karajá, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

⁵ Professor Javaé, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

⁶ Professor Tapirapé, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

(2016, p. 15), “é que os jovens não procuram os mais velhos para se atualizarem”. Portanto, é urgente a busca de saídas na construção da escola indígena intercultural sem paliativos fundamentalistas.

É preciso entender que existem muitos modos de ensinar e aprender que não se dão pelas disciplinas, mas são gestados em outras filosofias, em outros modos de produzir conhecimento e em outras organizações epistêmicas. Nessa abordagem, as línguas indígenas são imprescindíveis na educação, mas precisamos entendê-las, como coloca Baniwa (2019). Segundo o autor, o primeiro aspecto das línguas indígenas é seu caráter sociocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Para o autor, as línguas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades.

Por meio dessa capacidade privilegiada de comunicação transcendental, ainda segundo Luciano (2006), o homem ou a mulher indígena exercem seu papel de destaque na mediação entre os seres da natureza por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc. Há, portanto, espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem, são lugares e momentos comuns, lugares e momentos específicos especializados, sagrados, etc., conforme Pimentel da Silva (2009).

No entender da autora, a vitalidade das línguas indígenas vem dos espaços sagrados, dos segredos e dos saberes especializados. São lugares habitados pelas vozes ancestrais, dos sábios e sábias, dos artesãos e artesãs, conselheiros. Sem essas conexões, a língua do dia a dia perde força e seus falantes “aceitam” gradativamente a colonização linguística. Fortalecer os espaços de usos mais especializados das línguas indígenas vem sendo um grande investimento dos intelectuais indígenas da educação. É nesses lugares que circulam as epistemologias indígenas (artesanais, espirituais, musicais, ecológicas, entre outras). Daí ser relevante um estudo dos lugares epistêmicos ativos, inativos, em retomada e em atualização. Esse estudo é muito importante para a adoção de políticas de vitalidade, retomada e revitalização de línguas. A política de vitalidade contextualiza-se em um movimento de retomada de saberes; já a de revitalização se vincula, além da retomada, à reconstrução de espaços epistêmicos ancestrais.

Considerar essas contextualidades exige a entrada das línguas indígenas

na escola, não somente na função de facilitadoras da compreensão dos conhecimentos ocidentais, mas na articulação de saberes diversos tanto na modalidade oral como escrita. Nessa proposta pedagógica, as línguas indígenas, assim como a portuguesa, são vistas como línguas de conhecimento, sem assimetria. Essa concepção gerou o conceito de bilinguismo epistêmico que, de acordo com Pimentel da Silva (2015), diz respeito às línguas, mas também aos conhecimentos que elas sediam e que, por meio de seus falantes, favorecem a circulação dos saberes na escola e na comunidade.

O desafio, portanto, é trazer às escolas indígenas os saberes das comunidades e incluí-los nos projetos políticos pedagógicos sem vinculá-los às nossas lógicas de construção, reprodução e legitimação de saber, mas fazer de fato uma educação intercultural crítica. É fundamental entender que as línguas não são apenas sistemas linguísticos a serem decompostos, descritos, analisados, mas sistemas que englobam muitos outros componentes sociocósmicos. As línguas indígenas acompanham a história, as descobertas, a economia, os costumes, a política, a religião e estão sempre abertas e receptivas às atualizações, às inovações, às descobertas, às invenções, às mudanças que vão transformando o mundo e, ao mesmo tempo, à língua, à cultura e aos modos de vida e de pensamento dos distintos povos indígenas.

