

# Apresentação Dossiê

## **PRODUÇÃO DE MATERIAL EM LÍNGUAS INDÍGENAS E SABERES ANCESTRAIS: UMA AÇÃO EM MUITAS FRENTES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.783>

O presente dossiê sobre produção de materiais escritos em línguas indígenas, desde a sua proposição inicial até chegar à sua efetiva publicação, acabou por reunir um conjunto diversificado de motivações e questões que estão muito bem representadas nos artigos do próprio dossiê. A proposta nasce da confluência de diferentes movimentos, alguns dos quais se remetiam imediatamente à conclusão de uma etapa significativa da ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) – iniciativa do Ministério da Educação (MEC), implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – e têm, portanto, uma valência no âmbito nacional. Ao lado dessa motivação, é importante recordar, no âmbito internacional, a indicação pela Unesco de 2019 como Ano Internacional das Línguas Indígenas. De acordo com a própria Unesco (2003), o progressivo desaparecimento ou redução da diversidade das línguas é um processo de escala mundial, que traz consigo a perda de patrimônios linguísticos e culturais, mas também epistemológicos e ecológicos. Nesse sentido, podemos afirmar que o tema da produção de materiais escritos nas línguas indígenas, que procuramos abordar no dossiê, vem imbricado em horizontes muito diferenciados, seja das políticas linguísticas e das políticas educacionais e seus desdobramentos em ações e programas, seja das geopolíticas do conhecimento em nível nacional e internacional. Cabe ressaltar ainda que se trata de um tema historicamente central nas dinâmicas de colonização, em especial nas Américas (QUIJANO, 2014; RIVERA CUSICANQUI, 2010), que pode assumir feições muito específicas em função dos países e dos contextos onde tal produção tem lugar.

No âmbito nacional, a proposta do dossiê nasce de um conjunto de experiências que acabaram por se aglutinar em torno e a partir das atividades

promovidas pela ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), iniciada em 2013 no Brasil<sup>1</sup>. Concebida a partir do quadro das políticas públicas para a implementação da educação escolar indígena “específica, diferenciada, intercultural e (multi) bilíngue”, o SIE (programa, ou uma ação dentro de um programa, como veio a se definir) acabou por dar forma institucional a uma demanda dos povos indígenas já bem caracterizada e explícita: a falta de materiais específicos para as atividades nas muitas e variadas escolas indígenas que hoje se espalham pelo país. O SIE foi criado como uma entre as muitas frentes de programas e atividades promovidos em modo complementar e articulado às propostas de licenciaturas interculturais específicas para a formação de professores indígenas, as quais receberam um impulso decisivo com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), desenvolvido pelo MEC e implementado por meio da SECADI. Entre a formação inicial de professores, que teve início a partir de 2004 com o Prolind, e a criação do SIE, que foi implantado como programa de formação continuada de professores indígenas, passaram-se quase dez anos. Nesse intervalo, a necessidade de produção de materiais em línguas indígenas para suprir o crescente processo de implantação das escolas de diferentes povos por todo o Brasil foi se avolumando como uma grande demanda

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma ação que foi parte integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais proposto pela SECADI/MEC, cuja finalidade principal é a produção de material específico para as escolas indígenas. De acordo com a portaria de criação: “Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a: I- promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III- oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV- fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena”. Ao lado do PROLIND, programa voltado para a formação de professores indígenas, o SIE é considerado uma política estruturante da educação escolar indígena (EEI). Foram organizadas cinco grandes Redes SIE por meio das universidades públicas e institutos federais que realizavam a formação continuada, redes que, por sua vez, reuniam núcleos de diferentes estados e etnias, cobrindo, assim, quase todo o território nacional, buscando alcançar as várias especificidades linguísticas e territoriais dos povos indígenas. Essa articulação de fundo entre territorialidades indígenas e especificidades linguísticas não chegou, no entanto, a ser efetivamente desenvolvida no programa.

reprimida, que eventualmente era contemplada com ações e editais esporádicos de publicação. No entanto tais editais não conseguiram responder de fato nem ao volume e nem tampouco ao formato específico e diferenciado que a produção desses materiais requeria, seguindo a proposição do “uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem”, garantida na Constituição de 1988 e na LDB 9394/1996.

