



Línguas ameaçadas e fortalecimento cultural: olhares a partir da Faculdade Indígena Intercultural da Unemat

Lenguas amenazadas y capacitación cultural: perspectivas de la Facultad Indígena Intercultural de la Unemat

Threatened languages and cultural strengthening: perspectives from Unemat's Intercultural Indigenous Faculty

Mônica da Cruz

Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, Brasil
monicacruz@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0001-6169-0760>

Waldinéia Ferreira

Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, Brasil
waldineiaferreira@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0001-5949-7590>

Resumo

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), acolhe e assegura a permanência de acadêmicos/as indígenas com uma política pedagógica dialógica e uma política de línguas numa dimensão interculturalizada. Nesse sentido, este texto tem como objetivo apresentar algumas experiências desenvolvidas no âmbito dessa Faculdade e, também, no Programa de Pós-Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” – PPGECII, ambos da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, voltadas para as línguas indígenas. São ações e reflexões promovidas pela FAINDI que se voltam para uma melhor compreensão acerca de políticas linguísticas como elemento mobilizador de reconhecimento das línguas ameaçadas e, ao mesmo tempo, como mecanismo de fortalecimento cultural pela língua, através da escola, considerando-a como promotora da etnopolítica, não importando a situação sociolinguística de cada povo, mas a história e as teias conectivas sociais/culturais que condicionam, em última instância, a mudança ou a manutenção das línguas indígenas.

Palavras-chave: línguas indígenas; política linguística; ensino; pesquisa; protagonismo indígena.

Resumen

La Universidad Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), a través de la Facultad Indígena Intercultural (FAINDI), acoge y asegura la permanencia de estudiantes indígenas con una política pedagógica dialógica, así como una política lingüística en dimensión intercultural. Con este propósito, este texto pretende presentar algunas experiencias desarrolladas en el ámbito de esta Facultad y, también, en el programa de posgrado en “Enseñanza en Contexto Indígena Intercultural” – PPGECII, ambos en la Universidad Estadual de Mato Grosso/UNEMAT, que se centran en las lenguas indígenas. Se trata de acciones y reflexiones, promovidas por la FAINDI, que se centran en una mejor comprensión de las políticas lingüísticas como elemento movilizador para el reconocimiento de las lenguas en peligro y, al mismo tiempo, como mecanismo de fortalecimiento cultural a través de la lengua, por medio de la escuela, considerándola como promotora de la etnopolítica, independientemente de la situación sociolingüística de cada pueblo, sino de la historia y de las tramas conectivas sociales/culturales que condicionan, en última instancia, el cambio o el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Palabras clave: lenguas indígenas; política lingüística; enseñanza; investigación; protagonismo indígena.

Abstract

The State University of Mato Grosso (UNEMAT), through the Intercultural Indigenous Faculty (FAINDI), welcomes and ensures the permanence of indigenous students with a dialogical pedagogical policy, as well as a language policy in an intercultural dimension. In this sense, this text aims at presenting some experiences developed within the scope of this Faculty and also in the postgraduate program in “Teaching in an Intercultural Indigenous Context” – PPGEICII, both of them at the State University of Mato Grosso/UNEMAT, focused on indigenous languages. These are actions and reflections promoted by FAINDI that are aimed at a better understanding of language policies as a mobilizing element for the recognition of endangered languages and, at the same time, as a mechanism for cultural strengthening through language, by the means of the school, considering it as a promoter of ethnopolitics, regardless of the sociolinguistic situation of each people, but especially considering the history and social/cultural connective webs that ultimately condition the change or maintenance of indigenous languages.

Keywords: indigenous languages; language policy; teaching; research; indigenous protagonism.

Recibido: 30/01/2024

Aceptado: 24/06/2024

Publicado: 30/12/2024

1. Introdução

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) desenvolve, desde 2001, a formação inicial de professores indígenas. Na sua primeira edição, lançou edital aberto a todos os povos indígenas do Brasil e, a partir da segunda, os editais foram abertos com uma política de atendimento ao Estado de Mato Grosso. Foi uma ação que movimentou as organizações indígenas de outros Estados, em busca de formação inicial em suas respectivas regiões, o que resultou, em várias universidades do país, na abertura de sistemas de cotas pelo viés das políticas afirmativas, ou seja, entrada na universidade estabelecida pela Lei 12.711 de agosto de 2012, além de outras mais de 20 instituições que abriram cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas.

A UNEMAT, por meio da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), acolhe e assegura a permanência dos acadêmicos/as indígenas com uma política pedagógica dialógica e uma política linguística numa dimensão interculturalizada. Nesse sentido, queremos compartilhar algumas experiências desenvolvidas pelos cursos de Graduação e pelo Programa de Pós-Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” – PPGEICII, ambas partes da FAINDI, voltados para as línguas indígenas.

Num primeiro momento, abordamos a dimensão linguística da FAINDI, em diferentes estratégias de ação pedagógica e de política linguística. No segundo momento, discutimos sobre as políticas linguísticas desenvolvidas pela Faculdade, a partir de três eixos: a consciência fonológica, a cooficialização de línguas indígenas e a tradução/versão de textos canônicos para as línguas indígenas (Cruz & Quintino, 2021). E, por fim, no terceiro momento, tratamos de relacionar a política linguística a uma proposta de educação, a partir de um diálogo permanente intercultural e etnopolítico, que constroi e move todas as ações da FAINDI.

Nessa direção, todas as reflexões se voltam para compreensões acerca da política linguística como um elemento mobilizador de reconhecimento das línguas ameaçadas e, ao mesmo tempo, como mecanismo de fortalecimento cultural pela língua, considerando-a como promotora da etnopolítica, não importando a situação sociolinguística de cada povo, mas a história e as teias conectivas sociais/culturais que condicionam, em última instância, a mudança e a manutenção das línguas.

2. Da dimensão linguística da Faindi: estratégias de ação pedagógica e de política linguística

Para esta discussão reflexiva importante, faz-se necessário apresentar, primeiramente, uma breve contextualização da Faculdade Indígena Intercultural e, assim, inseri-la numa dimensão que se deseja formadora, intercultural, multilíngue e diferenciada, apoiada na organicidade acadêmica, ou seja, em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Na perspectiva do ensino, em nível de graduação, a FAINDI oferta, desde 2001, as Licenciaturas Específicas para a formação de professores indígenas, com três habilitações: “Línguas, Artes e Literatura”; “Ciências Matemáticas e da Natureza” e “Ciências Sociais”. A partir do ano de 2012, a Faculdade passou a oferecer ainda o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural.

