Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Keyla Silva Rabêlo

Práticas linguageiras e saberes locais: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro – Bahia)

Rio de Janeiro
2020

Keyla Silva Rabêlo

Práticas linguageiras e saberes locais: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro – Bahia)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo Instituto de Letras. Área de concentração: Estudos da Língua

Orientadora: Profª Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

R114 Rabêlo, Keyla Silva.
Práticas linguageiras e saberes locais: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro - BA) / Keyla Silva Rabêlo. - 2020.
236 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino – Teses. 2. Linguística – Teses. 3. Descolonização - Teses. 4. Índios Pataxó - Linguagem - Teses. 5. Etnologia - Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Keyla Silva Rabêlo

Práticas linguageiras e saberes locais: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro – Bahia)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo Instituto de Letras. Área de concentração: Estudos da Língua.

Aprovada em 27 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profa. Dra. Denise Salim Santos

Instituto de Letras – UERJ

_____

Profa. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Instituto de Letras – UERJ

_____

Profa. Dra. Bethania Sampaio Corrêa Mariani

Universidade Federal Fluminense

_____

Profa. Dra. Marília Facó Soares

Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

A meu pai, Gilson Rabêlo, **in memorian**, pelos gestos de amor que nos permitimos resgatar e pela paciência com que aguardou meu retorno dos estudos para virar passarinho.

À minha mainha, Helenise Marinho pela potência que é: mãe-menina, mãe-coragem, mãe-amiga, mãe-leoa, mãe-incentivo, mãe-amorosa. Bendita seja essa mulher!

Às minhas irmãs queridas, Liliam e Leila, pelos gestos de ternura, de cuidado e por permitirem que eu possa sempre aprender com vocês.

A meu sobrinho Lucca, meu pacotinho de amor, por encher nossas vidas de alegria com a sua chegada e por dar um novo sentido a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer...

Engrandecer...

Verbos que se misturam e se completam

pela importância do que representam.

Inspirada em textos que a todo momento entrecruzam nossos caminhos e se juntam mais por sintonia do que por sintaxe para nos (res)significar, considero importante, antes de tecer meus agradecimentos àqueles que tornaram a jornada de doutoramento realizável e com contornos mais leves, pensar sobre "O tempo", esse menino peralta ou seria melhor dizer esse "senhor dos destinos"? Tensiono, portanto, questionar: Tempo, cortado em fatias – passado, presente e futuro –, o que é?

"O presente do passado é a **memória**"

E a minha memória começa muitos e muitos anos atrás. "Mas quando?" podem perguntar vocês. E eu responderei: lá na infância, mas não é ela quem convoco agora. Convoco a memória de um passado bem mais próximo, a memória de logo ali, dos dias intensos no Rio de Janeiro. "Foi um Rio que passou em minha vida e meu coração se deixou levar...". A moradia em república no bairro do Meier por três meses; o assalto no ônibus em meu segundo dia na cidade e o entendimento de que o Rio são muitos (o Rio para passear, o Rio para morar, o Rio para trabalhar e por aí vai); a mudança para o bairro da Glória e toda a liberdade que isso me proporcionou (agradeço, imensamente, a toda ajuda de Carolina Ruvira na procura de um cantinho para mim); o turismo pelos inesgotáveis espaços culturais da cidade (Teatro Municipal, Museu da República, Biblioteca Nacional, Museu de Arte Moderna, Parque Lage, Jardim Botânico, Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural da Caixa, Cine Odeon, Museu do Amanhã, Museu de Belas Artes, Teatro Rival etc etc etc); as rodas de samba na Praça Tiradentes; os encontros com a família em Bangu e Caxias; o velório do poeta (Ferreira Gullart) na Academia Brasileira de Letras (ABL); o Palácio de Capanema e os atos pelo retorno do Ministério da cultura; os shows no Circo Voador (ah, como eu gosto dali!); as noitadas na Lapa, o chorinho da Glória, o carnaval, a feira do Lavradio, a participação nos incontáveis protestos Candelária – Cinelândia, a presença nas terças-feiras de seminário na Academia Brasileira de Letras; a proximidade com São Paulo e a disciplina como aluna

especial na UNICAMP (Introdução aos Estudos sobre Letramentos com a Profª Márcia Mendonça); os eventos na UERJ e as aulas inesquecíveis com a excelência dos mestres Maria Teresa Gonçalves, Maria Teresa Tedesco, José Carlos de Azeredo, Bruno Deusdará, Décio Rocha e Ana Claudia Viegas; a UFRJ e mais disciplina como aluna especial com a Profª Leonor Werneck; a UNIRIO e o seminário sobre letramento racial; as tardes de estudo no espaço do Centro Cultural da Justiça Federal... e eu não consegui "zerar" o Rio. E o que fiz com tudo isso? É o presente!

"O presente do presente é a **percepção**"

O tempo "presente do presente" exige que eu alie à experiência como professora da educação básica e às discussões advindas do período do Mestrado em Educação na UFBA tudo consumido no Rio (cultura, política, informação, formação) durante o Doutorado e faça com que os resultados dessa mixagem produzam ressonâncias também em meu fazer pedagógico.

O tempo "presente do presente" indica que o futuro já é ali!

"O presente do futuro é a **expectativa**"

Ex-pec-ta-ti-va!!! Percebem?

E isso lembra: esperança, confiança, perspectiva, espera, possibilidade, capacidade, hipótese, indício, pensamento, suposição... o futuro é incerto, nós sabemos! Não tem problema!

É a expectativa que me faz acreditar que a pesquisa não tem um ponto final, ela tem reticências...Alguém, certa vez, disse que as reticências são "aqueles três pontos intermitentes que insistem em dizer que nada está fechado, que nada acabou, que algo sempre está por vir! Tudo sempre em construção. Tudo ainda por se dizer... Nascendo... Brotando... Sublimando... Vivo assim... Numa eterna reticência... Para que colocar ponto final? O que seria de nós sem a expectativa de continuação?". Eu adoro reticências! E minha expectativa com o "presente do futuro" é que possamos construir uma sociedade mais justa, mais respeitosa, mais plural e menos racista. É isso que importa!

Dito isso, volto ao tempo de agora, do" presente do presente". Ele solicita reconhecimento e gratidão. Ainda que eu saiba que "há sempre palavra demais na língua e, ao mesmo tempo, elas nunca são suficientes para dizer o que se quer dizer" (Jacques–Alain Miller), é preciso agradecer:

A DEUS PAI, por ser minha fortaleza, meu refúgio, meu guia de luz e protetor maior.

ÀS ENTIDADES DE LUZ QUE ME ACOMPANHAM porque, definitivamente, eu não ando só;

AOS QUE VIERAM ANTES DE MIM, pela proteção espiritual e por continuarem a me ensinar que não devo esquecer de onde vim e como devo andar e AOS QUE ESTÃO POR VIR, porque eles representam a esperança;

À MINHA FAMÍLIA, por sempre andar de mãos dadas e por compreender minhas ausências. Em especial àqueles que residem no Rio: o primo Fábio pela companhia constante por diversos momentos, impedindo que a solidão fizesse morada em mim e os primos Dudu, Carla, Marcelo, Tia Terezinha, Alê, Helen, Beto e todos os pequenos, por me acolherem tão bem e por tornarem cada reencontro uma festa;

À ORIENTADORA Maria Teresa Gonçalves Pereira, pela disposição na orientação, pelo cuidado, pelo conhecimento partilhado e por acreditar na realização do projeto;

ÀS PROFESSORAS Denise Salim, Tânia Câmara, Marília Facó e Bethania Mariani por aceitarem fazer parte da banca examinadora e, com isso, colaborarem de forma significativa com a discussão que trago no estudo;

AO POVO PATAXÓ, PRINCIPALMENTE, AOS PATAXÓ DA TERRA INDÍGENA DE ALDEIA VELHA (LIDERANÇAS, PROFESSORES, ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA), pela acolhida, pelos saberes compartilhados e, principalmente, pela oportunidade de aprender com vocês e com seus anciãos. Cada fala, cada gesto, cada encontro era carregado de significados e muito me ensinavam. Foi uma das experiências mais ricas e significativas que tive na vida!

À PROFESSORA Lícia Beltrão, amiga, professora e orientadora dos tempos de Mestrado na UFBA, leitora crítica e cuidadosa de meus textos, pessoa com quem mantenho um diálogo muito bom sobre a escrita enquanto objeto de pesquisa. Além de grande incentivadora, Licinha também foi ombro amigo, conselheira e ouvidos atentos durante os momentos de (dis)sabores que esta caminhada acadêmica me impôs;

AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇAO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA, *campus* Eunápolis) pela licença concedida para realização dos estudos doutorais. Às colegas da área de Linguagens pela colaboração e, em especial, a Nádia Núbia, pela postura

ética e compromissada adotada durante o trâmite do processo de afastamento. Sem sua colaboração, não seria possível.

ÀS AMIGAS Leila Barros e Hermínia Vieira, companhias fundamentais para que minha passagem pelo Rio fosse mais alegre e mais bonita. Com elas, além da missão de tentar "zerar o Rio", aprendi muito mais sobre respeito, amizade e cuidado;

ÀS MENINAS DO GRUPO "INCENTIVO E LAMENTAÇÕES", Paolla, Raquel, Sandra e Michele. Amigas queridas e sensíveis, juntas buscamos uma forma de criar uma rede de cuidado e cooperação entre nós durante todo o percurso do Doutorado – um grupo no whatsApp por conta da distância que nos separava - e deu certo. Palavras de incentivo, discussões teóricas, terapia, resenhas, lamentações, conselhos, trocas de material, de tudo um pouco.

À AMIGA SIMONE BENEVIDES, pelos diálogos constantes sobre nossa caminhada acadêmica, pela partilha, pelo carinho e pela alegria que carrega em si;

A SÔNIA VIEIRA, pela paciência e pelo cuidado com o texto durante o processo de organização da Tese;

AO GRUPO DE PESQUISA BAOBÁ: GRUPO DE ESTUDOS EM ANCESTRALIDADE E PENSAMENTO DE(S)COLONIAL do IFBA *campus* Eunápolis, principalmente à amiga Flaviane Nascimento pelos "dedos de prosa" sempre muito oportunos para o debate que trago e ao amigo Lincoln Cunha pela leitura atenta e colaborativa.

A TODOS, indistintamente, minha **gratidão**!

RESUMO

RABÊLO, Keyla Silva. **Práticas linguageiras e saberes locais**: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro - BA). 2020. 236 f. il. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese, ao tecer reflexões sobre o comportamento da língua portuguesa em uma comunidade indígena Pataxó cuja língua materna – o Patxohã - encontra-se em forte processo de retomada, objetivou entender como se deu, historicamente, o processo de colonização linguística vivenciado pelos povos indígenas no Brasil por meio das políticas linguísticas que lhes foram destinadas ao longo dos séculos, seus efeitos de sentido no imaginário social e como isso afetou, violentamente, a condição de existência desses povos. Considerando o jogo de forças presente entre as pressões para assimilação da cultura dominante e a solicitação do reconhecimento das subjetividades e das marcas identitárias de um povo, o estudo investigou o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha, Terra indígena situada em Arraial d'Ajuda, distrito do município de Porto Seguro – BA, tomando como base duas situações distintas de suas práticas linguageiras: as escritas acadêmicas dos professores indígenas e o Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha realizado com alunos do Ensino Fundamental II. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi arquitetada nos moldes do método etnográfico com viés participativo cujo imperativo consiste em desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. Além da pesquisa de campo, houve a opção pela pesquisa bibliográfica a fim de que pudéssemos compor o estado da arte sobre o objeto de nosso estudo e pela pesquisa exploratória com análises documentais a fim de que pudéssemos chegar aos objetivos já descritos aqui. A discussão está ancorada, principalmente, nas contribuições da Linguística Aplicada (LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998 dentre outros); nos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN; ASSIS, 2016; HEATH, 1983; KLEIMAN, 1998, 2005; ROJO, 1998, 2009; STREET, 2003, 2006, 2014; TERRA, 2013) e a interlocução com outras áreas do conhecimento como os Estudos Culturais (BHABHA, 1998; HALL, 2015) e Estudos De(s)coloniais (FABRÍCIO, 2017; LINERA, MIGNOLO; WALSH, 2014; MARIANI, 2004; SANTOS; MENESES, 2010; ZOLIN-VESZ, 2016, 2017). Os extratos feitos com as leituras da literatura referidas foram usados no ensejo de dar consistência e respaldo à análise e discussão dos textos investigados. Já os resultados, estes apontam que os textos produzidos pela comunidade investigada configuram-se como contra-narrativas que questionam ou desestabilizam os modelos hegemônicos vigentes quer seja nos modos como fazem uso do que aparece como proposta nas agendas políticas nacionais destinadas à educação, quer seja na forma dinâmica e criativa com que lidam com a língua que lhes foi imposta.

Palavras-chave: Colonização linguística. Povos indígenas. Linguagens. Descolonialidade.

RESUMEN

RABÊLO, Keyla Silva. **Practivas del linguaje y saberes locales**: el movimiento lingüístico-discursivo de los Pataxó de la Aldeia Velha (Porto Seguro – BA). 2020. 236 f. il. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tesis busca tejer las reflexiones sobre el comportamiento de la lengua portuguesa, en una comunidad indígena Pataxó, cuya lengua materna – o Patxohã – se encuentra en fuerte proceso de ser retomada. El objetivo era entender como se dió históricamente el proceso de colonización lingüística vivido por los pueblos indígenas en Brasil, por medio de las políticas lingüísticas que les fueron destinadas a lo largo de los siglos, sus efectos de sentido en lo imaginario social; y como eso afectó violentamente la condición de existencia de esos pueblos. Considerando el juego de las fuerzas presentes entre las presiones para la asimilación de la cultura dominante y la solicitación del reconocimiento de las subjetividades y de las marcas de identidad de un pueblo, el estudio investigó el movimiento lingüístico-discursivo de los "Pataxó de Aldeia Velha", esta Tierra indígena está ubicada en "Arraial d'Ajuda", aldea del municipio de Porto Seguro – BA. El estudio tomó como base dos situaciones diferentes de sus prácticas lingüísticas: las escritas académicas de los profesores indígenas y el Proyecto Intercambio Cultural y Territorial de la Escuela Indígena Pataxó Aldeia Velha, llevado a cabo por alumnos de educación primaria. La investigación de abordaje cualitativa fué estructurada en los moldes del método etnográfico con miras a lo participativo, cuyo imperactivo consiste en desarrollar la reflexión sobre la acción de investigar, tanto por el investigador, como por el investigado. Además de la investigación de campo, hubo la opción de la investigación bibliográfica, con el fin de que pudiéramos componer el estado del arte sobre el objeto de nuestro estudio y por la investigación exploratoria, con análisis de documentales, con el fin de que pudiéramos llegar a los objetivos ya descritos aquí. La discusión está anclada principalmente en las contribuciones de la Lingüística Aplicada (LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998 entre otros); en los Nuevos Estudios del Letramiento (KLEIMAN; ASSIS; 2016; HEATH, 1983; KLEIMAN, 1995, 2005; ROJO, 1998, 2009; STREET, 2003, 2006, 2014; TERRA, 2013) y la interlocución con otras áreas del conocimiento, como los Estudios Culturales (BHABHA, 1998; HALL, 2015) y Estudios De(s)coloniales (FABRÍCIO, 2017; LINERA; MIGNOLO; WALSH, 2014; MARIANI, 2004; SANTOS; MENESES, 2010; ZOLIN-VESZ, 2016, 2017). Los estratos hechos con las lecturas de la literatura citada, fueron usados con la oportunidad de dar consistencia y respaldo al análisis y la discusión de los textos investigados. Ya los resultados apuntan a que los textos realizados por la comunidad estudiada, se configuren como contra-narrativas que cuestionan o desestabilizan los modelos hegemónicos vigentes, se quiere que sea en las formas como hacen uso de lo que aparece como propuesta en las agendas políticas nacionales destinadas a la educación, se quiere que sea en la forma dinámica y creativa con quienes lidian con la lengua que les fué impuesta.

Palabras claves: Colonización lingüística. Pueblos indígenas. Saberes locales. Lenguajes. Descolonialidad.

ABSTRACT

RABÊLO, Keyla Silva. **Practices linguistics and local knowledge**: an linguistic-discursive movement analysis of the Pataxó from Aldeia Velha (Porto Seguro – BA). 2020. 236 f. il. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis, by reflecting on the behavior of the Portuguese language in a Pataxó indigenous community whose native language - Patxohã - is in a strong process of recovery, aimed to understand how the process of linguistic colonization experienced by indigenous peoples has historically occurred in Brazil through the linguistic policies that have been assigned to them over the centuries, their effects on the social imagination and how this has violently affected the condition of their existence. Considering the power play present between the pressures to assimilate the dominant culture and the request for recognition of the subjectivities and identity marks of a people, the study investigated the Pataxó linguistic-discursive movement from Aldeia Velha, a community located in Arraial d'Ajuda, district of Porto Seguro - BA, based on two distinct situations of its language practices: the academic writings of indigenous teachers and the Aldeia Velha Pataxó Indigenous School Cultural and Territorial Interchange Project carried out with 5th grade to 8th grade school students. The research, with a qualitative approach, was designed according to the ethnographic method with participatory bias, whose imperative is to develop reflexivity on the action of research, both by the researcher and the researched. In addition to field research, there was the option for bibliographic research so that we could compose the state of the art on the object of our study and exploratory research with documentary analysis in order to reach the objectives already described here. The discussion is mainly based on the contributions of Applied Linguistics (LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2006 among others); New Literacy Studies (KLEIMAN; ASSIS, 2016; HEATH, 1983; KLEIMAN, 1998, 2005; ROJO, 1998, 2009; STREET, 2003, 2006, 2014 and TERRA, 2013) and interlocution with other areas of knowledge such as Cultural Studies (BHABHA, 1998; HALL, 2015) and De(s)colonial Studies (FABRÍCIO, 2017; LINERA, MIGNOLO; WALSH, 2014; SANTOS; MENESES, 2010; MARIANI, 2004 and ZOLIN-VESZ, 2016, 2017) The extracts made from the literature readings were used in order to give consistency and support the analysis and discussion of the investigated texts. Meanwhile, the results show that the texts produced by the investigated community are counter narratives that question or destabilize the current hegemonic models, whether in the ways in which they use what appears as proposed in the national political agendas for education, whether or not in the dynamic and creative way they deal with the language imposed upon them.

Keywords: Linguistic Colonization. Indigenous people. Languages. De(s)colonialitie.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEP	Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisa
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
AGU	Advocacia Geral da União
ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CGNT	Convenção para grafia dos nomes tribais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FIEI	Formação Intercultural de Educadores Indígenas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LICCEI	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
LINTER	Licenciatura Intercultural
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFE	Procuradoria Federal Especializada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras

PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRPGI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIASI	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE EXCERTOS DE ENTREVISTAS

Excerto 1 - Língua materna e ancestralidade..... 28

Excerto 2 - Patxohã: língua retomada, língua mãe..... 28

Excerto 3 - "(...) *porque o povo Pataxó era um povo nômade*"..... 61

Excerto 4 - O Fogo de 51..... 62

Excerto 5 - "*Tiro, tiro, tiro, minha irmã, que chegava fazer tim... tim... tim...*"..... 63

Excerto 6 - "*Ser Pataxó é ser guerreiro (...)*"..... 64

Excerto 7 - "(...) *vai muito além do nosso mundo carnal*"..... 64

Excerto 8 - "*é muito orgulho (...)*"..... 65

Excerto 9 - *"Uma comunidade sem escola não avança"*..... 72

Excerto 10- *"(...) eles [nossos velhos] são nossos mestres e nossos doutores"*..... 74

Excerto 11- Os quatro pressupostos..... 74

Excerto 12- *"Nós temos direito à educação diferenciada..."*..... 78

Excerto 13- *"Vocês têm que pegar essa escola pra fazer uma educação diferenciada e de qualidade"*..... 80

Excerto 14- *"A escola vem pra demarcar território."*..... 80

Excerto 15- "(...) *sem a escola não tem como ele se entrosar na sociedade"*..... 80

Excerto 16- "(...) a partir da educação que começa tudo né"..... 81

Excerto 17- A escola como fortalecimento identitário..... 81

Excerto 18- "(...) *a escola é como se fosse o cérebro, o coração da comunidade..."*... 81

Excerto 19- *"A comunidade precisa de uma escola"*..... 81

Excerto 20- *"Ela funciona como uma pilastra de nossa comunidade"*..... 81

Excerto 21- *"A escola é o ponto chave da comunidade"*..... 82

Excerto 22- *"(...) você rotula como se todos fossem iguais"*..... 112

Excerto 23- *"(...) nosso povo já era um povo falante da língua Patxohã"*..... 121

Excerto 24- *"(...) Isso já é um impasse pra que a língua Patxohã, de fato, seja comunicada por todos os membros da comunidade sem embaraço."*..... 127

Excerto 25- *"Esse é o nosso grande desafio (...)"*..... 127

Excerto 26- A grande preocupação dos educadores indígenas..... 129

Excerto 27- Uma língua imposta..... 132

Excerto 28- "(...) *se fosse por nós, a língua oficial seria o Patxohã*"..... 132

Excerto 29- "(...) *hoje a gente não briga mais na/no arco e flecha, tudo é na escrita, na fala*"..... 132

Excerto 30- "(...) *foi motivo de quase um genocídio, extermínio de nossa língua*"..... 132

Excerto 31- O português indígena e a linguagem acadêmica: *"a gente sofre muito"*..... 135

Excerto 32- "*(...) quando as pessoas têm o domínio da escrita você brinca com a escrita"*..... 136

Excerto 33- "(...) *a gente precisa a todo tempo tá buscando esses conhecimentos pra saber lidar com as pessoas, com as oposições, com as opressões [...]"*..... 138

Excerto 34- "(...) *não é fácil levar pra dentro de um lugar que tem preconceito, tem racismo, você levar o seu território [...]"*..... 138

Excerto 35- A necessidade de conhecer o próprio território..... 152

Excerto 36- "*(...) o intercâmbio já serve pra isso mesmo, pra poder levar os colegas daqui da escola pra poder conhecer nossas comunidades*"..... 171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Etnomapa atual das aldeias Pataxó da Bahia..... 66

Figura 2- Imagem aérea atual da TI Aldeia Velha..... 67

Figura 3- Imagem entrada da TI Aldeia Velha..... 68

Figura 4- Etnomapa da TI de Aldeia Velha..... 69

Figura 5- Etnomapa da TI de Aldeia Velha produzido por Juliana Oliveira, aluna do 6º ano da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha..... 70

Figura 6- Posto de saúde da TI de Aldeia Velha produzido..... 71

Figura 7- Sede da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha, em 2001, quando funcionava na farinheira da aldeia..... 76

Figura 8- Fachada da atual sede da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha..... 77

Figura 9- Ailton Krenak na tribuna do Congresso Nacional do Brasil, em 4 de setembro de 1987..... 100

Figura 10- Glossário - TCC 03..... 143

Figura 11- Resumo produzido em Patxohã e Língua Portuguesa - TCC 09..... 143

Figura 12- Folha do Sumário - TCC 01..... 145

Figura 13- Folha de Agradecimento – TCC 05..... 146

Figura 14- Roda de conversa na Aldeia Pará com D. Conceição e Sr. Luís..... 157

Figura 15- Alunos entrevistando vice-diretor da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha..... 159

Figura 16- Palestra sobre economia local com Lideranças da Aldeia Bugigão..... 160

Figura 17- Seminário do Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial..... 163

Figura 18- Multiculturalismo e multi- ou transletramentos..... 171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Calendário Escolar: Articulação Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha e Comunidade TI Aldeia Velha..... 79
Quadro 2- Áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental na BNCC 108
Quadro 3- Áreas do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Médio na BNCC..... 108
Quadro 4- Identificação TCC dos professores da TI Aldeia Velha..... 140

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO[1]

As convenções de transcrição são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções:

/	Truncamento ou interrupção abrupta da fala
...	Pausa de pequena extensão
(...)	Suspensão de trecho da transcrição original ou trecho incompreensível
“aaa”	Discurso reportado
‘aspas’	Leitura de texto
[ ]	Interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas
((xxx))	Comentário do analista
(xxx)	Suposição de fala sem nitidez

Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográfica:

Vírgula (,)	Pequena pausa
Ponto final (.)	Entoação descendente
Ponto de interrogação (?)	Entoação ascende, como uma pergunta.