O conjunto de atividades desencadeadas com a implementação do SIE será aqui retomado em alguns dos artigos, visto porém e reafirmado fundamentalmente como fruto de um processo contínuo de interação entre os povos indígenas, suas parcerias históricas com entidades indigenistas, governamentais e não-governamentais e as agências de Estado que respondem pela educação escolar – processo que se materializou, em determinado momento, em um quadro institucional dado, explicitado no formato de uma ação também institucional, o programa SIE. É importante reiterar que tal conjunto abriga, no entanto, uma pluralidade de processos que *antecedem*, e também *excedem*, o quadro institucional por si – no sentido de que vão muito além, situam-se como parte de um contexto de relações bem mais amplo – ainda que passem a ser canalizados para as possibilidades de ação que o arranjo institucional de então viabilizou.

Houve uma certa unanimidade em acolher a proposta do SIE nos diferentes estados e regiões. O programa foi instituído por meio dos vários Núcleos e Redes que se configuraram como parcerias entre um determinado povo, ou grupo de povos indígenas, e as universidades públicas que responderiam pela implementação da ação, contando com a participação das secretarias municipais/estaduais de educação. A forma como foi proposta a ação (consulta aos povos e parceria), assim como a estruturação dos Núcleos, foi muito debatida a partir de alguns problemas vivenciados nas experiências anteriores. Esse pressuposto da parceria deveria produzir efeitos, entre outros aspectos, sobre a maneira como seria atribuída a autoria e os direitos de reprodução aos produtos oriundos do programa. Buscava-se evitar reproduzir situações em que os autores indígenas ou os povos/comunidades com os quais tinham sido gerados materiais não tivessem autonomia de decidir sobre sua posterior republicação e/ou alteração, pois em muitos casos os direitos autorais ficaram sob custódia das agências estatais ou dos organizadores não indígenas, como produtos do programa que os viabilizou.

No caso do SIE, almejava-se criar séries de publicações cujos direitos seriam atribuídos aos autores de cada povo envolvido<sup>2</sup>.

Buscou-se ainda considerar as muitas e diferentes especificidades que determinavam a demanda que viria a ser trabalhada e explicitada nos materiais: aquelas linguísticas, relativas à sistematização ou padronização da escrita – mais ou menos presente nas aldeias e nas escolas indígenas, como a produção de gramáticas pedagógicas –, assim como demandas relativas às específicas formas de oralidade das diferentes línguas, incluindo suas artes verbais; do particular percurso histórico de formação de professores e instalação das escolas naquele povo; e especificidades territoriais e de organização social que criam injunções por vezes incontornáveis para se atuar na formação continuada de professores. Se houve, no entanto, certa unanimidade, ela se deu pelo fato de a proposta promover e sustentar a copresença de pessoas com competências e qualificativos diferentes, e de gerações também diferentes em um mesmo cenário de formação e de produção de material escrito. Dessa forma, foram então envolvidos regularmente os sábios e conhecedores indígenas, cuja posição variava quanto à maior ou menor participação, com a intenção de produzir a troca adequada de informações e orientações em cada momento, com cada autoridade do conhecimento convocada a participar das produções, assim como foram envolvidos pesquisadores indígenas – e foi criada uma bolsa para essa categoria de participantes – cuja trajetória era já bem reconhecida. A formação continuada era direcionada para os e as professores/as indígenas em exercício, e para estudantes indígenas já atuando nas escolas. Entre eles, alguém mais experiente era indicado para assumir a função de orientador de estudos em seu próprio grupo. Foram envolvidos formadores não indígenas com experiência e conhecimento dos diversos povos e de suas línguas, assim como figuras com competências específicas – linguistas, profissionais de editoração gráfica e edição de vídeo, ilustradores, antropólogos e educadores –, de forma a assessorar as atividades em cada fase da formação e da produção dos materiais. As equipes de formação eram assim multifacetadas e plurais em sua composição, em sua temporalidade e em seu *modus operandi*, e podiam variar muitíssimo de um Núcleo para outro.

---

<sup>2</sup> A possibilidade de registrar os direitos de reprodução como direito coletivo, da comunidade ou mesmo do povo indígena não é praticável no atual quadro da legislação brasileira. Portanto, o registro da autoria de um ou mais autores indígenas (eventualmente incluindo não indígenas) deveria ser discutido a cada publicação, para atender à específica configuração de sua produção.