Esse entendimento me remete à leitura de mundo feita antigamente pelos indígenas diante de realidade nova. Eles precisavam criar palavras para nomear os novos objetos, como bem mostram os seguintes exemplos na língua Karajá: (1) *bikuhekòty*, palavra criada, num processo muito criativo, para designar “avião”, que, segundo os Karajá, significa “fogo que anda no céu”; (2) *berahekòty* (*bera* = “na água” + *hekòty* = “fogo”), que significa “fogo que anda na água” = “barco”; (3) *tyreheteti* (*tyrehe* = “morcego” + *te* = “asa” + *ti* = “osso” = “osso da asa de morcego” = “guarda-chuva”); (4) *rubè* (*ru* = “olho” + *bè* = “água” = “água do olho” = “lágrima”).

Segundo Pimentel da Silva (2009), cada pedaço de língua é, na realidade, um pedaço do mundo que a constitui, que aglutina um imaginário ancestral que lhe atribui significação. Para Mignolo (2003, p. 633), “[...] as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. [...] dado que as línguas

não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são”.

Nessa perspectiva, o ensino de uma língua indígena terá sempre como eixo organizador a natureza e as práticas culturais, vistas de modo conectado. Portanto, ensinar e estudar uma língua indígena significa ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos nos sistemas culturais e ecológicos. São enunciados povoados de vozes ancestrais, de palavras cósmicas, palavras de vibrações espirituais, artesanais, musicais e de conhecimento dos lugares, dos termos de parentesco, etc. Essas ideias estão de acordo com o modo de os indígenas organizarem seus conhecimentos, que se distancia totalmente do jeito disciplinar, como bem afirma Bismarck Tapirapé⁷ (TAPIRAPÉ, 2011, p. 6) ao dizer que “na vida do indígena tudo está conectado, esse é o jeito do índio viver com a natureza, com seu conhecimento”. Júlio Kamer Apinajé⁸ (2009 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 13) complementa essa compreensão: “Compreendi que transdisciplinaridade é o jeito que nossos velhos usam quando estão ensinando os jovens. Eles nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo”. Nessa mesma direção, Manaijê Karajá (KARAJÁ, 2014) expressa sua ideia, afirmando como é interessante colocar a escola como transdisciplinar. Segundo ele, dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade colocam-se os desenhos, músicas, artes, histórias, pintura, etc.

As concepções indígenas combinam com o pensamento de Morin (2000, 2001, 2005), que se pauta na ideia de reagrupar saberes para buscar a compreensão do universo, conectar uma informação ao seu contexto, de modo que o todo organizado produza qualidades e propriedades inexistentes nas partes isoladamente. A questão é como considerar esse pensamento na realização das práticas pedagógicas interculturais. Esse questionamento traz em sua contextualidade desafios e inspiração para se pensar o ensino de modo não encaixotado, como faz a tradição disciplinar, mas de forma transdisciplinar, entendida não

⁷ Professor Tapirapé, egresso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

⁸ Professor Apinajé, egresso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

apenas como oposição à disciplinaridade, mas, e principalmente, por considerar as outras realidades culturais de produzir conhecimento.

Esse pensamento educativo exige a criação de um aporte coteórico, como o defende Rappaport (2007), pois nossas teorias, mesmo as descoloniais, não se aproximam das práticas pedagógicas indígenas. Muito já se fala sobre as epistemologias indígenas, mas pouco se conhece dos modos indígenas de organizar seus conhecimentos. As epistemologias indígenas nos dão uma plataforma para questionar as fronteiras disciplinares impostas pelas ciências modernas, pois as primeiras estão organizadas de modo interligado, ou seja, não seguem a lógica da divisão e fragmentação de saberes. Quando uma criança indígena está aprendendo a confeccionar uma peça de artesanato, por exemplo, está também aprendendo muitos outros conhecimentos ligados a esse fazer cultural.