[1] As convenções de transcrição seguem o modelo proposto por Sito (2016).

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	20
1	**O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**.....	41
1.1	**O desenho da pesquisa**.....	44
1.2	**Desenho das palavras em pele de papel**.....	54
2	**DO COMEÇO PARA O FIM...**.....	56
2.1	**Muká Mukaú: um breve histórico do povo Pataxó**.....	59
2.2	**Taputá Tometô! Terra Indígena Pataxó de Aldeia Velha**.....	67
2.3	**A Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha**.....	72
3	**CARAVELAS AO MAR A TODO PANO: TERRA À VISTA!...**.....	83
3.1	**O passo do (des)encontro e a colonização linguística**.....	86
3.2	***Diretório dos índios*: um projeto epistemicida**.....	92
3.3	**Índio cidadão? A Constituição Federal de 1988**.....	99
3.4	**A agenda política educacional para os povos indígenas pós-CF 1988**.....	102
3.5	**Agora são outros quinhentos?**.....	111
4	**OS PATAXÓ DA TI ALDEIA VELHA E SUAS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS**.....	114
4.1	**A arquitetura de uma política linguística autônoma e autoral**.....	119
4.2	**O saber não ocupa lugar: escola e a política de educação linguística**.....	125
4.3	**O que eu faço com esta língua? Tensões entre língua materna e língua oficial**.....	130
4.3.1	"Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas": a escrita acadêmica.....	134
4.3.2	A linguagem-movimento: o Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial.....	150
4.3.2.1	O sujeito, a linguagem e o mundo: uma movência de sentidos.....	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	***POST SCRIPTUM:* RELEMBRAMENTOS SOBRE O FAZER CIENTÍFICO**.....	181
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista professor língua portuguesa e Patxohã.....	209

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com liderança indígena e moradores. 210
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista professores em processo de formação acadêmica..... 211
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista representante setor de educação escolar indígena..... 212
ANEXO A - Parecer consubstanciado n. 2.481.812 do CEP..... 213
ANEXO B - Parecer consubstanciado n. 2.639.554 da CONEP..... 217
ANEXO C - Autorização de ingresso em Terra Indígena nº11/AAEP/PRES/2019..... 224
ANEXO D - Mito de Criação da Nação Pataxó (Txopai Itohã)..... 226
ANEXO E - Patxôhã no Ensino Fundamental II..... 227
ANEXO F - Relatório do Intercâmbio no território da Aldeia Mãe Barra Velha..... 232

INTRODUÇÃO

> [...] E invento essa fogueira para seguir corretamente a tradição, pois tudo o mais veio do já acontecido e que aqui se conta. Fatos que fazem parte das ruínas do passado, que venho partilhar; para que as chamas as transformem no pó e a boa reflexão do que foi dito possa servir de húmus para a humanidade. (JECUPÉ, 2002, p. 27)

Convido meu leitor a uma conversa ao pé da fogueira a fim de que possa ouvir algumas histórias interessantes que preciso lhe contar. Não tema, tudo está sob controle: o tom será sereno, as chamas na medida certa, o fogo alimentado à proporção que o tempo de escuta das narrativas exigir. No primeiro momento, "[...] o sujeito da enunciação é o mesmo sujeito do enunciado" (COSTA, 2012, p. 46) e, por isso, a narrativa assumirá o caráter autobiográfico e as propriedades discursivas que definem este gênero tal como nos apresenta Bakhtin (2011, p. 141):

> [...] Ao narrar sobre minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal da vida (não sou o herói da minha vida mas tomo parte dela), coloco-me na condição de personagem, abranjo a mim mesmo com minha narração; as formas de percepção axiológica dos outros se transferem para mim onde sou solidário com eles.

À medida que nossa conversa avançar, você notará que o princípio bakhtiniano da polifonia será convocado e uma multiplicidade de vozes aparecerá e atribuirá novos contornos a nossa conversa. Como "[...] regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico [...]" (BEZERRA, 2014, p. 194) e atenta para que não haja contradições sobre o que aqui proponho, alerto para a forma responsiva com que esse coro será regido: você testemunhará um movimento de vozes autônomas ou "[...] sujeitos de seus próprios discursos [...]", conforme diria Bezerra (2014, p. 195).

Há, nesse sentido, o desejo de que seja assumido o princípio da alteridade: essas vozes – as vozes dos indígenas com quem dialoguei – apresentam-se como a perspectiva do outro sobre determinadas questões que nascem, muitas vezes, dentro de tensões geradas em suas próprias comunidades e que, principalmente por isso, precisam ser ouvidas e acolhidas na pesquisa como pontos de vista válidos. Partindo desse princípio, as diversas vozes que serão convocadas ao longo do texto aparecerão como indicadores de redes de colaboração científica e assumirão o papel coautoral na escrita que aqui será produzida.

Já a fogueira, perceba, é imaginária e aparece aqui como uma tentativa de trazer para este espaço de discussão a simbologia de um importante ritual tradicionalmente utilizado

pelos povos indígenas para narrar suas histórias e melhor ouvir as orientações e falas sagradas de seus ancestrais. Compartilharei da mesma estratégia por achá-la pertinente para trazer a este cenário de debate os meus achados durante a realização da pesquisa.

As fagulhas que dão contorno às primeiras palavras são apropriadas para que você ouça um pouco de minha trajetória profissional e acadêmica constituída a partir das relações histórico-social-ideológicas vivenciadas por este sujeito múltiplo, inacabado, complexo e heterogêneo que sou e que se encontra em contínuo processo de formação.

Antes de iniciar nossa conversa, porém, peço licença ao povo Pataxó para narrar um pouco de suas histórias após adentrar em seu território e ouvir seu canto, sua voz, sua maneira de ser e estar no mundo e por me permitirem conhecer, também, um pouco de sua sabedoria por meio de seus grandes intelectuais, seus anciãos. Suas palavras, apesar de toda história de luta e resistência, vinham carregadas de poesia e de esperança, o que me levava a entender, a cada ida à aldeia, que era preciso me despir de tudo que povoava meu imaginário colonizado: os preconceitos, a arrogância intelectual, as verdades que trazia...Era preciso leveza e sensibilidade de minha parte. Aos Pataxó, Aweri[2]!

A narrativa, assim como proponho, tem por objetivo indicar que o encontro das pontas desses dois fios – o profissional e o acadêmico – atribui sentido às minhas reflexões em relação ao ensino de língua(s) em contextos diversos e como isso se encontra com a problemática que se instala quando o debate é sobre educação e políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas. Entender como se dá, a partir daí, o movimento linguístico-discursivo realizado pelos Pataxó do extremo-sul da Bahia, mais especificamente de Aldeia Velha, comunidade indígena situada em Arraial d'Ajuda (Distrito de Porto Seguro – BA), considerando suas práticas linguageiras cotidianas, é uma tentativa de superação dos limites que se impõem quando tratamos de questões que envolvem educação, linguagem e interculturalidade.

As tessituras narradas a seguir sobre o tempo-evento de minha trajetória ajudarão na compreensão de todo o percurso formativo por que passei e como isso produziu ecos em meus investimentos acadêmicos. Antes, porém, faz-se necessário trazer à tona a contribuição dos estudos culturais no que concerne à noção de identidade e como isso reflete na forma como agimos e como nos situamos no mundo. Segundo Hall (2015, p. 10-12),

> [...] O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de

[2] Awêri no Patxohã, língua do povo Pataxó, significa "obrigado".

> razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. [...] A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. [...] O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Orlandi (1998, p. 204) dialoga com a perspectiva apresentada por Hall (2015) e indica que identidade é um movimento na história e refere a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia.

É nesse movimento de deslocamentos de que venho compondo enredos para minha história e me constituindo como sujeito-professor, professora-pesquisadora. Filha de pai e mãe oriundos do sertão baiano, que se deslocaram ainda jovens para o sul da Bahia na busca por melhores condições de vida, experimentei, já na infância, muitas itinerâncias: a vida se dava aqui (sul da Bahia) e lá (nas raízes sertanejas) durante as férias. A interconexão dos dois espaços de realidades sociais tão distintas iniciava os processos de interlocução com os meios sociohistóricos nos quais eu transitava.

O contato com a escola pública se deu no início do Ensino Fundamental II. Na rede pública de ensino, pude presenciar os movimentos de luta por uma educação pública mais democrática, emancipatória e participativa, e acompanhava as reivindicações de professoras e professores por melhores condições de trabalho. Ali, na escola pública, fui atleta e, como esportista, participei de mobilizações estudantis em defesa de nossas pautas junto ao grêmio e à direção escolar, uma participação que se configurava como um importante espaço formativo pelo papel que desempenhava: protagonismo juvenil, formação de lideranças e debate político.

Como você pode notar, insisto na repetição dos termos "rede pública" e "escola pública", mas logo esclareço: é um recurso linguístico utilizado de forma proposital a fim de ativar na memória textual de meu interlocutor algo que desejo colocar em lugar de destaque, como é o caso da importância da escola pública para minha vida.

Sobre os procedimentos de repetição e retomada no texto, o que Azeredo (2012, p. 242) traz como reflexão dialoga com minhas intenções na adoção desse procedimento:

> [...] Retoma-se outro texto, retoma-se parte do próprio texto que está produzindo. Por esse meio estabelecem-se ligações relevantes entre "o já dito", "o já escrito", "o que já conhece" e o que se está dizendo/escrevendo e dando a conhecer no texto em processo.

Encontrava, na escola pública, meios para minha autoemancipação intelectual. Foi na transição entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio que escolhi a docência quando optei pelo curso de Magistério. Naquela época (início dos anos 90), não tínhamos muitas escolhas: ou você optava por um curso técnico (Contabilidade ou Magistério) ou optava pela Formação Geral, na época denominada Científico. A docência entrava em minha vida – eu, filha de trabalhadora do comércio - como uma possibilidade de sair do Ensino Médio com a garantia de um emprego, o que, de fato, aconteceu.

Desde então, o trajeto percorrido seguiu a fluidez dessa escolha. Iniciei a experiência docente ministrando aulas ora na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental I da rede privada de ensino. Naquele período, era revista a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB): a Lei 5692/71 publicada durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici era substituída pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Era instituída ali a 'década da educação':

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Atenta às discussões da época e às exigências legais dos dispositivos que regiam a Educação, começava o investimento em minha formação. Naquele mesmo ano, 1996, iniciei os estudos no Ensino Superior por meio do curso de Pedagogia na universidade pública.

A leitura literária e a produção de texto sempre foram objetos que me fascinavam desde os tempos de Ensino Médio, algo que não estava presente no currículo destinado ao curso que eu escolhera. Decidi, então, três anos depois de investida acadêmica em Pedagogia, fazer mais um curso superior: Letras. Transitava entre duas licenciaturas bem distintas: em uma – Pedagogia –, o debate era muito mais intenso no campo das políticas públicas

educacionais; na outra – Letras -, além do debate sobre as questões de ensino de língua, havia o deleite com as literaturas.

O curso de Letras apresentava um currículo que nos conduzia para a formação em duas grandes áreas (estudos linguísticos – subdividido em Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras - e estudos literários), mas foram os estudos linguísticos, por meio das discussões que envolviam gramática, leitura e produção de texto, que, como objetos de estudo, despertaram minha curiosidade acadêmica e conduziram todo o investimento em minha formação dali por diante: 1) a especialização em Leitura e Produção Textual na escola com monografia discutindo a leitura de literatura infantil na educação infantil; 2) Mestrado, trazendo discussões sobre gêneros textuais e produção textual no Ensino Médio, 3) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido com alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), tecendo discussões sobre a educação linguística na Educação de jovens e adultos em Eunápolis-BA e 4) Doutorado, fruto da pesquisa que ora apresento, levantando discussões sobre o papel assumido pela Língua Portuguesa em contexto intercultural, mais especificamente em comunidades indígenas.

Como vê, a narrativa tecida até então objetivou justificar como se deu/dá minha constituição como professora-pesquisadora situado em um tempo-espaço em que, como apontado por Hall (2015, p. 16), a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado.

Nesse sentido, Coracini (2008, p. 43) coaduna com a ideia de sujeito trazida por Hall e faz a seguinte observação:

> O sujeito que se constitui, pois, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. É mister lembrar que tal formação se desenvolve pelos deslocamentos, num constante movimento de identificações que constitui a subjetividade heterogênea do discurso, do sujeito e abarca sua formação.

Por estar exposta à pluralidade de vozes, de práticas e de saberes que entrecruzaram meu percurso formativo, percebi a carência do debate sobre o ensino de língua portuguesa em contextos mais complexos como, por exemplo, em comunidades indígenas e quilombolas, comunidades comumente silenciadas e invisibilizadas nas diversas esferas da dinâmica social.

Mais uma vez, a prática profissional e a curiosidade acadêmica se encontram: compondo, desde 2010, o quadro de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *campus* Eunápolis como professora de Língua Portuguesa do ensino básico, técnico e tecnológico, deparo-me, ao me mudar para aquela região, com um movimento indígena forte e atuante, representado pelo povo Pataxó que habita o extremo-sul da Bahia, principalmente as cidades de Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália, Itamaraju e Prado. A força do movimento indígena na região fez, inclusive com que o IFBA *campus* Porto Seguro criasse a Licenciatura Intercultural (LINTER), curso destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas atendendo a povos de três etnias – Pataxós, Pataxós Hã Hã Hãe e Tupinambás – que habitam o sul e o extremo sul da Bahia.

Transitando entre Eunápolis (cidade que trabalho) e Porto Seguro (cidade que eu moro), comecei a presenciar todo o protagonismo do Povo Pataxó na região: a luta pelo território; a realização das atividades de etnoturismo na Reserva da Jaqueira com o objetivo de afirmar a cultura Pataxó; o forte comércio de artesanato com a produção de adornos e objetos do uso cotidiano e padrões gráficos inspirados na fauna e flora local; os Jogos Indígenas Pataxó, uma conexão entre várias aldeias e a sociedade local com o intuito de resgatar a identidade cultural indígena através do esporte; a frequente participação do povo Pataxó em diversos movimentos culturais e políticos de Porto Seguro; o movimento de luta deste povo pelo fortalecimento da educação escolar indígena e a inserção dos Pataxó nos espaços acadêmicos de nível superior, indicando que aquele espaço também deve ser ocupado por eles.

Foi, justamente, por presenciar esse crescente protagonismo do povo Pataxó e por ter a oportunidade de lecionar para alguns alunos indígenas no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos do IFBA que comecei a refletir sobre minha prática docente. Mesmo que encontremos no Projeto Político Institucional (PPI) do IFBA (2013), em seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais, a orientação para a realização de uma educação voltada para a diversidade, como algo previsto na Lei nº 10.639/03, que altera a LDB nº 9394/96 e torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e na Lei nº 11.645/08, que acrescenta a esta temática questão dos povos indígenas, a efetivação de uma educação escolar respeitosa e adequada aos modos próprios dessas comunidades ainda é um grande desafio.

Sobre os desafios para a implementação das referidas leis, encontramos em Pereira (2011, p. 49) algumas indagações que podem direcionar as reflexões sobre a recepção e a prática da legislação no ambiente escolar:

> A prática desta legislação remete-nos, na Universidade e nas escolas da Educação Básica, a desafios de natureza variada. Como garantir que o ensino de conteúdos históricos não se realize com base no suposto da mobilização de consciências? [...] Que relações se estabelecem entre prática da lei, políticas afirmativas e inclusão educacional? [...] Ou, ainda, como superar a sedução do estudo da história da África calcado tanto na inferiorização quanto no hiper-dimensionamento de sua relevância? [...] Como favorecer a superação de limites antigos verificados no ensino de história, (presentes também em alguma medida na prática da Lei 10.639/03), como a essencialização de conceitos, a prática de mitificação de personagens, a idealização da herança e história africana, o atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas identitárias unívocas, o privilégio de datas e eventos em detrimento da abordagem de processos históricos e suas transformações?

Os desafios apontados por Pereira (2011) ecoaram como uma provocação em relação ao papel assumido pelos estudos linguísticos nesse cenário de luta e reivindicação pelo direito ao reconhecimento dos saberes tratados como subalternos.

Na arena de disputas existentes entre os jogos político e discursivo para que haja, de fato, a efetivação da legislação, não cabe mais negar a necessidade de um pensamento fronteiriço que, segundo Mignolo (2011, p. 8-9, tradução nossa), se define como uma resposta à diferença colonial. Ele acrescenta:

> [...] A diferença colonial cria condições para o desenvolvimento de situações dialógicas nas quais uma enunciação fraturada é representada a partir da perspectiva subalterna como uma resposta ao discurso e à perspectiva hegemônica. Portanto, o pensamento de fronteira é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas que se entrelaçam mutuamente com uma cosmologia territorial e hegemônica.[3]

Orientada pela perspectiva decolonial[4] e provocada pelas indagações feitas por Pereira (2011), comecei a refletir sobre o papel que os estudos linguísticos assumem (ou deveriam assumir) em relação aos conhecimentos subalternizados.

Azeredo (2013, p. 22) argumenta que "[...] conhecer a língua significa tão somente estar apto a servir-se dela para tomar parte na rotina social da comunidade". Ao refletir sobre essa proposição e tantas outras que surgem quando o debate é sobre ensino de língua, uma

---

[3] La diferencia colonial crea condiciones para el desarrollo de situaciones dialógicas en las que uma enunciación fracturada es representada desde la perspectiva subalterna como uma respuesta al discurso y la perspectiva hegemónica. Por lo tanto, el pensamento fronteirizo es algo más que uma enunciación híbrida. Es uma enunciación fracturada em situaciones dialógicas que se entrelazan mutuamente com uma cosmología territorial y hegemônica (ideología, perspectiva) [...].

[4] Segundo Mignolo (2014, p. 15). "El desprendimento, el giro descolonial propone precisamente eso: cambiar los términos y no solo el contenido de la conversación. Pensar desde categorias de pensamentos negadas: desde la corporalidad del cuerpo negro, la homosexualidad, las lenguas exóticas o desde lo que el punto de vista Eurocentrico llama passado [...]. El paradigma outro consiste, precisamente, em pensar em la materialidade de otros lugares, de otras memorias, de otros cuerpos. Pensar, em suma, desde lo negado por la retórica de la modernidade bajo la efectiva marcha de la lógica de la descolonialidad".

série de questões vieram à tona: o que eu, professora de Língua Portuguesa, tenho feito ao longo do exercício da docência para garantir que os estudantes indígenas, por meio da linguagem, estejam habilitados a resistir aos processos de dominação? De que forma a educação linguística desenvolvida na escola se configura como uma proposta pedagógica respeitosa aos modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento desses sujeitos e tem servido para promover sua consciência crítica em relação ao uso dos recursos que temos disponíveis na língua? Quais instrumentos são necessários para que eles possam progredir e agir de forma autônoma sobre a linguagem? Como a minha prática tem colaborado para a promoção de uma educação plural e antirracista?