Se o cenário institucional foi aqui evocado para identificar um ponto comum entre as experiências que os artigos trazem, não focalizamos aqui, no entanto, o SIE enquanto política pública, uma vez que, como já afirmamos, ele só se tornou possível por se inserir em uma rede de relações bem mais ampla<sup>3</sup>. São algumas questões de fundo que emergem dessas relações que nos interessa focalizar e debater, questões que orientam, em cada contexto e em cada experiência, a maneira como a produção de materiais vai sendo conduzida e as decisões envolvidas nesse processo (quem decide, onde e quando). Esse é o ponto de articulação que permite que os artigos sobre experiências em outros países – México e Argentina – possam ser introduzidos nesse diálogo, em que se tenta verificar como a escrita das línguas indígenas pode ser agenciada em modos muito diferenciados, assim como pode dar lugar a práticas muito variadas que articulam os diferentes sujeitos envolvidos, como também articulam língua escrita e oralidade, línguas originárias e línguas nacionais, práticas que ocorrem nas escolas e dinâmicas que dizem respeito às comunidades, para muito além da escola. Se assumimos essa produção da escrita em línguas indígenas como uma forma de ação cultural – na acepção como recentemente afirmou Ailton Krenak, como práticas com a potência de criar mundos<sup>4</sup> –, o que nos interessa colocar em evidência, por meio dos relatos e das análises aqui reunidos, é a capacidade ou a agência potencial que as práticas que envolvem a escrita nas línguas indígenas atualizam e viabilizam. É essa agência potencial que nos interessa buscar revelar e promover.

Por outro lado, diante do horizonte histórico mais amplo, referido no documento da Unesco, e levando em conta o cenário recente mais específico das ações, a proposta do dossiê buscou sinalizar para a amplitude desse tema. Por meio do diálogo com experiências de outros países, intencionou-se criar um quadro em que as temáticas mais específicas, referidas aos contextos locais e experiências nacionais, pudessem ser ressignificadas à luz de outras orientações ou formas de organizar a produção desses materiais, de modo a criar, ou por contraste ou

---

<sup>3</sup> Enquanto nos referimos aqui ao potencial das ações que foram realizadas pelos vários Núcleos e Redes SIE, é preciso registrar que a SECADI foi extinta já no início de 2019, e o próprio programa vem sendo reiterada e pesadamente despotencializado por meio do redimensionamento brutal do quadro de formadores e dos recursos de custeio, além de outras dificuldades técnicas não resolvidas, o que tem praticamente inviabilizado sua efetiva implementação.

<sup>4</sup> Palestra proferida no 52º Festival de Inverno da UFMG, em setembro/2020.

por uma percepção de complementariedade, uma revisitação das próprias ações e interpretações. Por exemplo, a produção de materiais no México é marcada historicamente pela centralização das políticas e, muito frequentemente, os materiais produzidos são tradução de materiais “nacionais” já existentes, vertidos para as línguas indígenas. Por outro lado, embora muito frequentemente a produção de materiais esteja associada às escolas, existem programas, no México, que, embora tenham a escola como interlocutora e por vezes privilegiada, não se apresentam e nem se pautam pelas políticas educacionais. Em particular, a experiência relatada no artigo de Briseño e Rockwell nos traz um caso singular e muito rico de uma escola comunitária, que desenvolve um próprio percurso metodológico de uso alternado de língua indígena (Mixe, neste caso) e o espanhol como língua oficial.

Ao assumir claramente a associação entre produção escrita e saberes ancestrais como parte de um horizonte histórico de mais amplo respiro, foi possível incluir o caso em que a escrita se dá na língua do colonizador – português, no caso brasileiro, para os Xakriabá e Pataxó, presentes em um dos artigos; ou do espanhol alternado com a língua indígena, como no caso mexicano com a língua Mixe (cf. Briseño e Rockwell neste dossiê). Nesses casos, a retomada das tradições específicas de cada povo e comunidade atravessa as fronteiras linguísticas, mas só pode assumir seu sentido pleno quando considerada a partir da história singular com que em cada caso se maneja a língua de colonização também em suas relações internas.