Nessa dimensão linguística, ao se refletir, especificamente, sobre a área de formação em “Línguas, Artes e Literaturas”, a língua portuguesa ainda funciona como língua franca entre os estudantes de diferentes etnias e é, também, a língua de instrução em todos os cursos da Faculdade. No entanto, nos últimos anos, o que percebemos foi uma preocupação crescente dos discentes com a descrição e documentação de suas línguas nativas e menor interesse em questões gramaticais do português, uma vez que, em suas escolas, o ensino da língua materna indígena tem ganhado cada vez mais espaço, embora ainda limitado, pela falta de materiais didáticos específicos. Tais percepções têm orientado nossas ações de política linguística, de forma que promovemos, nos últimos anos, um deslocamento do sentido do português, enquanto língua oficial e majoritária do país, concorrendo o tempo todo por esse *status*, para o sentido de língua portuguesa, enquanto instrumento de reflexão metalinguística nas línguas indígenas.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico dos cursos (PPC) procura garantir que o ensino do português não seja dissociado do desenvolvimento das línguas indígenas, preservando os seus conhecimentos e os seus usos, pois reconhecemos a importância e a necessidade do ensino da língua portuguesa para a comunicação entre indígenas e não indígenas, atuando como uma forma de fortalecer as relações interculturais. Todavia, priorizamos a língua materna indígena de cada acadêmico do curso. A premissa de que a língua materna precisa ser efetivamente trabalhada nos currículos, de que faz parte de uma identidade linguística e que compõe uma etnopolítica (porque é instrumento de luta) tem sido amplamente trabalhada na esfera acadêmica, o que tem gerado mudanças positivas na maneira como diversas comunidades e escolas vêm lidando com suas línguas ancestrais.

Há, portanto, uma política linguística em aprendizagem nos cursos da FAINDI que concretizam em diferentes ações pedagógicas. Nas ações voltadas para a alfabetização e o ensino da língua materna nas escolas indígenas, é crucial considerar que o ensino de uma língua indígena não pode ser desvinculado da cosmovisão e das práticas culturais do povo ao qual essa língua pertence. Como destacam Castillo *et al.* (2022, p. 111), é necessário “enseñar una lengua indígena a través de la cosmovisión y prácticas culturales”. Isso difere significativamente do ensino do português como segunda língua, que segue outras abordagens e objetivos pedagógicos.

Nesse sentido, uma das ações é a construção de currículos flexíveis, os quais são definidos com a ampla participação dos discentes e dos demais membros da comunidade acadêmica, tendo como

princípios a afirmação da identidade étnica e a valorização da língua, dos costumes e das tradições de cada povo. Nesse contexto, destacam-se a importância do estudo e a utilização das línguas indígenas no trabalho docente, bem como, a discussão sobre os projetos de vida e de futuro de cada etnia (Faculdade Indígena Cultural, 2001).

Na organização pedagógica, desenvolvemos atividades que vão desde a oferta de componentes curriculares específicos (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica), com o ensino do português, a partir da reflexão da estrutura da língua materna indígena de seus respectivos falantes, até discussões sobre políticas linguísticas específicas. Vale destacar que as discussões em torno de políticas linguísticas permeiam todos os cursos, independente da área de habilitação.

É importante ressaltar, também, que o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural dá ênfase, sobretudo, à alfabetização intercultural, uma associação entre a língua materna e a língua portuguesa, considerando a realidade sociolinguística de cada povo. Há a oferta de componentes curriculares que consideram e respeitam a história, a memória para com a educação escolarizada, as epistemologias e as pedagogias indígenas. Ao se trabalhar a alfabetização no curso, são levantados elementos históricos e de memória acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e revistos processos metodológicos que fizeram e/ou fazem parte da constituição de escrita e de leitura na composição da alfabetização.

Observamos que a oralidade vem sempre em primeiro lugar e, como nos diz Freire (1992), uma aprendizagem em que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra. De outra forma, a dialogicidade narrativa assume o processo de leitura que antecipa a técnica da leitura da escrita. Ao se iniciarem as reflexões sobre a leitura da escrita, reflete-se sobre a constituição da escrita e, na alfabetização, junto aos acadêmicos indígenas, o desenho é primordial, pois traz representações e memórias da vida vivida em natureza, brincadeiras, ritualísticas, em compreensões do mundo. O desenho é a primeira forma de escrita e, conforme Ferreiro & Teberosky (1999), escrever e desenhar são unidades inseparáveis, portanto, são produções de escrita. Eles são produções de sentidos que partem da concretude e da vivência cultural, são elementos que auxiliam na transição do desenho escrito e da leitura de mundo para a escrita e leitura da palavra, sem perder o sentido maior de estar no mundo e na concretude cultural.

Os trabalhos de política linguística, que incluem a alfabetização dentro da premissa da interculturalidade, acontecem tanto nas etapas presenciais dos cursos (Tempo Universidade), quanto nas etapas intermediárias (Tempo Aldeia). E é preciso salientar que, na prática, a oralidade e a alfabetização ocorrem a partir da situação sociolinguística de cada povo, ou seja, os que têm a língua portuguesa o fazem em mediações com esta língua, ainda que apresentem elementos das línguas ancestrais e, da mesma forma, se dá quando a primeira língua é a indígena. Um complexo resultante da história, da memória e da concretude vivida, neste arcabouço que é a aprendizagem de leitura e de escrita dos povos indígenas. Compreender esses movimentos auxiliou na construção das estratégias pedagógicas, pois os estudantes sintonizaram, juntamente com os docentes, em debates, em dialogicidades e encaminhamentos didáticos.

Como já dissemos anteriormente, não faz parte da dimensão linguística da FAINDI apenas as movimentações e organizações curriculares que se assentam em sala de aula, dentro do processo formativo docente, mas, também, há outras ações as quais passaremos a mencionar. Assim, também,

temos vinculados à Faculdade, projetos de pesquisa e extensão, produções bibliográficas, eventos científicos, o centro de línguas ameríndias, feiras culturais, entre outras ações, voltadas para valorização, manutenção e fortalecimento das línguas indígenas.

