
AS LÍNGUAS INDÍGENAS NA ESCOLA: DA DESVALORIZAÇÃO À REVITALIZAÇÃO*

MARIA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA**

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é fazer uma reflexão sobre o uso das línguas indígenas na escola, sobre as políticas educacionais integracionistas e sobre a política atual, que se fundamenta no paradigma da interculturalidade e do respeito à diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas nativas, educação bilíngüe, usos da escrita.

INTRODUÇÃO

Para discutir a questão do ensino de línguas indígenas na escola, é importante que façamos, mesmo de forma breve, uma retrospectiva histórica, para melhor entender as razões da reprodução, nos dias atuais, de uma prática de ensino dessas línguas sustentada em uma visão estruturalista de linguagem e em uma política educacional integracionista, que teve início com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910.

HISTÓRICO ESCOLAR INDÍGENA

No relatório do Ministério da Agricultura de 1942, citado por Rocha (2003), a proposta da escola tinha como princípio a transformação do indígena em um não-indígena. Nela não havia qualquer indício de

* Este artigo é produto do “Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi”, que se desenvolve na aldeia de Buridina, Arunã-GO, sob nossa coordenação.

** Professora do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: mariaso@letras.ufg.br

valorização das culturas e das línguas indígenas. Seu currículo constituía-se de técnicas agrícolas, civismo e higiene, condições que, segundo as concepções da época, eram importantes para a civilização dos indígenas. Fica claro, portanto, nesse projeto, o apagamento da identidade indígena em favor da nacionalização desses grupos.

Esse documento mencionava a falta de interesse das crianças e de seus pais pelo ensino oferecido naquela época. Com base nessas críticas, o SPI inicia um diagnóstico, objetivando a criação de uma escola mais voltada para a realidade indígena, uma escola que fugisse do modelo até então vigente. A preocupação era com os povos considerados não aculturados, para os quais se buscava criar uma escola diferenciada, denominada Casa do Índio, ou seja, diferente da escola tradicional em que se realizavam, por exemplo, aulas de confecção de roupa para as meninas e de carpintaria, funilaria e trabalho em couro para os meninos. Nesse tipo de escola, meninos e meninas estavam sempre separados e sujeitos a uma disciplina rigorosa, totalmente estranha a seus costumes. Eram também obrigados a falar somente o português. Aquela escola não vigorou. A que perdurou foi a da civilização.

Nos anos 60, do século passado, adotam-se as escolas rurais, pautadas em uma ideologia desenvolvimentista. Essas escolas passaram a ter como objetivo transformar o índio em pequenos produtores rurais, reafirmando mais uma vez a política de integrá-los à sociedade não-indígena por meio do trabalho, dessa vez, como um produtor rural.

Durante o período de atuação do SPI (1910-1967) e depois com a Fundação Nacional do Índio (Funai) (1967- 1971), a educação escolar indígena foi promovida sempre em língua portuguesa, ora por missionários, ora por professores daqueles órgãos.

A partir de 1972, a Funai começa a adotar uma outra política educacional, conforme está expresso na Portaria 75N/72, que prescreve a educação nos seguintes termos:

a) a educação dos grupos indígenas com problema de barreira lingüística será sempre bilíngüe;

b) só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar.

Essa política educacional é reafirmada no Estatuto do Índio (Lei n. 6001/73), no seu Título V, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte:

Art.48- Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art.49- A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Para colocar em prática esse tipo de ensino, a Funai celebra convênio com o Summer Institute of Linguistic (SIL), instituição religiosa americana. Inicia-se então uma nova política educacional, com a adoção do ensino bilíngüe de transição, conhecido também por ensino bilíngüe de civilização. Para a efetivação dessa nova política, implantaram-se, pela primeira vez no Brasil, cursos de formação de monitores bilíngües. Os primeiros projetos de formação dos monitores iniciaram-se, segundo relatório do SIL (1986), com os Kaingang¹ em 1970, com os Karajá² em 1971, com os Guajajara³ em 1972 e com os Maxakali⁴ em 1980.