Os artigos buscam situar os diferentes níveis em que se dá a condução de atividades que envolvem a produção de materiais escritos, algumas das quais abertamente discutidas no processo mesmo da implementação – como as escolhas pelo tipo de atividades a serem conduzidas com os professores e os sábios, os subsídios a serem utilizados e o material final a ser produzido. Outras escolhas, apesar de fundamentarem boa parte das decisões na condução das atividades, só se revelam explicitamente em momentos particulares de reflexão sobre o operado; ou mesmo nos momentos em que as dificuldades se impõem e a prática exige uma maior explicitação de seus pressupostos.

Assim, o artigo de Menezes, Bergamaschi e Ferreira inicia-se colocando uma pergunta seminal, ainda que poucas vezes seja efetivamente contemplada: “Em que língua se faz possível o diálogo intercultural?”. Ao abordar a experiência dos Kaingang e dos Guarani no SIE, desloca-se para as questões mais amplas das

relações ainda em muito definidas pelo processo colonizador e pelo papel da escola nele, e que diz respeito também às relações que se constituem nas várias práticas com diversas pessoas das universidades junto às comunidades indígenas, práticas essas que muitas das vezes não primam pela reciprocidade entre as diferentes línguas na busca do diálogo. Buscam, assim, questionar a base de uma proposta programática como o SIE e refletir sobre o sentido do encontro, da interculturalidade e do papel das línguas nesse contexto. Revelam, por meio dessas questões de fundo, por exemplo, que são “os professores guarani [que] refletiam e decidiam sobre a publicação: o que pode ser publicado, o que pode ser revelado, e a decisão de uma publicação monolíngue” (conf. Menezes, Bergamaschi e Ferreira, os autores). Já para os Kaingang, povo marcado por um intenso processo de escolarização e de inserção do português, a tensão provocada pelo que percebem como sendo “a perda da língua” levou a uma progressiva negociação das atividades, a qual fez com que o uso predominante do português nas atividades de formação evoluísse, e “aos poucos as falas foram sendo matizadas até chegar um momento de predominância dos idiomas originários, inclusive nas ações desenvolvidas no universo acadêmico”.

Pimentel traz indagações sobre a função do letramento em língua indígena, inquirindo sobre a possibilidade para que venha de fato contribuir a um diálogo interepistêmico. Diante da afirmação de um professor Karajá quanto à vitalidade de sua língua, uma vez que a sua presença nos rituais é ainda forte e assegurada, ela passa a explorar os espaços de convivências entre as línguas e a importância da sustentação das línguas indígenas em momentos específicos, frequentemente associados às práticas que envolvem o sagrado, o segredo e os saberes especializados. Segundo a autora, é a vitalidade e a potência da oralidade própria de cada prática que asseguram o fortalecimento e a continuidade das línguas indígenas. A partir dessa premissa, ela passa a analisar o lugar do letramento em língua indígena na comunidade, onde as práticas são monolíngues, e na escola, onde se implementa o multi/bilinguismo, como também a depender da configuração histórica de cada povo envolvido, por meio da proposição de temas contextuais e chamando atenção para a diferente mobilização das línguas: quando os temas tratados se situam “em bases epistêmicas interculturais, reivindicam a língua indígena”; quando os temas assumem feições interculturais, articulando os conhecimentos de diferentes tradições, incluindo a ciência moderna ou ocidental, o

bilinguismo ou plurilinguismo é convocado para dar sustentação às atividades. Em um universo de experiência em que se lida com 27 povos diferentes, a experiência relatada por Pimentel busca “promover o avivamento dos espaços epistêmicos adormecidos, a revitalização das línguas maternas e a valorização dos conhecimentos tradicionais”. Cabe ressaltar uma clara advertência: “O letramento em línguas indígenas não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa; diferentemente, aumenta as potencialidades de seus usos entre gerações, espaços, escola, etc.”