Em se tratando de extensão, a FAINDI desenvolve, além de outras ações extensionistas, projetos voltados para a revitalização, vitalização e retomada das línguas nas escolas indígenas, por exemplo, a produção de materiais didáticos específicos, bilíngues ou monolíngues nas línguas ancestrais, cursos de qualificação para docentes indígenas para o ensino de língua materna nas escolas das aldeias, entre outras ações dedicadas às práticas pedagógicas indígenas, numa perspectiva decolonial.

Como projeto de extensão ou colaboração da FAINDI, que fez interface com a dimensão linguística ou de política linguística, podemos citar: “Tradução/versão da Declaração Universal do Direitos Humanos para a língua Xavante”, desenvolvido com professores *A’uwé Uptabi*, o maior grupo étnico indígena do estado de Mato Grosso. Aqui citamos, ainda, o projeto “Ciranda de Mulheres Indígenas: educação, saúde e movimento indígena”, que reuniu acadêmicas dos respectivos cursos da FAINDI com o objetivo de dialogar sobre os desafios das mulheres indígenas na contemporaneidade, em que uma das vertentes incluiu a presença materna no fortalecimento das línguas originárias.

Também desenvolvemos o projeto de extensão do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Educação Básica” (PIBID) que, conforme Ferreira & Chue (2020), contribuiu significativamente para a organização didático-pedagógica, para os planejamentos e para a aprendizagem da língua materna, em articulação com a língua portuguesa considerando, neste caso, a experiência do povo Chiquitano. Além disso, o projeto contribuiu para o reavivamento da língua Chiquitano, numa dimensão social e cultural, a partir dos sentimentos de retomada e fortalecimento de uma língua entendida como adormecida pelos percalços históricos desse povo. Vale salientar que este projeto de iniciação à docência, principalmente, enquanto PIBID-Diversidade, mostrou-se como uma estratégia na formação dos professores indígenas, na reflexão da prática pedagógica e na produção autoral sobre os diferentes saberes dos respectivos povos participantes dessa ação.

Ainda há o projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”¹ que auxilia na produção de materiais didáticos e paradidáticos, escritos em línguas originárias e em língua portuguesa ou interculturalizada.

Acerca, ainda, das ações de extensão executadas hoje dentro da FAINDI, coordenamos um projeto desenvolvido em Terra Indígena Nambikwara, com os povos do Cerrado e do Vale, no município de Comodoro-MT, desde 2018. Este projeto nasceu para atender à demanda de formação e qualificação de professores indígenas Nambikwara para o ensino da língua materna nas escolas das aldeias e para a produção de material didático específico. Além disso, deu-se pelo interesse dos professores e dos estudantes do ensino médio, em documentar a própria língua. Todas as atividades desenvolvidas em oficinas pedagógicas para estudo da(as) língua(s) Nambikwara têm o envolvimento de professores, jovens e lideranças da comunidade. Durante essas oficinas, os consultores nativos recebem formação nas áreas de fonética e fonologia, quando ocorrem, também, a coleta e transcrição fonética dos dados. Portanto, vale reforçar que essas ações de estudo da língua não se limitam apenas ao fazer do linguista, enquanto pesquisador que apenas coleta dados para documentação e descrição de uma língua, uma vez que envolve a participação da comunidade, a

¹ A “Ação Saberes Indígenas na Escola” é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer aos professores indígenas formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas.

partir da demanda do próprio povo. Este projeto de extensão faz interface com o projeto de pesquisa “Fonologia das línguas nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê, Kitháuhlu, Wakalitesu, Alantesu, Hahaintesu e Wasusu”, pelo CNPQ, cujo objetivo é descrever e documentar aspectos da fonologia da família Nambikwara, a partir dos pressupostos das fonologias não lineares.

É preciso ressaltar, ainda, que as ações de ensino, pesquisa e extensão são organizadas, estrategicamente, considerando as políticas linguísticas da Faculdade Indígena. Essas ações fazem parte de uma organização curricular que visa a formação docente, não uma formação docente qualquer, mas que atenda às comunidades indígenas, pois “a docência é composta por inúmeros processos que não são estáticos, portanto, em permanente construção e que atravessa toda a existência do ser” (Azinari, 2022, p. 61). Portanto, complexa e estrategicamente, a FAINDI se mobiliza em diálogos que incluem as políticas linguísticas, que são construídas sob a escuta junto/com os povos indígenas.

Compreendemos que ações sob nossas análises ainda são insuficientes, porém, são estratégias que, aos poucos, se ampliam e mexem com as rígidas políticas coloniais, num exercício que, como já dissemos, é cheio de desafios e decolonial. E continuando este percurso, são das políticas linguísticas da faculdade que trataremos a seguir.

3. Das políticas linguísticas da Faindi

Para a consolidação das políticas linguísticas, no âmbito da FAINDI, é preciso considerar que existem ameaças externas reais às línguas indígenas em âmbito mundial e, particularmente, na América Latina. Estas ameaças são históricas e, dentre outros fatores, a ação educacional do Estado, em terra indígena foi bastante responsável. Conforme é de entendimento comum, as línguas têm se associado desde sempre às situações socioeconômicas, muitas vezes, vinculadas a objetivos capitalistas, e que resultam quase sempre em homogeneizações, destituição de referenciais linguísticos e culturais em toda a América Latina, em especial no Brasil.

O Estado de Mato Grosso, Centro-Oeste do Brasil, abriga em seu território cerca de 43 povos indígenas, caracterizando-se como o 2º estado em diversidade de línguas indígenas do Brasil. Nessa diversidade, estão presentes línguas de dois importantes troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-Jê. Além deles, há a presença de línguas da família Aruak e da família Karib. Há também grupos etnolinguísticos como os Nambikwara, que não estão ligados geneticamente a nenhuma das demais famílias ou dos troncos linguísticos nas Américas, bem como, línguas isoladas, como o Mỹky, o Irantxe e o Trumai. Entretanto, com toda essa diversidade de povos e de línguas, grande parte desses povos tem suas línguas ancestrais seriamente ameaçadas.

