

Políticas de educación bilingüe intercultural en la escuela y en las comunidades indígenas en Brasil¹

MARÍA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA*
Universidad Federal de Goiás, Brasil

MÓNICA VELOSO BORGES**
Universidad Federal de Goiás, Brasil

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar cómo las investigaciones efectuadas por los estudiantes universitarios indígenas participantes de la pasantía y del proyecto extraescolar del programa de licenciatura intercultural de Formación Superior de Profesores Indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil, contribuyen al conocimiento de la realidad sociolingüística de los indígenas de la región Araguaia-Tocantins y a la adopción tanto de políticas de educación bilingüe en la escuela como de políticas de fortalecimiento de las lenguas maternas originarias en las comunidades.

Palabras claves: Bilingüismo, políticas lingüísticas, políticas pedagógicas, educación bilingüe intercultural, producción de conocimiento.

Intercultural bilingual education policies in schools and in indigenous communities in Brazil

Abstract

The purpose of this paper is to show how the research carried out by indigenous university students who participates in internship and the extracurricular project at intercultural bachelor Higher Education for Indigenous Teachers of the Federal University of Goiás (UFG), Brazil, contributes to the knowledge of the sociolinguistic situation of indigenous in the Araguaia-Tocantins region, and to the adoption of both policies of bilingual education in the school and policies to strengthen the mother languages in communities.

Key words: *Bilingualism, language policies, educational policies, intercultural bilingual education, knowledge production.*

*Doctora en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil (PUC-SP) 2001. Profesora adjunta IV en la Universidad Federal de Goiás, Facultad de Letras y Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas (Brasil). Profesora del programa de licenciatura intercultural y del programa de postgrado en lingüística.

**Doctora en lingüística, mención lenguas indígenas por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil (UNICAMP) - 2006. Profesora adjunta III en la Universidad Federal de Goiás, Facultad de Letras y Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas (Brasil). Imparte cursos en los programas de licenciatura Intercultural y de postgrado en lingüística.

1 Traducido al español por Fabían Flores, coeditor de la Revista ISEES.

Introducción

Presentamos los primeros resultados de los estudios realizados en conjunto con investigadores indígenas participantes del Observatorio de Educación Escolar Indígena, de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), en el marco del proyecto titulado “La función social de las lenguas indígenas en la educación bilingüe intercultural”, llevado adelante en tierras indígenas y que busca comprender cómo las lenguas indígenas colaboran con la educación bilingüe intercultural en la región Araguaia-Tocantins. Dicho territorio etnoeducacional comprende los estados brasileños de Tocantins, Goiás, parte de Mato Grosso y de Maranhão, donde viven los pueblos indígenas que comparten lenguas del tronco lingüístico macro-jê: karajá, karajá/xambioá, javaé, gavião, xerente, apinajé, krahô y krikati; y del tronco tupi: guajajara, tapirapé, guaraní, vá-canoeiro, y también los tapuio, descendientes de algunos pueblos macro-jê. Todos los pueblos mencionados, excepto los Avá-Canoeiro, tienen alumnos indígenas en el programa de licenciatura intercultural, sumando un total de 213 estudiantes, y además ejercen como profesores en sus territorios².

El programa de estudios se organiza en tres modalidades de encuentros anuales; a saber: 1) estudios presenciales en la UFG, durante los meses de enero-febrero y julio-agosto; 2) estudios presenciales en las aldeas, los que tienen como objetivo favorecer la interacción de los docentes del programa con las comunidades indígenas. La convivencia busca el diálogo entre los conocimientos específicos de los pueblos indígenas y aquellos llamados científicos o universales, favoreciendo de este modo la realización práctica del quehacer pedagógico transdisciplinario e intercultural. Esta etapa sucede durante los meses de abril-mayo; y 3) estudios presenciales en los polos-sedes, cuyo propósito es la articulación de teoría y práctica, y de investigación y enseñanza como bases para la construcción de una educación intercultural (sea esta bilingüe o no, dependiendo de la realidad sociolingüística de cada pueblo y comunidad). Esta etapa se implementa en los meses de septiembre-noviembre. La perspectiva educativa supone la aceptación de lógicas distintas, despertar el gusto por la cooperación, el trabajo conjunto y el dialogismo social.

2 El programa es coordinado por la profesora María do Socorro Pimentel da Silva. Desde sus inicios en 2007 hasta la fecha ha formando a más de cinco generaciones.

El proyecto político pedagógico del programa de licenciatura intercultural se desarrolla a través de un ciclo básico que dura los dos primeros años, y los ciclos específicos de ciencias del lenguaje, ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura, en los últimos tres años. Tanto el ciclo básico como los específicos se nutren de temas contextuales, estudios complementarios, investigación e informática. Son también parte de los ciclos específicos las pasantías y los proyectos extraescolares. Los temas contextuales remiten a la noción de transdisciplinariedad, relacionando las ciencias, los conocimientos tradicionales, la realidad cultural y la historia de vida, o compartiendo las experiencias, la visión del mundo y la producción colectiva de saberes sin fronteras.

Los ejes del programa son la diversidad y la sustentabilidad. Y se basan en la realidad de las sociedades indígenas, en el reconocimiento de la diferencia étnica, en la situación en que cada comunidad vive y en su relación con otros pueblos. Ligados a estos ejes están los principios pedagógicos de *transdisciplinariedad* e *interculturalidad*. Esta última no corresponde a una mera denominación actual, fruto de un modismo educacional, sino a una cuestión de justicia social. Por su parte, transdisciplinariedad es la contextualización del conocimiento sin límites por disciplinas, un proceso que se lleva a cabo en el contacto del hombre con el mundo que vive y experimenta, el cual no es estático, sino dinámico y en constante transformación. El profesor Indionor Guaraní, alumno de la licenciatura intercultural, define la transdisciplinariedad como “la libertad de entrar en las diferentes áreas del saber” (Pimentel da Silva 2010).

Tanto en el programa de licenciatura intercultural como en las propuestas pedagógicas en construcción en las escuelas indígenas, bajo la orientación de los Comités Orientadores de los Proyectos Extraescolares y de las Pasantías Pedagógicas, dos cuestiones son de vital importancia: (1) las políticas lingüísticas y la documentación de las lenguas indígenas y 2) los estudios sociolingüísticos y las prácticas pedagógicas bilingües (Pimentel da Silva 2010).