Correa, Gomes, Miranda apresentam dois casos em que o português é a língua de produção da escrita – entre os Xakriabá e os Pataxoop –, mas com dinâmicas de elaboração completamente diferentes, assim como geram produtos distintos que espelham os processos históricos de cada comunidade envolvida. No caso dos Pataxoop, existe uma deliberada resistência à introdução da escrita alfabética em suas atividades por parte de uma das professoras de cultura, D. Liça Pataxoop, que acabou por desenvolver seu próprio material gráfico, que foi nomeado como *Tehey*. O uso do registro gráfico imagético faz parte de modo consistente e continuado da construção da educação escolar entre os Pataxoop da aldeia *Muã Mimatxi* ao longo de mais de 20 anos. Não somente foram formados dentro desta prática quase todos/as que hoje são jovens pesquisadores/as e professores/as que atuam em suas escolas, como essa prática se consolidou como linguagem escrita e como repertório pedagógico compartilhado por todos na aldeia. Na produção editorial que trata desse tipo de escrita, foi necessária muita atenção e várias ações de revisão para que padrões muito recorrentes e quase naturalizados de uso da escrita alfabética não acabassem por enquadrar essa produção e sua forma singular de comunicação visual, assim como sua específica relação com a oralidade, tal como praticada entre os Pataxoop. Já o caso dos Xakriabá vem apresentado como uma persistente forma de aproximação da escrita para elaboração da memória, que busca efetivar ao mesmo tempo não somente a sua descolonização, mas o seu “amansamento” (CORREA, 2018). No artigo, aborda-se o processo de reelaboração de um livro reconhecido internamente como instrumento de veiculação da memória mais recente entre os Xakriabá quanto à luta pela terra, livro esse que é manejado inclusive por pessoas que não o leem, mas podem interpretá-lo em função da natureza de seu conteúdo, que é do conhecimento de todos.

O cenário que nos traz Almiron e Padawer entre os *Qom*, povo indígena do Chaco argentino, parte de um evento ocorrido em 2019, em que ativistas e autores *qom* reivindicam a descolonização da escrita de sua língua. Como ocorreu em muitas partes da América Latina, a produção da escrita nas línguas indígenas foi desenvolvida em um contexto de evangelização e tradução da Bíblia – nesse caso, com missões protestantes. Trata-se de uma investigação que busca reconstruir, ao longo do processo histórico, como veio a se produzir o tipo de circulação da escrita que foi privilegiado: publicações bilíngues *qom*-castellano voltadas para diferentes propósitos, com marcada articulação do âmbito religioso sobre as demais atividades de trabalho e educativas. A análise recai sobre materiais produzidos entre 1950-1970, de forma a contribuir com a apropriação (Chartier) que os próprios *Qom* estão buscando fazer destes materiais. A investigação parte da premissa de que não se trata de “ingressar” no mundo do escrito, mas de aferir de que modo cotidianamente se produzem bens simbólicos e materiais em relação ao mundo letrado. O artigo traz uma análise instigante sobre uma rica documentação de textos impressos e manuscritos, em especial analisando as cartilhas e as práticas com a língua escrita *qom* no âmbito religioso e a dominância da atividade de leitura sobre aquela de escrita.

O artigo de Briseño e Rockwell apresenta uma experiência em que escrita e usos orais bilíngues da língua *ayöök* e do espanhol se entrelaçam em um modo muito singular. Trata-se da experiência de escola pública comunitária na região mixe de Oaxaca (México), cujo modelo educativo alternativo de caráter não disciplinar pressupõe autonomia na construção e gestão da proposta pedagógica, que se distingue de muitas das experiências conduzidas nas demais escolas bilíngues que seguem um modelo estatal centralizado. Vale destacar a discussão sobre as variedades da língua, que passaram por processo de padronização ortográfica conduzidos por linguistas mixe, processos que são também atravessados por dinâmicas políticas de organização do povo ante as necessidades internas do uso da língua escrita (comunicação entre as diferentes componentes linguísticas) e externas das relações construídas na negociação com diferentes atores institucionais. O artigo nos dá uma visada sobre as atividades realizadas na escola que envolvem em primeira pessoa os jovens estudantes do ensino médio e seus avôs e avós. A “cadeia de línguas” que é colocada em ação com a realização da “entrevista escola comunitária” pressupõe capacidades e possibilidades muito variadas de

uso do registro escrito e oral das duas línguas em interação – ayöök e espanhol –, assim como revela práticas linguísticas específicas entre diferentes gerações.