Os perigos estão historicamente vinculados aos processos colonizatórios e de supremacia de um povo sobre outro. Uma supremacia que anula os povos indígenas, silenciando-os, tirando-lhes a língua/comunicação e, de alguma forma, apagando seus espíritos/sentidos. Existem realidades linguísticas variadas, em Mato Grosso, desde comunidades monolíngues que usam exclusivamente as línguas ancestrais, até aquelas que já perderam suas línguas e agora falam o português como primeira língua, como é o caso dos *Balatiponé-Umutina*, dos Arara, do município de Aripuanã, dos *Apiaká*, dos Chiquitano, dos Guató, entre tantos outros povos. Diante disso, compreendemos que, para consolidação de uma política linguística, que aponte para a emancipação dos povos indígenas,

faz-se necessário conhecer e respeitar a história de cada um desses povos, sua situação sociolinguística, quase sempre determinada pela situação de contato para, assim, produzir espaços de revitalização/ retomada e de proposituras de organização linguística internas a cada povo. Em última instância, acreditamos que, enquanto as línguas indígenas funcionarem apenas como ‘língua’ de comunicação, elas estarão sempre ameaçadas, portanto, é necessário que essas línguas funcionem também como ‘línguas de instrução’ (Brasil, 1998).

Assim, nossa experiência de trabalho de campo, em diferentes terras indígenas, em todo o Mato Grosso, nos últimos vinte anos, orientou o que solidificamos hoje como as políticas de Estado, desenvolvidas pela FAINDI, que descrevemos abaixo. Antes, porém, ressaltamos que nossas discussões pautam-se na compreensão de política linguística de Maher (2013), Calvet (2008), Spolsky (2004), Cooper (1989), entre outros.

Calvet (2008) considera políticas linguísticas como decisões políticas referentes às relações entre língua(s) e sociedade. Compreendemos que essas decisões políticas sobre a língua não se restringem somente às decisões do Estado, elas podem partir de outras esferas institucionais e, principalmente, da própria comunidade de fala. Como aponta Maher (2013, p. 120), “políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística”. É o caso de muitas comunidades indígenas que desenvolvem políticas linguísticas locais como estratégia de manutenção e fortalecimento de suas línguas ancestrais. Essas ações implementadas constituem-se em novas estratégias para novos problemas que, muitas vezes, são criados pela própria sociedade e com os quais, em oposição ao que ocorria no passado, todos os indígenas são obrigados atualmente a se relacionar (Mori *et al.*, 2017).

Nessa direção, Spolsky (2004) aponta que as políticas linguísticas precisam estar orientadas em três dimensões: nas práticas de linguagem concretas dos membros da comunidade discursiva, nas crenças de seus membros sobre a língua e nos esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes. Isso significa que não se pode desconsiderar as relações, as crenças e a ideologia, para além de determinações advindas de propostas oficiais específicas, em relação às línguas indígenas.

Para Cooper (1989), muito mais que decisões governamentais, as políticas linguísticas envolvem a participação de pesquisadores, educadores, organizações não governamentais e lideranças indígenas como atores políticos desse processo. Assim, é importante compreender, como argumenta Braggio (2009), que as políticas linguísticas dos povos indígenas estão emergindo através da voz de seu próprio povo, certamente não sem conflitos, mas também, como forma de resistência. É preciso que as políticas linguísticas sejam implementadas partindo de práticas locais, podendo se ampliar em nível mais global, porém, de forma participativa, envolvendo as próprias comunidades linguísticas nas decisões e ações relacionadas às suas línguas maternas. Para o linguista e pesquisador Gilvan Müller Oliveira (2015):

Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar

para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos. (p. 386)

Considerando, então, as questões apontadas acima e, em consonância com a “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” e a “Declaração Universal dos Direitos Indígenas”, a FAINDI desenvolve suas políticas linguísticas em torno de três eixos assim nomeados: a consciência fonológica, a tradução/versão de textos canônicos e a cooficialização de línguas indígenas. Esses eixos inserem-se dentro de uma perspectiva linguística decolonial, em que as vozes produzidas são dos povos indígenas, ainda que para tal, em processo intercultural, o seja feito pela linguística, como forma de emancipação e protagonismo indígena. Assim, compreendemos que:

É preciso que o professor indígena se aproprie do conhecimento necessário para ele mesmo pensar e fazer uma escola indígena bilíngue, intercultural e diferenciada. E por outro lado, a descrição e documentação de suas línguas ancestrais também pode ser tomada como uma ação política de enfrentamento e decolonização, frente às políticas públicas que historicamente têm ignorado a diversidade e apagado as diferenças constitutivas dos povos ancestrais, suas línguas e culturas. (Cruz & Quintino, 2021, p. 102)

Compreendemos que a decolonialidade é um caminho de resistência e desconstrução de uma visão eurocêntrica e de padrões impostos pelo colonialismo. Decolonialidade é dar aos povos indígenas o direito de contar sua própria história, a partir dos seus olhares, de suas vivências, de suas diversidades linguísticas e culturais. Enfim, é nos dizeres de Quijano (2005), uma forma de promover a descolonização epistemológica.

E nessa perspectiva decolonial, começamos com o primeiro eixo que norteia as políticas linguísticas da FAINDI, a “consciência fonológica”, que trata do conhecimento do sistema da língua – contemplando reflexões sociolinguísticas e debates sobre língua e fala, elementos essenciais para professores de língua materna. Embora esse eixo seja, inicialmente, identificado como ‘consciência fonológica’, a noção de identificação e de reconhecimento de estruturas mínimas da língua segue no âmbito dos morfemas e da estruturação dos sintagmas nas línguas. As reflexões que surgem, no decorrer dessa formação, levam a discussões sobre propostas de grafia, reformulação e/ou unificação ortográfica, metalinguagem e debates sobre estratégias de ensino de línguas, assim como, para produção de material didático (letramento e alfabetização), além de contribuir para elaboração de materiais linguísticos, como gramáticas e dicionários. Em última análise, a ‘consciência fonológica’ promove reflexões sociolinguísticas e discussões sobre língua e fala, que constituem aspectos cruciais para os professores de língua materna.

A título de ilustração, trazemos abaixo uma imagem de um dos momentos de uma oficina pedagógica para formação de linguistas Nambikwara.

Figura 1

Oficina de estudo da língua Kitháuhlu – povo Nambikwara do Cerrado



Nota. Mônica Cidele da Cruz, 2018.

A imagem acima ilustra um dos momentos da primeira oficina realizada na aldeia Branca, do povo Kitháuhlu, município de Comodoro-MT, em que o consultor nativo, colaborador do projeto, explica sobre a pronúncia das palavras na língua. Participam da oficina professores que atuam nas escolas das aldeias, alunos do ensino médio e representante da FUNAI (Fundação Nacional dos povos indígenas), instituição parceira do projeto.