O propósito do curso era ensinar os monitores indígenas a lerem e escreverem em suas línguas maternas, condição essencial para que eles pudessem alfabetizar as crianças nessas línguas. Produziram-se cartilhas, que foram usadas para alfabetizar as crianças. Muitos desses profissionais conseguiram atingir o objetivo de alfabetizá-las, como, por exemplo, os Karajá. Outros, não. Os professores não-indígenas, embora fizessem parte da mesma escola que os monitores, desconheciam a função desses profissionais, como também, na grande maioria, não acreditavam no trabalho deles.

SITUAÇÃO SOCIAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA ESCOLA HOJE

Os paradigmas da diversidade e da interculturalidade são fundamentos básicos da construção de metodologias de ensino das línguas

indígenas hoje. Interculturalidade é entendida aqui não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas. Nessa direção, a educação intercultural vai além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença étnica.

Hamel (1993), ao tratar da interculturalidade, o faz em uma perspectiva diglôssica, ou seja, observando os conflitos lingüísticos que se manifestam em decorrência da dominação de uma língua considerada majoritária sobre a minoritária. Nessa concepção, a discussão sobre a desigualdade social vem antes da discussão da diferença e da especificidade cultural e lingüística. Caso contrário, poderemos mais uma vez contribuir com a reprodução de uma estrutura social discriminatória e excludente. Nesse sentido, pluralidade é entendida apenas como identificação de sociedades e não como diálogo entre culturas. O diálogo, como afirma Freire (1970), não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de idéias a serem consumidas por parcela dos participantes, normalmente pelos oprimidos.

A metodologia de ensino de línguas minoritárias, portanto, não pode ser a da reprodução, mas a que se faz por meio dos enunciados. Bakhtin (1997) faz uma distinção entre enunciado – unidade de troca verbal – e oração – unidade da língua. Para o autor, a oração como unidade da língua é de natureza gramatical. Seu acabamento prende-se à gramática e não à interação dos sujeitos falantes. A oração é um ato lingüístico monológico, fechado, sem relação com o mundo exterior. Não tem autor, expressividade nem capacidade de determinar e suscitar uma reação de resposta, principal característica do enunciado, unidade real da comunicação. Já os enunciados, independentemente de sua extensão e conteúdo, possuem as seguintes características: alternância dos sujeitos discursivos, acabamento e endereçamento, ou seja, todo enunciado tem autor, dirige-se a alguém e tem uma intenção comunicativa. Nasce, vive e morre no processo das interações sociais, estabelecidas pelos

participantes da enunciação. Seu significado é apreendido basicamente pela forma e pelo caráter dessa interação.

A composição do enunciado engloba sempre os lugares da enunciação e a intenção dos locutores. Além disso, provoca nos interlocutores envolvidos atitudes de respostas, visto que antes do início de um enunciado, há os enunciados anteriores; depois de seu fim, há os enunciados respostas. Isto ocorre tanto no caso de uma compreensão responsiva, silenciosa quanto no caso de um ato explícito de resposta, oral ou escrito. Esse elo entre os enunciados já ditos e os que ainda serão falados é importante para as crianças no processo de aquisição da escrita e também de aquisição da linguagem oral em programas de revitalização de línguas ameaçadas. Possibilita, ainda, que os enunciados velhos se incorporem aos novos, propiciando, assim, a revitalização de palavras, enunciados e conhecimentos, como também oportunidades para os anciãos e especialistas indígenas ensinarem aos jovens os conhecimentos produzidos pela sua comunidade no passado e no presente.

O contexto da enunciação, como já falamos, integra o enunciado como um elemento indispensável à sua constituição semântica, pois o enunciado, como afirmam Clark & Holquist (1998), não somente reflete a situação, mas ele é a própria situação. Esse dialogismo é constitutivo da linguagem e esta, do sujeito. A palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o “um” em relação com o outro. Cada sujeito se atribui forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertence e das experiências vividas. O Eu se constrói constituindo o Eu do outro e por ele é constituído.

Essa concepção sociológica de linguagem favorece a construção de uma metodologia que permite ao professor indígena, desde a alfabetização, trabalhar com projeto de pesquisa com seus alunos, para que eles possam constituir-se criticamente, percebendo a realidade em que estão inseridos, mudando-a, caso isso seja importante. Nessa direção, torna-se fundamental que o professor traga para a sala de aula particularidades discursivas e lingüísticas das línguas usadas pelos alunos, a fim de incen-

tivá-los tanto para lê-las quanto para conhecê-las cada vez mais, estabelecendo, assim, motivações para perguntas, questões, comparações, indagações, ou seja, para a pesquisa e a criatividade etc. Essa metodologia pode favorecer a revitalização das línguas indígenas ameaçadas.