O princípio da articulação de saberes é necessário à educação intercultural. Esta se coloca como crítica tanto à cultura hegemônica excludente quanto ao monolingüismo colonizador e se apresenta como um projeto ético-político libertador, renovador e aberto, cujo objetivo é reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, além de afirmar o bem viver para toda a humanidade planetária.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUAS INDÍGENAS

A firme determinação dos(as) indígenas – em sua maioria, professores(as) em suas comunidades, egressos ou em formação no Curso de Educação Intercultural da UFG, além de pesquisadores da Ação Saberes Indígenas na Escola, em busca de uma educação emancipatória, plural, humana, intercultural – me envolveu e me impulsionou a observar o lugar do letramento das línguas indígenas na escola e na comunidade. De início, coloco em debate dois pontos: (1) as políticas linguísticas de revitalização e fortalecimento da língua materna nas comunidades e (2) as políticas linguísticas nas práticas pedagógicas. Na comunidade, a política linguística é a da salvação da língua materna, portanto ela é monolíngue, totalmente válida, merecendo todo o apoio possível. Já a política linguística das práticas pedagógicas é bilíngue, podendo ser até trilíngue, tudo dependendo da realidade sociolinguística da comunidade.

No Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, essas políticas são derivadas de dois componentes curriculares: os extraescolares e os temas contextuais. O primeiro visa à formação de professores e professoras em espaços culturais de orientação de anciãos e anciãs. Os encontros se dão por meio de pesquisas e práticas de letramento em línguas indígenas, de documentação dos saberes milenares mediada pelos seus usos orais. Em relação ao segundo, leva-se em conta o modo articulado da feitura de saberes em contextos de aprendizagem. Por exemplo, quando uma criança indígena está aprendendo a fazer uma peça de artesanato, ela se conecta com muitos outros saberes de natureza cultural, ecológica e espiritual. Essa ecologia de saberes, no dizer de Santos e Meneses (2009), revela as articulações epistêmicas:

[...] como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes [...] os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 55).

Na procura de uma proposta pedagógica que pudesse articular saberes indígenas e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados é que o Curso de Educação Intercultural já mencionado buscou formas de entrada dos saberes indígenas sem seguir a lógica ocidental. Desse pensamento nasceu a ideia dos temas contextuais. Assim, há na composição curricular do curso temas contextuais intraculturais, interculturais e também transculturais, uma diversidade epistêmica que comporta, segundo Pimentel da Silva (2010), todo o patrimônio da humanidade acerca das plantas, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, das crenças, das músicas, das danças, da beleza, etc. Não importa o nome da ciência à qual esses saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Geografia, História, Arte, Química ou outra. O que importa é como esses conhecimentos estão a serviço da vida, da solidariedade, do bem viver.

Quando os “temas contextuais” se situam em bases epistêmicas intraculturais, reivindicam a língua indígena (PIMENTEL DA SILVA, 2013). Já os “temas interculturais” são potencializados pela articulação de saberes indígenas e das ciências ocidentais e pelo bilinguismo ou plurilinguismo, dependendo da reali-

dade sociolinguística da escola. Muitos temas tornam-se transculturais graças às multiconectividades epistêmicas e às demandas planetárias.

Em sua prática pedagógica, Fábio Tuilari Tapirapé (2013)⁹ diz que, para trabalhar com tema contextual, basta escolher um conhecimento para planejar a aula, mas durante a pesquisa vão aparecer muitos outros conhecimentos. Ele ainda explica que todos os saberes estão amarrados uns nos outros como numa teia; se descuidamos, ela pode se desfazer, mas se cuidamos dessa teia de conhecimento, ela resistirá para sempre e se fortalecerá.

A abordagem dos conhecimentos por meio de temas contextuais visa combater as injustiças epistêmicas, mas também problematizar as realidades que geraram e geram a desigualdade, doenças, preconceito, suicídio e outros males do mundo, como a guerra, a poluição, o desmatamento, a alimentação contaminada, a morte das línguas indígenas, etc. Essa ideia contribui com a entrada dos saberes indígenas na escola, não pelos cânones hegemônicos da cientificidade tradicional, em que, na maioria das vezes, são apelidados, mas pela liberdade de se produzir outras realidades educativas. Isso combina com o pensamento de Freire (1967), ao afirmar que não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja atrelada à compreensão que se tem do mundo. Santos e Almeida Filho (2008, p. 10) chamam a atenção para a “[...] necessidade de abertura da instituição acadêmica para a sociedade que a abriga e sustenta, indo além do Estado e do mercado, incluindo família e movimentos sociais”.