O segundo eixo, inicialmente denominado como a “tradução/versão de textos”, trata, especificamente, da ação de versar documentos oficiais para as línguas indígenas de Mato Grosso. Acreditamos que a leitura, discussão, compreensão e publicação desses documentos/textos nas línguas indígenas desempenham um papel relevante na formação política dos professores indígenas, numa perspectiva de emancipação e decolonização. Em nossas atividades, incluímos ainda a versão de textos oficiais/universais, como a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, a “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”, a “Declaração Universal dos Direitos Indígenas”, entre outras publicações da UNESCO. Além disso, acrescentamos à atividade a legislação brasileira sobre os direitos indígenas e outras produções de organismos internacionais.

Os textos vertidos em línguas indígenas caracterizam-se como um importante material de leitura para as escolas indígenas. O primeiro resultado dessa ação foi a versão da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” para a língua Xavante. O povo Xavante soma hoje uma população de aproximadamente 23.000 (vinte e três mil) indígenas, a maior do estado de Mato Grosso e uma das maiores do país. Pouco ou nenhum dos documentos oficiais considerados relevantes e produzidos por organizações internacionais, como a ONU, UNESCO e UNICEF, foram traduzidos para a língua Xavante, ou outra língua indígena em Mato Grosso. Este projeto se justifica, do ponto de vista social, diante da necessidade de traduzir materiais oficiais que constituem leituras obrigatórias para todos os indígenas do Estado. Do ponto de vista cultural, a participação de um representante de cada uma das terras indígenas Xavante, pode provocar discussões a respeito da unificação de uma ortografia comum para todo o povo. Por fim, do ponto de vista científico, importantes aspectos da língua Xavante poderão ser explorados numa perspectiva de descrição e documentação da língua.

Figura 2
Capa do livro publicado na língua Xavante



Nota. Editora da UNEMAT, 2019.

A foto acima, que ilustra a capa do livro, representa o final do *Dasiwaiwêrê*, um importante ritual de cura, e simboliza a união, a força e a luta dos Xavante pelos direitos. *Dasiwazébzé mahörö ĩ'ahö norĩ mahã* é o título do livro na língua Xavante e significa, em português “Declaração Universal do Direitos Humanos”.

O terceiro eixo, denominado ‘cooficialização das línguas ancestrais’, consiste em iniciativas impulsionadas pelo desejo das comunidades indígenas e, coordenadas pela FAINDI, para a produção de uma legislação municipal específica para as línguas faladas naquelas regiões em que são faladas. Esses debates envolvem a comunidade indígena, por meio de suas lideranças, a Universidade do Estado de Mato Grosso, representada pela FAINDI, as prefeituras, através dos prefeitos e secretários de educação, e as câmaras municipais, na figura dos vereadores.

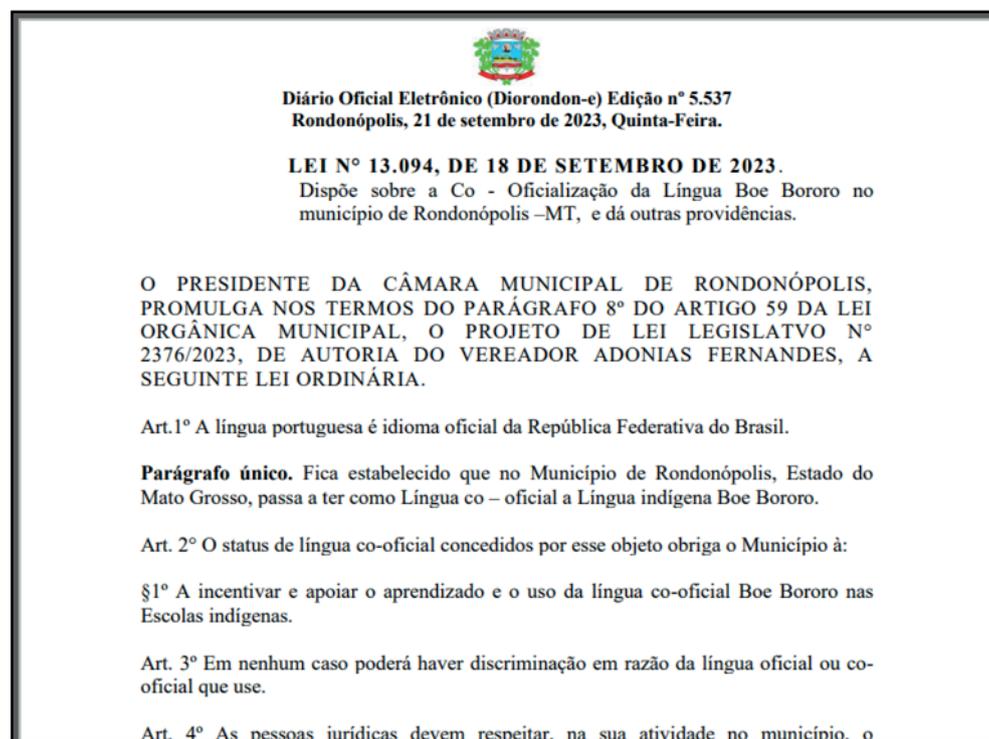
É de conhecimento que várias línguas já foram cooficializadas no Brasil, como por exemplo, as línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, em 2002; a língua Guarani em Tacuru-MS, em 2010, entre outras. São línguas que, na condição de cooficiais, podem ser utilizadas em espaços oficiais, em seus respectivos municípios, além do que “a cooficialização é uma ação importante de promoção das línguas minoritárias e contrapõe-se à política do Estado de homogeneização linguística do país” (Neto, 2018, p. 123).

Para Oliveira (2015, pp. 26-27), a cooficialização é o caminho para que as pessoas “possam utilizar as suas línguas para produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana”.

Em Mato Grosso, a primeira iniciativa foi o projeto de lei para a cooficialização da língua Bororo, no município de Rondonópolis, em 2023.

Figura 3

Lei para cooficialização da língua Bororo



Nota. Adaptado de Lei N.º 13.094 (2023). Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/2023/1310/13094/>

Esse é um exemplo de política linguística, porém, requer ações políticas concretas para que, de fato, essas línguas ocupem, também, o *status* tal qual da língua portuguesa.