Ao levantar tais questões, não assumo apenas a curiosidade de pesquisadora, mas também as inquietações que trago do lugar de onde atuo e falo: o lugar de professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino. Essas e outras inquietações levaram-me a repensar a proposta de pesquisa para os estudos doutorais: se antes o intuito era dar continuidade às reflexões sobre o movimento de educação linguística na educação de jovens e adultos, um estudo iniciado, conforme já apontado aqui, em um Projeto de pesquisa realizado com uma aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) Ensino Médio no IFBA, aflorava-se o desejo de ampliar o debate sobre o ensino de língua, mais especificamente sobre o ensino de língua portuguesa, destinado a sociedades de tradição oral, como, por exemplo, povos indígenas e quilombolas.

No recorte que aqui apresento, os sujeitos com os quais estabeleci interlocução para tecer tais reflexões, como já mencionado, são o povo Pataxó. A escolha se dá pelo fato de eles terem a língua portuguesa como a língua comumente utilizada em boa parte de suas interações verbais cotidianas e por fazerem parte no cenário geográfico da cidade em que resido (a cidade de Porto Seguro) e toda a disputa narrativa que envolve a suposta "descoberta" do Brasil pelos portugueses.

Antecipo ao leitor que os modelos taxinômicos hegemônicos adotados pelos estudos da linguagem para categorização daquilo que é denominado, por exemplo, de "língua materna" não equivale aos sentidos atribuídos pelos Pataxó[5]. Observemos o que nos dizem

[5] Conforme orientação apresentada pelo *Manual de redação oficial* da FUNAI, a grafia dos nomes indígenas seguirá as normas da Convenção para grafia dos nomes tribais (CGNT) datada de 1953 e publicada na *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 150-152, 1954. A CGNT indica, dentre outras regras, que "[...] 20) Os nomes tribais se escreverão com letra maiúscula, facultando-se o uso de minúscula em seu uso adjetival; 21) Os nomes tribais de origem portuguesa ou morficamente aportuguesados terão a grafia portuguesa e a flexão portuguesa, mas também se escreverão com letra maiúscula e 22) Os nomes tribais de 1) a 20) não terão flexão portuguesa de número ou gênero, que no uso substantival, quer no adjetival [...]." (FUNAI, 2016)

uma liderança e uma professora indígena da comunidade de Aldeia Velha ao serem questionadas sobre a situação sociolinguística do povo Pataxó:

Excerto 1 – Língua materna e ancestralidade

A questão do bilinguismo hoje nas comunidades nós temos o Patxohã que é a língua materna. É interessante assim eu até falar um pouco disso [...]. Então o processo hoje da língua materna do povo Pataxó está o seguinte: primeira coisa, tem que entender que a língua portuguesa ela foi imposta para os povos indígenas [sim, sim, a colonização linguística mesmo]. Isso é muito importante né saber: se há uma imposição da língua, como é que você vai dar continuidade a uma língua ancestral? Você vai dar através de suas práticas, através né nos/ nas entrelinhas, nos corredores. A partir da década de 80 com o movimento indígena ele vem crescendo e também com esse movimento do povo Pataxó percebe-se a necessidade de resgatar essa própria língua como elemento de reafirmação, como elemento de luta por quê? Porque esse povo Pataxó começa a viajar e vem encontrar outros parentes, no caso o parente[6] *do norte, e esse parente do norte acaba falando mais sua língua por quê? Porque eles estão mais isolados, diferente da gente que teve todo esse impacto histórico, cultural de imposição, então é bem diferente se você for olhar a história do povo Pataxó.* (Angelo Pataxó, liderança indígena, entrevista de 13 de março de 2019)

Excerto 2 – Patxohã: língua retomada, língua mãe

[...] como você mesmo disse, para vocês a língua materna é a língua que vocês falam que é o português, mas para nós indígenas, por mais que não falamos, nós não temos a/a/o nato ali de falar tudo em Patxohã, pra nós é a nossa língua materna porque hoje a gente tá retomando, hoje a gente busca né, é... tá sempre falando com os alunos da importância, é...não que a gente desmereceu o português, porque infelizmente hoje é a nossa língua, é a nossa primeira língua, mas a gente considera o Patxohã como primeira língua pra nós [...]. (Aline Pataxó, professora, entrevista de 05 de setembro de 2019)

A liderança indígena, sobre a questão da língua, esclarece-me que, ainda que o português esteja muito mais presente nas práticas do povo Pataxó devido à imposição de séculos, o termo língua materna tem relação com a ancestralidade e, por isso, sua língua materna é o Patxohã.

A expectativa apresentada tanto pela liderança indígena quanto pela professora indígena em relação às categorizações atribuídas às línguas converge com o que nos dizem César e Maher (2018) quando abordam a questão das políticas linguísticas e identitárias em contextos indígenas. As autoras posicionam-se em relação aos conceitos de interculturalidade e colonialidade e tecem reflexões sobre como os estudos da linguagem têm agido em relação à forma hegemônica de controle no modo de produzir conhecimento. Elas alertam para o fato de que,

[6] Pode ser parente de sangue, ser Pataxó no sentido de irmandade pertencente ao mesmo povo, também comungar dos mesmos ideais na luta e movimento dos povos indígenas. (CARMO, 2019)

> [...] quando se referem de uma forma localizada ao construto *língua*, estudiosos da linguagem e outros cientistas sociais geralmente associam-no, sem maiores questionamentos, à classificação e à quantificação definida por modelos taxinômicos hegemônicos. Esse modo de proceder, bem como as adjetivações que a ele estão associadas, como 'primeira língua (L1)', "segunda(L2)', 'língua materna', 'estrangeira', 'indígena', 'nacional', tendem, se não formos muito cuidadosos, a tornar (quase) naturais o `ser da língua` e a universalidade dos instrumentos de estudo dito linguístico. Como consequência, o que não se encaixa nessas categorizações, são estabelecidas, glotofagicamente, como 'não-línguas', 'entidades' sem nomes, e por isso sem possibilidade de serem contadas e narradas, passando à invisibilidade metalinguística. (CÉSAR; MAHER, 2018, p. 1302-1303)

O que César e Maher (2018) propõem e que, subjetivamente, se inscreve nas palavras da liderança indígena é a necessidade de uma descentralização epistemológica de questões e conceitos estabilizados ou naturalizados no campo dos estudos linguísticos. Nesse sentido, preciso, então, adverti-lo, caro leitor: nossa conversa ao pé do fogo poderá produzir intensas labaredas, pois o debate é provocativo e, como diria Lispector (1998, p. 19), "[...] voam faíscas e lascas como aços espelhados".

Na arena de debates em que nossas reflexões serão tecidas, espera-se que a discussão seja profícua e colabore para que possamos, nas palavras de Zolin-Vesz (2017, p. 9), não só "[...] compreender como as práticas linguageiras, mesmo na contemporaneidade, ainda constroem as colonialidades que produzem classificações assimétricas do mundo e da vida social", como também possibilitar uma revisão epistêmica que contribua com a prática de uma pedagogia decolonial.

Nesse sentido, precisamos levar em consideração que as exigências contemporâneas do campo educacional versam a favor da necessidade do reconhecimento de outras geografias de olhares e saberes que não apenas aquelas formadas a partir de certezas advindas de perspectivas eurocentradas, cujo mundo é pensado a partir de categorias monolíticas, fixas e hierarquizadoras, o que, conforme alerta Fabrício (2017, p. 30), inviabiliza "imaginar novos repertórios e práticas de significação".

O mundo tem passado por mudanças geopolíticas que afetam os diversos segmentos da sociedade e o campo educacional não tem como ignorar tais transformações. Se, conforme aponta Hall (2015, p. 9), "[...] as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades [...] e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social [...]", como pode a escola, diante de um público tão diverso, continuar tratando o sujeito como homogêneo? Como ignorar as questões sócio-históricas e culturais dos sujeitos que a compõem? Como responder às demandas da contemporaneidade? Tais questionamentos indicam, como adverte Maher (2007, p. 67), que

“[...] Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior.”.

Quando se trata dos estudos linguísticos, a preocupação segue o mesmo viés ou, ao menos, deveria seguir: se nos constituímos na e pela linguagem, sendo ela, de acordo com o pensamento bakhtiniano, produto da interação verbal, faz-se necessário vinculá-la às “[...] epistemologias e aos questionamentos suscitados pela vida social contemporânea [...]”, conforme nos orienta Fabrício (2006, p. 48).

Lopes (2006, p. 17) faz a seguinte observação sobre o papel da linguística e, mais especificamente, da linguística aplicada ao que ele chama de “tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica”:

> [...] São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (LOPES, 2006, p. 22-23)

Como se vê, os “tempos de grande ebulição” também trouxeram instabilidades e novos debates aos estudos da linguagem, abalando não só a noção individualista de sujeito, cuja identidade era entendida como unificada e estável, mas também a noção de língua e linguagem, repensada e reelaborada a partir de contribuições como a de Mikhail Bakhtin, cuja perspectiva teórica ancora-se, principalmente, na noção de língua e linguagem enquanto produtos da esfera social e, por isso, sua característica dialógica.

Pennycook (1998), ao tecer críticas sobre as tendências totalizadoras e universalizantes do pensamento modernista, também questiona a crença fundamental em um sujeito uno e racional e a dicotomia saussuriana do indivíduo *versus* sociedade e advoga a favor da importância da noção pós-estruturalista de linguagem – linguagem e dialogismo - construída a partir de trabalhos como os de Bakhtin, Voloshinov e Foucault. Segundo o autor,

> [...] essa concepção não é somente uma descrição de uma estrutura abstrata nem meramente uma teoria de linguagem, mas constitui-se em uma política de representação, em uma compreensão de como a linguagem é construída socialmente e de como ela produz mudança e é mudada na vida humana. Essa concepção identifica a linguagem como uma cena de conflito, em que o mundo está sempre/já na palavra. (PENNYCOOK, 1998, p. 37)

A virada linguística, impulsionada pelos debates da pós-modernidade, trouxe à tona um novo modelo de se pensar a linguística, não mais aquele cristalizado em sua origem no século XIX. Sobre a questão, Rajagopalan (2003, p. 62) é bastante incisivo:

> A linguística moderna ainda não conseguiu se desvencilhar da ideia de que as únicas mudanças que ocorreram ao longo da trajetória das línguas particulares devam-se a causas intrassistêmicas, isto é, a mudanças motivadas por fatores internos, genéticos. Trata-se de uma herança da chamada linguística comparativa que floresceu no século XIX. É uma ideia sutilmente preconceituosa – embora a maioria de seus defensores não tenha, ao que gostaria de crer, parado para pensar sobre isso – porque é alimentada pelo mesmo desejo de pureza e mestiçagem que costumam dar origem a outras formas de preconceito como racismo.

As instabilidades que atingem nossa identidade linguística têm origem no que Bakhtin (1981 *apud* RAJAGOPALN, 2003, p. 63) chamou de forças centrífugas. Ao tratar da questão do falante idealizado pelos linguistas tradicionais, o pesquisador russo apresenta o seguinte argumento:

> A linguística, a estilística e a filosofia da linguagem que nasceram e foram forjadas pela corrente das tendências centralizadoras na vida da linguagem têm ignorado a heteroglossia dialógica na qual estão incorporadas as forças centrífugas na vida da linguagem. Por este motivo, elas não foram capazes de acomodar a natureza dialógica da linguagem, que é uma luta entre pontos de vista sociolinguísticos, e não uma luta intralinguística entre vontades individuais e contradições lógicas. (BAKHTIN, 1981, p. 273 *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 63)

É consensual entre pesquisadores, como Signorini e Cavalcanti (1998), Celani (1998), Evensen (1998), Kleiman (1998), Pennycook (1998, 2006), Cavalcanti (2006), Fabrício (2006), Signorini (2006), Lopes (2006), Rojo (2006), a necessidade da interlocução da linguística com diversas áreas do conhecimento, o que gera uma postura transdisciplinar.

Ao advogar sobre o caráter transdisciplinar atribuído à Linguística Aplicada, Celani (1998) destaca o quanto a colaboração entre disciplinas age como um fio condutor e até mesmo como uma filosofia epistemológica, a "filosofia" da descoberta. Pautada em diversos teóricos que discutem a questão da transdisciplinaridade, acrescenta:

> [...] Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*, o que Portella (1993) chamou de esferas de *coabitação*. A mera justaposição não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade. Não se buscam contribuições de outras áreas, mas sim, a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo

> proposto provoca em cada área (SERRANI, 1990). Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias. A transdisciplinaridade se realiza em uma problemática transversal, através e além e se dissolve em seu objeto (FAURE 1992). [...] Para Sommerville (1993), o conceito de transdisciplinaridade implica reconhecimento expresso da necessidade e até da obrigação de se comunicar com a coletividade e obter sua participação; implica formas de se tratar os problemas críticos com que se defrontam os indivíduos e as sociedades, implica ser mediadora de mudanças. (CELANI, 1998, p. 117-118)

Não há como falar sobre educação, linguagem e transculturalidade sem considerar as contribuições advindas de outros campos do saber como, por exemplo, a Antropologia, Sociolinguística e os Estudos Culturais. Gibbons (1995) argumenta que o contexto de aplicação cria pressões que requerem o uso de fontes de conhecimento variadas e que as configuram de acordo com o problema em foco. A integração de ideias de campos diferentes é, conforme indica Lopes (1998), uma forma de pensamento crítico.

Nesse sentido, estar em território Pataxó na expectativa da compreender como se dá sua movimentação linguística requer um empreendimento indisciplinar, o que significa dizer que é preciso estabelecer um diálogo proficiente com outras áreas do conhecimento a fim de que os modos de fazer a pesquisa não ignorem questões relevantes, como a contextualização dos conhecimentos produzidos, o caráter participativo e colaborativo do trabalho (a valorização e inclusão do conhecimento trazido pelos participantes do estudo reconhecendo-os como produtores da pesquisa) e a responsabilidade social do fazer científico.

Outro ponto de que não podemos esquecer é a indissociável relação existente entre língua, cultura, poder e sociedade. Ianni (1999, p. 39-40) aponta para o fato de que

> [...] tudo o que diz respeito à sociedade está envolto e impregnado de cultura; sendo que a linguagem, enquanto componente essencial da cultura, taquigrafa, expressa, compreende, explica, exorciza ou sublima o turbilhão histórico-social em que estão imersos indivíduos e coletividades, grupos e classes sociais, nações e nacionalidades.

Aos povos originários, esmagados historicamente pelos conflitos ideológicos atravessados nos enunciados produzidos pela voz do colonizador, foi instituída a “categoria da linguagem única”, expressão utilizada por Bakhtin (2002), que, conforme Carboni e Maestri (2012), se configura como “um projeto social excludente” em que “Os signos linguísticos forjam-se no contexto de práticas sociocomunicativas sempre prenhes de determinações ideológicas. ” (CARBONI; MAESTRI, 2012, p. 61)

Bakhtin (2002, p. 81) define a categoria única da linguagem como

> [...] uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. [...] a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultura.

As tensões existentes entre as forças centrípetas e centrífugas e seus reflexos na dinâmica social dão continuidade ao projeto excludente destinado aos povos indígenas. Nas palavras Carboni e Maestri (2012, p. 68), "[...] o conteúdo novo não se determina plenamente enquanto não supera, também, a sua velha forma", ou seja, os estudos linguísticos precisam se engajar na empreitada decolonial e, cada vez mais, "[...] discutir políticas e ideologias linguísticas mais responsivas aos desafios contemporâneos." (FABRÍCIO, 2017, p. 32)

Fabrício (2017, p. 30) entende que a tarefa não é nada fácil e nos alerta:

> [...] uma virada descolonial não se calca simplesmente na destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sociohistóricas solidificadas pela repetição. Pelo contrário: significa conhecê-las, reconhecer seus efeitos concretos e embrenhar-se na dinâmica de ter clareza do "não mais" (o que se repete, mas que se quer deixar para trás) e investir no "não ainda", em seu nível emergente, incerto, e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais.

O debate, como se vê, é provocativo, tenso e necessário e anuncia a emergência de novas narrativas no campo dos estudos da linguagem ou assumam, como observa Mignolo (2014), um paradigma-outro, que se anuncia como diverso e pluri-versal[7].

Como vimos, é fértil o terreno de discussão que vem se construindo, já há algumas décadas, em torno dos estudos linguísticos. A expectativa é que, feitas as conexões necessárias entre o dito até aqui, o que se está por dizer – a proposta da pesquisa – e o que se apresentou historicamente como argumento de verdade sobre povos indígenas, língua e produção de conhecimento, possamos colaborar com a mudança de fluxo do pensamento em relação aos sujeitos subalternizados, compreendendo que outras referências são possíveis e pertinentes quanto as validadas nos domínios universalistas da cultura ocidental europeia.

Ensaiarei, ao longo da pesquisa uma escrita etnográfica decolonial. As palavras, assim como as chamas dessa fogueira, precisarão se renovar ritmicamente e se ajustar aos

---

[7] A pluriversalidade, para Mignolo (2014), não é um universo abstrato que despreza aos existentes, mas que consiste em afirmar a pluriversalidade como projeto universal. Ele indica que "La pluriversalidad del paradigma outro se gesta a partir del momento en que las diversas historias locales, interrompidas por la historia local de Europa, comiezan enfrentar sus propios destinos: o ser servidores o pensar en las fronteras, desde la colonialidad; esto es, desde las categorias de pensamento y memorias marginadas y soterradas". (MIGNOLO, 2014, p. 14-15)

movimentos que ela encontrar pelo caminho. Como elucidaram Brait e Melo (2014), inspiradas no pensamento bakhtiniano, “assim é a linguagem!”. Ela “[...] é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos do discurso nela envolvidos”. (BRAIT; MELO, 2014, p. 65)

Geraldi (1997, p. 11-12), orientado pela mesma expectativa, acrescenta:

> [...] a linguagem não se dá como objeto epistemológico. Dá-se por inteiro, em sua dimensão política, histórica, social, contextual. Dá-se como um acontecimento interativo e multifacetado, estruturante mais do que estrutura. Envolve, pois, ações: além da ação que a linguagem, ela mesma, é, as ações que a linguagem faz e as ações que com ela se faz e que se fazem sobre ela.

Atrelar o ato de escrever à perspectiva decolonial e à etnografia sugere uma recusa a qualquer forma engessadora dos usos da linguagem e da forma de fazer pesquisa: a gramática precisa ser outra, uma gramática alternativa que viabilize o caráter fluido, dinâmico e vibrante da língua de forma a não silenciar o outro - ação comum destinada aos povos tratados como subalternos; uma gramática alternativa que negue ao pesquisador etnógrafo, conforme alerta Carvalho (2001, p. 110), o lugar de civilizado e ao nativo o lugar de primitivo. É preciso combater a “troca desigual subjacente à relação etnográfica”. (ALBERT, 2015, p. 521)

A pesquisa *Práticas linguageiras e saberes locais: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro – Bahia)* insere-se no âmbito da epistemologia das Ciências Humanas de Bakhtin e de sua filosofia da linguagem, que, conforme indicam Souza e Albuquerque (2012, p. 111), tem como premissa problematizar a forte presença do positivismo no pensamento ocidental moderno, criando outra possibilidade de se produzir conhecimento no interior das ciências humanas. As autoras complementam:

> O argumento para isso é o de que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é diferente do conhecimento que os homens podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e suas formas de vida. Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu *outro* e, consequentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. Para Bakhtin, há de se considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica *eu-outro*.

Observe que é na estreita relação sócio-histórico-cultural do *eu-outro-outros* que os sujeitos, por via da linguagem, se constituem e os sentidos são construídos. É na mesma expectativa que a pesquisa qualitativa, abordagem acolhida no presente estudo, reconhece a

implicação da experiência dialógica e alteritária na produção de conhecimento, o que faz com que aqueles que participam da pesquisa, quer seja por via de suas produções, quer seja por suas falas/participações nos mais diversos espaços da esfera social, atuem de forma colaborativa na elaboração de saberes. A pesquisa, como adverte Chizzotti (2000, p. 84), "[...] não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada de muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva." É, nas palavras de Azeredo (1999, p. 245), "o texto como um acontecimento social".

E se falamos em texto, temos de tratá-lo em toda sua dimensão, reconhecendo-o como texto teórico com o qual dialogo e como texto-monumento[8] aqueles nos quais busco compreender não só os modos de organização dos discursos produzidos historicamente sobre os povos indígenas, mas também as bases legais em que estão pautadas concepções e decisões governamentais sobre as políticas linguísticas destinadas a estas mesmas populações em períodos distintos da história do Brasil. Trato, também, como texto-monumento os textos dos que utilizam diferentes estratégias textual-discursivas para exteriorizar o seu dizer, texto de indígenas e que constituiu o *corpus* da pesquisa empírica e como texto por mim tecido, composto de fios dos quais vou desfiando outros, costurando e dando-lhes o tom de texto científico.

Dessa forma, o debate aqui proposto, não só neste, como também nos demais capítulos que seguem, priorizou, a todo momento, encontrar possibilidades de respostas para a questão que orientou a pesquisa, conforme apresento a seguir:

Considerando documentos produzidos em três recortes temporais da história do Brasil, a saber: 1) a Carta de Caminha durante a invasão do território pelos navegantes portugueses, 2) o *Diretório dos índios* no período colonial e 3) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), *Plano Nacional de Educação* (PNE), *Referencial curricular Nacional para as escolas indígenas* (RCNEI) e *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) no período pós-Constituição de 1988, quais foram as políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas do Brasil identificadas nesse material, quais seus efeitos de sentido sobre esses corpos e sobre o imaginário social e quais seus reflexos no movimento linguístico-discursivo cotidiano dos Pataxó de Aldeia Velha?

Na tentativa de responder à questão, o objetivo geral consiste em ampliar a discussão sobre políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas no Brasil a partir da análise de

[8] Acolho o pensamento foucaultiano ao tratar os documentos aqui trazidos – textos históricos, textos legais, textos dos alunos – como textos-monumento. Os textos-monumento não têm uma verdade, mas um núcleo de significações pertinente ao momento histórico, à sociedade e com determinada cultura.

documentos históricos e de medidas legislativas específicas que foram adotadas antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) para, então, compreender como, no modelo atual de educação destinado aos povos indígenas – educação intercultural, diferenciada e bilíngue -, se configura o papel da Língua Portuguesa em contexto indígena e quais são e como se dão, a partir das práticas de linguagem, os movimentos linguístico-discursivos realizados por estas comunidades para responder às suas necessidades cotidianas.