Levar em conta esse movimento significa entender o que foi expresso por Freire (2003):

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tão pouco é a perpetuação do status quo porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa

⁹ Professor Tapirapé egresso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

político-pedagógica. (FREIRE, 2003, p. 112).

O pensamento de Freire me faz acreditar que o letramento em línguas indígenas é uma força contra a extinção desse patrimônio. Vejo esse esforço por parte de professores e professoras indígenas em muitas escolas indígenas, vejo a escola movimentando os saberes nas comunidades indígenas, vejo rituais quase inativos sendo retomados, o que tem sido possível em razão das pesquisas do corpo docente e discente dessas instituições. Esse é um dos grandes impactos nas escolas e nas comunidades indígenas do Curso de Educação Intercultural, que instaurou, respeitando as comunidades indígenas, uma educação escolar baseada numa visão mais holística e integradora do ser humano. Nessa direção, uma das reivindicações de uso da escrita é a de se constituir mais um espaço memorial para guardar o patrimônio cultural, a criatividade dos povos indígenas, as riquezas das culturas e o conhecimento tradicional indígena sobre a natureza. A ideia é também colocar esse patrimônio em movimento, a favor do bem viver de seus donos. Isso não tem nada a ver com uma concepção de escrita que apaga os conhecimentos indígenas.

Em situação de perda acelerada da língua materna indígena, a escrita tem funcionado como um recurso de movimentação a favor da saúde das línguas, na medida em que aumenta a consciência linguística dos falantes sobre o risco de extinção desse bem cultural. Esse cuidado diz respeito a uma política que ressalta a informação dada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de que atualmente existem cerca de 6 a 7 mil línguas no mundo. Aproximadamente 97% da população mundial fala somente 4% dessas línguas, ao passo que somente 3% das pessoas do mundo falam 96% de todas as línguas existentes. A grande maioria desses idiomas falados, sobretudo por povos indígenas, continuará a desaparecer em ritmo alarmante.

Estudos feitos por pesquisadores e pesquisadoras indígenas, egressos ou que ainda estudam no curso de Educação Intercultural da UFG, constatam que suas línguas estão perigosamente ameaçadas. São pesquisadores de 27 povos diferentes, pertencentes a 7 Territórios Etnoeducacionais dos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais, áreas onde havia e ainda há uma demanda crescente pela formação de professores(as) indígenas que atuam e/ou possam atuar em suas escolas: 1) Vale do Araguaia: Kanela do Araguaia,

Guarani (do Tocantins), Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé e Tapuia; 2) Xingu: Ikpeng, Kaiabi, Kamaiurá, Kalapalo, Kuikuro, Mehinaku, Mentuktire, Yawalapiti, Yudjá/Juruna e Waurá; 3) Timbira: Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô e Krikati; 4) Xerente: Xerente; 5) A'uwe Uptabi: Xavante; 6) Guajajara: Guajajara; 7) Baixada Cuiabana: Bororo. Esses povos são falantes de línguas dos Troncos Tupi (Guajajara, Guarani, Kaiabi, Kamaiurá, Tapirapé e Yudjá/Juruna); Macro-Jê (Apinajé, Bororo, Kanela do Araguaia, Gavião, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Mentuktire, Xakriabá, Xavante e Xerente); Família Aruak (Mehinaku, Yawalapiti e Waurá); Família Karibe (Ikpeng, Kalapalo e Kuikuro); e os Tapuia, falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê).