No âmbito da Universidade, podemos considerar, também, como uma política linguística importante em prol das línguas indígenas, a criação do *Centro de Línguas Ameríndias*. Esse Centro funciona como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo cursos de línguas originárias, em especial, as línguas faladas em Mato Grosso, além de outras línguas naturais, como o português, o inglês e o espanhol. Além disso, o Centro configura-se como um local de pesquisa para a documentação de línguas e promove ações de extensão com foco no ensino de língua nas escolas indígenas.

É preciso ainda lembrar que todas as ações desenvolvidas, nos últimos anos pela FAINDI, a partir dos três eixos descritos acima, encontram-se em funcionamento em diferentes estágios de produção/aplicação, em diferentes terras indígenas, com diferentes línguas, considerando as diferentes situações de vulnerabilidade linguística. Apesar de todos os esforços empregados na descrição e documentação

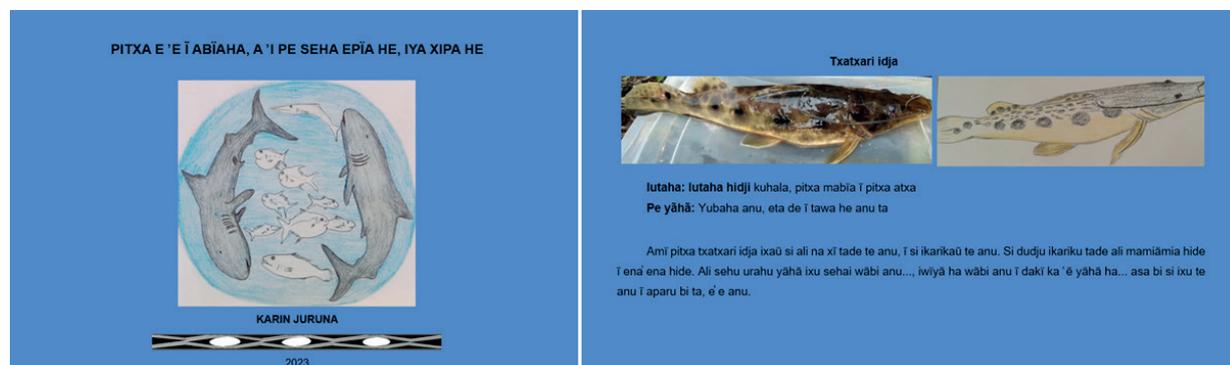
de línguas, durante a formação dos professores indígenas, há ainda muito a ser feito, por isso, temos buscado parceria com outras instituições, a fim de fortalecer nossas ações de manutenção e fortalecimento das línguas ancestrais minorizadas de Mato Grosso. Assim, buscamos por descrição e documentação robustas dessas línguas, por produção de materiais didáticos específicos para todas as áreas de conhecimento em todos os níveis de ensino e, fundamentalmente, por uma educação escolar que se aproxime mais das realidades indígenas, de forma a refletir a cosmologia daqueles povos que ainda sonham em suas línguas ancestrais.

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar o programa de pós-graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” – PPGECCI, que oportuniza o protagonismo indígena na produção de material didático específico para as escolas indígenas, tanto em português, quanto em língua indígena. Trata-se de um Mestrado Profissional, cuja área de concentração é o ensino em contexto indígena, inédito no Brasil. O programa tem oportunizado, além da produção autoral de materiais didáticos, reflexões e discussões para a melhoria do ensino nas escolas indígenas, em que atuam professores que cursam o mestrado.

E, dentre diversos materiais já produzidos, desde a primeira turma que ingressou no programa, trazemos aqui um recorte do produto educacional na língua Yudja, elaborado por Karin Juruna, juntamente com anciãos e alunos da escola da comunidade, durante o período de seu mestrado.

Figura 4

Recorte de material didático na língua Yudja



Nota. Karin Yudja, 2023

Esse livro foi elaborado pelo professor Yudja, juntamente com seus alunos, como um material de apoio didático, especificamente, para a escola da aldeia. O título, *Pitxa e 'e ì abĪaha, a 'i pe seha epĪa he, iya xipa he*, significa “Sabores e saberes tradicionais sobre os peixes do Xingu”. É um registro sobre as espécies de peixes dos rios do Território Indígena do povo Yudja (conhecidos na literatura como Juruna, *in press*), a partir dos conhecimentos ancestrais dos anciãos da aldeia, com fotos e ilustrações dos próprios alunos.

4. Política Linguística e educação: um diálogo intercultural e etnopolítico

Anteriormente, apontamos três eixos acerca da política linguística, e queremos explicar que esses eixos se conectam a vários objetivos, dentre eles, o desenvolvimento educativo, intercultural e etnopolítico. Então, questionamos: como podemos discutir sobre consciência fonológica dentro de um curso,

ou dentro de cursos que se organizam de forma intercultural como é o caso das Licenciaturas da FAINDI (Línguas, Artes e Literaturas, Ciências Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza) e Pedagogia Intercultural que desenvolve um trabalho, a partir dos anos iniciais com crianças, mas, principalmente, dentro do processo da escuta e da pesquisa?

Primeiro, entendemos que as crianças, de forma geral, são expostas a uma cultura e às diferentes vivências junto ao seu grupo social, como os cantos, os rituais e a própria fala que possibilitam que elas formem uma consciência fonológica. Essa consciência vai se aprofundando pelo processo de alfabetização e/ou ensino da língua materna, que ocorre nas escolas, mediado pela formação acadêmica dos professores que estão nas aldeias, um ensino que mantém a relação com a oralidade. Ou seja, à medida que a língua passa a ser escrita, ela recebe uma outra atenção e a consciência fonológica vai se estruturando nas compreensões da fala e da escrita, mediada pela interculturalidade.

É um movimento complexo, porque não se trata apenas de uma técnica, mas de produzir um sentir que se alia à aprendizagem da escrita, aliada à etnopolítica, no sentido do reconhecimento do racismo linguístico, que supervalorizou a língua do colonizador em detrimento de outros povos. Fato este que, segundo Nascimento (2019), buscou combater as línguas indígenas e africanas, produzindo o linguicídio.

