

## A FUNÇÃO SOCIAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL

THE SOCIAL FUNCTION OF INDIGENOUS LANGUAGES IN THE LINGUISTIC POLICIES OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION

Maria do Socorro Pimentel da Silva<sup>1</sup>

### Resumo:

Nosso objetivo neste artigo é mostrar como as pesquisas realizadas por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena, articuladas com as pesquisas do Estágio e do Projeto Extraescolar do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, contribuem para a melhoria da educação escolar indígena da região Araguaia-Tocantins.

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

### Abstract:

Our aim in this paper is to present how researches conducted by the Observatory of Indigenous Education, combined with the researches of Stage and Extracurricular Projects of the Undergraduate Program for Teachers Intercultural Indigenous Education at Federal University of Goiás, contribute to the improvement of the indigenous education of the Araguaia-Tocantins region and the adoption of language policies in bilingual teaching practices in school policies and strengthening of native languages originating the communities.

**Keywords:** Bilingualism. Linguistic Policies. Teaching Policies. Intercultural Bilingual Education.

## INTRODUÇÃO

Os subprojetos<sup>2</sup> que compõem o projeto *A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural*<sup>3</sup> estão articulados com o estágio de formação de professores indígenas e com os projetos extraescolares, duas ações de

pesquisa e de produção de saber do Curso da Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, professora do Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior de Professores Indígenas e da Faculdade de Letras da UFG, E-mail: smariapimentel@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Projeto financiado pelo Observatório/CAPES. Agradecemos à CAPES, que, por meio do projeto do Observatório, possibilitou uma vinculação entre alunos indígenas do Curso da Licenciatura Intercultural da UFG e professores da educação básica, e mais prestígio e incentivo a documentar os saberes indígenas.

<sup>3</sup> Alunos do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG bolsistas:

- Leandro Lariwana Karajá e Sinvaldo Wahuka Karajá, alunos da Área das Ciências da Linguagem – Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva.

- Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé e Valci Sinã Xerente, alunos da Área das Ciências da Linguagem – Orientadora: Profa. Dra. Mônica Veloso Borges.

- Ademir Kurisiri Javaé, aluno da Área das Ciências da Natureza – Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva.

- Paulo Kumare Karajá, aluno da Área das Ciências da Cultura – Orientador: Prof. Ms. André Marques do Nascimento.

Aluna da pós-graduação bolsista:

- Themis Nunes da Rocha Bruno, aluna do Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG – Orientadora: Profa. Dra. Mônica Veloso Borges.

Professores em efetivo exercício na educação básica indígena:

- Silma Aparecida da Costa, Professora da Escola Estadual Indígena Aldeia do Carretão (GO) – Orientadora: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende Santos.

A proposta de estágio alicerça-se nos princípios pedagógicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade, inspirados, entre outros estudos, na pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1969, 2002, 2007) e em Gadotti (2000, 2001), que, em diálogo com Freire, entende que a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer, e no pensamento complexo de Morin (2002), que vê o mundo como um todo indissociável. Já os projetos extraescolares são estudos e pesquisas dos conhecimentos tradicionais, orientados pelos sábios das comunidades indígenas. Suas ações visam: (1) envolver os jovens das comunidades em práticas culturais das tradições indígenas; (2) a participação dos sábios na formação de seus professores; (3) a revitalização dos espaços culturais; (4) a revitalização das línguas maternas; (5) a valorização dos conhecimentos tradicionais; e (6) a documentação dos saberes indígenas. Os projetos extraescolares buscam articular escola e comunidade.

O projeto “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural” insere-se nesse contexto de estudo e contribui para a valorização das práticas orais, com as políticas linguísticas comunitárias e com as políticas linguísticas nas práticas pedagógicas bilíngues. Trataremos desses assuntos com mais detalhes nas sessões denominadas “Usos e função social das línguas indígenas na escola e nas comunidades” e “Usos das línguas indígenas nos temas contextuais escolares”.