Sem uma medida mais decisiva para tratar dessa questão, mais línguas irão se perder, e a conseqüente perda da história, das tradições e da memória associadas a elas provocará uma considerável redução da rica diversidade linguística em todo o mundo. Serão perdidas constelações de saberes existentes no planeta Terra. Por conta disso, muitas professoras e professores indígenas estão promovendo atividades de atualização cultural nas comunidades, envolvendo jovens, sábios e sábias. Nesse movimento, a oralidade e a escrita não se afastam uma da outra, pois o sentimento é de uma escrita que contribui para avivar a sabedoria oral. É uma tentativa salutar, visto que a destruição dos saberes indígenas diminui a função social das línguas, pois estas não vivem sem as práticas culturais, nem as práticas vivem sem a língua de sua veiculação.

Os professores e professoras Karajá, por exemplo, estão promovendo muitas atividades para despertar nas crianças e jovens sentimentos de alegria cultural. Seguem algumas delas:

- oficinas de desenhos;
- jogos e brincadeiras;
- grupo de cantores de músicas Karajá;
- território do brincar;
- pesquisas de temas de interesse dos(as) jovens;
- seminário de apresentação das pesquisas;
- intercâmbio cultural;
- esportes culturais;

- cuidado com o meio ambiente, incluindo o rio Araguaia;
- projeto “Mestres e Aprendizizes”.

A ideia com essas atividades é promover o avivamento dos espaços epistêmicos adormecidos, a revitalização das línguas maternas e a valorização dos conhecimentos tradicionais. Os resultados dessas ações revelam que os(as) jovens estão conhecendo mais a respeito dos seus próprios saberes. Estão se envolvendo com pesquisas ligadas a temas culturais e, com isso, percebendo os efeitos da colonização, que considerou os povos indígenas como primitivos, atrasados, sem lei, rei e fé, que deveriam ser civilizados conforme os parâmetros europeus. Isso tem consequências até hoje no imaginário brasileiro, como esclarece Luciano (2006). Problematizar essa realidade traz à tona a existência de um fenômeno eurocêntrico oculto, a colonialidade do poder e do saber em muitos materiais didáticos. É nesse sentido que Freire (2003) chama a atenção para que a escola não se torne um canal para reproduzir conhecimentos de interesses alheios aos anseios de seu público. Muitas vezes isso pode acontecer por meio dos materiais didáticos adotados nas salas de aula ou de projetos políticos pedagógicos gestados em bases que servem ao capitalismo global.

Na atualidade, muitas escolas indígenas estão envolvidas na construção de material didático contextualizado numa visão intercultural crítica e problematizadora. Nesse tipo de material, há muitas retomadas de saberes milenares, mas também há muitos saberes produzidos em processos parceiros, resultantes da articulação entre escola, comunidade e universidade. Esse é um dos berços da concepção “tema contextual” que, por sua vez, tem na sua base filosófica de sustentação reflexos muito concretos que dão sentido às diferentes formas de organização do conhecimento. O tema contextual possibilita ainda a geração de outros conhecimentos tecidos nos fios da coaprendizagem e sob o princípio da reciprocidade entre as pessoas, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra.

Esse perfil de educação nos desafia a buscar caminhos pedagógicos contextualizados no diálogo e na problematização da realidade. Assim, percebe-se o tema contextual como um modo articulado de trabalhar o conhecimento, seja ele intracultural, intercultural ou transcultural. Isso é diferente da disciplina que divide as ciências e compartimenta o conhecimento. Além disso, a disciplinarida-

de sempre excluiu os saberes indígenas da escola. Já na composição dos temas contextuais, sejam eles de que modalidade for, sempre haverá um lugar prestigioso para os saberes indígenas e para as línguas que os acompanham, tanto na modalidade oral como na escrita. Para isso, é preciso observar os paradigmas de articulação de saberes e da atualização de saberes milenares adormecidos, como bem colocam os intelectuais indígenas.