La documentación de lenguas, según expresa Himmelmann (2006), debe tener una variedad de usos y funciones tales como: aportar a las decisiones sobre la planificación lingüística, la preparación de materiales didácticos y el análisis de diferentes problemas para las teorías sintácticas. La comunidad de habla involucrada debe participar activamente en todo el proceso de documentación, dado que un gran número de lenguas habladas hoy están fuertemente amenazadas de extinción. Sostiene este autor que la

documentación de lenguas no debe ser mirada solamente como soporte para las investigaciones científicas, sino como una herramienta importante para ayudar a la permanencia de las lenguas.

“Poco se conoce sobre las lenguas indígenas brasileñas, vehículos de la producción de conocimiento. Se conoce aún menos sobre la situación actual en que estas se encuentran (...) Poco se sabe de las ciencias indígenas, del conocimiento que los pueblos tienen sobre el medio ambiente, su sistema de educación, sus especialidades artísticas, etc. (...) Las lenguas son medios de todas las ciencias e interacciones. Este es el punto central de la educación bilingüe intercultural, que no se restringe solo a la enseñanza de lenguas, sino a todas las otras áreas del conocimiento” (Pimentel da Silva 2009: 99, 100, 103).

De acuerdo con los estudios realizados en alianza con los estudiantes del programa de licenciatura intercultural, las escuelas de la región Araguaia-Tocantins no son bilingües ni interculturales, y consecuentemente, los conocimientos se tratan de forma periférica, como parte de proyectos pedagógicos pensados con una visión monolingüe y monocultural. Este tipo de educación contribuyó –y todavía contribuye– al silenciamiento de la historia y de la cultura de los pueblos indígenas brasileños y favorece la asimilación a la cultura del colonizador, pues enseñaba –y enseña– a los indígenas la historia, la lengua y la cultura colonizadora, sin reflexionar sobre su propia vida, sus saberes, lenguas, etc. (Pimentel da Silva 2009).

Hoy más que nunca es una exigencia deconstruir este tipo de educación. Resulta imperativo concebir que educar es más que transmitir conocimientos técnico-científicos acumulados por la humanidad e imponerlos al resto. Educar debe ser una acción humanizadora. Como menciona Freire (1969: 125), “una educación solo es verdaderamente humanista si (...) se esfuerza en el sentido de la des-ocultación de la realidad”, de la descolonización del saber.

Para ello es necesario instalar en los programas de formación de profesores indígenas ambientes de estudio e investigación, como es el caso del programa de licenciatura intercultural en la UFG. En este, profesores y alumnos se involucran en investigaciones y forman parte de comités de estudio e investigaciones, buscando la construcción de conocimientos que posibiliten la sustentabilidad de las propuestas de educación bilingüe intercultural.

En el marco de estas propuestas, la autonomía y el respeto por la autoría son criterios importantes; es decir, los alumnos indígenas universitarios –quienes además son profesores en sus comunidades– no están siendo formados para reproducir lo que ya fue copiado, sino para generar conocimientos que les permitan continuar aprendiendo y actualizándose durante su vida. Una cosa es absorber contenidos y otra bien distinta es reconstruirlos, teniendo en cuenta la originalidad, la visión propia del mundo, los descubrimientos y otros aspectos.

Estudio sociolingüístico y documentación de las lenguas indígenas

La realidad sociolingüística de los indígenas en Brasil presenta un diagnóstico preocupante: todas las lenguas, sin excepción, se encuentran en peligro de extinción. Esta realidad no es diferente en Araguaia-Tocantins, aunque esta sea una de las regiones del país en que las lenguas indígenas se hallan mejor preservadas; continúan siendo transmitidas de generación en generación o, como explica el profesor Uziel Lahiri Karajá, “la lengua sale desde dentro de la familia”.

En general, los pueblos krahô, apinajé, karajá, xerente, javaé, guaraní, krikati, gavião, guajajara y tapirapé son bilingües activos; es decir, hablan sus lenguas y el portugués. Hay comunidades como Majtyritäwa, en el estado de Mato Grosso, en que la mayoría de los indígenas es trilingüe, dominando el karajá, el tapirapé y el portugués. Inclusive, comunidades como Buridina, aldea karajá situada en Goiás, y Xambioá, localizada en Tocantins, que viven una situación de pérdida de su lengua materna originaria, el karajá, se encuentran participando en programas de revitalización de la misma. En otras palabras, las comunidades no se han quedado pasivas frente a esta realidad.

Las lenguas de los pueblos indígenas, a pesar de coexistir en un contexto conflictivo, han funcionado como espacios de resistencia cultural y son garantías de identidad frente a los mecanismos de regulación del Estado, lo que no las exime de su peligro de extinción. Sin embargo, percibimos que la actitud de los indígenas en relación con sus lenguas está cambiando. Actualmente, las ven como un bien cultural y quieren protegerlas. En la mayoría de las comunidades hay algún movimiento lingüístico por la revitalización de las lenguas.

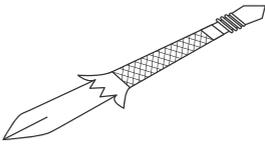
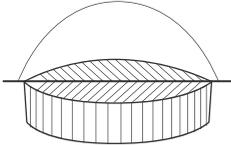
En este escenario, los alumnos indígenas comienzan a desarrollar investigaciones para reconocer y analizar cuál es la situación de su lengua, cómo ha sido utilizada, quién la usa y en qué tipo de situaciones: en las casas, el trabajo o en los espacios más especializados, como por ejemplo, rituales, música, las historias y otros. Jonas Polino Sansão Gavião, alumno de la licenciatura intercultural e investigador del Observatorio, ha documentado las músicas y fiestas de su pueblo, manifestando su preocupación por la desaparición de los conocimientos que este tipo de actividades cobija:

“Es muy importante documentar, porque cada día que pasa están muriendo los ancianos. Es muy importante que los más viejos enseñen a los niños, adolescentes y jóvenes a conocer mejor la organización de la fiesta (...) Las personas que son organizadoras de las fiestas están desapareciendo. Los que son organizadores no están organizando y realizando como lo hacían los ancianos” (Gavião 2010).