### **USOS E FUNÇÃO SOCIAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA ESCOLA E NAS COMUNIDADES**

Atribuir prestígio à oralidade das línguas na sala de aula é chamar atenção dos alunos para o entendimento de que tais línguas não são homogêneas nem monolíticas, mas, sim, constituídas de vários modos de usos, que, no caso das indígenas, segundo Pimentel da Silva (2011), pode-se chamar uns de cotidianos, como, por exemplo, o diálogo familiar, e outros de especializados, como os mitos, os cantos dos rituais etc.

Já no que se refere aos papéis da escrita em línguas indígenas, este artigo traz algumas reflexões importantes, como, por exemplo: (1) a contribuição da Linguística nas políticas comunitárias e escolares de revitalização e manutenção das línguas indígenas nas aldeias, propósitos dos projetos de Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé, de Leandro Lariwana Karajá e de Jonas Polino Sansão Gavião. Por meio dos seus projetos, as comunidades começam a adotar uma política de revitalização dos usos orais das línguas nos espaços tradicionais de produção de conhecimento, lugar da arte, cantos, dos conselhos, das danças etc. Na escola, as línguas começam a ganhar lugar no ensino dos conhecimentos das sabedorias indígenas e de outros saberes; (2) a documentação dos conhecimentos tradicionais, tema dos projetos de Sinvaldo Wahuka Karajá e de Ademir Kurisiri Javaé. É comum os indígenas falarem: “cada velho/a que morre leva consigo parte da nossa biblioteca”. Essa expressão não é de um único povo, mas de todos; (3) as políticas sociolinguísticas de criação de palavras novas para nomear realidades novas, um dos objetivos da pesquisa de Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé. Para ele, mesmo sendo o Apyãwa (Tapirapé) um povo organizado, que sabe lutar pelos seus direitos, deixou sua língua materna enfraquecer. Em seu depoimento, afirma o seguinte:

[...] Mas o que eu quero dizer é que dentro dessa organização toda houve uma grande falha, ficou esquecida a luta pela saúde da língua, uma luta que deveria acontecer há muito tempo e hoje o uso dela está tornando-se cada vez mais precário. Até as pessoas mais adultas que antigamente dificilmente utilizavam empréstimos do português durante a discussão, hoje acontece ao contrário. Imagina os jovens e crianças que consideram a língua portuguesa como mais importante. (TAPIRAPÉ, 2010, p.12).

E (4) os estudos que mostram a invasão da língua portuguesa nas indígenas, finalidade do trabalho de Leandro Lariwana Karajá. É comum os indígenas dizerem “palavras da língua portuguesa estão matando as nossas palavras”. (KARAJÁ, 2010, p. 15). Segundo o estudioso,

---

- Jonas Polino Sansão, Professor da Escola Gavião da Aldeia Governador (MA) – Orientadora: Profa. Dra. Christiane Cunha de Oliveira.

[...] o léxico da língua Iny (Karajá) está mudando. A cada geração vem um novo jeito de falar. A geração de hoje está introduzindo muitas palavras da língua portuguesa, o que eu não chamo de empréstimo e sim de invasão linguística. Se nós falantes da língua Iny não fizermos nada, daqui 100 anos não vamos falar mais a língua Iny, e, sim uma nova língua, resultado de uma mistura com a língua portuguesa. Para não acontecer isso, nós, estudantes da licenciatura intercultural, temos que travar uma batalha contra a invasão linguística que vem diretamente da língua portuguesa. Entre as falas dos jovens, peguei alguns exemplos de palavras do português que mais entram na Iny durante o diálogo dos jovens Karajá. (KARAJÁ, 2010, p. 15).

Coloquei as mais frequentes durante a conversa:

diarỹ wiji **wasorte**-my watrixirèri  
‘estou com sorte hoje’

tiiboho wadi riw**akuidany**-my roiremyhỹ  
‘eles cuidam de mim’

wiji **três ano** ratxireri  
‘hoje ele está com três anos’

tiu tii **rihesovenyõtyhy**  
‘ele nunca vai resolver’

kaawè **nafoctionanymy**hỹde?  
‘este aqui está funcionando?’