Para atender a estas expectativas, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Confrontar o que foi dito em um dado momento de nossa história sobre políticas linguísticas voltadas para comunidades indígenas através de registros em documentos históricos (Carta de Caminha e *Diretório dos índios*) com o que está sendo dito em alguns documentos oficias mais contemporâneos (CF/88, LDB, PNE, RCNEI e BNCC), a fim de identificar e compreender os diferentes caminhos de enfrentamentos vivenciados pelos povos indígenas em relação a suas práticas linguageiras;
- Analisar, nos documentos históricos, os efeitos de sentidos produzidos pelo uso de determinadas expressões nominais em relação aos povos indígenas e como elas, ainda hoje, atuam sobre o imaginário social e afetam as condições de existência desses sujeitos;
- Identificar movimentos -linguístico-discursivos realizados pelos Pataxó de Aldeia Velha (Distrito de Arraial d'Ajuda, Porto Seguro - BA) e analisar se essas práticas subvertem a lógica da colonialidade rompendo com a narrativa dominante, restituindo o patrimônio identitário, cultural e linguístico deste povo.

Na busca por respostas aos objetivos pretendidos e coerente com a natureza da pesquisa, iniciei a garimpagem de textos que pudessem dialogar com meu objeto de pesquisa. Dessa forma, arquitetei um caminho que me conduzisse ao encontro de informações sobre os temas que o estudo acolhe a fim de ampliar meu repertório teórico e dar consistência ao debate que trago, como leituras sobre educação escolar indígena, ensino de língua em

perspectiva intercultural, estudos culturais, linguagem e descolonialidades[9], políticas linguísticas, além dos documentos históricos e documentos oficiais já indicados. Os extratos feitos com as leituras da literatura referidas foram usados no ensejo de dar consistência e respaldo à análise e discussão dos textos analisados.

A dinâmica requerida pela pesquisa demandou, por vezes, o cruzamento de argumentos teóricos que dialogassem a favor do debate sobre ensino de língua portuguesa e interculturalidade. Dito isso, justifico a presença de diferentes afiliações epistemológicas oriundas, principalmente, do campo dos estudos da linguagem, da antropologia e da sociologia. Ainda que, em muitos momentos, elas pareçam não conversar, "garimpei" aquelas que apresentassem importantes contribuições do ponto de vista pedagógico sobre o tema em questão.

No que concerne à coleta de textos, o percurso seguirá por dois caminhos que se encontram. Na primeira, a opção foi desenvolver a análise de documentos a partir do confronto do que se pregou como política linguística em momentos históricos distintos e os efeitos de sentidos gerados por estas políticas nas comunidades indígenas; na segunda, a opção é identificar, através de material disponibilizado em domínio público ou compartilhado pelos Pataxó de Aldeia Velha em suas vivências, alguns movimentos linguístico-discursivos protagonizados por eles e analisar a partir de quais perspectivas seus textos vêm sendo construídos.

A expectativa é de que, no encontro desses dois caminhos, possamos compreender em que medida a perspectiva linguística que subjaz os documentos que aqui apresento converge/diverge com o que hoje se configura como direito linguístico dos povos indígenas e como isso se realiza em suas práticas linguageiras.

Nessa direção, Geraldi (2010, p. 189-190) faz a seguinte reflexão:

> No espaço em que se discutem direitos linguísticos, é sempre importante retornar às questões que fundam a necessidade de pensar em 'direitos' e de defendê-los, porque estas ações sempre apontam para a existência de alguma restrição, cerceamento,

[9] Existe uma discussão em torno do emprego dos termos decolonialidades/descolonialidades. De acordo com Zolin Vesz (informação verbal, em 2019, para os editores da *Palimpsesto*, revista do Programa de Pós-graduação em Letras, da UERJ, no prelo), "O ponto central em torno de tal discussão vincula-se ao emprego do prefixo "des" ou "de". Os estudos mais recentes têm optado pelo uso de "decolonialidade" como alternativa para escapar da possível associação com o conceito de "descolonização", relacionado ao 'fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas'." (SANTOS; MENESES, 2010, p. 12) Para o autor, "[...] o emprego de "descolonialidade" não constrói uma associação com "descolonização", pois estamos abordando âmbitos diferentes: "descolonização" estaria associada à esfera política, e "descolonialidade" ao campo da construção de sentidos sobre o mundo e a vida social.". Na pesquisa, adoto o prefixo "des" (descolonialidade) e respeito a opção de cada autor em relação ao uso que fazem do termo."

> esgarçamento de relações que, supomos, deveriam se construir sobre outras bases e sobre outras concepções.

A partir do diálogo que estabeleço entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, a materialização textual do estudo aqui proposto toma corpo e se apresenta em forma de capítulos. São, ao todo, quatro capítulos.

Na *Introdução*, o leitor é convidado a ouvir, inicialmente, sob a quentura do fogo e de todo poder simbólico que o envolve, um relato autobiográfico no qual apresento minha trajetória como sujeito-professor e professora-pesquisadora e de que forma isso se alia às escolhas acadêmicas, Em seguida, indico a base epistemológica utilizada para compor o estado da arte em relação à perspectiva linguística que me afilio. Encerro esta parte apresentando a expectativa quanto à textualização da ´pesquisa – usos da linguagem e descrição de cada um de seus capítulos-, bem como seu cenário de contextualização – questão da pesquisa e objetivos – e indícios da orientação metodológica que será seguida ao longo do estudo.

No primeiro capítulo – *O percurso metodológico da pesquisa* –, indico o porquê tanto da escolha da etnografia como metodologia adotada para realização do estudo, quanto da adoção das discussões do campo da Linguística Aplicada. Na seção *O desenho da pesquisa* descrevo, de forma detalhada, as especificidades das ações escolhidas e empreendidas para tratar da pesquisa, a bibliográfica, a documental e, principalmente, a de campo, a empírica; portanto, considerando não ser suficiente somente apresentar as práticas linguageiras vivenciadas pela comunidade indígena de Aldeia Velha, *corpus* do estudo, como "produto". Na seção *Desenho das palavras em pele de papel*, informo como será o tratamento dado à transcrição das informações coletadas em campo.

No segundo capítulo, o qual denomino *Do começo para o fim...*, indico o porquê da necessidade de iniciar o debate apresentando a história do povo Pataxó, como também a política de escrita que conduzirá o capítulo. Em *Muká Mukaú: breve histórico do povo Pataxó*, como o próprio título indica, narro a história dos Pataxó a partir da perspectiva apresentada por esse próprio povo; na seção *Taputá Tometô! Terra Indígena Pataxó de Aldeia Velha* situarei meu leitor quanto às informações sobre as particularidades do *lócus* da pesquisa, a comunidade indígena de Aldeia Velha. Já em *A Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha*, discorrerei sobre a importância da escola para a TI Aldeia Velha

O terceiro capítulo, *Caravelas ao mar a todo pano: terra à vista*, introduz informações sobre o projeto de colonização desembarcado no Brasil junto com a chegada dos portugueses

e indico quais documentos serão analisados, confrontados e com quais objetivos. Em *O passo do (des)encontro e a colonização linguística* e em *O Diretório dos índios: um projeto epistemicida* (d)enuncio os sentidos embutidos nos dois documentos históricos analisados e seus efeitos sobre a população ameríndia. Na seção *Índio cidadão? A Constituição Federal de 1988*, relato, de forma sucinta, as tensões vivenciadas pelas comunidades indígenas durante a elaboração da Constituição e sua importância como marco legal para o reconhecimento dos direitos desses povos. Em *A agenda política educacional para os povos indígenas pós-CF 1988*, indico as implicações da *LDB*, do *PNE*, do *RCNE/I* e da *BNCC* para a educação escolar indígena e para o ensino de línguas. Por fim, encerro o capítulo com a seção *Agora são outros quinhentos?*, tecendo considerações sobre as questões referentes à educação linguística apresentadas ao longo dos textos analisados e quais seus reflexos sobre as práticas linguageiras dos povos originários na contemporaneidade.

No quarto capítulo, *Os Pataxó da TI Aldeia Velha e suas práticas linguageiras*, indico como o percurso etnográfico me apresentou as pistas para a construção do *corpus da pesquisa*. Na seção *A arquitetura de uma política linguística autônoma e autoral*, apresento como se deu o processo de retomada da língua materna do povo Pataxó (o Patxohã). Em *O saber não ocupa lugar: a escola e a política de educação linguística*, apresento o papel da escola para a promoção do ensino da língua materna (Patxohã). Na seção *O que eu faço com esta língua? Tensões entre língua materna e língua oficial*, situo o leitor em relação ao contexto sociolinguístico vivenciado pelos Pataxó e apresento minha expectativa em relação ao tratamento das práticas selecionadas para análise. Aliado aos usos da língua por esta comunidade, nas subseções seguintes, apresento o *corpus* da pesquisa e suas análises em forma de ensaios – *"Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas": a escrita acadêmica; A linguagem-movimento: o Projeto Intercâmbio cultural e Territorial* e *O sujeito, a linguagem e o mundo: uma movência de sentidos*. As vivências são trazidas na tentativa de demonstrar algumas experiências produzidas por essa comunidade tanto no âmbito da escola fundamental quanto no âmbito acadêmico e todo movimento linguístico-discursivo gerados a partir delas e como isso reverbera na própria comunidade.

Nas *Considerações Finais*, faço considerações sobre todo o estudo, bem como reflexões sobre os resultados obtidos na pesquisa.

Como *Post scriptum*, trago a seção *Relembramentos sobre o fazer científico*, texto em que narro os obstáculos burocráticos encontrados para a execução da pesquisa e todos os percalços experimentados por mim durante o processo de análise pelo Comitê de ética junto à Plataforma Brasil e como isso reflete na realização e na qualidade das pesquisas.

Feitas as apresentações, espero que meu leitor-ouvinte esteja disposto a seguir comigo compondo colares de histórias. Se, ao final de nossa conversa, conseguirmos, ao menos, compreender melhor aos anseios das comunidades indígenas no que concerne ao ensino de língua e qual nossa tarefa nesse contexto, possivelmente teremos condições de promover uma educação mais plural, mais respeitosa e antirracista.

1 **O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

> Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares [...] Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e [...] continuado por nós. (MUNDURUKU, 2002, p. 41)

A presente pesquisa *Práticas linguageiras e saberes locais: o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha (Porto Seguro – BA)* insere-se no âmbito das Ciências Humanas por englobar relações de caráter humano e social no que se refere aos estudos voltados para o campo da linguagem, motivo, também, da opção pela natureza da pesquisa, a qualitativa, principalmente, por concordar com o que diz Angrosino (2009, p. 8):

> [...] Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo "lá fora" (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos. [...] Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo [...] e investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Configura-se assim, conforme explicitam Denzin e Lincoln (2006), por envolver uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, mas nem por isso neutros, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa foi arquitetada, desde o início, nos moldes do método etnográfico cujo imperativo, segundo Macedo (2010, p. 27), consiste em "Experimentar a diferença no campo da pesquisa, no mundo do outro [...]". O autor alerta para a necessidade de desconstrução dos estudos monorreferenciais, que insistem em achar que o mundo pode ser visto e compreendido por uma só lente e acrescenta:

> O importante é ressaltar que, para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de sairmos de nós mesmos. Há que nos desdobrarmos, revirarmos, suspendermos preconceitos, criticarmo-nos, abrirmo-nos a certa violação de *habitus* sagrados e solidificarmos da sociedade do "eu". Experiência intestina e radicalmente relacional da *intercriticidade*. (MACEDO, 2010, p. 28)

Afinada com essa perspectiva, acolhi, também, o que Albert (2015, p. 520) chama de pacto etnográfico e o respeito a três imperativos indissociáveis do trabalho etnógrafo:

> Em primeiro lugar, evidentemente, fazer justiça de modo escrupuloso à imaginação conceitual de [seus] anfitriões; em seguida, levar em conta com todo o rigor o contexto sociopolítico, local e global, com o qual sua [deles] sociedade está confrontada; e, por fim, manter um olhar crítico sobre o quadro da pesquisa etnográfica em si.

Nessa expectativa, para atingir e identificar/situar quais são e como se dão, a partir das práticas de linguagem, os movimentos linguístico-discursivos realizados pelo povo Pataxó para responder às suas necessidades cotidianas, a opção pelo método etnográfico implica, conforme aponta Mattos (2011a, p. 49), em:

> 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura: 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais e 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

Há, nessa abordagem metodológica, a preocupação com que o pesquisador assuma um olhar qualitativo no sentido de produzir uma narrativa etnográfica decolonial que seja capaz de trazer a perspectiva de fala do outro para, assim, instituir uma fala que não seja pelo outro, mas a favor deste outro. Alinhado a esse pensamento, Castro (2015, p. 32) faz a seguinte observação:

> Não basta compadecer-se da sorte do colonizado. Não é suficiente mostrar generosas disposições emancipatórias para com o nativo, nem imaginar-se dotado dos instrumentos teórico-políticos capazes de libertá-lo de sua sujeição – instrumentos de libertação que, o mais das vezes, vêm da mesma caixa de ferramentas que os instrumentos de sujeição como diversos nativos já observaram.

Como se vê, o compromisso do pesquisador, aqui, deve ser, a partir dos achados da pesquisa, tornar-se um aliado político dos povos indígenas junto à sociedade da qual ele faz parte - a mesma sociedade que persegue e assedia as minorias étnicas e/ou grupos minoritarizados no Brasil - e, por meio de suas enunciações científicas, colaborar para que as ideias fora do lugar sobre esses povos se ajustem e criem possibilidades para, nos termos de Castro (2015, p. 33), abrir a fenda na muralha dialógica erguida entre indígenas e brancos.

Como a pesquisa que proponho envolve o debate sobre educação, linguagem e interculturalidade, fica explícito que há, aí, um investimento na construção de um projeto que seja político e pedagógico e a necessidade de que ele seja capaz de realizar uma mudança da

realidade social, ao explorar e questionar os conhecimentos que são legitimados nos mais diferentes espaços.

Ao propor a ampliação das possibilidades para as investigações que envolvem questões de linguagem e educação, Pennycook (1998, p. 43) indica a necessidade da ruptura com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos e acrescenta:

> [...] Precisamos repensar o que queremos dizer quando nos referimos à linguagem, investigar as circunstâncias específicas que nos levaram aos nossos conceitos atuais e ver como, ao adotar uma concepção de discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re) produção sociais, podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos. Da mesma maneira, precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos.

Alio-me, como já mencionado, aos construtos da Linguística Aplicada (LA) para a realização da presente pesquisa por concordar com o que nos diz Fabrício (2006), ao indicar que é necessária a adoção de uma nova postura crítica no campo dos estudos linguísticos, destacando a necessidade do desenvolvimento

> [...] de uma *agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas." (FABRÍCIO, 2006, p. 49, grifos do autor)

Kleiman (1998), Cavalcanti (1998, 2006), Signorini (1998, 2006), Lopes (1998, 2006), Signorini e Cavalcanti (1998), Rajagopalan (2003, 2006), Fabrício (2006) e Rojo (2006) são alguns dos estudiosos que advogam a favor da LA no Brasil por seu caráter híbrido, transgressor e (in)disciplinar quando criticam a episteme ocidentalista e propõem novas formas de olhar os saberes produzidos pela pluralidade contida na contemporaneidade como, por exemplo, a compreensão sobre as práticas linguísticas experimentadas por comunidades diversas em suas vivências cotidianas. É o que Signorini e Cavalcanti (1998, p. 9) chamam de "[...] projeto pós-moderno de rediscussão das relações entre linguagem, sentido e realidade, entre sociedade e linguagem, sujeito e linguagem".

1.1 **O desenho da pesquisa**

A metodologia adotada – a etnografia - tem o viés participativo, cujo processo de investigação é, conforme aponta Soares (2006, p. 29), "[...] densamente trespassado de significados e valores, em todas as etapas do seu percurso [...]".

Ainda sobre a investigação participativa, Soares, (2006, p. 29) acrescenta:

> Metodologicamente, a investigação é considerada como um espaço intersubjectivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre investigadores e investigados.

Nesse sentido, a paisagem da pesquisa projetou-se dividida em três momentos: 1) revisão bibliográfica, 2) análise documental e 3) pesquisa de campo.

Quanto à revisão bibliográfica, considerei o estado da arte no que diz respeito ao objeto específico da pesquisa – as práticas linguageiras vivenciadas pelos povos indígenas na comunidade de Aldeia Velha em Arraial d'Ajuda, Distrito de Porto Seguro – BA -, fazendo levantamento dos teóricos e pesquisadores inseridos no debate. Em razão de o objeto da pesquisa estar relacionado não só com questões da língua e do ensino, mas também com as discussões sobre linguagem, interculturalidade e colonialidade, estendi, então, o levantamento dos teóricos e pesquisadores que com essas questões têm se implicado como, por exemplo, o grupo de estudiosos latino-americanos, dentre eles Anibal Quijano, Catherine Walsh e Walter Mignolo. As leituras realizadas permitiram-me estudos, produção de tópicos e de súmulas que colaborariam com a composição textual dos capítulos.

Adoto, no estudo, a análise documental (documentos históricos como *A carta de Pero Vaz de Caminha* e o Diretório *dos índios* e documentos oficiais produzidos pós Constituição Federal de 1988 (BRASIL. [Constituição (1988)]), como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) (BRASIL, 1996), *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2001), *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) (BRASIL, 1998) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), organizando-os e interpretando-os, segundo os objetivos da investigação proposta.

Sobre a importância do uso de documentos em pesquisas e sua devida valorização, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), fazem a seguinte consideração:

> [...] A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. [...]

Na tentativa de "[...] produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos." (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10), o tratamento dado aos documentos indicados quanto aos textos-monumento produzidos pelo Povo Pataxó de Aldeia Velha (escola, Universidade, rodas de conversa, vida em comunidade etc.), todos eles passaram por um processo de 'garimpagem' uma vez que "[...] eles precisam ser encontrados, 'extraídos' das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem de peças, como num quebra-cabeça." (PIMENTEL, 2001, p. 180)

Trazer à tona o que está posto em dois registros históricos - *A Carta de Pero Vaz de Caminha* no século XVI e o *Diretório dos índios* no século XVIII – tem como objetivo pensar não só sobre a colonização linguística vivenciada por esses povos, como também sobre a forma como esses textos contribuíram para a reprodução e perpetuação, em nossa sociedade, de estereótipos sobre os modos de ser, pensar, falar e agir dos povos indígenas. Confrontar o que foi dito em um dado momento de nossa história com o que está sendo dito em alguns documentos oficias mais contemporâneos (LDB, PNE, RCNEI e BNCC) sobre a questão da educação escolar indígena e, mais especificamente, sobre o ensino de línguas, implica trazermos para o debate, mesmo que de forma tímida, três grandes perspectivas apresentadas por Ruiz (1984 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 395) - Língua como Problema, Língua como Direito e Língua como Recurso - dentro das quais, segundo Oliveira (2016, p. 395), as políticas linguísticas funcionam e captam os esforços geopolíticos dos Estados na sua gestão do universo linguístico sob o seu poder ou alcance.

O tratamento dado aos documentos trazidos para análise na pesquisa seguirá as orientações apresentadas por Ruiz (1984 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 395), considerando que os textos são produzidos em dois recortes temporais – período colonial e período de redemocratização do país - que nos antecipam uma previsão do que encontraremos como políticas linguísticas nestes cenários: 1) a apresentação das línguas indígenas como fator de problema para os projetos portugueses de colonização do Brasil e o trânsito entre 2) o reconhecimento das línguas indígenas como direito após a constituição de 1988 e 3) a língua como recurso quando os povos originários investem, por exemplo, na retomada de suas

línguas ancestrais, como é o caso dos Pataxó do extremo sul da Bahia, e isso vira um recurso político, de resistência e de luta pelo reconhecimento dos direitos de seu povo.

No que concerne ao tratamento dos textos produzidos pelos Pataxó de Aldeia Velha, material que denominei de textos-monumento, o objetivo é compreender como a linguagem, uma prática sociohistoricamente situada, opera e impacta o mundo social da comunidade local. A expectativa é, conforme aponta Signorini (2006, p. 183) refletir sobre a investida do falante em relação aos usos da língua já que é essa a

> [...] língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo.

Iniciou-se, então, o processo de busca dos textos produzidos pelos Pataxó do extremo sul da Bahia e, mais especificamente, pela comunidade indígena de Aldeia Velha, comunidade escolhida como *lócus* da pesquisa. A escolha desse território Pataxó se deu pelo fato de suas especificidades: aldeia localizada dentro de área urbana e de grande fluxo turístico, o Distrito de Arraial d'Ajuda, o que deixa a comunidade, conforme aponta Carmo (2018), mais vulnerável ao contato com o não índio e seus costumes.

É importante destacar que o uso do termo "território" segue aqui a orientação mais renovada da antropologia no campo das teorias da territorialidade. Nesse sentido, acato a definição apresentada por Paul Little (2004, p. 253) que define territorialidade "[...] como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território [...]" e acrescenta:

> [...] outro aspecto fundamental da territorialidade humana é que ela tem uma multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de tipos de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais. Assim, a análise antropológica da territorialidade também precisa de abordagens etnográficas para entender as formas específicas dessa diversidade de territórios. No intuito de entender a relação particular que um grupo social mantém com seu respectivo território, utilizo o conceito de cosmografía (LITTLE, 2001), definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografía de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele. (LITTLE, 2004, p. 254)

Cabe dizer, então, que o território Pataxó de Aldeia Velha é, nesse sentido, "[...] um espaço de produção e reprodução simbólica, portanto dotado de memórias, histórias e diferentes usos sociais." (PEREIRA; FARIAS, 2017, p. 358) e que, por isso mesmo, produz, em seu movimento linguístico, práticas discursivas políticas e ideológicas que se realizam por meio das confluências existentes entre linguagem, cultura, sociedade e subjetividades.