O artigo de Faustino nos permite retomar o quadro internacional das políticas linguísticas com particular atenção para o bilinguismo e as línguas minoritárias, em uma revisão histórica que abarca todo o século XX. Nesse quadro, ela situa o início das atividades no Brasil no SIL (*Summer Institute of Linguistics*), ainda no período do SPI, contexto seminal em que teve início o processo de elaboração da escrita para muitas línguas indígenas, em dinâmicas que, como na Argentina, mesclavam educação escolar, evangelização e colonização. O acordo firmado, já no governo militar em 1972, entre a FUNAI e o SIL, permitiu que se avançasse de modo amplo em uma lógica de uso das línguas indígenas em um projeto de integração do índio na sociedade nacional. Já nos anos 1980, em vários países se desencadeiam processos de redemocratização que levam à valorização das culturas minoritárias, gerando novo ambiente para o surgimento de políticas que colocam a diversidade cultural e linguística em destaque. No entanto, a agenda social que caracteriza o segundo pós-guerra produz também uma pressão na direção de submeter tais componentes às agendas programáticas desenvolvimentistas, em que as políticas de “combate à pobreza” conflitam e produzem um quadro de ambiguidades em relação às políticas de reconhecimento da diversidade. Dentro desse quadro, o artigo contextualiza a atual política educacional brasileira para a educação escolar indígena e ressalta, mais uma vez, a diversidade dos contextos indígenas bilíngues. Revela ainda como, apesar das dinâmicas de imposição, disciplinarização e conversão, os movimentos indígenas vêm (re)agindo na direção oposta, buscando ressignificar e redirecionar as propostas de educação escolar e de valorização/revitalização das línguas indígenas.

Por fim, o artigo de Amaral, a partir da análise de dois projetos de produção de gramáticas pedagógicas para diversas línguas indígenas no Brasil e no México, passa em revisão alguns pressupostos que podem orientar a produção de materiais em línguas indígenas e sua inserção nas práticas educativas. As questões iniciais colocadas no artigo, apresentadas ao autor por professores e professoras indígenas nas muitas situações de oficinas e atividades de produção de materiais didáticos, revelam tensões que merecem nossa atenção, pois problematizam a qualidade desses materiais para os falantes da língua, assim como sua efetividade em dar suporte ao processo de alfabetização nos diferentes contextos de uso

das línguas indígenas. Partindo dessa problematização do contexto de produção desses materiais, Amaral prossegue buscando apresentar uma agenda de critérios ou referências para orientar as práticas e as decisões a serem tomadas quando se trata de produção dos materiais nas línguas indígenas. Amaral nos propõe, assim, um quadro de referências para a produção dos materiais que abarca: o contexto de uso; os objetivos pedagógicos; o modelo de aprendiz/usuário; as teorias de aprendizagem; as abordagens pedagógicas; e uma teoria da linguagem e a descrição das propriedades da linguagem com a qual estamos trabalhando.

Como se pode ver, o conjunto de artigos traz, como afirmado antes, uma agenda ampla de questões e proposições sobre a produção e circulação de materiais em línguas indígenas, em especial nos contextos e programas educacionais. Um conjunto que faz ressaltar a complexidade e as multifacetadas possibilidades que tais programas engendram, que vão das questões mais estreitamente relacionadas à autoria indígena às possibilidades de uma vera e própria editoria indígena. Esta abarca as relações políticas implicadas nas atividades de produção quase sempre em contextos bilíngues, marcados por processos históricos caracterizados pela assimetria entre as línguas, e insiste na importância de assumir a perspectiva interna dos atores indígenas enquanto protagonistas de um projeto anticolonial amplo, os quais tencionam permanentemente as práticas e os discursos na direção de sua descolonização. O conjunto aqui apresentado nos convida e nos convoca para a realização de ulteriores momentos de encontro, em que a troca de experiências e o (re)conhecimento recíproco possam se tornar elementos de efetiva qualificação das práticas de todos os envolvidos.

Ana Maria R. Gomes (UFMG)  
Rosângela Célia Faustino (UEM)  
Organizadoras do Dossiê

## REFERÊNCIAS

CORREA (Xakriabá), Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável)- Universidade de Brasília, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa* - una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

UNESCO. *Education for the 21st century*. Paris: França, 2003. Disponível em: [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education). Acesso em: 24 mar. 2019.