Una de las grandes inquietudes de los indígenas participantes del programa de estudios es la desaparición de los conocimientos especializados. Muchos de estos ya no existen porque perdieron importancia en la comunidad, no porque los indígenas desearan que ello ocurriese, sino porque fueron forzados a tomar esa actitud con su propia lengua. Esto fue lo que sucedió, por ejemplo, con los karajá (Pimentel da Silva 2009). Los nombres de las piezas de artesanía son palabras que forman parte de un universo especializado que genera discursos especializados. La vida de los discursos depende, por lo tanto, de la sobrevivencia de esa cultura, que carga a las palabras de contenido y de sentido; es decir, de significado.

Así, cuando determinadas actividades culturales dejan de ser desarrolladas, las palabras y los enunciados referentes a esos contextos irán perdiendo sentido para la comunidad en el tiempo. Pero cuando esas actividades se mantienen, la lengua materna no solo es preservada, sino conservada y renovada. Esa revitalización es posible gracias a los conocimientos que los indígenas adquieren con las nuevas experiencias y creaciones.

Por ejemplo, en la aldea karajá Santa Isabel do Morro, ubicada en Mato Grosso, muchas piezas de artesanía han dejado de ser producidas. Todo el saber que envuelve la fabricación de esas piezas puede caer en el olvido y con eso, parte de la lengua especializada. En las figuras 1, 2 y 3 se presentan algunos ejemplos de tipos de artesanía que están siendo poco traducidos en esa aldea.

Figura 1	Figura 2	Figura 3
		
<p><i>Kòhòtè</i>, arma antigua confeccionada a partir del árbol denominado pau-brasil (Pimentel da Silva 2009: 65)</p>	<p><i>Warabari</i>, cesta grande hecha de la seda de paja de buriti. Sirve para guardar las plumas de las aves (Pimentel da Silva 2009: 65)</p>	<p><i>Bèsè</i>, tipo de plato hecho con una arcilla especial (Pimentel da Silva 2009: 66)</p>

La vida de una lengua es la vida de una cultura, de sus tradiciones, conocimientos, sentimientos y memorias. La muerte de una lengua o de un dialecto constituye una pérdida tan grande como la de una especie animal o vegetal. Con la desaparición de una lengua no solo muere una creación humana sino también una forma de concepción del mundo y un modo de expresar la relación con la naturaleza.

Es muy importante entender que las lenguas son mucho más que sistemas lingüísticos que sirven para ser descompuestos, descritos o analizados, pues engloban otros componentes de orden político, sociológico, histórico y pragmático. Documentar y describir una lengua no es lo mismo que hacer un estudio sociolingüístico sobre los usos dados por sus hablantes. Estos pueden complementarse, pero son de naturaleza distinta. Los profesores tapirapé, por ejemplo, están documentando el léxico de su lengua, de fundamental relevancia para su pueblo, pues muchos jóvenes y niños desconocen a los animales, peces y aves de la región y de la aldea tapi'itāwa (Urubu-Branco), en Mato Grosso. Estos docentes comentan que algunos niños de la aldea denominan a ciertos pájaros que observan en el bosque como “carpinteros”, influenciados por el dibujo animado de la televisión, el cual termina constituyéndose en el referente de ave del cual disponen. En relación a los peces, los profesores manifiestan su preocupación a través de una ironía: “Nuestros niños conocen más a los delfines y ballenas que ven en la televisión que a nuestros peces de la región. No conocen, por ejemplo, el boto”.

Otro caso interesante fue el estudio realizado sobre el tema contextual “lenguas indígenas y el portugués brasileño II” (Pimentel da Silva 2010 a).

Durante las clases de dicho curso, los profesores karajá discutieron y documentaron importantes fenómenos de su lengua, tales como la formación de palabras por medio de la composición, como es el caso de 1) *bikuhekòty*, palabra creada para designar un avión y constituida de la siguiente forma: *biku* (cielo), *he* (leña), *kòty* (llama de fuego), que corresponde a la cresta roja de un pájaro, significando en su conjunto literalmente “fuego rojo que anda en el cielo”; 2) *berahekòty*, compuesta por *bera* (en el agua) y *hekòty* (fuego), que significa “fuego que anda en el agua”, es decir, barco; 3) *torira*, compuesta por *tori* (no indígena) y *ra* (cabeza), que significa cabeza de *tori*, es decir, sombrero; 4) *tyreheteti*, *tyrehe* (murciélago), *te* (ala) y *ti* (hueso), que significa literalmente “hueso de ala de murciélago”, es decir, paraguas; 5) *rubè*, *ru* (ojo) y *bè* (agua): “agua de ojo”, es decir, lágrima.

Los diversos caminos para la conformación de palabras se encuentran siempre vinculados con la tradición y la modernidad de las lenguas, procesos que revelan las bases del comportamiento y de la actitud de un pueblo en relación a un mundo más amplio y a su lugar de pertenencia. Estas referencias son importantes para la enseñanza de las lenguas, primeras y segundas, dependiendo de la realidad sociolingüística de cada comunidad, y para el entendimiento de la educación bilingüe, siendo esta comprendida de forma más amplia, aceptando a las lenguas también como parte de la memoria histórica (Pimentel da Silva 2010 a).

Los estudios sociolingüísticos permiten indagar con mayor detalle acerca de la vitalidad de las lenguas y saber si estas se encuentran saludables, enfermas o invadidas. Una lengua invadida pierde parte de sus funciones. En esa situación, muchas palabras ya han desaparecido, algunas por cambios naturales de las lenguas, otras por haber sido desplazadas para dar espacio al portugués, como es posible apreciar en las investigaciones de Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, alumno del programa e investigador del Observatorio de Educación Escolar Indígena.

Una de las actividades llevadas a cabo por este investigador fue documentar las palabras que cayeron en desuso y aquellas que las sustituyeron (cuadro 1). El objetivo del estudio no fue solamente documentar esas palabras, sino descubrir por qué perdieron su lugar social en la vida de sus hablantes, con el fin, además, de que esas palabras recobren vida en la comunidad. Para

ello es esencial la reconstrucción de los espacios de usos de esas palabras (Pimentel da Silva 2001).