A conceituação das dimensões política e ideológica da prática discursiva é abordada por Fairclough (2001, p. 94-95) da seguinte forma:

> O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza. mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta.

É, também, percebendo a prática discursiva como uma prática política e ideológica que, ao investigar os textos-monumento produzidos pelos Pataxó de Aldeia Velha, considerei três pontos levantados por Fabrício (2006). A autora informa que a LA passa por um momento de revisão epistemológica e que é "[...] muito difícil estudar a linguagem como objeto autônomo que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado" (FABRÍCIO, 2006, p. 48), por isso parte da compreensão:

> 1) de que se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
>
> 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
>
> 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

Tentando atender aos propósitos acima listados, os textos produzidos pelos Pataxó foram divididos em duas categorias: escritas acadêmicas e produções multimodais.

Com relação às escritas acadêmicas dos professores indígenas de Aldeia Velha produzidas durante seus percursos formativos no Ensino Superior, percebe-se que esse é um

movimento crescente já que, na última década, o ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas e privadas aumentou mais de cinco vezes, conforme aponta o Ministério da Justiça. (BRASIL, 2018) Esse fato se dá, principalmente, pelas políticas públicas afirmativas adotadas na última década como, por exemplo, a promulgação da Lei 12.711/2012 e a criação do Programa Bolsa Permanência[10].

Segundo Luciano (2013, p. 18), "Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política." E acrescenta:

> Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. (LUCIANO, 2013, p. 18-19)

Dessa forma, a investigação das produções acadêmicas dos professores indígenas de Aldeia Velha é uma tentativa de compreender como esses sujeitos, em suas práticas de interação social mediadas pela linguagem, se constituem e produzem conhecimento.

Em relação aos textos coletados, é importante informar que eles foram disponibilizados pelos professores da TI Aldeia Velha. Como algumas defesas de seus trabalhos acadêmicos são recentes, nem todas foram disponibilizadas nos repositórios/ bibliotecas das instituições em que esses professores realizaram suas atividades acadêmicas (graduação). Desse modo, decidi reunir todas os trabalhos em uma pasta de domínio público inserida no google drive (https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1c07oSvm7-qGWiYlb8XK4jbRTOCKMjB7T) a fim de facilitar o acesso a todos os trabalhos (nove no total) em um único espaço. O conhecimento sobre os textos se deu durante a realização das entrevistas com os professores que passaram/passam pelo processo de formação em instituições de ensino superior.

---

[10] A Bolsa-Permanência é uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. Dentre os critérios para recebimento da bolsa, consta que o estudante precisa possuir renda per capta não superior a 1,5 salário-mínimo e estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias. Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia. Acesso em: 22 maio 2019.

No que concerne à segunda categoria de análise - as produções multimodais –, é interessante destacar que, cada vez mais, a produção e a circulação de textos têm se constituído dentro de uma multiplicidade de linguagens ou multissemioses, o que exige dos leitores e produtores de textos, conforme aponta Rojo (2012, p. 19), "[...] capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar."

A compreensão das características do movimento multimodal nas produções dos textos que circulam na comunidade indígena de Aldeia Velha é uma tentativa de entendimento de como os significados são construídos a partir do diálogo existente entre letramentos e a tradição cultural do povo Pataxó.

César, Pereira e Lima (2018, p. 181) indicam que esse movimento se configura como firmação e possibilidades de autoria[11] e acrescentam:

> Esses gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem "narrados", "(re)lidos", "(re)escritos" por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria [...], não só pela escrita, mas pelo que se escreve: o eu falando de si, do seu lugar, do seu ponto de vista, do seu contexto.

Orientada pela expectativa já exposta, destaquei um cenário para análise: o Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial. Informo que ele foi descoberto durante a pesquisa de campo, na ocasião em que as entrevistas com a equipe pedagógica da Escola Indígena de Aldeia Velha foram realizadas. Ao ouvir a narração de diversas atividades desenvolvidas por aquela comunidade, identifiquei, além do Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial, várias outras situações que se destacavam pela importância do movimento linguístico-discursivo produzidos por elas, como, por exemplo, O Projeto Quintal Pedagógico e Os jogos Pataxó infanto-juvenis de Aldeia Velha. Tecerei informações sobre esses projetos, entretanto, para fins de análises, elencamos apenas um cenário – o Intercâmbio - devido à densidade de atividades linguísticas que ele traz em sua construção.

a) Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial

A escola realiza o Projeto de Intercâmbio, geralmente no mês de agosto, uma atividade que consiste no reconhecimento dos territórios indígenas existentes em Porto Seguro e compreensão de suas especificidades. Cada ano deslocam-se para

[11] César (2011, p. 18) define autoria como "[...] a diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas".

um território Pataxó. Em 2019, foram para a Aldeia Barra Velha, aldeia-mãe do povo Pataxó.

Os alunos seguem para a atividade com um roteiro de observações orientado por seus professores e, no retorno à sua aldeia, preparam um seminário para a comunidade local. No evento, os alunos apresentam textos, comunicações, documentários, exposições e organizam rodas de conversa com o objetivo de mostrar às turmas que não participaram do evento e às famílias Pataxó que pertencem a Aldeia Velha suas impressões sobre o território de seus parentes.

As duas categorias trazidas para investigação serão analisadas em conformidade com a base teórica apresentada pela perspectiva dos Novos Estudos do Letramento em, Kleiman (2005, 2010, 2014), Rojo (1998, 2009) Street (2003, 2006, 2014), Terra (2013), Assis e Kleiman (2016), cuja tendência mais recente, conforme adverte Street (2014, p. 17), "[...] tem sido de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural."

Quanto à pesquisa de campo, dedico as próximas elucidações a descrições, explicações e exposição de informações das fases implicadas na pesquisa etnográfica. Antes, porém, faz-se necessário trazer as reflexões de César, Pereira e Lima (2018) sobre o fazer etnográfico que se coadunam com a perspectiva que adotei ao julgar a etnografia o melhor método para conduzir o estudo sobre as práticas linguageiras do povo Pataxó de Aldeia Velha:

> Nessa perspectiva, etnografia não é uma simples descrição ou abordagem narrativa cronológica, mas se trata de descrever para ter visibilidade, para acompanhar cotidianamente a trajetória intersubjetiva do grupo, identificar e pinçar pontos que possam, uma vez interligados, produzir significados, sentidos... construir um roteiro para a compreensão do vivido num texto novo, que não se constitui em palavra final, mas está sujeito à própria reflexividade que o constitui. O trabalho de ensino/aprendizagem da linguagem, desse modo, exige participação direta, corporal, no contexto dentro/fora da sala de aula, anotação detalhada dos acontecimentos, numa escuta "relaxada" e "atenta": o observar distanciado e, ao mesmo tempo, presente, inserido na tarefa de reconstruir signos, elaborar discursos. Fazer etnografia, nesse sentido, pressupõe dinamismo e provisoriedade que se transforma, assim como o gesto da ação/descrição e reflexão, em constante movimento. (CÉSAR; PEREIRA; LIMA, 2018, p. 175)

O desejo foi construir um fazer etnográfico que acontecesse de forma respeitosa, responsiva e dialogada entre a pesquisadora e a comunidade Pataxó de Aldeia Velha, planejando-se o seguinte percurso:

a) Contato com a Secretaria de Educação de Porto Seguro através do setor de Educação Escolar Indígena a fim de apresentar a proposta de Pesquisa e compreender as especificidades da Educação Escolar Indígena em Porto Seguro - BA;
b) Contato com o Cacique liderança indígena responsável em responder pela comunidade Pataxó de Aldeia Velha no Distrito de Arraial d'Ajuda em Porto Seguro – BA. O encontro ocorreu em 06 de julho de 2017 e teve como objetivo apresentar a proposta de pesquisa, seus objetivos e verificar se a comunidade validava a realização do estudo;
c) Após apreciação do Cacique, encaminhamento à Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha a fim de expor a proposta de trabalho para a Direção Geral da escola. O encontro ocorreu em 08 de novembro de 2017;
d) Retorno, após exaustiva conclusão dos procedimentos de submissão à CEP/CONEP já descritos anteriormente e autorização da FUNAI para entrada em terras indígenas (fevereiro de 2019), à comunidade de Aldeia Velha e retomada de contato com Cacique e Corpo Pedagógico da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha (Direção Geral, Coordenação e Professores indígenas). Na oportunidade, apresentei a Pesquisa e alguns novos caminhos foram traçados para que ela caminhasse durante o período de espera no cumprimento dos trâmites burocráticos. O encontro efetivou a validação da comunidade escolar em relação à realização do estudo, com a coerente exigência por parte deles de que houvesse uso ético de suas falas/ contribuições e que a pesquisadora não só retornasse à aldeia e apresentasse os resultados da pesquisa após sua conclusão, como também, se houvesse oportunidade, colaborasse com a comunidade a partir de sua experiência profissional, o que, certamente, aconteceu[12].

A solicitação dos professores indígenas reflete, conforme aponta Macedo (2010, p. 143), uma postura que tem sido recorrente entre os etnopesquisadores:

> Preocupados com a validação de seus estudos, os etnopesquisadores utilizam, cada vez mais, o procedimento da confrontação de suas interpretações conclusivas com as opiniões dos atores individuais ou coletivos implicados na situação pesquisada. Essa

[12] A Coordenação Pedagógica da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha convidou a pesquisadora a conversar com os professores de Língua Portuguesa sobre a dinâmica da Olimpíada de Língua Portuguesa e que ministrasse uma oficina sobre Sequência Didática com os professores indígenas do Ensino Fundamental I.

> espécie de validação não se refere somente aos atores diretamente implicados, outros atores que vivenciaram significativamente ou indiretamente a situação podem ter um papel importante nesse momento, ao avaliarem as conclusões saídas do estudo. Aqui não só os resultados são socializados, mas também o método cultivado e o próprio processo da investigação, que deverão estar documentados no próprio estudo. Há uma total disponibilidade à intercriticidade como processo de construção social da validação de uma etnopesquisa.

e) Elaboração dos instrumentos de produção de informação[13], os quais descrevo a seguir:

- Entrevistas:

- Entrevista com os professores indígenas da área de linguagens (APÊNDICE A): as entrevistas realizadas aconteceram com os professores de língua portuguesa e língua Patxohã a fim de serem identificadas informações sobre a educação escolar indígena, o contexto sociolinguístico da comunidade investigada, o papel da língua portuguesa dentro das atividades da escola/ comunidade etc.;
- Entrevista com moradores e lideranças da comunidade (APÊNDICE B) a fim de compreender como suas itinerâncias e histórias de vida podem colaborar com os objetivos da investigação (suas práticas linguístico-discursivas).
- Entrevista com Professores das diversas áreas do conhecimento em processo de formação acadêmica (APÊNDICE C): objetiva-se compreender tanto os processos formativos nos quais os professores indígenas vivenciam suas experiências acadêmicas quanto suas práticas linguageiras nestes espaços.
- Conversa com responsável pela educação escolar indígena na Secretaria Municipal de Educação para compreensão da estrutura destinada à educação escolar indígena no município de Porto Seguro – BA.

As entrevistas operam, segundo revela Macedo (2010, p. 103-104), como "[...] instrumento de busca do significado social pela narrativa provocada" e acrescenta:

> [...] A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas. [...] A linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu

[13] Utilizo a expressão "instrumentos de produção de informação" no lugar de "instrumentos de coleta de dados" pelo fato de a pesquisa ter conotação colaborativa e de atribuição de sentidos.

> uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. Ela não é nem falsa nem verdadeira, portanto. *É seu uso social que lhe dará status de verdade ou mentira*. Até porque, como elabora Bakhtin (1981, p. 98), "cada sentido terá sua festa de ressurreição", e em toda ação humana existe uma política de sentido.

- A observação:

- Considerando que "é inerente à observação de característica fenomenográfica chegar o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos e de seus referenciais culturais" (MACEDO, 2010, p. 91), as observações realizadas na comunidade indígena de Aldeia Velha aconteceram da seguinte forma: observação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e nas vivências da comunidade a fim de identificar, ouvir e compreender práticas letradas e autogestionadas por essa comunidade.

Durante a realização da observação em campo, os registros de eventos relacionados à pesquisa foram captados por meio de fotografias e filmagens à medida que surgissem como demandas locais;

- Diário de campo:

Magnani (1997, p. 11-12) compartilha da ideia de que o uso do diário de campo "[...] permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não transmitem." Dessa forma, seu uso está condicionado à realização dos registros referentes às observações de fatos concretos, os fenômenos sociais, acontecimentos e experiências pessoais em relação a questões da pesquisa e à comunidade, além de reflexões e comentários que se façam pertinentes ao longo do percurso investigativo.

1.2 **Desenho das palavras em pele de papel**[14]

Conforme previsto na Resolução nº 466 (BRASIL. Ministério da Saúde, 2012), "[...] as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes." Dentre alguns dos aspectos éticos indicados no referido documento, destaco:

> III.2 i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

O tratamento dado tanto à transcrição das informações geradas nas entrevistas como à análise de todo o *corpus* coletado para a pesquisa levou em consideração esse princípio, não só por ser uma instrução normativa, mas, principalmente, por ser uma reivindicação explícita das comunidades indígenas para a aceitação da realização de pesquisas em seus territórios. O descontentamento se dá, em grande parte, devido à postura inadequada, segundo eles, adotada por pesquisadores.

Sobre esse assunto, encontramos em Kopenawa e Albert (2015, p. 77) o relato feito por Kopenawa, um xamã Yanomami, sobre as narrativas distorcidas daqueles que visitam sua aldeia e que traduz bem esse sentimento de descontentamento dos povos indígenas com muitos daqueles que visitam suas aldeias:

> [...] Por enquanto, os brancos continuam mentindo a nosso respeito, dizendo: "Os Yanomani são ferozes. Só pensam em trazer guerra e roubar mulheres. São perigosos!" Tais palavras são nossas inimigas e nós as odiamos. Se fôssemos ferozes de verdade, forasteiro algum jamais teria vivido entre nós. Ao contrário, tratamos com amizade os que vieram a nossa terra para nos visitar. Moraram em nossas casas e comeram nossa comida. Essas palavras torcidas são mentiras de maus convidados. Ao retornarem a suas casas, poderiam ter dito a todos ao contrário [...]. Em vez disso, nossas palavras foram enredadas numa língua de fantasma, cujos desenhos tortos se espalharam entre os brancos, por toda parte. E acabaram voltando para nós. Foi doloroso e revoltante para nós, pois tornaram-se palavras de ignorância. Não queremos mais ouvir essas velhas palavras a nosso respeito. Pertencem aos maus pensamentos dos brancos.

[14] As expressões "desenhos de palavras" (registro escrito) e " peles de papel" (documento ou material físico utilizado para o registro das palavras) são utilizadas por Kopenawa e Albert (2015) para falar sobre a necessidade dos homens brancos em registrar tudo para que seus pensamentos não sejam "ocos", enquanto que as populações indígenas, povos de tradição oral, têm as palavras fixadas dentro deles.

A fim de manter a transcrição fidedigna das enunciações dos Pataxó de Aldeia Velha captadas por meio de gravações das entrevistas concedidas ao longo da pesquisa de campo, foi utilizado o modelo de transcrição proposto por Sito (2016), que, segundo a autora, segue a ortografia oficial da língua, o que, ao nosso ver, não afeta nem desqualifica a fala dos informantes.

Conforme explicitado no TCLE, os entrevistados indicaram um pseudônimo para ser usado como identificação nas transcrições de suas falas. É importante destacar que tanto lideranças quanto professores ou alunos adotaram seus nomes indígenas como forma de identificação. Este posicionamento revela o desejo que estes povos têm não só em se colocarem como sujeitos produtores de conhecimento, como também na importância da legitimação de suas falas.

Ressalto que cada excerto de entrevista trazido como exemplo na pesquisa será apresentado aos respectivos informantes a fim de que eles validem o que está posto com o que foi dito por eles. Não desejamos que suas palavras, apresentadas aqui por nós nestas “peles de papel”, ganhem os “desenhos tortos” denunciados por Kopenawa.

2 **DO COMEÇO PARA O FIM...**

> Vamos começar do começo para o fim, porque nunca tem fim mesmo a história da gente [...] Jaçanã Pataxó[15]

Folheando minhas anotações de campo, reli alguns registros que fiz durante as idas à Terra Indígena (TI) Aldeia Velha e concentrei a leitura no dia em que aconteceu meu encontro com Dona Jaçanã. Naquele dia, sentada em um banquinho instalado debaixo de uma árvore, início a conversa com Dona Jaçanã. Sua voz-canto vinha leve, carregada de ternura e acolhimento. Primeiro, explico-lhe o objetivo de minha pesquisa e o porquê de desejar conversar com ela. Feitas as explicações, digo-lhe que quero ouvir um pouco sobre a história de seu povo, sobre sua história e sua relação com a escola. Ela, a princípio, fala de sua relação com aquele território, o que significa para ela estar ali. Depois, explica-me o significado de seu nome indígena: jaçanã, pássaro pescador. Dona Jaçanã me diz, em meio a uma boa risada, que gosta muito de pescar (pesca de rede, de pindaíba, de tudo) e esse pássaro só vive na beira do rio pescando, por isso a escolha desse nome. Em seguida, pergunto como ela faz para passar os conhecimentos para os mais novos. Ela ensaia algo, dizendo-me que eles vêm fazer pesquisa e, de repente, interrompe sua fala, dizendo-me que a gente tinha que começar lá do começo – do fogo de 1951, evento trágico que marca a história do povo Pataxó; do começo para o fim. E vasculhou lá em sua memória, com um tom carregado de tristeza, cada detalhe sobre aquele momento.

Atenta, Dona Jaçanã chamava minha atenção para a necessidade de não silenciar fatos que estão ligados diretamente à condição existencial dos sujeitos indígenas. Em sua fala, sentia a necessidade de "começar do começo" para falar sobre o povo Pataxó e sobre uma situação que afetou violentamente a existência desse povo no extremo sul da Bahia (o fogo de 1951).

Se o silêncio "não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa", conforme aponta Orlandi (2007, p. 68), meu silêncio sobre esse fato significaria colaborar com a perpetuação da invisibilidade histórica de um povo e isso é pernicioso.

Na expectativa de ser coerente com o que propõe o projeto de(s)colonial - trabalhar "para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado" (WALSH, 2014, p. 23) – e atender ao que anunciei como política de escrita a ser adotada neste estudo –

[15] Trecho retirado de uma conversa ocorrida no encontro entre a pesquisadora e a pajé da TI de Aldeia Velha, durante uma das visitas à aldeia.

uma escrita colaborativa cujas vozes e diferentes registros produzidos pelos Pataxó sobre suas histórias locais e formas de percepção de mundo possam atribuir-lhes o status de coautores da pesquisa –, apresentarei, nas seções que seguem, um pouco da história do Povo Pataxó sob o olhar não mais do colonizador, mas de quem já habitava este território e, em especial, da comunidade indígena de Aldeia Velha por ser o lócus em que o trabalho de campo aconteceu.

Considerando a perspectiva bakhtiniana de linguagem, cuja concepção vincula, intrinsicamente, as relações existentes entre língua e os aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos e discursos envolvidos na enunciação, o desejo é que, ao trazer a multiplicidade de vozes dos Pataxó sobre a história de seu povo, consigamos romper com a perspectiva colonial que dita quem pode falar, como falar e sobre o que falar.

O movimento de abertura à alteridade enunciativa proposto para condução do capítulo pretende não mais marginalizar e subjugar narrativas que muito nos têm a dizer sobre as violências destinadas às vidas indígenas no Brasil e sobre os processos de resistência e reexistência empreendidos por essas comunidades.

Nesse sentido, além de autores indígenas como Luciano (2006), Munduruku (2009) e Brito (2012), que versam sobre educação indígena, educação escolar indígena, etnicidade, sociedades plurais, etc., trago a versão dos Pataxó sobre esses temas apresentando o que encontro em seus registros orais capturados por meio de entrevistas geradas na pesquisa de campo e registros escritos oriundos de suas produções nas duas últimas décadas.

Revolver as histórias de um povo é fundamental para que elas se mostrem e possibilitem a produção de outras narrativas ou de contranarrativas que desestabilizem as estratégias retórico-discursivas utilizadas desde os tempos coloniais e que ainda continuam a produzir colonialidades que operam sobre suas vidas marginalizando-as ou silenciando-as das mais diferentes formas.

A lógica da colonialidade, segundo Mignolo (2014, p. 11), opera em três diferentes níveis[16]:

> ● colonialidade do poder (político e econômico)
>
> ● colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e na relação das línguas com o conhecimento)

[16] La lógica de la colonialidad opera em tres diferentes niveles: colonialidad del poder (político y económico); colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y en la relación de las lenguas com el conocimento, según lo dicho más arriba); colonialidad del ser (subjetividade, control de la sexualidade y de los roles atribuídos a los géneros, etc.). (MIGNOLO, 2014, p. 11)

- colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros, etc.).

As relações de poder assimétricas com as quais os povos indígenas, historicamente, tiveram de lidar foram responsáveis pela naturalização de uma matriz colonial reprodutora de modelos hegemônicos como a hierarquização étnico-racial do Outro. É importante destacar que o conceito de Outro aqui é acolhido dos estudos de Valentim Y. Mudimbe (2013), grande pensador africano, por dialogar com a perspectiva teórica com a qual esta pesquisa também é construída, os estudos de(s)coloniais.