Dessa maneira, a consciência fonológica corresponde à aprendizagem da escrita, dos sons alinhados à compreensão histórica e de memória e, ao fazê-la, exercita-se a aprendizagem do texto escrito e a decolonialidade, porque é escrito em língua própria, com sentidos de revitalização/ retomada e de resiliência histórica. Entretanto, só é possível fazê-la a partir da coletividade, da cooperação e da interculturalidade, junto com professores, anciãos e anciãs, ou seja, as pessoas que estão nas comunidades indígenas. A FAINDI não teria condições, em nenhuma das suas Licenciaturas, de fazer qualquer ação, de propor qualquer atividade de escrita ou de reescrita que não passasse pela aprovação das comunidades indígenas. E, nesse sentido, podemos dizer que se trata de uma etnopolítica presente no âmbito da faculdade, portanto, é preciso adotar uma política de fazer e de juntos produzirmos o protagonismo dos povos indígenas com os quais trabalhamos.

A equipe da Faculdade Indígena nada faz se não houver toda a prerrogativa de aceitação do trabalho a ser desenvolvido com a comunidade e com os professores. Por isso, acreditamos que desenvolvemos um trabalho que se coloca em rede, não em rede apenas com outras instituições, mas uma rede que se estende para dentro das comunidades indígenas, porque lá estão os sabedores, lá estão as pessoas que fazem o processo de orientação para que a educação realmente aconteça. Todas as ações desenvolvidas na/pela Faculdade estão voltadas para a perspectiva de fortalecimento e valorização das línguas e culturas ancestrais.

Os Saberes Indígenas e o PIBID que já mencionamos anteriormente, estão presentes em várias comunidades, das quais os acadêmicos fazem parte, em parceria com outras instituições. São nesses espaços, o que chamamos, também, de 'chão da escola', que se discutem processos de letramento e de numeramento, situações estas, que seriam impossíveis de vivenciar, sem a participação e colaboração das comunidades indígenas. É um trabalho em rede que extrapola o universo institucional e adentra ao mundo das aldeias e, como dissemos, anteriormente, não poderia ser diferente. Para isso, temos,

então, como princípio uma pesquisa de escuta, de escuta do povo, de escuta da originalidade da língua e um princípio de interculturalidade que se inicia nos processos intraculturais, a partir do reconhecimento da própria cultura para depois estabelecermos outros elos de compreensão. Nesse cenário, a interculturalidade representa processos de formação de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, é uma interculturalidade do encontro e do diálogo.

Si concebimos la interculturalidad como una forma de encuentro y diálogo entre diversas culturas, debemos sostener que la interculturalidad es un ideal regulador que trata de construir una relación horizontal y enriquecedora entre las culturas que conviven em um espacio dinâmico. La interculturalidad, así entendida, trasciende todo esencialismo, todo purismo, toda mirada estrecha. (Casas, 2006, p. 112)

Enfim, são diferentes formas de pensar e atuar que vão de encontro a modernidade/colonialidade, uma interculturalidade pensada a partir de uma prática política (Walsh, 2006, 2013). Desse modo, compreendemos que esta interculturalidade não é uma interculturalidade sob a ótica funcional, mas é uma interculturalidade que produzirá mudanças. Mudanças, estas, a partir de uma consciência fonológica que propomos inicialmente, da forma de compreensão da sua própria língua.

E, assim, somos favorecidos, não apenas pelos projetos de extensão que nós mostramos, mas pelas rodas de discussões como aquelas que acontecem no projeto “Ciranda de Mulheres” que são rodas que primam, principalmente, pela oralidade. Também, por outros instrumentos, com a mobilização de trabalho que fazemos junto às comunidades que estão na FAINDI, como no Tempo Aldeia, momento que nos possibilita fazermos uma outra escuta. Uma escuta intercultural da/entre a língua portuguesa e as línguas daqueles povos que habitam as aldeias e terras indígenas vividas no processo da etapa intermediária (Tempo Aldeia).

Podemos dizer que desenvolvemos um trabalho de investigação linguística que se aproxima bastante do que D’Angelis (2016) apresenta em seu artigo: *Quando os falantes nativos são os professores, os professores são pesquisadores, e os linguistas são parceiros*. Neste texto, o autor discute a noção de pesquisa colaborativa e a considera como “uma forma de pesquisa participante, com as particularidades de um empreendimento que não visa apenas ‘conhecer’, ‘diagnosticar’ e ‘enfrentar problemas’ para solucioná-los, mas também construir conhecimento nem sempre voltado à aplicação prática imediata”. Ainda, segundo o autor, nesse tipo de pesquisa, a investigação é realizada em parceria com a comunidade, ou seja, a partir da demanda do próprio povo. Em essência, uma pesquisa pode surgir de duas maneiras: é iniciada pela própria comunidade, que define o escopo e depois busca apoio de linguistas; ou é proposta por linguistas — nesse caso, o foco e a abrangência da pesquisa precisam ser acordados em conjunto com a comunidade envolvida.

Compreendemos, como D’Angelis (2016), que essa parceria e interação entre falantes nativos e linguistas favorecem o desenvolvimento de uma consciência política sobre a língua, mostrando-nos caminhos de como podemos promover o protagonismo daqueles que, embora historicamente minorizadas, são os povos originários desse país.

5. Considerações finais

No que diz respeito ao ensino de graduação, a UNEMAT, por meio da Faculdade Indígena Intercultural, tem se dedicado, nos últimos 20 anos, à formação de professores indígenas e, há um ano, iniciamos o primeiro programa de pós-graduação específico para indígenas com área de concentração no ensino.

As ações e estratégias apresentadas nesse texto são discutidas e realizadas junto às comunidades indígenas, com acompanhamento dos professores da UNEMAT, por meio dos projetos de pesquisa e extensão vinculados à FAINDI. Não trabalhamos apenas para garantir a sobrevivência das línguas indígenas como patrimônio histórico, mais que isso, assumimos um posicionamento político, a partir da educação, com ações focadas na escola indígena, para garantir a existência das línguas indígenas de Mato Grosso, em suas plenitudes. E para uma língua ser plena é preciso, dentre outras necessidades, que ela ultrapasse a condição de língua de comunicação e incorpore a condição também de língua de instrução.

Ciente das demandas apontadas pelas escolas indígenas, a UNEMAT investe na formação de professores, como política de Estado, que contempla não apenas a produção de materiais didáticos específicos, como também, de material linguístico, o que carece de um investimento maior. E, associada à formação de professores indígenas, a instituição investe também na qualificação continuada, com cursos de produção de material didático específico somados à construção de material linguístico que efetivamente, envolve descrições robustas da língua, no nível fonológico, morfossintático e semântico.