De acordo com Leandro Lariwana Karajá, o certo é dizer assim:

diarỹ wiji **wabdèòbmy** watrixirèri  
‘estou com sorte hoje’

tiiboho wadi **riwaywinymy** roiremyhỹ  
‘eles cuidam de mim’

wiji **inatão-my iwyr**a ratxireri  
‘hoje ele está com três anos’

tiu tii **riwinyõtyhy**

‘ele nunca vai resolver’

kaawè **dèalemyhỹde?**  
‘este aqui está funcionando?’

A invasão linguística é tema também dos estudos de Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé e de Valci Sinã Xerente. Para os dois, a invasão linguística promove mudanças sociolinguísticas no trato discursivo da língua materna, como os casos de abandono de palavras de uso somente das mulheres, realidade apresentada por Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé. Para ele, há o inacreditável abandono das palavras **A’I**, **KI’Í** ou **KE’Ê** e **RAPY**, que são umas das principais palavras femininas, e de marcas das diferenças entre as falas masculina e feminina. Essas palavras estão sendo abandonadas pelas mulheres mais jovens e substituídas por palavras masculinas. Ao invés de usar as palavras, as mulheres preferem usar **ARI** e **ORE**, que são masculinas e não deveriam ser utilizadas. Esse problema jamais acontecia antes.

Para o povo Apyãwa, isso significa **MARAWYNA**, “sinal de que vai acontecer uma coisa muito ruim com o povo”. Legalmente, a palavra **ARI** e a palavra **ORE** deveriam ser usadas somente pelos homens, assim como as mulheres deveriam usar somente **A’I**, **KI’Í** ou **KE’Ê** e **RAPY**. Para o estudioso,

[...] existem muito poucas mulheres que usam **A’I**, quando esquecem ou sentem uma coisa, susto ou engano; **KI’Í** ou **KE’Ê** - para afirmação de uma coisa, quando o interlocutor é masculino; e **RAPY** - afirmação de uma coisa, quando a conversa entre a mulher. As pessoas que ainda usam essas palavras estão velhas, e aos poucos vai morrendo junto com elas o uso dessas palavras. (XERENTE, 2010, p.11).

Entre as mulheres Karajá, de acordo com nossos estudos, a invasão linguística acontece nas falas das que trabalham em esferas sociais interculturais, como, por exemplo, na escola, posto de saúde etc., independentemente da idade e de seu grau de letramento. Já as que trabalham apenas no domínio doméstico, praticamente, não usam português na sua fala materna, mesmo as jovens. E a tradição da diferença entre as falas

masculina e feminina é rigorosamente mantida, como ilustram os exemplos a seguir:

**Fala feminina / Fala masculina / Tradução**

kuladu / uladu / menino

anona / aõna / coisa

Itxòròsa / Ijòròsa / cachorro

hetoku / heto / casa

Nos exemplos mostrados acima, podemos constatar que (01) e (02) apresentam, na fala feminina, os fonemas [k] e [n], que não estão presentes na fala masculina. Já em (03), a distinção é marcada entre [tʃ] (grafada como tx), na fala feminina, e [dʒ] (representada na ortografia por j), na masculina. Em (04), há uma sílaba final a mais na fala feminina.

Dando prosseguimento aos estudos sobre invasão e mudanças linguísticas, apresentamos os dados de Valci Sinã Xerente, que trata o tema, comparando as falas atuais do povo Xerente, tanto dos jovens como dos mais velhos e dos antepassados. Para isso, ele apresenta um diálogo entre dois jovens: **Titmôwê** e **Nrôrêmêkwa**.

**Titmôwê chama:**

Arê **bor** nã wasiã nã! – Vamos jogar bola! (dialeto atual)

Arê kritoizapto nã wasihã nã (fala original, antigo)

**Nrôrêmêkwa responde:**

nmômô? - aonde?

**Titmôwê responde novamente:**

Tammô **camp** ku... – Ali no campo...

Tammô dasihâzumzem ku (fala original, antigo)

**Nrôrêmêkwa fala novamente:**

ãre ìpra sektadi, ìsiã kōdi wa – não, o meu pé está doendo demais.

ãre ìpra sekrtabdi ìsihã kōdi wa (fala original, antigo)

**Titmôwê chama novamente:**

Arê wazatô prakuza am sô... – Vamos, que eu te arrumo um sapato (calçado).