EXPERIÊNCIA DE REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA KARAJÁ NA COMUNIDADE DE BURIDINA

A política de revitalização de língua Karajá adotada em Buridina, aldeia localizada em Aruanã, Estado de Goiás, considera os usos reais da língua Karajá e, evidentemente, os seus contextos de produção, assim como suas particularidades gramaticais, semânticas, pragmáticas. Essa metodologia tem motivado os adultos a se comunicarem por meio dessa língua e a incentivarem as crianças a adquirirem-na.

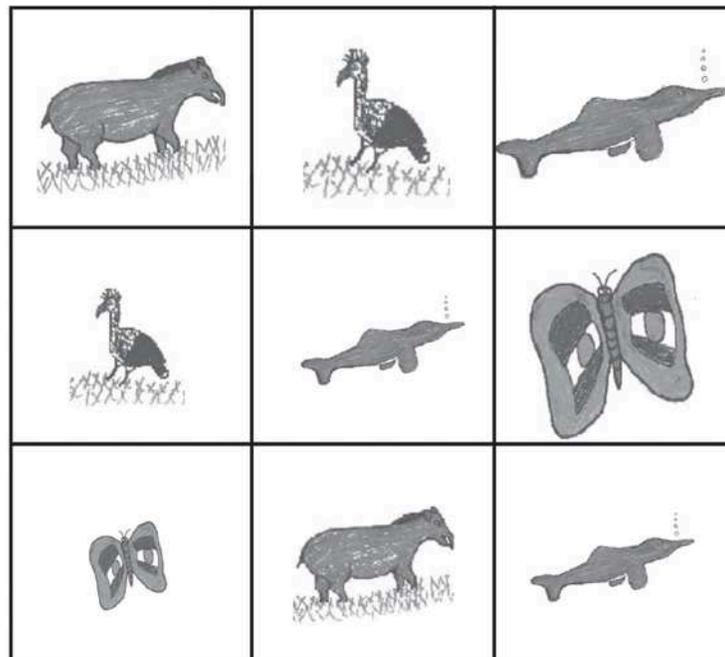
Em Buridina, parte das crianças chega à escola apenas entendendo um pouco da língua Karajá, mesmo quando pai e mãe são indígenas. Outras sabem menos ainda dessa língua, pois um dos pais é não-índio, o que favorece o uso exclusivo da língua portuguesa em casa. Essa realidade, no entanto, vem gradativamente mudando, ou seja, os indígenas estão tendo mais conhecimento sobre sua língua.

A causa desse quadro sociolingüístico, entre outros fatores, é que a aldeia de Buridina, com uma população de mais ou menos 100 pessoas, está cercada pela cidade turística de Aruanã, que possui uma população de 2.000 habitantes aproximadamente, todos falantes de português. A exigência do uso da língua portuguesa, portanto, é grande, em proporção ao uso da língua Karajá. Além disso, a desvalorização dessa língua por parte da sociedade envolvente é forte, mesmo hoje quando os índios participam ativamente da economia do município, mantendo uma loja de artesanato que os encoraja não só na troca de conhecimentos, mas também na produção de sua rica e bela arte.

A realidade sociolingüística da comunidade de Buridina começou a mudar com a implantação, em 1994, do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que tem por meta a revitalização da língua e da cultura Karajá, bem como a melhoria de vida desse povo.

Levando em conta que a maioria das crianças Karajá, cerca de 90%, adquire o português como primeira língua, torna-se necessária a adoção de uma metodologia que provoque nesses alunos o desejo de aprender a língua Karajá, ou seja, que motive para a importância de adquiri-la. Jogos, brincadeiras, trabalhos com artesanato, grafismo e pintura são recursos utilizados pelos professores e pela comunidade, todos empenhados na vitalidade desses saberes. Na escola, os jogos são adotados como metodologia para o ensino tanto do Karajá oral quanto do escrito. A título de exemplo, mostraremos uma atividade, (elaborada durante reuniões de estudos da língua Karajá, ação do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi), denominada *Adehu-na kyja nihikỹ*.