Nessa proposta, professores, professoras e alunos são parceiros colaborativos nos processos de aprendizagem e na criação de conhecimento em conjunto. Com essa perspectiva é possível lidar com o mundo real e com ele dialogar. É nesse cenário que apresento de modo mais concreto algumas funções de práticas de letramento em línguas indígenas que, segundo Pimentel da Silva (2016), estão contribuindo com a vitalidade das epistemologias: (1) vitalizar os espaços culturais; (2) documentar saberes; (3) fortalecer a memória; (4) incentivar a transmissão dos saberes tradicionais de uma geração a outra; (5) lembrar conhecimentos ancestrais; (6) gerar motivos para conversas entre gerações e na mesma geração; (7) guardar conhecimentos; (8) atualizar a cultura; (9) fortalecer a escola e vinculá-la a outros espaços educativos das comunidades; (10) fortalecer a educação própria dos indígenas; (11) inovar a língua; (12) prestigiar e divulgar as epistemologias indígenas; (13) retomar saberes ancestrais; (14) criar novos conhecimentos em contextos de articulações epistêmicas etc.

O letramento em línguas indígenas não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa; diferentemente, aumenta as potencialidades de seus usos entre gerações, espaços, escola, etc. No planejamento de uma aula ou no desenvolvimento de um projeto, devemos pensar nessas e em outras funções. O que não se pode é seguir o modelo de uma língua de tradição escrita e transpor para uma língua de tradição oral. Isso não faz parte da composição da educação intercultural.

As mudanças teóricas e as práticas em desenvolvimento no campo da política linguística brasileira já produziram avanços importantes na vida concreta dos povos indígenas do Brasil. Alguns acontecimentos históricos importantes apontam para novos horizontes das relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas. Em primeiro lugar, a cooficialização de línguas indígenas em vários municípios brasileiros. E em segundo lugar, a criação da Revista Articulando

e Construindo Saberes, da Universidade Federal de Goiás, que inclui em sua linha de publicação artigos em línguas indígenas tratando dos saberes tradicionais ou de cunho coteórico. Essas políticas linguísticas quebram com o monolinguismo do Estado brasileiro.

Para finalizar este texto, ressalto três momentos importantes de práticas de letramento vitalizadoras de saberes indígenas: o depoimento de uma professora Guajajara, um evento de leitura na comunidade Karajá da Aldeia Buridina, Goiás, e a experiência de um professor Djeoromitxi com música.

No depoimento de uma Guajajara, professora e pesquisadora da Ação Saberes Indígenas na Escola, durante uma reunião da aldeia Lagoa Quieta, no município de Amarantes, MA, ela conta que não aprendeu a falar a língua Guajajara e nunca questionou por que isso aconteceu. Os mais velhos de sua família sabem essa língua, mas não a usam. A partir das pesquisas da Ação, a professora resolveu aprender o que não lhe fora ensinado quando criança e está promovendo uma revolução cultural em sua comunidade. Conseguiu realizar até rituais com a ajuda de quem sabe fazer. É grande o seu entusiasmo em levar os saberes Guajajara, aprendidos em sua pesquisa, para a escola.

Certa vez, levei para a aldeia de Buridina, localizada no município de Aruanã, GO, o livro “Linguagem Especializada: Mitologia Karajá”, que foi produzido durante os encontros de professores, cantores, dançadores, pintores, ceramistas e historiadores Karajá em vários encontros do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi¹⁰. O livro foi escrito em Karajá, nas falas masculina e feminina, e em português. Distribuí o livro em todas as casas da comunidade e, no mesmo dia, à tardinha, voltei à aldeia. Para minha surpresa, muitas famílias estavam reunidas lendo e contando as histórias do livro para seus filhos e netos. Avós e pais aqueceram a memória, lembraram outras histórias, recuperaram partes de histórias esquecidas, sentiram saudades de muitos momentos de aprendizagem vividos com seus familiares que se encontram, segundo eles, em alguma morada celestial. Muitas dessas histórias contam sobre a origem do mundo, do homem, das pinturas etc.