**Nrôrêmêkwa concorda:**

Arê saã! – Então vamos!

Arê sahã (fala original, antigo).

Xerente (2010) mostra, em suas pesquisas, que, na fala dos mais antigos, não há mistura nem redução das palavras. Essas mudanças ocorrem como processos naturais de mudanças da língua, como afirmam muitos estudiosos. De fato, é mesmo. Mas como pensar esse fenômeno quando professores indígenas, estudantes de Licenciatura e as lideranças tradicionais indígenas os denominam invasão linguística? Segundo Pimentel da Silva (2010), uma coisa é a mudança da língua para viver, e outra é a perda de parte da língua, muitas vezes da parte mais especializada, uma ameaça na qual estão inseridas todas as línguas da região Araguaia-Tocantins, um etnoterritório que abrange os estados de Goiás, Tocantins, parte do Mato Grosso e Maranhão, constituído por povos dos Troncos Macro-Jê: Karajá, Karajá/Xambioá, Javaé, Gavião, Xerente, Apinajé, Krahô, Kanela e Krikati; e de línguas do Tronco Tupi: Guajajára, Tapirapé, Avá-Canoeiro e Guarani. Há, ainda, os Tapuio, remanescentes de alguns povos Macro-Jê.

A grandeza dos estudos apresentados é a base de conhecimento construída pelos pesquisadores, as quais indicam reais possibilidades de como fazer educação baseada na autonomia e na emancipação da diversidade intelectual indígena. Ou seja, na busca por uma educação libertadora, que se opõe à educação da colonização. Segundo Mignolo (2003), o pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica, ainda, quando se entra no campo do pensamento da fronteira, da interculturalidade e nos projetos descoloniais; quando se entra, por exemplo, no campo do Karajá, do Xerente, do Tapirapé, do Javaé, do Gavião etc., ainda há uma colonização do saber. A política intercultural propagada é muito fundamentalista. O pensamento intercultural crítico ou epistemologia intercultural é uma das consequências e a saída para evitar o fundamentalismo ocidental, para se retirar as línguas e as sabedorias indígenas da marginalidade e tratá-las como conhecimento, de fato. Discutiremos um pouco dessa questão a seguir.

## USOS DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NOS TEMAS CONTEXTUAIS<sup>6</sup>

Na sessão anterior, tratamos dos usos e das funções das línguas indígenas entre gerações, entre homens e mulheres, usos cotidianos e especializados etc. Nesta, o destaque será dado aos usos das línguas no ensino de diferentes conhecimentos no contexto escolar e em contextos das comunidades indígenas. Pesquisa como a de Ademir Kurisiri Javaé, denominada “Fim da festa de Irasò”, composta por um conjunto de rituais: *Ijo-ijo* (um ritual de *Irasò* que acontece no final da tarde), *Imonahakỹ* (ritual da grande bebida), *Narybyra* (continuação do ritual da bebida grande), *hellyre* (um ritual que acontece durante o dia todo), *Idohokỹ* (ritual de comida grande), todos só acontecem se a língua materna estiver viva. Esses temas de conhecimento específico do povo Javaé exigem usos especializados da língua desse povo.

Na categoria de usos especializados de língua materna, insere-se o estudo de Sinvaldo Wahuka Karajá: “A documentação dos mitos Karajá”. Muitos mitos trazem lições de como cuidar da natureza. Revelam que as plantas, os peixes, os pássaros, os animais, de modo geral, são parentes dos Karajá e, por isso, merecem respeito, amor e proteção. Outros mitos contam castigos que os Karajá sofreram por infringir as leis da natureza. Todos esses temas de conhecimento dos Javaé e Karajá apresentados aqui revelam uma organização interna dessas comunidades como uma matéria de sobrevivência confrontada com a invasão da colonização europeia e da colonialidade mestiça brasileira que sempre colocou seus valores acima das cosmologias indígenas. Esse colonialismo interno deu continuidade às políticas sociais e, sobretudo, cultural-ideológicas, obscurecendo, assim, a possibilidade de valorização de lógicas culturais ou cosmovisões distintas. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade. Muitas escolas das terras indígenas, até hoje, são organizadas para negar a diversidades cultural e linguística.