Cuadro 1. Palabras antiguas y actuales en tapirapé

Palabras antiguas	Palabras actuales	Significado	Ejemplos
1. <i>Itamorope</i>	<i>lky'a</i>	Sucio	<i>Ekwega itamorope</i> "El(la) es sucio (a)"
2. <i>Tekotekō</i> (específicamente usada para personas)	<i>Ty'areteete</i>	Hambre	<i>Awa'yao itekotekō</i> "El chico está con hambre"
3. <i>Wyke'yweo</i> (usada para personas, animales, insectos, etc.)	<i>Akajnano</i>	de nuevo	<i>Wyke'yweo ia ranō</i> "El(la) fue de nuevo"
4. <i>Tai'i</i> (usada específicamente para personas)	<i>Koxā o xeremyra</i>	Hermana	<i>Tai'i iaroarō</i> "Mi hermana es linda"
5. <i>Xyepayāwa</i> (usada específicamente para personas)	<i>Karao'o'i</i>	Comer poco, merendar	<i>Pexe xixyepayāp</i> "Vamos a comer poquito, merendar"

Fuente: Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé. 2010.

De acuerdo con el profesor Tapirapé (2010):

"Muchas palabras tapirapé fueron abandonadas como consecuencia del contacto con la sociedad no indígena y solo nos dimos cuenta de ello cuando comenzamos la discusión sobre este asunto. Los propios hablantes de la lengua no percibieron que esta se estaba adaptando mucho a los préstamos del portugués, siendo totalmente invadida por este. Muchas veces el préstamo del portugués causa la muerte de lenguas indígenas, pero también puede enriquecerlas, siempre y cuando se controlen otros factores.

"El ingreso de nuevas cosas tales como objetos e instrumentos, que desde afuera entran ilegalmente en las aldeas, invadiendo y sustituyendo elementos culturales, es el principal motivo por el cual se enfatizó la importancia de estudiar los procesos de formación de palabras. Específicamente, estos comenzaron cuando la comunidad percibió que su lengua estaba siendo invadida por la lengua portuguesa".

La realidad sociolingüística presentada por el profesor Ipaxi'awyga es similar a la de todos los pueblos de la región Araguaia-Tocantins, como ilustran los ejemplos del profesor Valci Sinã Xerente, alumno de la licenciatura intercultural e investigador del Observatorio (cuadro 2).

Cuadro 2. Documentación de la lengua xerente (jê). Habla antigua y habla actual

	Ahãme hã Damrmêze – Habla antigua	Tãkãinnĩ hã Damrmêze – Habla actual	
1.	<i>Aĩkrzũ</i>	'acari (pez)'	<i>ãĩgzũ</i>
2.	<i>Amãpra</i>	'sombra'	<i>Amõpra</i>
3.	<i>Ambãdi</i>	'nieto'	<i>Abãdi</i>
4.	<i>Arknẽ</i>	'si fuese'	<i>aknẽ</i>
5.	<i>Awredi</i>	'ser, estar grande, abundante'	<i>Sawredi</i>
6.	<i>Awrẽmã</i>	'deme, denme'	<i>ĩmsõmĩ</i>
7.	<i>Ãmtpẽ kõ re</i>	'tal vez'	<i>amtẽ kõ re</i>
8.	<i>Bãdkã</i>	'¡mira aquí, mira ahí!..'	<i>Bãkã</i>
9.	<i>Brupahi</i>	'golondrina (ave, pájaro)'	<i>Brupai</i>
10.	<i>Bũkã</i>	'¡mira aquí, mira ahí!'	<i>Bkã</i>
11.	<i>Dahãĩ kbunĩ</i>	'virgen'	<i>Dahẽ kbunĩ</i>
12.	<i>Dahĩkrãiti</i>	'rodilla'	<i>Dahĩkrẽti</i>
13.	<i>Dakrã hãĩ nka</i>	'caspã'	<i>Dakrẽ hẽ nka</i>
14.	<i>Dasihãĩrãze</i>	'jabõn'	<i>Dasihẽrãze</i>
15.	<i>Hãĩ kbuzi</i>	'brillar'	<i>Hẽ kbuzi</i>

Fuente: Valci Sinã Xerente. 2010.

La investigación del profesor Sinã muestra las diferencias entre el habla de ancianos y jóvenes, en cuanto al uso de las nuevas palabras (ver ejemplo 6 del cuadro 2), omisión de consonantes, como el flepe /r/, las oclusivas /p/ y /d/ y la fricativa /h/ (ver ejemplos 4, 7, 8 y 9, del cuadro 2, respectivamente), omisión de vocales, como la posterior alta redondeada /u/ (ejemplo 10) y alteraciones vocálicas (ejemplos 2, 11 y 15), dentro de otros fenómenos morfofonémicos.

El gran interés del profesor Sinã es documentar, discutir y buscar formas de lidiar con la presencia en la lengua xerente de palabras del portugués con función gramatical, tales como preposiciones y conjunciones, expresadas en el siguiente ejemplo, en que el conectivo "pero" es usado en el habla de los xerente sustituyendo la palabra *are*.

- (1) Los más jóvenes y adultos: “*wanōrtê mātô mrāsi tkrāi āwē, mas kanōraitê kwa krāi kōdi*” (‘Nuestra sandía dio mucha más fruta que la de ustedes’).
 (2) Los más ancianos: “*wanōrtê mātô wdêkrurā tkrāi wawē, are kanōraitê kwa krāi kōdi*” (‘Nuestra sandía dio mucho más fruta que la de ustedes’).

Como explica el profesor Sinã, “los xerente están cada día hablando más portugués dentro de su lengua, inclusive los propios profesores. Es necesario investigar a los más ancianos y jóvenes para reforzar la identidad akwê-xerente”.

La muerte de las palabras en las lenguas indígenas se vincula al cambio cultural de sus hablantes. Pimentel da Silva (2009) afirma que cuando una actividad cultural deja de ser llevada a cabo, las palabras y los enunciados ligados a ese quehacer cultural desaparecen. Lo que quiere decir que rescatar esas palabras es también reactivar las actividades culturales. Otra inquietud importante de los indígenas son los préstamos lingüísticos, innecesarios en nuestra opinión, pues reflejan la colonización lingüística bajo la cual los indígenas están inmersos desde el inicio del contacto con los no indígenas.

Otros préstamos provienen de la historia de contacto entre pueblos indígenas, como los que se muestran en los cuadros 3 y 4, investigados por el profesor Leandro Lariwana Karajá, alumno de licenciatura intercultural e investigador del Observatorio.