1) *Adehu-na kyja nihikỹ*⁶ (jogo dos grandes e pequenos)



Nessa atividade, feita a partir do quadro com desenhos grandes e pequenos, o objetivo é possibilitar às crianças adquirirem e usarem a língua Karajá,⁵ nas modalidades oral e escrita, como também conhecerem os aspectos lingüísticos e não-lingüísticos que a constituem.

Nesse jogo, o professor e os alunos trabalharam com as palavras que estão nas fichas mencionadas a seguir:

<i>Kotxixa kyja</i>	<i>Kotxixa nihikỹ</i>
<i>Buhã kyja</i>	<i>Buhã nihikỹ</i>
<i>Kõri kyja</i>	<i>Kõri nihikỹ</i>
<i>Koritxi kyja</i>	<i>Koritxi nihikỹ</i>

As palavras que constam das fichas – *kotxixa kyja* (borboleta pequena), *buhã kyja* (boto pequeno), *kõri kyja* (anta pequena), *kortxii kyja* (mutum pequeno), *kotxixa nihikù* (borboleta grande), *buhã nihikỹ* (boto grande), *kõri nihikỹ* (anta grande), *koritxi nihikỹ* (mutum grande) – não estão sendo usadas isoladamente, pois fazem parte dos enunciados utilizados na interação entre os professores e os alunos no ato do jogo, ou seja, nas perguntas, nas respostas e nas orientações do professor e dos colegas. O jogo cria uma situação de produção discursiva muito interessante, marcada por uma dialogia espetacular, que envolve a criança e a deixa sem medo de perguntar, de falar misturando Karajá e português.

Na organização dos jogos, leva-se em consideração a alternância de códigos, o bilingüismo diglössico da comunidade, a situação de produção dos enunciados e a gramática da língua, como, por exemplo, o estudo do morfema *-nihikỹ*, que serve para indicar ‘coisa grande’, assim como *-hukỹ*, *-hokỹe* *-hakỹ*, nos exemplos 1, 2 e 3, a seguir. A explicação para a ocorrência desses vários alomorfes, segundo Fortune & Fortune (1963), é a seguinte: a primeira vogal do morfema é uma cópia da última vogal da raiz precedente. Há, portanto, nesse contexto, um processo de

harmonia vocálica. A palavra *beraku* ‘rio’, do exemplo 1 está na fala feminina e *bero* ‘rio’, do exemplo 2, na masculina. A diferença entre as falas está na raiz para ‘rio’, não no morfema para ‘grande’.

- 1- *beroku-hukỹ* - rio grande
- 2- *bero-hokỹ* - rio grande
- 3- *hawa-hakỹ* - aldeia grande

Já o uso de *kyja*, na fala feminina, usado no jogo, serve para indicar ‘pequena’ ou ‘pequeno’. Na fala masculina usa-se *uja*. Na língua Karajá, há diferença entre a fala do homem e a da mulher. Essas diferenças, conforme Borges (1997) e Ribeiro (2003), são mais acentuadas com relação ao fonema /k/, que é mais presente na fala feminina e menos produtivo na fala masculina.

Esse tipo de atividade vem incentivando alunos e professores a pesquisarem e a conhecer mais sua língua. Oferece às crianças Karajá, que estão aprendendo a língua materna de sua comunidade, oportunidade para adquirirem novas palavras, conhecer outras, criarem novos termos etc. Nesse processo, um assunto sempre traz outro à tona, o que favorece a revitalização de conceitos já existentes, como também, a introdução de novos. Os alunos normalmente brincam com os conhecimentos adquiridos, criam novos jogos, usam palavras, pedaços da língua que aprenderam, como, por exemplo, com o morfema *ni-*, em 4 e 5, demonstrando interesse em pesquisar o assunto, brincando de agrupar e de criar palavras novas. Tudo isso contribui com a aquisição da língua Karajá pelas crianças que não a falam e com a descoberta, pelas que já a usam, da possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre essa língua.