Ao problematizar conceitos e narrativas colonialistas sobre a África, Mudimbe apresenta-nos o conceito de "Outro" e "Mesmo", definindo o Outro como aquele "que é toda a gente menos eu" (MUDIMBE, 2013, p. 23) e o Mesmo como a medida, como o modelo (o europeu ocidental). Nesse sentido, o autor ainda traz o conceito de etnocentrismo epistemológico que se configura como "a crença de que cientificamente não há nada a aprender com "eles", excepto se já for "nosso" ou surgir de nós". (MUDIMBE, 2013, p. 32)

Encontramos em Quijano (2005) uma perspectiva que compactua com o pensamento de Mudimbe (2013) quando ele trata do etnocentrismo epistemológico como "[...] uma pretensão eurocêntrica[17] de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana". (QUIJANO, 2005, p. 123)

A expectativa é que, ao adotar a política de escrita anunciada aqui, seja possível estabelecer um diálogo com o que Walsh (2014) propõe ao chamar nossa atenção tanto para a importância do lugar político da enunciação indígena, quanto para a necessidade de "não tratar estas histórias, práxis e grupos como objetos de estudos, mas de pensar com (e não sobre) eles[18]" (WALSH, 2014, p. 47)

Comecemos, então, do começo.

---

[17] Para Quijano (2005, p. 126), "[...] a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo".

[18] "[...] la construcción conceptual de la interculturalidad hace claro la necesidad a pensar teoria por médio de la práxis y grupos como objetos de estúdio, sino de pensar com (y no sobre) ellos." (WALSH, 2014, p. 47)

2.1 **Muká Mukaú[19]: um breve histórico do povo Pataxó**

Como composição de parte do título de abertura desta seção, utilizo a expressão "Muka Mukaú" - unir reunir – no anseio de destacar, principalmente, a narratividade dos próprios Pataxó do extremo sul da Bahia sobre a história de seu povo.

Sobre o uso do etnômio Pataxó para nomear aquele grupo de indígenas que habitava o litoral da Costa brasileira, existe a seguinte história:

> Certo dia, um grupo de índios estava pescando quando ouviu o som das águas do mar batendo nas pedras. O primeiro encontro da água com a rocha fazia "PA", as águas subiam e, ao descer, batiam novamente nas pedras fazendo "TA" e, ao retornarem para o mar, faziam "XÓ". A partir desse momento, aquele grupo nômade que vivia livremente no litoral ficou conhecido como o povo "PATAXÓ". (INVENTÁRIO..., 2011, p. 95)

Encontramos, no Mito de Criação da Nação Pataxó (Txopai Itohã) (ANEXO D), uma passagem que converge com a justificativa utilizada pelo povo Pataxó para a explicação de seu etnômio: "Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar." (BRAZ, 1997, p. 24)

A narrativa de origem utilizada pelos Pataxó para contar sobre o surgimento de seu povo carrega em si todo o simbolismo que compõe a linguagem mítica e sua ligação com a cultura, valores e dinâmica social da sociedade que representa. Nesse sentido, o mito do povo Pataxó concorre com as características atribuídas por Chauí (2000) àquilo que ela denomina de mito fundador. Segundo a autora, "[...] o mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo." (CHAUÍ, 2000)

É por meio das marcas referenciais contidas na linguagem empregada na construção da narrativa de origem dos Pataxó – terra, ervas, ritual, proteção, caminhada, plantar, pescar, caçar – que "a repetição de si mesmo" levantada por Chauí (2000) se concretiza como uma possibilidade de esse povo demonstrar não só sua conexão com a natureza, mas, principalmente, de usar o artifício literário para a fixação de seus símbolos identitários.

---

[19] Pataxó Muká Mukaú é o nome de uma música muito cantada pelos Pataxó. Em patxohã, Muká Mukaú significa "unir para reunir" e simboliza a celebração de pertencimento desse povo e a necessidade de se preservar o espírito de coletividade. A música, de autoria de Matalawê Pataxó, encontra-se disponível em: https://pataxomg.wordpress.com/musicas/. Acesso em: 14 out. 2019.

Como sugerem Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 165, isso faz com que reconheçamos a capacidade dos grupos étnicos em "manter sua identidade não sob a forma de uma substância imutável, mas sob a forma de uma fidelidade criadora em relação aos acontecimentos fundadores que os instauram no tempo". Para os autores, "[...] os grupos étnicos, se não representam realidades substanciais existentes desde sempre, não se formam e não se mantêm a não ser atribuindo-se a história sedimentada." (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 164)

A narrativa mítica sobre a origem do povo Pataxó, nesse sentido, além de recuperar o tempo do princípio, pode "revelar a experiência humana e a ordem social" (MUDIMBE, 2013, p. 180) e "confere significação e valor à existência". (ELIADE, 1986, p. 10)

Os Pataxó reivindicam o reconhecimento de sua existência a um tempo que antecede a chegada dos colonizadores portugueses e recusam a ideia de que se possa chamar de "descobrimento" a invasão de um território que já era ocupado por eles. Sobre a questão, apresentam-nos a seguinte versão:

> Antes do contato com o homem branco, nosso povo não só era livre, mas nossas matas e rios sempre sadios. O sustento vinha das raízes, frutos, caças, peixes, mariscos etc. e nossas casas eram choças feitas de galhos finos de árvores e estadas fincadas, encurvadas umas com as outras com cipó, e cobertas com folhas de coqueiro e de patioba.
> Sempre andávamos em grupos de um lugar para outro, pois éramos nômades. Toda floresta era nossa casa, porque a terra para nós não tinha divisão. Chegamos a ocupar desde os rios da região de Porto Seguro no extremo sul da Bahia até o rio São Mateus no norte do Espírito Santo. Também por essas regiões habitavam outros grupos como: Amixocori, Kumanaxo, Kutaxó, Kutatai, Maxacali, Malali Macani, além de outros que também passavam, como os Botocudos e Kamacãs. Sempre existimos, porém os viajantes só nos descobriram a partir do séc. XIX pelo conhecimento que temos dos seus documentos. (ASSOCIAÇÃO PATAXÓ DE ECOTURISMO, 2011, p. 17)

Os documentos aos quais os Pataxó fazem referência equivalem-se à literatura administrativa colonial com documentos datados no início do século XIX em que constam pedidos de autorização para exploração territorial com consequente remoção dos indígenas que habitavam a região para outras terras e relatos de conflitos entre grupos indígenas - Pataxós e Botocudos – por conta da diminuição territorial e, também, o relato de viagem do príncipe e naturalista Maximiliano zu Wied-Neuwied (1817). O encontro face-a-face de Wied com os Pataxó, segundo Cardoso e outros autores (2019, p. 161) "[...] só foi ocorrer depois de muito caminhar pelo litoral, entre Caravelas e Belmonte, na pequena vila do Prado".

Outro fato histórico ocorrido no final do século XIX (1861) foi a determinação do Governo da Província da Bahia em aldear os Pataxó. Sobre esse fato, temos o seguinte relato:

> **Excerto 3 – "(...) *porque o povo Pataxó era um povo nômade*"**
>
> *[...]o povo Pataxó ele foi aldeado em 1861no território de Barra Velha*[20]*, antigamente era conhecido como Bom Jardim e fica próximo a Caraíva. A partir desse momento que teve esse aldeamento que foi... naquela época dava título de terra pro povo da Bahia e o nosso povo ficou meio que preso, porque o povo Pataxó era um povo nômade né, não tinha essa questão de ficar num lugar fixo. [...].* (Eyhnã Pataxó, professor, entrevista de 13 de dezembro de 2019)

O processo de aldeamento relatado pelo professor configurou-se como uma ação de extrema violência para os Pataxó: perda da liberdade de transitar pelo território, modificação tanto no tipo de moradia (casas fixas) quanto da preparação de sua alimentação, além do forte impacto que essa situação causou na língua, na cultura e em suas tradições.

Os Pataxó, nos registros que documentam sua própria história, relatam que até 1940 foram relegados à própria sorte, em total processo de esquecimento por parte das autoridades brasileira até que, em 1943, um grupo de homens chegou a Caraíva (entorno de Barra Velha, distrito de Porto Seguro - BA) portando aparelhos de medição. Apenas ao término do trabalho, o engenheiro responsável pela equipe informou que ali seria criado um Parque Florestal – o Parque Nacional de Monte Pascoal, criado em 19 de abril de 1943 pelo Decreto 12.729 (BRASIL, 1943) - e que os indígenas seriam retirados daquele local.

A partir da criação do Parque, os indígenas não podiam mais desfrutar do que aquele território oferecia (caça, pesca, colocar roças etc.) e isso gerou muitos conflitos entre eles e os guardas florestais. Foi então que, em 1949, na tentativa de obter o reconhecimento do direito àquele território, o Capitão Honório, cacique da Aldeia de Barra Velha, e mais dois indígenas foram ao Rio de Janeiro procurar o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mas não obtiveram sucesso.

Dois anos depois – em 1951 –, após retornarem de outra viagem em busca do reconhecimento de seus direitos territoriais, Honório e seus companheiros foram surpreendidos com a visita de dois homens que se apresentaram como os engenheiros responsáveis pela demarcação da área.

A chegada desses dois homens à Aldeia de Barra Velha é narrada pelos Pataxó:

---

[20] Pelo fato de ser muito antiga, a aldeia de Barra Velha é considerada pelo povo Pataxó como a "Aldeia Mãe". Segundo os Pataxó, Barra Velha funcionava como um local de encontro entre os Pataxó e outros grupos indígenas com os quais eles mantinham uma relação amistosa.

> Os dois homens chegaram na aldeia iludindo os índios para roubar a venda do senhor Teodomiro. Os índios receberam-nos inocentemente, sem saber o que poderia acontecer. Fizeram uma reunião e alguns decidiram realizar o saque enquanto outros foram contra. Pegaram Teodomiro, amarraram, carregaram, jogaram-no na praia e roubaram toda a mercadoria. Por uma coincidência, ia passando um homem que perguntou o que estava acontecendo. Teodomiro disse que foram os índios que fizeram isso com ele. Este homem foi até a linha do telégrafo e comunicou à polícia de Porto Seguro e do Prado. Quando eles souberam disso, cortaram toda a linha para que não houvesse mais comunicação. (INVENTÁRIO..., 2011, p. 98)

O conflito ocasionou um massacre que durou mais de 30 dias ao qual já aludi: o Fogo de 51, marcado por atos de extrema violência como aparece a seguir na referência de um professor indígena, ao relatar fatos sobre aquele episódio:

> **Excerto 4 – O Fogo de 51**
>
> *[...]E foi vivendo ali, se passando 90 anos*[21] *depois tendo muita dificuldade, é...na questão do território ficou pequeno, o lugar pra caçar, pra pescar ficou muito já desgastado. As lideranças foram até o SPI né, que era o Serviço de Proteção ao Índio, pedir uma nova análise do território e pedir a ampliação do território. Até que em 1951 teve um fato que ficou muito marcado que foi o Fogo de 51 ou o massacre de 51 que ocorreu. Nisso as forças policiais entraram dentro da comunidade e acabaram torturando os mais velhos, matando muita gente, entendeu? Estuprando as mulheres e muitos moradores da comunidade fugiram.*
> (Eyhnã Pataxó, professor, entrevista de 13 de dezembro de 2019)

Como se vê, a memória − este processo mediado pela linguagem − forma-se pela inter-relação entre o sujeito e suas experiências socioculturais. O relato transcrito acima aproxima-se das reflexões realizadas por Bosi (1993) sobre a psicologia social da memória, ao assinalar que a memória se configura como "[...] um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo". (BOSI, 1993, p. 281) Para a autora, "a comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete daquelas experiências". (BOSI, 1993, p. 281) É como se apresenta o relato do professor indígena mostrado anteriormente: ele reagrupa e interpreta o conjunto de lembranças apreendidas no convívio com aqueles que, de alguma forma, experenciaram o Fogo de 51.

Já Paul Ricoeur diz que "[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela." (RICOEUR, 2007, p. 40) Nesse sentido, relatos como o de uma liderança indígena Pataxó que presenciou o Fogo de 51 situam-se na perspectiva indicada por Ricoeur pelo fato de que a imagem-recordação que carrega daquele evento se configura como uma "reapropriação do passado histórico". (RICOEUR, 2003)

[21] O professor acrescenta 90 anos ao período em que houve o aldeamento do Povo Pataxó (1861).

Excerto 5 – "*Tiro, tiro, tiro, minha irmã, que chegava fazer tim... tim... tim...*"

[...] Eu era criança assim na faixa de uns, de uns 6 anos. Foi num dia de chuva. Minha mãe em cima, no rio de Caraíva (...). Minha mãe tava lá fazendo farinhada, aí foi quando nós veio embora, foi de noite, já tarde, veio aquele chuvareiro, chuva e chuva e chuva. Foi quando nós chegou em casa embaixo de chuva. Aí na hora que a gente chegou não tinha água, não tinha nada, aí minha mãe disse assim:" Vai Maria mais esse Miliano pegar lenha, ô! pegar água". Aí nós desceu. Nós era tão grande que pegava água no gomo do bambu porque nós não tinha vasilha pra pegar água, pegava no gomo do bambu. Aí nós desceu no córrego. Quando nós tava lá na beira do rio pra encher o bambu de água, foi quando nós ouviu a tirandança. Tiro, tiro, tiro, minha irmã, que chegava fazer tim... tim... tim...As balas. Aí eu disse assim pro meu irmão mais novo, ele tava com cinco anos (...) "Ave Maria, Tio Manoel tá matando suia[22] *lá no pé da ingá (...). Aí ele disse "D'Ajuda, isso não é meu tio atirando no suia não, isso é polícia (...) "aquilo é bala, minha irmã, vamos cair no mato" e eu digo "e a água de mamãe" porque filho bem mandado né? Eu era bem mandada pra minha mamãe e ele disse "minha irmã, mas nós vamos jogar esse bambu aí, vamos é cair dentro do mato". Aí eu vi ele cair no mato, aí eu também acompanhei ele e joguei o bambu pra lá (...). Quando nós correu, nós chegou confrontando a farinheira do meu tio, aí a polícia já tava com a arma aqui..."bota a cara" e nós botou a cara e aqui nós fomos pra casa de titia, porque a casa de minha mãe era mais em cima e quando eles, com a arma em cima da gente, "bota a cara", nós aqui caiu pra trás com quatro pés (...). Já confrontando a casa de minha mãe, já eu vi a mulher de meu tio com um talho na cabeça, derramando sangue pelo ombro, por tudo, as costas dela tava lavada de sangue e na hora que nós fomos pro córrego viu um monte de índio descendo, mas nós não sabia que era índio não, um bocado de gente, aí eu "Ave Maria que tanta gente!" (..) Aí, irmãzinha, só vendo...Aí não demorou mamãe com a polícia pegada no braço de minha mãe e minha mãe com um meninozinho no colo, com o afilhado de mamãe apegado na saia dela e outro menino seguro assim na roupa dela e lá vai ela toda cheia de filho, de menino [...].* (Jaçanã Pataxó, pajé indígena, entrevista de 28 de março de 2019)

A versão de Jaçanã demonstra como o Fogo de 51 reporta o povo Pataxó a um período marcado por muita dor. Muitos indígenas preferem não falar sobre esse acontecimento porque todo o sofrimento vivenciado naqueles dias vem à tona. Após o Fogo de 51, os Pataxó foram obrigados, como forma de proteção a seus corpos e vidas, a negar sua identidade, esquecer sua língua, abandonar a aldeia e dispersar-se. Alguns, tempos depois, uns retornaram à aldeia-mãe (Aldeia de Barra Velha), outros passaram a conviver em diferentes comunidades e reencontrar seus parentes[23] e, aos poucos, foram obtendo conhecimento sobre seus direitos e a

[22] Segundo a entrevistada, 'suia' era um pássaro que parecia com um papagaio pequeno.

[23] Os indígenas, entre si, tratam-se como "parentes". Luciano (2006, p. 31) explica que "O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.". (LUCIANO, 2006, p. 31)

lutar por eles, além do engajamento no movimento de afirmação étnico-cultural, retomada da língua[24] e de mobilização política.

No ano de 1984, foram demarcados 8.627 hectares de terras e sua homologação ocorreu em 24 de dezembro de 1996 por meio do Decreto nº 1396. Já a reconquista do território de Monte Pascoal – lugar sagrado para o povo Pataxó – ocorreu em 19 de agosto de 1999. (UMA HISTÓRIA..., 2007)

Luciano (2006, p. 42) lembra que o Nordeste foi a região-alvo do projeto colonial português, fato que levou os povos indígenas que ocupavam esse espaço a "profundas perdas territoriais e na submissão, por absoluta necessidade de sobrevivência, aos poderes econômicos coloniais". E acrescenta:

> O processo de reafirmação da identidade indígena e o sentimento de orgulho de ser índio estão ajudando a recuperar gradativamente a autoestima indígena perdida ao longo dos anos de repressão colonizadora. Os dois sentimentos caros aos povos indígenas estão possibilitando a retomada de atitudes e comportamentos mais positivos entre eles [...]. A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma revolução de fato na própria história do Brasil. (LUCIANO, 2006, p. 42-43)

A reafirmação identitária dos Pataxó é significada pelo sentimento de pertencimento atrelado aos valores culturais atribuídos a seu povo, como podemos notar nos depoimentos de diferentes sujeitos da TI Aldeia Velha:

> **Excerto 6 – "*Ser Pataxó é ser guerreiro (...)*"**
>
> *Ser Pataxó...eu mesma adoro ser Pataxó. Ser índia é conviver dentro de nosso costume, da nossa tradição, das nossas vivências, aprender com nossos anciãos, com nossos antepassados e passar isso pra nossos filhos. Então ser Pataxó pra mim é tá sempre em busca. Um Pataxó tá sempre lutando por seu objetivo, pelo seu território, pela sua melhoria, pela educação, saúde, tá sempre correndo atrás de melhoria pra gente. Ser Pataxó é ser guerreiro, é sempre lutar por seu objetivo.* (Jacymayô Pataxó, liderança indígena, entrevista de 11 de setembro de 2019)
>
> **Excerto 7 – "(...) *vai muito além do nosso mundo carnal*"**
>
> *Pataxó? Pataxó pra mim é honrar a luta, uma história de um povo né? Pra mim, ser Pataxó é tá honrando a luta de nossos velhos, de nossos anciões, é tudo que eles fizeram pra hoje a gente tá aqui. Pataxó é tá honrando sua tradição, sua cultura, buscando nosso/nossa, em primeiro lugar, nossa espiritualidade né que sem ela acredito que hoje nós não conseguimos chegar em lugar nenhum, é com a força de nossos encantos de luz. Então, Pataxó pra mim é isso, vai muito além do nosso mundo carnal, o mundo espiritual envolve muita coisa.* (Apetxyênã Pataxó, professor, entrevista de 21 de novembro de 2019)

[24] Sobre o trabalho de pesquisa da língua pataxó – o Patxohã – iniciado em 1998 e todo processo de retomada da língua, trataremos no capítulo V quando trataremos do movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha e como isso se afilia à perspectiva de reafirmação identitária do povo Pataxó e à retomada de sua língua.

Excerto 8 – "*é muito orgulho (...)*"

Ser Pataxó é muito...é muito orgulho porque o povo Pataxó é um povo de luta e resistência. (Xahá Pataxó, aluna indígena, entrevista de 21 de agosto de 2019)

O processo de reafirmação identitária e de autorreconhecimento indígena apresentam reflexos positivos no reposicionamento da situação demográfica da população Pataxó. Segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) de 2010[25], naquele período os números eram de 11,436 habitantes Pataxó (5.839 homens e 5. 597 mulheres) vivendo em aldeias situadas no extremo sul da Bahia - municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Prado e Itamaraju – e em Minas Gerais nos municípios de Carmésia, Itapecerica, Aracuarí e Açucena. No Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010[26], a população Pataxó aparece com um total de 13.588 habitantes (6.982 homens e 6.606 mulheres).

Os Pataxó, considerando os vários códigos semióticos que lhes estão disponíveis para a produção dos textos que pretendem fazer circular, construíram o etnomapa[27] representativo da distribuição de seu território no estado da Bahia. O arranjo dos diversos itens utilizados nessa construção – o verbal, as cores, as formas para representar cada elemento e distingui-los entre si como, por exemplo, situar o seu interlocutor quanto à existência de aldeias e de reservas em seu território ou o que há no entorno ou nas proximidades dessas aldeias; as linhas, os contornos etc. - compõem a multimodalidade do material textual, indicam que não foram colocados ali de forma aleatória e produzem sentidos.

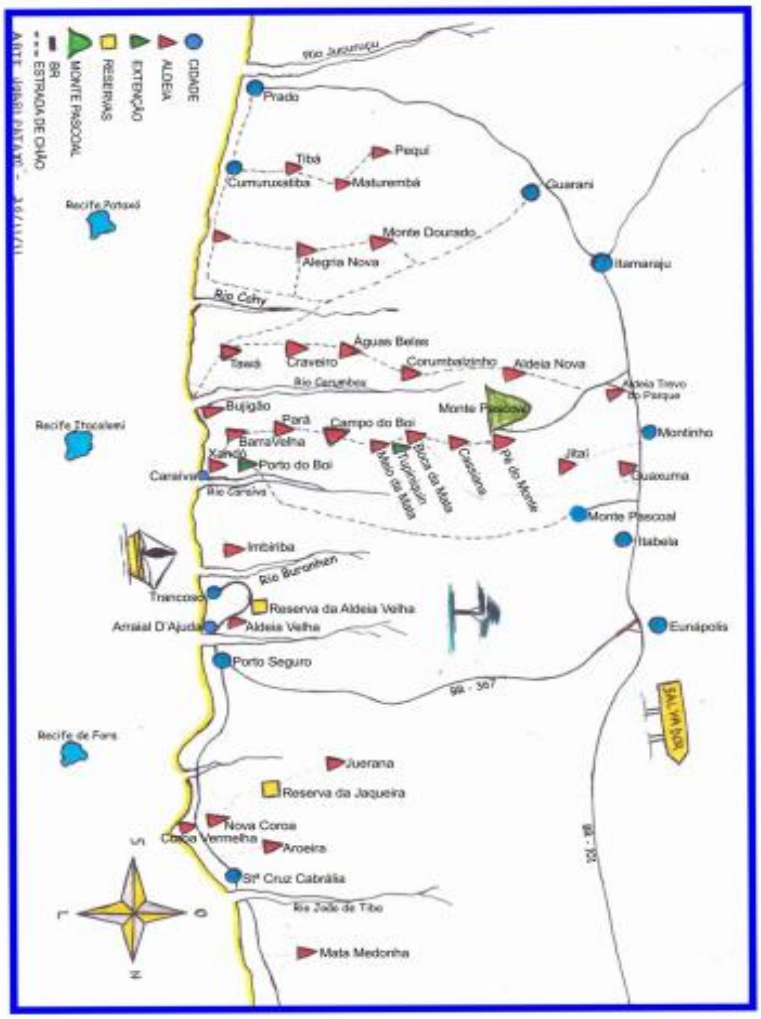
---

[25] Informações disponíveis em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3#Localiza.C3.A7.C3.A3o. Acesso em:19 dez. 2019.