Cuadro 3. Documentación de la lengua karajá (macro-jé). Préstamos del tapirapé al karajá. Productos de un huerto

Karajá	Tapirapé	Traducción
1. <i>Ara</i> (habla masculina) <i>Kara</i> (habla femenina) ³	<i>Kara</i>	Cará (tipo de tubérculo comestible)
2. <i>Aōna</i> (habla masculina) <i>Anona</i> (habla femenina)	<i>Anona</i>	Piña
3. <i>Ōmyta</i> (habla masculina) <i>Kōmyta</i> (habla femenina)	<i>Komanā</i>	Poroto/frijol
4. <i>Brurè</i> (habla masculina y femenina)	<i>xýpororè</i>	Azada/azadón

Fuente: Leandro Lariwana Karajá. 2010.

³ La lengua karajá distingue entre el habla masculina y femenina, asunto tratado por Borges (1997) y otros autores. Las diferencias son marcadamente fonológicas y se refieren a algunos segmentos fonológicos tales como la presencia de la oclusiva sorda /k/ en el habla femenina, en contextos en que esta no es usada en el habla masculina. Existen también divergencias relacionadas con el patrón silábico de la lengua.

Cuadro 4. Préstamos del kaiapó al karajá. Nombres propios

Karajá	Kaiapó
<i>krumare</i>	<i>krumare</i>
<i>lkaika</i>	<i>lkaika</i>
<i>kybei</i>	<i>kybei</i>

Fuente: Leandro Lariwana Karajá. 2010.

También se han creado palabras en lengua karajá para dar cuenta de una nueva realidad en las relaciones comerciales, como por ejemplo *iubewery*, que significa “dinero”. Esa palabra, según el profesor Lariwana, fue creada en el contexto de auge del comercio del pirarucú (pez amazónico) entre los años 1950 y 1970. Posteriormente, cayó en desuso y en su lugar surgió la palabra *nieru* [*nie'ru*], que ahora está siendo sustituida por una palabra más próxima al portugués, *jieru* [*dzie'ru*].

En la investigación realizada en su comunidad, Leandro Lariwana observó que los hombres karajá usan más palabras prestadas que las mujeres. La invasión lingüística también es una actitud más presente en ellos que en la población femenina. Según el investigador, la diferencia llega a casi 50%; es decir, mientras las mujeres preservan la lengua, los hombres, muchas veces sin darse cuenta, importan palabras del portugués, en vez de crear palabras para nombrar las nuevas realidades surgidas en las relaciones interculturales. La actitud lingüística de las karajá se da también entre otras indígenas. Las mujeres son prácticamente monolingües en el manejo de su idioma.

Para Crystal (2000), los préstamos lingüísticos son procesos antiguos e históricos. El estudio diacrónico de una lengua registra los distintos préstamos a través de los cuales esta ha cambiado, pues las lenguas no se mantienen incólumes. Ellas son productos de cambios y lo continuarán siendo durante todo el tiempo en que sean utilizadas. Según explica el profesor Kurikala Karajá, “las lenguas se mueven, porque los hablantes se mueven y tienen contacto con hablantes de otras lenguas”. Sin embargo, como hemos constatado, entre las lenguas indígenas dichos cambios no promueven el enriquecimiento, sino que las llevan a su retracción, quedando anémicas y perdiendo espacios frente al avance del idioma portugués.

En la práctica, lo que ha sucedido, y aún ocurre, no corresponde a préstamos sino a la sustitución de palabras y enunciados de las lenguas indígenas por

las del portugués. La intensidad de esa actitud lingüística resulta del intercambio de lenguas indígenas por la portuguesa. Así, numerosas lenguas indígenas han muerto y muchas otras se están extinguiendo. Los estudios indican que gran parte de las lenguas indígenas de Brasil se encuentra en riesgo de desaparecer en el transcurso del presente siglo. Eso es lo que puede acontecer con los pueblos más numerosos, como los kaingang (familia jê), los guajajaára (familia tupi-guaraní), los macuxi (familia karib), entre otros, pero también con aquellos que tienen poblaciones pequeñas. Existen muchos grupos, como por ejemplo, los arikapú (lengua aislada), los mondé (tronco tupi), los xipaya (familia juruna), los kuruáya (familia munduruku) y los guató (tronco tupi) que cuentan solo con unos pocos hablantes, generalmente los más ancianos, quienes al morir se llevarán las últimas palabras de sus pueblos y muchos de sus conocimientos.

En la región Araguaia-Tocantins se hallan en la misma situación los avá-canoeiro (tupi-guaraní), cuya lengua hoy es usada por un reducido número de indígenas (una población de 22 personas), lo que la hace ser considerada como una lengua fuertemente amenazada de extinción. De esas personas, la mayoría no habla avá-canoeiro o la usa poquísimamente en el día a día, presentándose grados distintos de conocimiento y uso de dicha lengua. La mayor parte de los avá-canoeiro vive en la aldea Javaé Canoanã, en la isla del Bananal, en el estado de Tocantins, a 54 kilómetros de la ciudad de Formoso do Araguaia, desde 1973, cuando el grupo fue contactado y relocalizado por la Fundación Nacional del Indio (Funai) junto al pueblo javaé (hablante de la lengua homónima, perteneciente a la familia lingüística karajá, del tronco macro-jê). Así, no poseen tierra propia y viven como allegados de los javaé. Hay también una familia que vive en la aldea javaé Boto Velho, a 290 kilómetros del municipio de Lagoa da Confusão. De esos indígenas, únicamente tres hablan el avá-canoeiro con frecuencia, mientras que los más jóvenes, a pesar de comprender bien la lengua, no la usan de manera cotidiana. Desde 1983, cuando el grupo fue contactado por la Funai, seis avá-canoeiro habitan la tierra indígena situada a 80 kilómetros del municipio de Minaçu, en el estado de Goiás. Prácticamente todos hablan la lengua, aunque esta va siendo reemplazada cada vez más por el portugués, especialmente por los dos hablantes más jóvenes (Borges, 2009).

¿Qué hacer para salvar las lenguas y sus patrimonios? ¿Cuál es la contribución de los estudios sociolingüísticos en esta tarea? En nuestra opinión, la contribución es la que exactamente los investigadores, en particular los indígenas, están haciendo, al analizar la situación de las lenguas y despertar

la atención de las comunidades sobre su situación lingüística. Cuando una práctica cultural deja de ser realizada, el saber ligado a ese quehacer desaparece, así como los usos de la lengua pertenecientes a ese evento social. La valorización de las prácticas culturales, según Pimentel da Silva (2010), es el primer paso que la política lingüística debe dar para fortalecer una lengua materna originaria.