Há ainda o belo exemplo de um professor Djeoromitxi, que, depois de

¹⁰ O Projeto, criado em 1994, tem por objetivo a revitalização da língua e cultura Karajá e é coordenado por mim.

participar das minhas aulas sobre políticas de vitalidade das línguas indígenas no Magistério Indígena Açaí, da Secretaria de Educação de Rondônia, entre os anos de 2000 e 2001, compôs uma canção em sua língua e a ensinou para seus alunos e alunas. Um certo dia, quando as crianças a entoavam, um senhor, também Djeoromitxi, passando por perto da escola, ficou surpreso ao ouvir a canção. Voltou à sua comunidade e contou a todos e todas o fato, que foi comentado pela comunidade com entusiasmo. Isso aconteceu, em parte, porque esse povo, desde que foi transferido de seu território para o lugar onde mora, deixou para trás muitas práticas culturais, como as músicas, por exemplo, o que demonstra que as práticas de letramento em línguas indígenas têm um grande valor cultural na retomada de saberes e na autoestima dos povos indígenas. Pelo menos é o que venho observando nas escolas indígenas. São muitas as ações de práticas de letramento possíveis para atualizar os conhecimentos milenares.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, Xavier. *Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible - el caso de Bolivia: pistas conceptuales y metodológicas*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, 2012. (Cuadernos de Investigación, 75).

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00006.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CABIXI, Olivia. *A língua Oro Win: uma experiência de revitalização*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Intercultural) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, RO, 2015.

CÓRDOVA GASTIABURU, Paula. Hacia la diversidad: educación, democracia e interculturalidad. In: CÓRDOVA GASTIABURU, Paula (Ed.). *Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Lima: UPC, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; LANDA, Mariano Báez (Org.). Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. In: HERBETTA, Alexandre Ferraz; LANDA, Mariano Báez (Org.). *Educación indígena y interculturalidad: un debate epistemológico y político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 9-13.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken. (Org.). *The green book of language revitalization in practice*. New York: Academic Press, 2001.

IAKMYTYWYGY, Cleberson Tapirapé. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar*: Gestão Pedagógica. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2016.

JAVAÈ, Iólò. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar*: Gestão Pedagógica. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2016.

KARAJÁ, Manaijé. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: ME/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12).

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora, 1958.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais - projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes;

DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Org.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. (Série Educação).

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). *Educação intercultural, experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: Prolind/Secad-MEC/Funape, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso; ROCHA, Leandro Mendes (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC/GO, 2010. p. 85-102.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Signótica*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-95, jul./dez. 2006.

RAPPAPORT, Joanne. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, 43, p. 197-229, 2007.

ROCHA, Leandro Mendes. *Da proteção fraternal ao integracionismo harmonioso: aspectos da política indigenista (1930-1967)*. Brasília: FUNAI, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (Org.). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

TAPIRAPÉ, Bismarck. *Relatório de Estágio Pedagógico do Curso de Educação Intercultural*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena, 2011.

TAPIRAPÉ, Fábio Tuilari. *Relatório de Estágio Pedagógico do Curso de Educação Intercultural*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena, 2013.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO

CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1., Lima, 2005. *Anais* [...]. Lima: Universidad Andina, 2005.

UNESCO. *Education for the Twenty-First Century*. Paris: França, 2003. Disponível em: www.unesco.org/education. Acesso em: 24 mar. 2019.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Univ. Andina Simon Bolívar/Abya-Yala, 2005.

Sobre a autora:

Maria do Socorro Pimentel da Silva: Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti. Professora Titular da Faculdade de Letras (FL) e do Núcleo Takinahak de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG. **E-mail:** pimentelms12@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-2164-9429>

Recebido em: 20 de maio de 2020.

Aprovado para publicação em: 16 de novembro de 2020.