[26] A partir do Censo Demográfico 2000, foi retomada a realização do recenseamento em anos terminados em zero, por isso o nosso último Censo Demográfico é datado em 2010. Fonte: IBGE. Disponível em: https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos. Acesso em: 19 dez. 2019.

[27] Etnomapeamentos são "[...] estudos que partem da distinção entre grupos e comunidades tracionais que possuem uma especificidade sociocultural, a qual pode ser refletida na língua, na religião, nas maneiras de agir, nas instituições sociais ou nas distintas combinações desses fatores, expressando-se social e politicamente mediante uma identidade étnica. Mapeamento Cultural: Uma proposta de leitura do espaço." (SOARES, 2010, p. 13)

Figura 1 - Etnomapa[28] atual das aldeias Pataxó da Bahia



Fonte: BOMFIM, 2012, p. 21.

A criação de etnomapas por esse povo atende à necessidade de superar o entendimento do uso de mapas como instrumentos de mera representação espacial e de reconhecer sua importância na compreensão espacial e nas análises territoriais de diferentes atores, conforme aponta Machado (2014). A autora chama atenção sobre o uso de etnomapas para o mapeamento cultural e gestão territorial em terras indígenas e indica que a postura crítica adotada pelos estudos cartográficos tem objetivado acompanhar a mudança da sociedade e isso tem acarretado a mudança no movimento do olhar – cartografia crítica - sobre o papel dos mapas e o surgimento de novas metodologias de mapeamentos com tecnologias mais diretamente voltadas para a população.

[28] Mapa produzido por Juari e Rodrigo Pataxó, durante a oficina do Núcleo de Pesquisa Pataxó e reeditado por Aricema Pataxó em 2012. Bomfim (2012, p. 21)

Segundo Jacques Lévy (2008, p. 160), isso se dá porque "[...] são as transformações fundamentais na espacialidade de nossas sociedades e em sua inteligência que requerem, logicamente, mudanças na maneira de representar essas espacialidades" e os Pataxó estão atentos a essas questões, como também aos desafios a serem enfrentados - a defesa do direito pelas terras e implementação de políticas públicas mais efetivas nas áreas de saúde e educação, por exemplo - para que suas vidas e as vidas das gerações futuras estejam preservadas.

2.2 **Taputá Tometô[29]! Terra Indígena Pataxó de Aldeia Velha**

A Terra Indígena[30] (TI) de Aldeia Velha, *lócus* da pesquisa, situa-se em Arraial d'Ajuda, distrito do município de Porto Seguro – BA. A aldeia, que conta com uma grande extensão de vegetação nativa, possui 2001 hectares de terra em situação jurídica caracterizada como terra declarada e demarcada conforme disposto na Portaria nº 4.221, de 31/12/2010. (BRASIL. Ministério da Justiça). Faz limite ao norte com a margem direita do rio Buranhém e ao sul com a rodovia Arraial D'Ajuda – Vale Verde km 1,5.

Figura 2 - Imagem aérea atual da TI Aldeia Velha

Fonte: MEIRA, 2019, p. 13.

[29] Taputá Tometô em Patxohã significa "Seja bem vindo!".

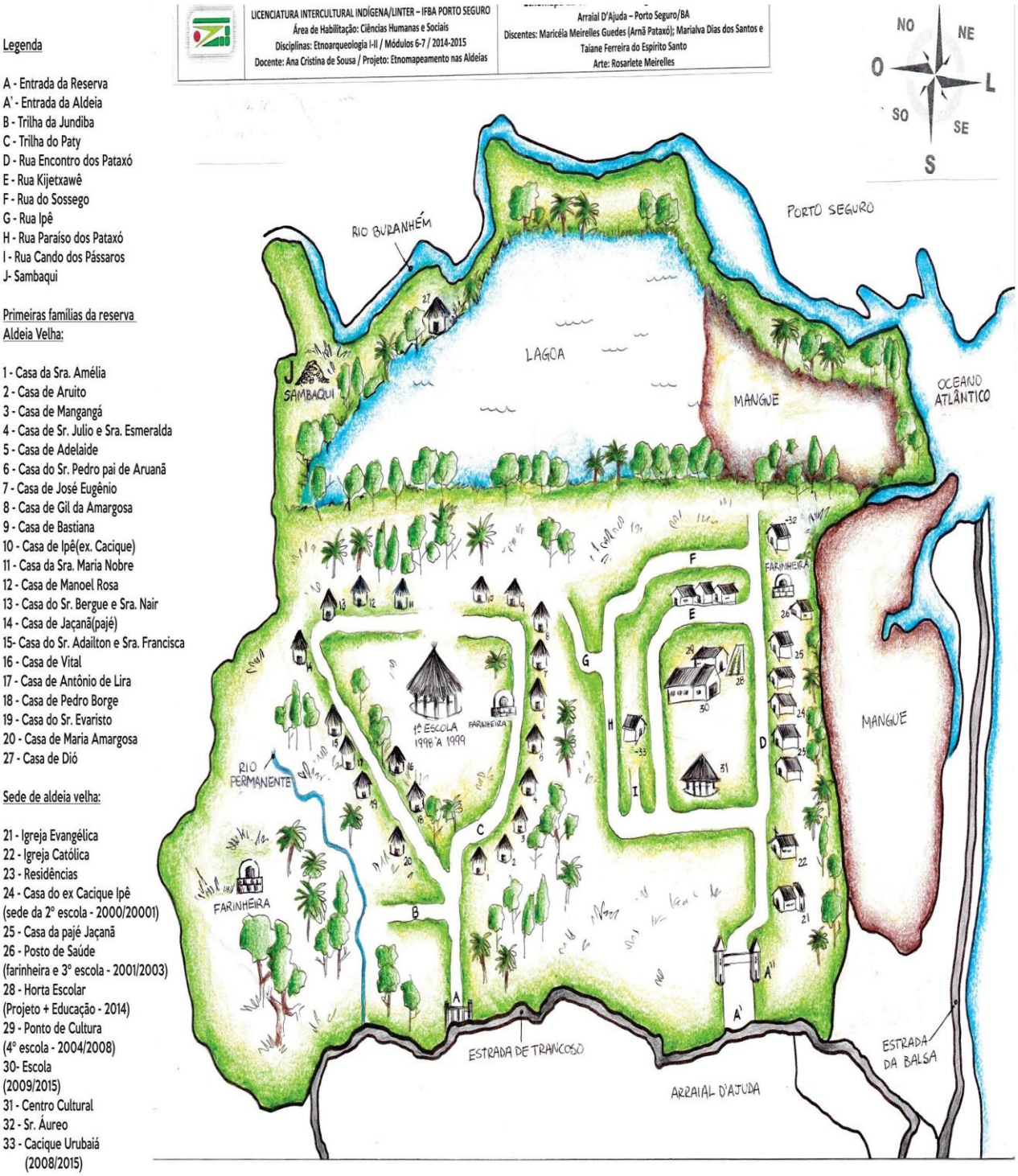
[30] Terra indígena é uma categoria jurídica, tendo, portanto, sua origem na definição de direitos territoriais indígenas. Tais direitos foram reconhecidos ao longo da história pelo Estado nacional brasileiro em diversos dispositivos legais. (CAVALCANTE, 2013, p. 44)

Figura 3 - Imagem entrada da TI Aldeia Velha

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

A TI Aldeia Velha também é, cartograficamente, representada pela percepção espacial de quem ocupa o território – o sujeito mapeador - e nas relações existentes "[...] entre a legitimidade dos sujeitos da representação cartográfica e seus efeitos de poder sobre o território." (ACSELRAD, 2012, p. 9)

Figura 4 - Etnomapa da TI de Aldeia Velha



Fonte: GUEDES; SANTOS; ESPÍRITO SANTO, 2015.

Figura 5 - Etnomapa da TI de Aldeia Velha produzido por Juliana Oliveira, aluna do 6º ano, da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha

Fonte: MEIRA, 2019, p. 40.

Antes de ser chamada de Aldeia Velha, este território, de acordo com Conceição (2003), era chamado de Aldeia Santo Amaro. Já o nome atual - Aldeia Velha -, foi dado por Ipê Pataxó pelo fato de serem encontrados vários sítios arqueológicos no local (CARMO, 2018) e por aquela terra, com a chegada dos Portugueses, constituir-se como um dos primeiros aldeamentos.

A TI Aldeia Velha passou por dois processos de retomada, sendo o primeiro deles em maio de 1993. Os Pataxó ficaram concentrados em um hectare do local próximo da atual reserva e contaram com a participação de um grupo de Pataxó desaldeados[31]. A permanência dos indígenas no local foi breve – duas semanas -, pois eles tiveram suas cabanas de palha incendiadas e foram retirados de lá pela Polícia Militar a pedido do homem que ocupou aquelas terras após ela encontrar-se abandonada por alguns anos.

[31] Denominação usada para referir-se àqueles indígenas residentes em centros urbanos, fora de Terras Indígenas (TI). Os indígenas desaldeados enfrentam uma série de desafios em relação à assistência nas áreas da saúde, educação, moradia etc, por não haver uma legislação específica que os ampare. É importante sublinhar o que nos diz Luciano (2006) sobre o processo de autorreconhecimento pelo qual muitos indígenas têm passado: "Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como "etnogênese" ou "reetinização". Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará." (LUCIANO, 2006, p. 28)

Já a segunda e exitosa tentativa aconteceu em 1998. Algumas das famílias da primeira investida e indígenas de outras aldeias ocuparam a parte baixa da aldeia, nas proximidades do mangue e a 1,5 km da margem do Rio Buranhém. As duas tentativas de retomada foram lideradas pelo indígena Silvino Lopes do Espírito Santo, o Ipê, que chegou a atuar como cacique da Aldeia até agosto de 2008.

A primeira obra executada na aldeia ocorreu em 2000 com a construção do Posto de Saúde. De acordo com José Santos (2018, p. 17), essa obra, construída com recursos do governo federal através da FUNAI, significou "[...] a primeira conquista do território e de grande importância, pois nenhum órgão público governamental quer executar projetos em área em fase de demarcação. "

Figura 6 - Posto de Saúde da TI de Aldeia Velha produzido

Fonte: ANDRADE, 2016, p. 19.

Em 2006, a TI Aldeia Velha foi contemplada pelo Programa Luz para Todos, um Programa social criado e financiado pelo Governo Federal. Até então, a energia chegava de forma muito precária na comunidade, atingindo apenas poucas propriedades que já existiam no local (a antiga casa onde funcionava a sede da Fazenda, a casa que antes abrigava um funcionário da fazenda e sua família, além do galpão onde funcionava a farinheira).

Os kigemes, denominação utilizada pelos Pataxó para suas moradias, eram feitos de taipa[32]. Devido aos riscos que esse tipo de construção trazia (abrigo de insetos perniciosos à

[32] Taipa é um tipo de moradia que consiste em uma parede de barro aplicado sobre uma espécie de gradeamento feito com lascas de madeira, varas ou taquaras; ESTUQUE; TABIQUE; PAU-A-PIQUE. Informação disponível em: http://www.aulete.com.br/taipa. Acesso em: 28 dez. 2019.

saúde humana) e ao próprio estado de precariedade que as famílias eram submetidas a viver, as lideranças locais lutaram pela aquisição de moradias mais adequadas. Em 2010, a TI Aldeia Velha foi contemplada com a construção de 120 casas. O objetivo desse edital era "[...] a produção social de moradias para populações tradicionais do estado da Bahia, no âmbito do sistema estadual de habitação de interesse social". (CARMO, 2018, p. 23) Após curso de capacitação na área de construção civil, os indígenas realizaram um mutirão na comunidade e construíram suas casas.

No que concerne à organização política, a TI Aldeia Velha conta com a chefia de um Cacique e de um vice-Cacique, autoridades escolhidas por meio de uma votação entre os membros da comunidade, além de um Conselho de lideranças composto por pessoas convidadas por essas autoridades. É importante ressaltar que a direção escolar e professores são reconhecidos como lideranças por suas atuações junto à Educação Escolar Indígena, já a Pajé, reconhecida por seu trabalho espiritual, apresenta-se como uma liderança tradicional.

Atualmente, a TI Aldeia Velha possui uma população de 1083 pessoas distribuídas em 300 famílias. Estudos sobre o crescimento populacional desta TI já estão sendo desenvolvidos por pesquisadores da própria comunidade, como Kevin Santos (2018). Os resultados obtidos por meio do estudo revelam-se como forte argumento para a necessidade de a comunidade e suas lideranças refletirem sobre as demandas que enfrentarão frente aos impactos, inevitavelmente, gerados pelo aumento demográfico (demandas por serviços públicos na área da educação, saúde, saneamento básico, moradia, como também na gestão territorial e nas questões culturais).

2.3 **A Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha**

A educação é uma pauta muito importante defendida pelo movimento indígena no Brasil e, como constataremos no depoimento a seguir, o reconhecimento dessa agenda política fez com que lideranças da TI Aldeia Velha, iniciado o processo de retomada do território, lutassem para a implantação de uma escola para atender aos anseios da comunidade.

Excerto 9 –U*ma comunidade sem escola não avança*

Na minha opinião, a escola é tudo. Ela é/tá entrelaçada com a comunidade desde o seu início. A fundação de nossa comunidade foi em 98 né, que nós fizemos a

> *retomada e ficou garantido aqui na terra e em seguida foi feita a/a reunião para se implantar uma escola, porque o cacique dizia que uma comunidade sem escola ela não ia avançar, então a escola pra mim, na minha opinião, é tudo pra nossa comunidade (...). A escola, ela envolve a comunidade desde os pequenininhos aos anciões (...).* (Parirymayná Pataxó, professora, entrevista de 28 de março de 2019)

A Professora indígena utiliza a expressão "entrelaçada" para nos indicar que não há como falar da TI de Aldeia Velha sem falar da história da escola, de sua importância para o desenvolvimento da comunidade e de seu papel como instrumento de emancipação dos povos indígenas.

Brito (2012, p. 69) traz uma importante reflexão sobre a "tática geopolítica do colonialismo"[33] utilizada nos modelos de educação destinados aos povos indígena no Brasil:

> Historicamente, a escola oprimiu os povos indígenas, arrancando-lhes suas identidades, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos "civilizados". Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrasileirar são algumas das intenções explícitas e implícitas que identificam a violência praticada pela educação para os índios no Brasil [...].

A efetivação de um modelo de educação que, de fato, pudesse corresponder às expectativas das comunidades indígenas só começou a ser pensada a partir da promulgação da CF 1988, momento caracterizado, segundo Bonin (2012, p. 37), como "uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas", assegurando-lhes o direito à "utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (BRASIL.[(Constituição (1988)], Artigo 210, § 2º)

O que a CF 1988 chama de "processos próprios de aprendizagem" corresponde à educação indígena que, conforme esclarece Brito (2012, p. 46), "[...] é pautada pelos conhecimentos dos antepassados, transmitidos pelos mais velhos, que não tiveram uma formação institucional, mas que têm autoridade fundada na experiência prática acumulada. "

Munduruku (2009), ao falar sobre o saber tradicional e seu olhar holístico sobre educação, dialoga com o que Brito (2012) nos mostra, destacando a importância do saber ancestral dos mais velhos e sobre a responsabilidade dos anciãos para a educação da mente e, consequentemente, do espírito:

> Quem são eles? São os que trazem para o presente o passado memorial. São aquelas pessoas, homens e mulheres, que assumiram o papel relevante de "manter o céu suspenso", conforme compreensão Guarani. São os que leem e releem o tempo tornando-o circular. São os responsáveis pela educação da mente. Quase sempre são

[33] Expressão utilizada por Castro (2015, p. 23)

> velhos que já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, estes velhos são "as bibliotecas" onde está guardada a memória ancestral. Daí sua importância para a manutenção da vida e do Sentido. (MUNDURUKU, 2009, p. 27)

O respeito à sabedoria ancestral dos anciãos é mencionado também pelos Pataxó, como podemos notar na declaração do professor indígena da TI de Aldeia Velha:

> **Excerto 10 – *"(...) eles [nossos velhos] são nossos mestres e nossos doutores"***
>
> *[...] os nossos mais velhos eles não são apenas nossos professores, eles são nossos mestres e nossos doutores. Então tudo que a gente aprende, a gente aprende com o conhecimento deles, com a vivência que eles tiveram, com o que eles observaram, com a experiência que eles têm né? (...) A sabedoria de nossos mais velhos é algo surpreendente. Eles passaram por aquela vivência, conhecem e sabem. Não só conhecem, eles conhecem e sabem! Então é essa a diferença: você pode conhecer e agora saber? São duas coisas que parecem ser iguais, mas se você for no contexto é distinto. Você pode pegar uma planta ali determinada e falar "eu conheço essa planta", mas você sabe pra que ela serve? Os mais velhos têm isso, eles têm o conhecimento e a sabedoria e é isso que é importante, você conhecer e você saber. Então eles têm isso, nossos mais velhos têm esse conhecimento, têm essa sabedoria e isso quando chega até nós é algo surpreendente. Nós precisamos manter esse conhecimento e essa sabedoria viva dentro de nosso povo né, pra que nossa cultura não seja dizimada como eles querem né ou como a de alguns outros povos já foi dizimada. Nossa cultura é nossa vida, é nosso fogo que queima e esse fogo não pode nunca, jamais se apagar. Nossos velhos pra nós têm grande, extrema importância e, realmente, quando alguns deles passam desse mundo para outro mundo fica na gente a memória, a lembrança, mas fica também o conhecimento né, o saber que deixaram pra nós e jamais será esquecido.* (Hayô Pataxó, professor, entrevista de 28 de março de 2019)

Já a educação escolar indígena – tema desta seção quando intencionamos falar sobre a Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha -, relaciona-se ao modelo formal, institucionalizado de escola e vinculado ao sistema educacional nacional, mantendo, entretanto, características específicas que possam atender às necessidades dos povos indígenas e das singularidades de cada povo.

Nesse sentido, é válido apresentarmos como, na TI Aldeia Velha, o povo Pataxó se apropria dessa concepção de educação escolar indígena para a construção de suas propostas pedagógicas de forma que elas possam ser transformadas e colocadas a serviço das necessidades de seu povo:

> **Excerto 11 – *Os quatro pressupostos***
>
> *[...] a educação escolar indígena ela é intercultural, bilíngue, comunitária, diferenciada. Tem esses quatro pressupostos pelo menos. Ela é comunitária porque ela dialoga com a própria comunidade, em que sentido por exemplo: vai vir uma pajé [...] ela vai lá e pode falar dessa prática dela; pode vir uma liderança e vem*

> *dar uma aula da própria história [...]. Ela é comunitária porque ela é dinâmica também. Ela é intercultural porque ela vai estar falando não só da cultura Pataxó e das culturas indígenas como um elemento de afirmação, mas também vai falar de outras culturas, da língua portuguesa e de outras histórias para ter essa interculturalidade, porque senão você vai se fechar só no seu mundo. Ela é diferenciada nesse sentido mesmo da prática, de sua prática pedagógica poder ter um ancião, de ter um saber tradicional, de usar o território, esse é o diferente [...]* (Angelo Pataxó, liderança indígena, entrevista de 13 de março de 2019)

A liderança indígena explica como sua comunidade escolar (re)significa o que está previsto em algumas publicações/legislações sobre a educação escolar indígena no que se refere ao modelo de escola desejado (intercultural, comunitária, bilíngue e diversificada).

A educação escolar da TI Aldeia Velha inicia quase que concomitante com o processo de retomada daquele território. Consta no *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha que as atividades escolares foram iniciadas no dia 06 de fevereiro de 1999, em uma cabana na reserva da Aldeia Velha. As aulas funcionavam em dois turnos com, aproximadamente, 20 alunos que pertenciam às primeiras doze famílias aldeadas.

Em 2000, a escola deixou de funcionar na Reserva e teve sua sede transferida para a área de moradia da aldeia, ocupando um espaço na casa do cacique da época (Cacique Ipê). Entre 2001 e 2003, as atividades ocorreram no espaço da farinheira[34]. Ainda em 2003, após inúmeras reivindicações do Cacique e demais lideranças da TI Aldeia Velha por melhores condições de trabalho para professores e por um espaço de aprendizagem mais adequado para os alunos, a FUNAI construiu uma sala de aula para funcionar como sede da escola, ampliada em 2005 e que hoje funciona o Ponto de Cultura Pataxó de Aldeia Velha. Apenas em 2009, a escola passou a funcionar na sede atual.

[34] A farinheira era o lugar onde se produzia farinha na comunidade. Segundo Marialva Santos (2018), apesar do barulho das máquinas ou fuligem da farinha (o pó da farinha penetrava no cabelo e no nariz de professores e crianças, causando-lhes mal estar) e da estrutura precária (ausência de banheiro para uso dos professores e crianças e separação entre o local da farinheira e da sala de aula com varas de bambu), ainda se conseguia produzir, naquele espaço, conhecimento e cultura.