Los estudios sociolingüísticos proporcionan datos fundamentales para las políticas lingüísticas de las comunidades y para las políticas lingüísticas sobre prácticas pedagógicas en la educación bilingüe. Esas políticas son acciones prioritarias en el programa de licenciatura intercultural de la UFG y se expresan en las planificaciones de las pasantías y de los proyectos extraescolares, los que se desarrollan primeramente por medio de una investigación. Una es de naturaleza pedagógica-didáctica y la otra de naturaleza social-comunitaria. Ambas trazan caminos para desarrollar prácticas pedagógicas en perspectiva bilingüe, intercultural y descolonizadora, considerando el contexto social, cultural e intercultural, y también para desarrollar políticas lingüísticas en las comunidades, reconstruyendo el movimiento cultural de usos de las lenguas.

Políticas lingüísticas en las comunidades y en las prácticas pedagógicas

La educación intercultural, en la teoría y en la práctica, ha conquistado un lugar central en las políticas lingüísticas. Las políticas lingüísticas en la escuela y en las comunidades presentan puntos comunes y distintivos, que Pimentel da Silva (2010) explica de la siguiente forma: (1) políticas lingüísticas de revitalización/fortalecimiento de las lenguas indígenas en las comunidades y (2) políticas lingüísticas en las prácticas pedagógicas. En ambas, los estudios sociolingüísticos son de vital importancia. En efecto, el levantamiento de la situación social de usos de las lenguas –en las comunidades, entre las generaciones, entre hombres y mujeres, en la casa, en el trabajo, en los rituales, etc.– posibilita generar un mapa que informa sobre los espacios donde se usan las lenguas y donde estas se encuentran invadidas por la cultura no indígena y la lengua portuguesa. Además, permite conocer cuál es la actitud de los más jóvenes hacia sus lenguas.

Es sabido que las lenguas cambian de una generación a otra, que ganan y pierden palabras y enunciados. Con las lenguas indígenas hay más pérdidas que ganancias, lo que se expresa en la situación de uso en contextos

especializados y tradicionales. Lo anterior puede ejemplificarse con los datos recolectados por los alumnos Sinvaldo Wahuka Karaá y Leandro Lariwana Karajá (cuadro 5).

Cuadro 5. Habla del karajá en los tiempos más antiguos y en la nueva generación

Habla en los tiempos más antiguos	Habla de la nueva generación	Traducción (aproximada)
Saludo a una persona - <i>Tateri aõbohony</i> - <i>Rareriny</i>	Saludo a una persona - <i>Tana</i> - <i>Rarè/Keko</i>	Buenos días/tardes/noche ¿Cómo está?
- <i>Toiteri aõbohony</i> - <i>Roireriny</i>	- <i>Toiteri</i> - <i>Roireri</i>	Buenos días/tardes/noche ¿Cómo están?

A partir de los estudios sociolingüísticos llevados a cabo, descubrimos que el cambio lingüístico hacia la pérdida de partes de las lenguas conlleva la desaparición de muchos conocimientos asociados. Este diagnóstico provocó un cambio de actitud entre los profesores indígenas alumnos de la licenciatura intercultural, tanto en relación con las prácticas pedagógicas como con las políticas lingüísticas en las comunidades. Según la opinión del profesor Leandro Lariwana:

“Me di cuenta en mi investigación que mi lengua indígena servía en las escuelas solamente como un instrumento facilitador de la lengua portuguesa. Hoy en día muchos profesores continúan propiciando ese tipo de uso y, en vez de investigar sobre la realidad que envuelve al mundo de nuestros niños y adultos, mostrando así el valor de nuestra cultura, buscan en los libros didácticos que son entregados por la Secretaría de Educación los elementos para educar a nuestros alumnos, sin ninguna discusión. Así, nuestros conocimientos tradicionales son menospreciados”.

Existe un uso abusivo de los materiales de estudio —es decir, de los textos oficiales—, alineando así a las escuelas, profesores y alumnos en una concepción monolingüe y monocultural, a consecuencia de las políticas educacionales implantadas en las tierras indígenas desde la colonización. En este sentido, la argumentación de Lariwana tiene un peso significativo: si el profesor no posee una buena base de conocimiento, seguirá siendo un traspasador sin reflexión crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lariwana resalta, en una opinión compartida por otros alumnos de la licenciatura intercultural, algunos elementos que pueden dar valor a la educación y a los conocimientos científicos y tradicionales indígenas, y ser utilizados simultáneamente como criterios de una buena formación docente. Indica que si el profesor solo imparte clases sin aportar con una producción propia, no podrá superar el patrón de instrucción dominante en la escuela indígena, de los no indígenas y de las universidades, que son resultado de ideas positivistas y de la colonización. Es necesario reconocer que el conocimiento reproducido no aporta a la realidad intra e intercultural de los pueblos indígenas. Este puede ser producido en cualquier lugar, dependiendo de la iniciativa propia.

Si el estudiante no vive la experiencia de producir conocimiento en la universidad, en la escuela básica o media, o a través de cualquier otra modalidad, no va a percibir la colonialidad del saber, una herencia que los indígenas vivieron a causa de las políticas indigenistas de asimilación. Para que el alumno aprenda a generar conocimiento es necesario resolver los dilemas de la formación del profesor, redefiniendo su actuación. Producir conocimiento no se relaciona solo con el proceso reconstructivo técnico, sino principalmente con la habilidad de cada cual para tornarse una fuente de oportunidades, en la condición de sujeto que toma el destino en sus propias manos. Aunque la autonomía no pueda ser plena (somos y siempre seremos seres inacabados), esta es susceptible de ser ampliada si se aprende a manejar el conocimiento. Ese tipo de autonomía es la que necesitan los indígenas, y se comienza dando prestigio a su lengua.

Las políticas lingüísticas en la escuela y en la comunidad comparten los mismos objetivos y se complementan, aunque presentan algunas particularidades que las distinguen. Como menciona Pimentel da Silva (2010), en la comunidad las políticas lingüísticas buscan la salvación de la lengua materna y se expresan de forma monolingüe. Por su parte, la política lingüística de las prácticas pedagógicas es bilingüe y se beneficia de estas, realizándose en contextos intraculturales y también en el diálogo intercultural. Las políticas lingüísticas promueven el fortalecimiento de las prácticas culturales, incorporando a los más ancianos en la reconstitución de los espacios culturales de producción cultural y de saberes. Sin la participación de los más longevos y del movimiento cultural, difícilmente las lenguas indígenas podrán expresarse con fuerza en las generaciones más nuevas, seducidas por los encantos del mundo no indígena y sus productos, como la televisión, internet y otros.