4- *Kòtu + ni = kòtuni* - tipo de tracajá = tartaruga

↓ ↓
tracajá morfema de identificação de semelhante a

5- *Ruku+ ni = rukuni* - tipo de cabaça = melancia

↓ ↓
cabaça morfema de identificação de semelhante a ou do tipo de

Na sala de aula, as atividades citadas sempre envolvem as crianças, que, sem perceberem, vão aprendendo algumas partes de sua língua. Segundo Hinton (2001), em um processo de revitalização lingüística, o alcance de um nível de aprendizado da língua motiva o aprendiz para a aquisição de outros níveis. Nesse processo, é importante o apoio dos professores, da comunidade e dos pais, pois, como afirma Vygotsky (1978), a assistência do adulto pode ocorrer na medida em que fornecemos para o aluno o primeiro passo para uma solução, uma pergunta, uma atividade ou algum outro tipo de ajuda. Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha. Aquilo que a criança pode fazer em interação e com ajuda do outro, poderá fazer com independência, posteriormente. Nesse sentido, a atitude lingüística dos Karajá adultos, que falam sua língua étnica, é importante para a motivação dos jovens em adquiri-la e usá-la.

A pesquisa é uma atividade que tem favorecido que as crianças e os jovens adquiram, de forma interativa, os conhecimentos produzidos pela sua comunidade, contando com o auxílio dos adultos, ora informando nomes dos objetos, animais, plantas, personagens mitológicas, ora narrando fatos, histórias, ora explicando o significado de um traçado, de uma pintura etc.

O uso de texto na sala de aula e fora desse contexto é outro recurso didático importante na revitalização do prestígio da língua, pois favorece a participação de todos os falantes. Segundo Bentes (2001), o sentido do texto não está nele próprio, mas em vários outros fatores: lingüísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais. Para Koch & Travaglia (1989), a textualidade é aquilo que faz de uma seqüência lingüística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A seqüência se constitui como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade significativa. Essa concepção de linguagem escrita é de capital relevância no trabalho com as línguas indígenas, que requer atividades com o uso da língua de forma funcional, uso da língua verdadeira. Além disso, outros fatores relevantes devem ser observados,

discutidos, como, por exemplo, as diferenças entre usos orais e escritos dessas línguas, tema que merece uma grande discussão, que não pode ser feita nos limites deste artigo. Todavia, queremos chamar atenção para a importância de atividades que favoreçam o trabalho com os dois usos lingüísticos. Em Buridina, o uso oral da língua Karajá pelos adultos, jovens e crianças ganha espaço na medida em que vão sendo reconstituídas as esferas de produção cultural, por exemplo, nos espaços de produção de artesanato.

Nessa comunidade, a mediação entre os conhecimentos que as crianças têm e os que estão sendo adquiridos é feita, primeiramente e na maioria das vezes, por meio da língua portuguesa; depois, misturando Karajá e português; a meta seguinte é a comunicação em Karajá. Muitos já conseguem esse feito.

A alternância de línguas como recurso para o ensino bilíngüe é defendido por Mello (2002), que sustenta seu pensamento nas seguintes noções: a) toda e qualquer enunciação resulta da interação social, isto é, de um processo dialógico (BAKHTIN, 1992); b) todo e qualquer conhecimento é socialmente construído com base em interações sociais e em práticas lingüísticas que os indivíduos estabelecem com seus pares (VYGOSTSKY, 1993); c) a mediação é um dos fatores que leva ao desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1978); e d) os conhecimentos anteriormente adquiridos servem de base para a interpretação de novos conhecimentos (CUMMINS, 1996).

Em Buridina, o português tem sido uma língua auxiliar no ensino da língua Karajá, num contexto em que ela se desvincula do seu *status* de prestígio e ocupa, nessa interação, uma função de mediação. Ou seja, ela se constitui como ferramenta usada na sala de aula, como recurso facilitador na aquisição da língua Karajá, o que tem possibilitado o aumento do número de pessoas que hoje estão falando essa língua. Antes do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, apenas uns 5% do grupo falavam fluentemente, e nem mesmo os jovens, filhos de pai e mãe Karajá, a usavam em sua comunicação. Hoje 90% da comunidade

têm, em proporções diferentes, algum conhecimento dessa língua. Mais de 30% a usam em casa e na comunidade. Os esposos e esposas não-indígenas de Karajá têm também algum conhecimento dessa língua. Os filhos de Karajá com não-Karajá a falam ou a entendem.