<sup>6</sup> Tema contextual é a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida.

Nessa situação, caberá ao docente indígena o papel de alargar o horizonte de sua perspectiva de ação e contribuir para a ascensão de um novo paradigma para o letramento e a oralidade escolar, associados à perspectiva intracultural e intercultural. A política linguístico-educacional promovida por meio dos projetos citados fornece subsídios aos professores indígenas para uma prática pedagógica transdisciplinar, que indica qual é a língua dos Temas Contextuais. Se o tema é de conhecimento das tradições indígenas, a língua desse conhecimento é a indígena, segundo Pimentel da Silva (2010). Nem por isso a discussão deixa de ser intercultural. Desse modo, nem as línguas nem os conhecimentos são reféns uns dos outros. Desconstrói-se, assim, o bilinguismo chamado civilização ou transição ou ainda tradução. Os Temas Contextuais podem ser trabalhados de modo monolíngue na língua materna, bilíngue e até monolíngue em português. Tudo vai depender do tema, do planejamento do professor e do projeto da escola. O importante é romper com a ideia de homogeneidade linguística criada para atender aos interesses colonialistas (MIGNOLO, 2003). Essa concepção encontra apoio em muitos outros estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural” do Observatório/CAPES, aliado aos Projetos Extraescolares e ao Estágio Pedagógico, possibilita uma vinculação entre escolas e comunidades indígenas, alunos da pós-graduação e alunos indígenas do Curso da Licenciatura Intercultural da UFG e, conseqüentemente, com a educação básica, considerando que todos os graduandos são professores em suas comunidades. Nesse diálogo intercultural, estamos defendendo uma educação de sustentabilidade do ser humano no seu lugar de pertencimento tradicional e no mundo. Entender essas diferentes realidades passa pela discussão da diferença e da desigualdade. A negação da diferença, conforme Santos (2005), opera segundo a norma da homogeneização, que só permite comparações simples, como, por exemplo, entre cidadãos, impedindo comparações mais densas e contextuais, por exemplo, diferenças entre culturas, os conflitos, colonialidade histórica do saber, respeitar pontos de vistas, de saberes etc.

Nesse sentido, entendemos, cada vez mais, o movimento dos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural em prol da vida de suas línguas e conhecimentos, pois um não vive sem o outro. Cada língua que morre leva consigo um universo de sabedoria. Portanto, discutir políticas linguísticas nas práticas pedagógicas, nos projetos extraescolares e nos projetos do Observatório é o que há de mais importante no Curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Todos os alunos estão envolvidos em pesquisas, todos fazem parte de comitês de estudos e pesquisas, os quais têm por objetivos a construção de bases de conhecimento de sustentabilidade das propostas de educação bilíngue intercultural. Nessas propostas, autoria e autonomia são critérios importantes. Ou seja, os alunos indígenas universitários, professores nas suas comunidades, não são sujeitos a copiar o que já foi copiado, mas produzir conhecimento que lhes permite continuar aprendendo e se atualizando a vida toda. Uma coisa é absorver conteúdos. Outra, bem diferente, é reconstruí-los, investindo, nesse processo, alguma originalidade, de acordo com a visão de mundo, experiências, descobertas etc.

Se o aluno não viver a experiência de produzir conhecimento, não vai perceber a colonialidade do saber, uma herança, no caso dos indígenas, das políticas indigenistas assimilacionistas. Produzir conhecimento não aponta apenas para o processo reconstrutivo técnico, mas, principalmente, para a habilidade de cada qual se tornar a fonte maior de suas oportunidades, na condição de sujeito que toma o destino em suas mãos. Em nossa opinião, pelo que temos percebido no Curso de Licenciatura Intercultural, essa liberdade de autoria inicia-se com o prestígio de sua língua materna, mas também com a garantia de dominar a língua portuguesa e o bilinguismo.

## Referências:

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um legado de Esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Políticas linguísticas no estágio e nos projetos extraescolares**. Goiânia: Editora da UFG, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

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

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