Las políticas lingüísticas logran sustentabilidad a través de los proyectos extraescolares, los que promueven la movilidad cultural y lingüística materna. Los tapirapé, por ejemplo, están desarrollando el proyecto denominado “Peces del área tapirapé: los que aún permanecen y los que dejaron de existir”. Esta iniciativa de investigación y extensión se ejecuta en todas las aldeas tapirapé y busca registrar y documentar todos los peces existentes en la región y también aquellos que ya no están. Participan todos los aldeanos, especialmente ancianos y pescadores. La metodología utilizada ha sido la realización de entrevistas con sabios y clases en terreno, donde niños y jóvenes son llevados al río tapirapé junto con otros aldeanos para aprender sobre los peces, animales y aves, así como también para pescar.

La meta es que tanto niños y jóvenes, que poco saben de peces y sobre cómo pescarlos, pues viven lejos del río y en sus aldeas hay solo riachuelos, logren aprender los nombres y características de los peces de la región y desarrollen el interés por la pesca. Uno de los productos principales del proyecto es la publicación de un libro didáctico con textos bilingües tapirapé-portugués, con fotos e ilustraciones.

Los profesores tapirapé también desarrollan acciones para el uso sustentable de los peces, como la implementación de criaderos de peces para el consumo de las comunidades tapi’itāwa, tapiparanytāwa, akara’yāwa, towajaatāwa, xapi’ikeātāwa, wiriaotāwa y myrixitāwa. Según el profesor Arakae Tapirapé, “el proyecto es de gran valor para nuestras comunidades, porque es el momento para conocer a los peces, el suelo y el espacio. El proyecto extraescolar ayuda a los más ancianos a recordar su pasado y nos lleva a la memoria, trae alegría y articula los saberes tradicionales del pueblo tapirapé”.

Este movimiento cultural también combate la invasión lingüística. Muchos pueblos indígenas llevaron adelante campañas para nombrar nuevas realidades, evitando así préstamos lingüísticos innecesarios de palabras portuguesas en las indígenas. Ejemplo de ello es la actitud lingüística de los karajá, a través de los seminarios Iny Rybè (lengua karajá), los que cada año fomentan debates sobre asuntos como la ortografía, la documentación de saberes, la creación de palabras y la invasión lingüística, entre otros.

Los tapirapé, por su parte, efectuaron el Seminario de Política Lingüística Apyāwa en mayo de 2010, en la aldea tapi’itāwa, donde participaron todos

los profesores, caciques, líderes y otros interesados provenientes de todas las comunidades.

Durante el evento se crearon palabras relacionadas con objetos, muebles, instrumentos, transportes y alimentación, entre otros temas. Se discutió también sobre las palabras que habían sido creadas y usadas hace algún tiempo. En muchos casos, se utilizaban dos palabras para expresar una misma idea, por lo que los participantes buscaron consensuar el uso de una solamente, como por ejemplo (Tapirapé, 2010):

(3) <i>Eixemamy</i>	helado ('miel que se derrite')
(4) <i>Ka'ãtyxojko'i</i>	detergente en polvo ('hoja en polvo que da espuma')
(5) <i>Tataopãwa</i>	cocina ('lugar del fuego')
(6) <i>Tẽ'omarexakãwa</i>	data show ('visualizador de trabajos')
(7) <i>Xaokãwa</i>	baño ('lugar de baño')
(8) <i>Xepimakygãwa</i>	toalla ('secador de piel')
(9) <i>Xa'eryro/Xa'exygãwa</i>	guarda lozas ('lugar para guardar ollas')
(10) <i>Xa'ekyxigakãwa</i>	lavalozas ('lavador de ollas')
(11) <i>Ywyto ro'ygya</i>	aire acondicionado ('frío del viento')
(12) <i>Anoxa'i</i>	mouse ('ratón')

Según el profesor Ipaxi'awyga,

"El conocimiento sobre nuevos conceptos lingüísticos y sobre todo la creación de vocabulario en lengua propia representan importantes aportes para el mantenimiento de la lengua y la sobrevivencia cultural (...) El seminario ha sido importante para que podamos crear una política que atienda las demandas por el uso del tapirapé (...) El estudio sobre la organización sociolingüística tapirapé no solo ha servido para el desarrollo de nuestra pasantía, sino como una verdadera política lingüística para nuestro pueblo" (Tapirapé, 2010).

Durante las clases del tema contextual "Lenguas indígenas y el portugués brasileño II", realizadas junto con los tapirapé (analizadas por Borges, 2010), la discusión se centró en los procesos de formación de palabras en portugués y tapirapé (derivación, composición y flexión en ambas, y reduplicación e incorporación nominal en la última). Se examinaron también los préstamos del portugués al tapirapé y los neologismos, como por ejemplo:

- (13) *xoro-mamiryg-ãwa* 'lápiz labial'
 boca-rojo-nominalizador ('aquello que sirve para dejar la boca roja')
- (14) *xe'eg-ãwa* 'celular'
 hablar-nominalizador ('aquello que sirve para hablar' o 'algo con lo que se habla')

Las políticas lingüísticas de las comunidades, según Pimentel da Silva (2010), fortalecen las políticas lingüísticas de las prácticas pedagógicas de carácter bilingüe; es decir, que adoptan un bilingüismo intercultural funcional, sin menospreciar las lenguas indígenas. Las escuelas indígenas tienen un rol fundamental en la sobrevivencia de las lenguas, pero también en el bilingüismo intercultural. Dominar el portugués es una estrategia de sustentabilidad y también un espacio para fortalecer la autoestima de los indígenas.

Una de las formas de oponerse al peligro de extinción de una lengua indígena y sus saberes asociados, frente al avance de la lengua portuguesa, es garantizar con mucha decisión y compromiso las funciones sociales relevantes y de prestigio en las comunidades y escuelas. Desarrollar la escritura en lengua indígena constituye una importante estrategia de resistencia frente a las presiones de la lengua oficial, que opera en diferentes direcciones y contextos. Como afirma Hãdori Karajá, alumno de la licenciatura intercultural: "La televisión está matando nuestra cultura". Esto significa que los usos orales de la lengua portuguesa están progresivamente sustituyendo los usos en lengua materna, inclusive en espacios especializados, como los rituales. Sin este tipo de esferas culturales de producción de enunciados especializados difícilmente se podrán mantener los espacios cotidianos⁴.