Uma das motivações para esses indígenas aprenderem a falar a língua materna é o restabelecimento do vínculo que os une com os que vivem na Ilha do Bananal, região de concentração dos Karajá, onde todos falam a língua materna de seu povo, aliás, a língua mais falada na comunidade. A participação em eventos, como o ritual de Hetohokỹ, ritual de iniciação masculina, exige o domínio da língua Karajá. Os indígenas de Buridina participam todos os anos desse ritual, necessitando, portanto, de algum domínio dessa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas desde que a metodologia usada leve em consideração a realidade sociolingüística da comunidade. Um bom diagnóstico pode mostrar a situação de uso da língua indígena, os conflitos lingüísticos, a vitalidade ou a anemia da língua, os empréstimos, e tipos de bilingüismo, entre outras dimensões. Essas informações são básicas na construção do planejamento lingüístico de revitalização de línguas ameaçadas ou de outras modalidades de ensino bilíngüe, trilingües etc.

Em geral as crianças adquirirem a linguagem escrita ou mesmo a oral, dependendo da situação, quando percebem o valor de sua língua e descobrem a sua função. No caso do ensino de língua de origem como segunda língua, é importante trabalhar com textos, pois eles despertarão nas crianças não só o desejo de adquiri-la, como também de conhecê-la, estabelecendo vínculo entre o que já sabem e o que estão aprendendo. Descobrem também que suas línguas, ao contrário do que lhes fora dito, são importantes, têm gramática, funções, conhecimento, expressam saber, visão de mundo etc.

Tanto as atividades de escrita quanto as de uso oral podem contribuir com a revitalização das línguas ameaçadas. O importante é diversificar as motivações de uso da língua pelos indígenas, ou seja, planejar atividades ligadas a outros fazeres culturais e de prestígio social.

INDIGENOUS LANGUAGES IN THE SCHOOL: FROM UNEMPOWERMENT TO REVITALIZATION

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on indigenous languages at school, the existing integrationist educational policies and the current political situation. This reflection is based on the inter-cultural paradigm and on the respect for differences.

KEY WORDS: Native languages, bilingual education, uses of written language.

NOTAS

1. Os Kaingang localizam-se nas regiões sudeste e sul do País.
2. Os Karajá vivem nos estados do Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Pará.
3. Os índios Guajajara estão no Estado do Maranhão.
4. Povo indígena localizado no Estado de Minas Gerais.
5. Pertence ao Tronco Lingüístico Macro-Jê e à família Karajá.
6. O nome do jogo foi criado pelos professores Karajá, ampliando, dessa forma, a língua Karajá.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. El futuro de los idiomas oprimidos. In: ORLANDI, E. P. (Ed.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes. 1988. p. 75-104.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BENTES, A. C. Lingüística textual. In: FERNANDA, M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução á lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORGES, M. V. *As falas feminina e masculina no Karajá*. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- BRASIL. *Portaria 75/N*, de 6 de julho de 1972.
- _____. *Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1975. p. 5-16.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CUMMINS, J. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.
- HAMEL, R. E. Políticas y planificación del language: una introducción. _____. (Org.). Políticas del lenguaje en América Latina. *Revista Iztapalapa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, p. 5-39.
- HINTON, L. P. Language revitalization: an overview. In: HINTON, L.; HALE, K. (Orgs.). *Language revitalization*. New York: Academic Press, 2001. p. 3-18.
- FORTUNE, D.; L. FORTUNE, G. *The phonemes of the Karajá language*. Brasília: SIL, 1963. p. 1-22.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KOCH, I. G.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MELLO, H. A. B. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe*. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. A educação na revitalização da língua e da cultura Karajá na aldeia de Buridina. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia, v. 3/4, p. 65-73, 2000.

_____. *O papel do mito na revitalização cultural da Língua Karajá*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RIBEIRO, E. R. Empréstimos Tupi-Guarani em Karajá. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia: Editora UFG, v. 5/6, n. 1, p. 75-100, 2003.

ROCHA, L. M. *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Editions du Seuil, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