As ações de qualificação continuada, como já dissemos, são propostas pelas comunidades indígenas e desenvolvidas por meio de projetos de pesquisa e extensão, vinculados à FAINDI. E assim desenvolvemos nosso trabalho, a partir da escuta dos povos indígenas, observando suas necessidades, pois nossas pesquisas partem das comunidades e retornam para elas. Somos conscientes de que a construção da escola bilíngue, intercultural e diferenciada ainda é um desafio em Mato Grosso, e é imperativo, numa perspectiva decolonial, centrar as ações nos professores indígenas, os protagonistas na construção dessa nova escola.

Nessa perspectiva, consideramos que os cursos de Licenciatura da FAINDI têm colaborado significativamente para a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso e, como resultado, observamos, nas diferentes comunidades, com as quais trabalhamos, a presença de políticas linguísticas locais adotadas pela comunidade e escola para o fortalecimento, revitalização e retomada de suas línguas ancestrais, a exemplo dos Munduruku, Apiaká, Kayabi, Umutina, Chiquitano, Irantxe, entre outros povos. O que observamos nessas comunidades é que, junto com a valorização de suas línguas, vieram, também, a autoestima e a valorização de suas identidades culturais.

Reconhecemos o papel da UNEMAT, por meio da FAINDI, como parceira ativa na promoção de ações em prol das línguas indígenas, como evidenciado pela recente criação do Centro de Línguas Ameríndia-CLAM, que constitui um espaço de ensino, pesquisa e extensão voltado para a valorização e manutenção das línguas indígenas. No entanto, temos consciência de que ainda é preciso muito mais, como por exemplo, a implementação e fortalecimento de políticas linguísticas mais alinhadas às realidades indígenas, bem como, programas de revitalização/retomada que possam colaborar ainda mais para a valorização dessas línguas ancestrais, levando em consideração as particularidades intrínsecas de cada povo.

Referências

- Azinari, A. (2022). Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. *Revista da Faculdade de Educação*, 38(2), 59–74. <https://doi.org/10.30681/21787476.2022.38.5974>
- Braggio, S. (2009). Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Revista Signótica*, 14(1), 129-146. <https://doi.org/10.5216/sig.v14i1.7310>
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. MEC/SEF. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&coobra=26700
- Calvet, L.-J. (2008). *As políticas lingüísticas*. Parábola.
- Casas, R. (2006). El desafío de la interculturalidad. *Lengua y Sociedad*, 8(1), 105-120. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v8i1.26508>
- Castillo, F., Tutaya, N., Farronay, Z., Mahua, P. R. A. & Sanchez, N. S. T. (2022). Práxica docente crítica de la enseñanza del shipibo-konibo a monolingües de español en Perú. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 109-128. <https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22442>
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.
- Lei N.º 13.094. (2023, 18 de setembro). Cooficialização da língua Bororo na cidade de Rondonópolis-MT. *Diário Oficial*. <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/2023/1310/13094>
- Cruz, M., & Quintino, W. (2021). Descrição e documentação da(s) língua(s) Nambikwara e a formação/qualificação de linguistas nativos. Em M. Cotinguiba & P. Tondineli (Orgs.), *Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones* (1.ª ed., pp. 74-103). Unir-Edufro. <https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Colecao%20pos%20UNIR/Contextos%20de%20aprendizagem%20e%20de%20descricao.pdf>
- D'Angelis, W. (2016). Quando os falantes nativos são os professores, os professores são pesquisadores, e os linguistas são parceiros. *Signo y seña*, 29, 63–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5644842>
- Faculdade Indígena Cultural. (2001). *Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas*. UNEMAT <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=indigena&m=graduacao>
- Ferreira, W. & Chue, S. (2020). Produções de sentidos: Movimentos decoloniais na vivência do programa institucionalizado de iniciação à docência. *Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA*, 7(2), 63–73. <https://doi.org/10.30681/relva.v7i2.5404>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Freire, P. (1992). *A Importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Juruna, K. (in press). *Sabores e saberes tradicionais sobre os peixes do Xingu*.
- Maher, T. (2013). Ecos de resistência: Políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. Em C. Nicolaidis, K. A. da Silva, C. H. Rocha e R. Tilio (Orgs.), *Política e políticas linguísticas* (pp. 117–134). Pontes Editores.

- Mori, A., Cruz, M. & Quintino, W. (2017). Políticas linguísticas no curso de licenciatura intercultural da UNEMAT: Manutenção e fortalecimento das línguas indígenas. *Revista de Educação Pública*, 26(62/2), 569–582. <https://doi.org/10.29286/rep.v26i62/2.5499>
- Nascimento, G. (2019). *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Letramento.
- Neto, M. G. (2018). Políticas linguísticas na universidade: A promoção das línguas indígenas no curso de licenciatura em formação intercultural para educadores indígenas (FIEI). *Contrapontos*, 18(2), 122–137. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n2.p122-137>
- Oliveira, G. (2015). A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: Direitos linguísticos, inclusão e cidadania. Em R. Morello (Org.), *Leis e línguas no Brasil: O processo de cooficialização e suas potencialidades* (p. 23–30). IPOL. <http://ipol.org.br/publicacoes/livros>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. Em C. Walsh., A, Linera. & W, Mignolo (Orgs.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21–70). Del Signo.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Contribuição das autoras

Mônica Cidele da Cruz e Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira participaram na elaboração, análise das informações presentes no texto, na fundamentação teórica da temática do artigo, redação e revisão crítica do texto e aprovam a versão que é publicada na revista.

Agradecimentos

As autoras agradecem aos acadêmicos e acadêmicas da Faculdade Indígena Intercultural e ao Programa de Pós-Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural”, da Universidade do Estado de Mato Grosso, por proporcionar, em nosso trabalho de docência e pesquisa, riquíssimos encontros e diálogos interculturais e decoloniais.

Financiamento

Este artigo foi produzido no âmbito da Faculdade Indígena Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural”, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Não há financiamento.

Conflito de interesses

As autoras não apresentam conflitos de interesses.

Correspondência: monicacruz@unemat.br

Trajetória acadêmica das autoras

Mônica Cidele da Cruz é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e docente efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT (<http://lattes.cnpq.br/5463487249345107>).

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira é doutora em Educação pela UFGRs e docente efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT (<http://lattes.cnpq.br/2684741900451188>).