Las prácticas pedagógicas fundamentadas en la realidad sociolingüística permiten la descolonización de la educación, a través de la construcción de una educación contextualizada que propicia el diálogo permanente entre los distintos tipos de conocimiento y que busca fundamentalmente la valorización humana (Pimentel da Silva, 2010). Al respecto, Leandro Lariwana Karajá señala lo siguiente:

"La experiencia de las prácticas bilingües en la escuela ayuda a valorar nuestra lengua y a ampliar nuestros conocimientos, los que anteriormente no eran apreciados en las escuelas indígenas. Actualmente buscamos introducir esos conocimientos en las

⁴ Corresponde a uno de los principales resultados del estudio de Pimentel da Silva, después años de investigación con los karajá.

escuelas donde nos encontramos realizando nuestra pasantía, y con este esfuerzo demostramos a las comunidades cuán importante es mantener viva nuestra cultura”.

Algunas consideraciones

Las investigaciones del Observatorio de Educación Escolar Indígena, vinculadas a los proyectos extraescolares y las pasantías del programa de licenciatura intercultural, promueven la sustentabilidad de las políticas lingüísticas en las comunidades y prácticas pedagógicas. Ambas apuntan a romper con la situación de sumisión cultural de la cual han sido objeto los indígenas, quienes además han sido despojados de riquezas irrecuperables. Pese a ello, otro valioso acervo también puede ser recuperado, pero esto depende en gran parte de los profesores indígenas, quienes se han transformado en importantes agentes comunitarios en sus aldeas.

El mayor desafío de la educación indígena es su descolonización. Para lograrlo, es necesario fortalecer la formación de profesores indígenas, para que sean capaces de producir conocimiento y no solamente de transmitirlo. En este proceso, la formación de postgrado tiene mucha importancia, siempre y cuando propicie la formación de investigadores y estudiantes innovadores. Esta es la visión del programa de licenciatura intercultural, en el cual sus alumnos comienzan a investigar desde el primer año, y de modo más intensivo al momento en que escogen entre las áreas de ciencias de la naturaleza, lenguaje o de la cultura. En todas las áreas, las políticas lingüísticas constituyen puntos de referencia para la comprensión de la educación bilingüe, la valorización de los conocimientos tradicionales y la concepción de una educación transdisciplinaria, solidaria y amorosa.

Una concepción transdisciplinaria implica que los estudiantes no van a la universidad solo para responder una prueba, sino para estudiar, investigar, elaborar y producir conocimiento, es decir, para formarse en profundidad. Aquí el profesor no es concebido meramente como un administrador de las salas de clases o un emisor de conocimiento, sino como un autor capaz de generar conocimiento en la escuela, en la comunidad, en su trabajo y con sus alumnos. Los profesores que no generan conocimiento enseñan a los alumnos a cómo no producir conocimiento. Se reconoce en este trabajo el aporte de Capes, institución que apoya el proyecto del Observatorio de Educación Escolar Indígena, posibilitando tanto el vínculo entre alumnos de postgrado e indígenas del programa de licenciatura intercultural, como

la inclusión de profesores de educación básica y de la UFG, participantes de la licenciatura, en las investigaciones en curso, favoreciendo un diálogo intercultural basado en la igualdad de condiciones, el intercambio y la producción de conocimiento. 

Bibliografía

BORGES, Mónica Veloso. 2010. “Línguas indígenas e o Português brasileiro: a experiência com os alunos Tapirapé”. En: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mónica Veloso y ROCHA, Leandro Mendes (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da UCG.

-----2009. “O estudo sobre as línguas Karajá e Avá-Canoeiro: duas experiências distintas”. En: ALVES-BEZERRA, Wilson y SIGNORI, Monica Baltazar Diniz (orgs.). *Letras em Jornadas*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores.

-----1997. “As falas feminina e masculina no Karajá”. Tesis de maestría en Lingüística. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

CRYSTAL, David. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

FREIRE, Paulo. 1969. “O papel da educação na humanização”. Revista *Paz e Terra*. Rio de Janeiro, ano IV, n° 09: 123-132.

GAVIÃO, Jonas Polino Sansão. 2010. “Festas tradicionais do Povo Gavião Pyhcop Cati Ji Jõ’amjõhquehn”. (Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena - Capes). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Formação Superior Indígena.

HIMMELMANN, Nikolaus. 2006. “Language documentation: what is it and what is it good for?”. En: GIPPERT, Jost; HIMMELMANN, Nikolaus y MOSEL, Ulrike. (eds.). *Essentials of language documentation*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter: 1-30.

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

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. 2010 a. *Letramento Bilíngue em contextos de tradição oral*. Goiânia: Editora da UFG (próximo a publicarse).

-----2010 b. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. En: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mónica Veloso y ROCHA, Leandro Mendes (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da UCG.

-----2009. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG.

-----2001. “A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá”. Tesis de doctorado en Lingüística Aplicada. São Paulo: PUC-SP. En: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mónica Veloso y ROCHA, Leandro Mendes (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da UCG.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awya. 2010. Relatório das atividades de pesquisa realizadas - Projeto "Processos de formação de palavras em língua Tapirapé" (Observatório da Educação Escolar Indígena - Capes). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Formação Superior Indígena.

XERENTE, Valci Sinã. 2010. Relatório das atividades de pesquisa realizadas - Projeto "Diferença entre as falas dos mais velhos antigos, atuais, e fala dos mais Jovens - Wapte" (Observatório da Educação Escolar Indígena - Capes). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahay de Formação Superior de Formação Superior Indígena.

Fecha de recepción del artículo:

7 de septiembre de 2011

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

25 de septiembre de 2011

Fecha de aceptación del artículo:

7 de diciembre de 2011

Correo electrónico:

smariapimentel@yahoo.com.br

mvborges8@yahoo.com.br

Dirección postal del autor:

Rua 12, n. 256 Apto 1204 Setor Central

CEP: 74.015-040

Goiânia-Goiás-Brasil.