Figura 7 - Sede da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha, em 2001, quando funcionava na farinheira da aldeia

Fonte: SANTOS, K., 2018, p. 47.

Atualmente, a Escola Indígena Pataxó da Aldeia Velha situa-se no centro da aldeia. Com 680m² da área total construída, sua estrutura física é composta por nove salas de aula, uma biblioteca, além do espaço administrativo, almoxarifado, cozinha, banheiros e um refeitório. As paredes de lajota são todas rebocadas, pintadas no seu interior. As paredes possuem pinturas com traços indígenas.

A escola atende a 270 alunos indígenas que fazem parte da TI Aldeia Velha, distribuídos entre a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental I e II. A organização administrativa é composta por uma direção geral, três auxiliares administrativos, dois coordenadores pedagógicos, 19 professores indígenas, dois porteiros, duas merendeiras e cinco auxiliares de serviços gerais. A gestão escolar é realizada pela própria comunidade indígena, o que confronta, segundo Brito (2012, p. 106), "[...] com o velho modelo das escolas indígenas que pretenderam "civilizar", "catequizar" ou "integrar os indígenas na comunhão nacional, impondo normas e um currículo escolar desvinculado da realidade indígena. "

Figura 8 - Fachada da atual sede da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha

Fonte: CARMO, 2018, p. 37.

Consta no Projeto Político da Pedagógico (PPP) da escola, que, na educação escolar indígena, "[...] a base da educação específica e diferenciada é a interculturalidade, isto é, o diálogo entre culturas, o intercâmbio enriquecedor entre as diversas sociedades sem que uma se sobreponha a outra." (ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE ALDEIA VELHA, 2017, p. 16-17)

Ao optar por um projeto educacional orientado política e ideologicamente pela proposta intercultural, a Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha situa-nos quanto ao modelo de prática educacional que almeja realizar: uma contra-resposta ao que Walsh (2014) denomina de "hegemonia geopolítica do conhecimento", ou seja, o combate a qualquer prática universalizante do conhecimento que, inevitavelmente, desarticularia a possibilidade da concretização de uma educação plural, menos segregacionista e mais justa. A autora situa a interculturalidade como

> - Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
>
> – Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
>
> - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
>
> - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
>
> - Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Outros autores promovem o debate sob a mesma perspectiva, como Candau e Russo (2010, p. 166) que concebem a interculturalidade "como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais". Astrain (2010, p. 9) faz uma distinção entre multiculturalismo e interculturalidade afirmando que " [...] de modo geral, o multiculturalismo se relaciona à tentativa de caracterizar a diversidade de culturas coexistentes em uma sociedade, e de seus traços característicos", enquanto que "A interculturalidade, além de reconhecer as diferenças, destaca aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas." (ASTRAIN, 2010, p. 10) Já Munsberg e Silva (2018, p. 49) fazem a seguinte reflexão:

> Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade crítica possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais.

O sentido atribuído à ideia de interculturalidade proposto pelo corpo pedagógico desta escola não dialoga com o sentido que é veiculado pelo Estado, por meio de seu discurso oficial, ao tratar, comumente, interculturalidade como inclusão; uma inclusão que, esvaziada de seu "lugar político", gera, conforme esclarece Walsh (2014), exclusões pelo fato de posicionar, por exemplo, o pensamento andino dentro de uma lógica que o difere radicalmente de outras formas de conhecimento. O que o movimento indígena propõe como concepção de interculturalidade é a ideia de transformação, de "luta decolonial" (um combate às diversas formas de colonialidades) e como "um assunto de existência". (WALSH, 2014, p. 27)

Ao defender o direito à educação e à educação diferenciada, o Professor indígena da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha tem consciência de que o projeto intercultural é "uma luta decolonial" e "um assunto de existência" e faz a seguinte reivindicação:

> **Excerto 12 – *"Nós temos direito à educação diferenciada..."***
>
> *[...] Na verdade é um direito nosso como cidadão, como ser humano e é um direito como povo...povo milenar, porque a gente já estava nesta terra né? A gente não está tomando nada de ninguém, a gente está simplesmente retomando e essa conquista é uma conquista que veio dos mais velhos. Então a gente precisa priorizar, dar valor, cuidar e deixar que não termine (...). Nós temos direito à educação diferenciada, mesmo a gente falando o português, nós fomos forçados a falar o português, temos a nossa língua materna e temos ainda uma outra língua que é o inglês. Tem escola que tem o inglês e outras, às vezes, o espanhol, mas geralmente é o inglês. Então nós devemos lutar né por isso, não devemos esquecer das nossas raízes né, devemos preservar e sempre cuidar para que isso não morra, porque a nossa cultura é a*

> *base, é a nossa raiz para nos fortalecermos e permanecermos por muitos e muitos anos aqui, educando nossos alunos, nossos filhos e sempre crescendo para que as pessoas nos vejam como cidadãos que nós somos, como seres humanos e que nós possamos atuar na/na cidade, no meio dos povos como igual, que as pessoas vejam a gente como igual e não como pessoas diferentes, só pelo fato de sermos indígenas.* (Hayô Pataxó, entrevista de 8 de agosto de 2019)

Uma outra forma de combater a lógica da colonialidade investida pelo corpo docente da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha é a construção do calendário escolar. Marialva Santos (2018) explica que a escola indígena tem autonomia para realizar alterações no calendário e que a escola não aderiu a todas as datas comemorativas do calendário não índio devido às contradições ideológicas que ele apresenta em relação àquilo que os indígenas defendem. Cita, como exemplo, duas datas pertencentes ao calendário comemorativo do não índio que são refutadas por eles: 1) a comemoração do "descobrimento" do Brasil, uma data que, para os indígenas, significa invasão de seu território e início do extermínio de seu povo e 2) a comemoração do dia do índio, data folclorizada pela sociedade brasileira (os indígenas são tratados como personagens de lendas ou fábulas).

A autora ainda argumenta que o calendário escolar é construído considerando, principalmente, as necessidades da comunidade, como a época do plantio e a alta temporada turística na cidade, período propício para a venda de artesanatos indígenas. Há a preocupação de atender a necessidade de os alunos acompanharem suas famílias na realização de algumas dessas atividades.

Ainda tratando sobre a questão do calendário escolar, José Santos (2018, p. 21), em seu estudo, apresenta-nos as principais ações nas quais a comunidade está envolvida ao longo do ano:

Quadro 1 – Calendário Escolar: Articulação Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha e Comunidade TI Aldeia Velha

Janeiro a Março	Artesanato
Abril	Jogos Indígenas de Porto Seguro
Maio	Plantações
Junho	Festa Junina
Julho	Venda de artesanato
Novembro	Jogos indígenas da escola
Dezembro	Projetos Sociais

Fonte: SANTOS, J., 2018, p. 21.

Mesmo que tenha ocorrido, nas últimas décadas, melhorias e avanços na educação escolar indígena, muitos são os desafios que se apresentam para que o que está previsto na lei (Decreto nº 6.861/2009) - investimentos na construção de escolas, produção de material

didático e formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação, por exemplo - seja, de fato, cumprido. Há, entretanto, como podemos notar nos depoimentos de alguns professores indígenas, um sentimento comum entre eles: a certeza de que a escola é o lugar de empoderamento de seu povo, de fortalecimento de sua cultura, de emancipação política e de formação de cidadãos mais críticos e atuantes para a manutenção das conquistas adquiridas por essa população nas últimas décadas.

Excerto 13 - *"Vocês têm que pegar essa escola pra fazer uma educação diferenciada e de qualidade"*

[...]" Nós não estudamos, mas queremos que vocês estudem. Nós não temos os conhecimentos deles lá, mas queremos que vocês tenham pra poder nos ajudar, pra ajudar nosso futuro, nossos jovens, nossas crianças (...) queremos um futuro melhor pra eles que nós não tivemos, mas nós queremos". Eles [os mais velhos] voltam falando "vocês têm que pegar essa escola, mas não transformar os nossos alunos nos brancos lá fora; você tem que pegar essa escola pra voltar pra nós, pra fazer uma educação diferenciada e de qualidade" (Parirymayná Pataxó, professora, entrevista de 7 de agosto de 2019)

Excerto 14 - *"A escola vem pra demarcar território."*

Eu acredito que a escola vem como/pra demarcar território. Em primeiro lugar, a gente demarca território através de uma escola, porque toda retomada por pequena que seja, o primeiro momento é buscar uma escola pra dentro daquele território, entendeu? E assim, essa escola ela não é só uma escola, ela é muito além de uma escola, porque tudo perpassa, tudo é discutido dentro da escola. Porque assim: se a gente for ver historicamente a questão das lideranças, do nosso povo em si, do povo Pataxó, a maioria dos caciques eles têm o conhecimento, mas ele não sabe escrever, ele não sabe ler, então é o professor que faz o documento com ele entendeu? É o professor que lê o documento, que faz interpretação, então assim, tudo sai da escola, tudo é discutido na escola. Quando a gente discute qualquer coisa, plano de ação na escola, o cacique e as lideranças estão presente, porque aqui é uma escola comunitária né? É uma escola diferenciada nesse sentido também (...) eles precisam saber o que vai decorrer no ano, o que vai acontecer (...)
Não tem como falar de escola sem falar de comunidade. (Arnã Pataxó, professora, entrevista de 04 de dezembro de 2019)

Excerto 15 – "(...) *sem a escola não tem como ele se entrosar na sociedade."*

Veja bem, eu acho...eu não, mas é real a gente apoiar a participação da escola. A gente tem que ter uma escola dentro da aldeia. Por quê? Hoje já não é mais aquele tempo em que os índios falavam sua própria língua, ela era única, exclusiva. Os índios viviam aquela vida totalmente dos costumes do não índio certo? E eles não tinham necessidade, na época, de ter um nível de escolaridade, de conhecimentos como sabemos que as escolas transmitem pra eles. Hoje é diferente, hoje além de o índio precisar viver a vida indígena, ele tem que/ele deve praticar a cultura, os hábitos, a língua, os costumes, mas ele também tem a parte dele que tem que tá entrosado na sociedade e sem a escola não tem como ele se entrosar na sociedade. O índio hoje precisa trabalhar nem só nas terras dele, mas ele também precisa de empregos na área comercial, no turismo e se o índio ele é analfabeto, fica muito difícil pra ele chegar lá e aí ele vai ter mais dificuldade porque o país que nós vivemos hoje, o sistema de governo do nosso país não vai permitir que o índio continue naquela vida tradicional e parou ali, uma vez que o índio tem os mesmos direitos que os não índios têm de estudar, de se formar, de chegar a uma

universidade, porque está preparando o futuro dele [...].(Burity Pataxó, liderança indígena, entrevista de 28 de setembro de 2019)

Excerto 16 – "(...) *a partir da educação que começa tudo né?"*

A escola eu acho que hoje é a referência da/para a comunidade no geral, porque a gente aqui não é só educador; a gente é conselheiro, a gente tenta de várias formas porque a gente conhece os pais, então é/quando a gente vê que o aluno não tá interessado, a gente vai diretamente aos pais porque a gente conhece né? Então tem aquela aproximação enorme por ser uma comunidade. Hoje eu vejo que a escola de Aldeia Velha ela é/ela é uma referência não só aqui para a comunidade, mas para outras comunidades Pataxó. (...) As escolas para as comunidades indígenas sempre foram uma ajuda, sempre foram uma referência porque é a partir da educação que começa tudo né?[...]. (Aline Pataxó, professora, entrevista de 05 de setembro de 2019)

Excerto 17 – A escola como fortalecimento identitário

Antes de entrar na escola, eu confesso, eu não tinha interesse/não tinha muito interesse em tá envolvida na questão cultural, de tá no meio. Eu vivia aqui como índia, mas como se fosse uma pessoa normal, não tinha interesse. A partir do momento que eu comecei a trabalhar na escola é que veio o interesse em saber mais, em buscar mais/mais informação sobre o meu povo né, porque até então eu não tinha interesse.[...].(Txahá Pataxó, professora, entrevista de 05 de setembro de 2019)

Excerto 18 – "(...) *a escola é como se fosse o cérebro, o coração da comunidade..."*

Na verdade, nós professores somos lideranças né, dentro da comunidade, somos lideranças. É, a escola/a escola, na verdade, é como se fosse o centro da comunidade, porque tudo que passa dentro da comunidade é a escola que resolve. Sempre os funcionários, os professores, os demais, sempre estão envolvidos em todas atividades que a/que a comunidade tem. Então não só em termo de você pegar o aluno, educar o aluno, ensinar conteúdos né, mas sim também você participar da vida deles né, o respeito também que você tem dentro da comunidade com os alunos, com os pais, porque tá tudo interligado na verdade (...). Nada na aldeia acontece sem passar primeiro na escola. A escola é como se fosse, como que fala...o cérebro, o coração da comunidade [...]. (Jaypô Hayô, professor, entrevista de 08 de agosto de 2019)

Excerto 19 – *"A comunidade precisa de uma escola"*

A escola é muito, mas muito importante dentro de uma comunidade. A comunidade precisa de uma escola, não pra ensinar a cultura porque isso aí já é nosso, a gente não precisa da escola pra ensinar a cultura, mas a gente precisa da escola pra orientar nossos alunos e também orientar a nossa própria comunidade, porque a gente sabe que nós temos direitos também e temos deveres, mas, às vezes, a gente fica ocultoe é preciso que nossos alunos também tenham esse conhecimento, porque ele tendo conhecimento, eles vão saber se defender no futuro, se defender lá fora. [...]. (Hayô Pataxó, professor, entrevista de 08 de agosto de 2019)

Excerto 20 - *"Ela funciona como uma pilastra de nossa comunidade"*

A escola é tudo né? É o coração da comunidade. Hoje nossa escola envolve tudo, é o coração mesmo da comunidade. Se você vai pro lado da saúde a nossa escola está envolvida; se você vai pro lado da educação nossa escola tá envolvida; questão da cultura do nosso povo, nossa escola também está envolvida. Ela funciona como uma pilastra de nossa comunidade. Sem a escola acredito que seria difícil, porque ela envolve tudo. (Apetxyênã Pataxó, professor, entrevista de 21 de novembro de 2019)

> **Excerto 21 - *"A escola é o ponto chave da comunidade"***
> *A escola é o ponto chave da comunidade viu?Porque sem a escola aqui na comunidade eu acho que não...porque é assim: é ali onde está a base da cultura, do/da resistência é na escola.* (Txayá Pataxó, professora, entrevista de 21 de novembro de 2019)

A escola, como notamos, impulsiona toda a vida na aldeia e gerencia todos os processos coletivos que acontecem no território. Ela exerce as forças centrípeta e centrífuga: reúne a cultura, a comunidade, como também possibilita a formação cidadã de todos aqueles que por ela passam.

3 CARAVELAS AO MAR A TODO PANO: TERRA À VISTA![35]...

> Quando chegaram as Grandes Canoas dos Ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do Homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a História, e mesmo a História passou a ser contada sempre do modo como aconteceu para alguns e não do modo como aconteceu para todos. (JECUPÉ, 1998, p. 71)

Terra à vista! Orlandi (2008, p. 17) nos lembra que essa expressão, comumente utilizada em "comentário de aventureiros", "fala de piratas, de descobridores", encorpa "o discurso das descobertas", do "des-cobrimento" e se constitui como o enunciado inaugural do Brasil. A autora sugere, ainda, uma maior aproximação desse enunciado (e de seus sentidos) e acrescenta:

> De todo modo, por significar porto, ele pode indicar de um lado (daquele dos que ancoram), a chegada (porto seguro) e, de outro (o dos que aqui estão), entrada (invasão). Promessa ou ameaça? Visitantes ou invasores? Terra a servir de berço esplêndido? A ser pilhada? De quem, essa terra? À vista. "Ver" tem um sentido bem específico nesse contexto: o que é visto ganha estatuto de existência. Ver, tornar visível, é forma de apropriação. O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos. O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente a sua posse. A submissão às letras começa e termina no olhar. O discurso das descobertas dá notícias do que vê [...]. (ORLANDI, 2008, p. 17)

Além da produção de linguagem sobre o Brasil por meio de documentos como cartas, crônicas de viagem etc. e os sentidos embutidos nessa produção, a chegada dos portugueses em suas caravelas à terra de Pindorama[36] trouxe, junto todo com seu projeto de exploração e colonização, uma língua – a língua portuguesa – que passou, séculos mais tarde, a assumir o papel de língua hegemônica em um país multilíngue. Essa hegemonia desconsiderou,

---

[35] O título que compõe esta seção faz parte dos dois primeiros versos da música *Descobrimento*, que integra o álbum Mosaico, de 1996, obra do cantor, compositor e violinista brasileiro Antonio Pecci Filho, conhecido popularmente como Toquinho. Disponível em: https://www.letras.mus.br/toquinho/discografia/. Acesso em: 19 jul. 2017.

[36] Em seu livro *Pindorama, terra das palmeiras*, Marilda Castanha (2008) apresenta o significado do termo Pindorama da seguinte forma: "Palavra de origem tupi que significa terra das palmeiras. Palmeiras como inajá, pupunha, buriti, tucum, tucumã, pindoba, tucumaí. Em Pindorama, todos os dias eram dos índios, e também dos papagaios, dos tamanduás, dos gaviões. E do urubu-rei, da jaguatirica, da ariranha, do jacaré-de-papo-amarelo, do peixe-boi, do lobo-guará, do macaco-prego, do mutum. Pindorama era também como os povos ando-peruanos nomeavam esta terra em que hoje chamamos de Brasil, e que era habitada por milhares de diferentes povos [...]". Disponível em: http://editora.globo.com/crescer/pdf/173_livro_pindorama.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

inclusive, a existência de centenas de línguas indígenas que existiam nos mais diversos pontos deste território.

Sobre a multiplicidade das línguas indígenas no Brasil durante a chegada dos europeus, Silva (2004, p. 76) indica que é impossível um cálculo exato e acrescenta:

> As avaliações variam. Ayron Rodrigues (1986:19), admitindo para a atualidade cerca de 180 línguas sobreviventes, considerou possível o dobro em 1.500. Em artigo posterior (1993:91), com base em cálculos de distribuição de línguas no passado da humanidade como um todo, faz crescer esse número para 1.175 línguas. Antônio Houaiss (1985: 100) admite verossímel o montante de 1.500 línguas. Entre esses limites díspares – 360 a 1.500 línguas -, o fato é que os colonizadores portugueses se encontraram com a Babel, imagem recorrente nos escritos de Pe. Antônio Vieira, que aqui viveu durante o século XVII, referindo-se ele, sobretudo, ao Maranhão e Pará, à Amazônia, portanto.

A compreensão histórica do passado linguístico do Brasil é indispensável para que possamos conhecer, conforme orienta Silva (2004, p. 16), "[...] como se passa o processo de contato sócio-histórico e linguístico entre línguas indígenas e língua portuguesa" e, a partir daí, não só identificar as políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas ao longo desses 519 anos, como também entender os processos de produção de sentidos vinculados a essas políticas.

Sobre políticas linguísticas, Oliveira (2016, p. 382) chama atenção para o fato de que há instâncias que fazem políticas linguísticas (políticas públicas) e instâncias que estudam políticas linguísticas (área acadêmica), o que se configura como dois fazeres distintos. E acrescenta:

> Políticas linguísticas são uma faceta das políticas públicas dos países, das organizações internacionais, das corporações e instituições, e nesse sentido são um fazer permanente do homem, sempre adaptadas à sua época, aos interesses geopolíticos, econômicos e culturais em jogo numa determinada fase histórica. Não se esgotam, mudam de foco; não se completam, estão sempre em construção [...]. (OLIVEIRA, 2016, p. 395)

Nesse sentido, Hamel (1995, p. 11, tradução nossa) argumenta que não é mais possível entender a diversidade como uma teimosia resistência à mudança, pois

> Hoje, suas reivindicações são formuladas em termos de direitos modernos, tanto em países industrializados quanto em países periféricos; e movimentos subordinados estão casa vez mais se apropriando de questões nacionais e globais.

César e Maher (2018), conectadas a essa mesma perspectiva epistemológica apresentada por Hamel (1995) e Oliveira (2016), contribuem com o debate e tecem reflexões sobre direitos linguísticos, políticas de identidade e políticas linguísticas no universo indígena e acrescentam:

> [...] Daí que falar de políticas linguísticas no contexto dos povos indígenas no Brasil de hoje significa discutir políticas de identidade, projetos políticos de autoafirmação e educação intercultural e multilíngue em contexto minoritarizado. Significa discutir também a colonialidade do saber/poder que silencia, inviabiliza e desprestigia as diversas formas de estar/estar/pensar/falar das populações periféricas. (CÉSAR; MAHER, 2018, p. 1300)

Em observância à ênfase dada por Fairclough (2001) sobre a interdependência das práticas discursivas de uma sociedade e seu alerta para o fato de que "os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64), "o esboço histórico[37]" aqui proposto, a partir da leitura dos textos documentais/legais indicados anteriormente, é uma tentativa de reconstituição e compreensão sobre o que Silva (2004, p. 11) chamou de "processo do encontro politicamente assimétrico entre a língua portuguesa, língua de dominação, com muitas línguas autóctones e as diversas línguas aqui chegadas". É, sobretudo, uma tentativa de subverter a lógica da colonialidade e da norma epistemológica dominante – "[...] o imaginário de uma unidade e de uma homogeneidade garantidoras de intersubjetividade social e geográfica" (MARIANI, 2004, p. 27) -, ideia que ainda impera sobre o ensino de língua em muitas de nossas escolas e que acaba por silenciar/ invisibilizar comunidades marginalizadas.

Há, nesse sentido, o desejo de unir "as pontas do fio" no debate proposto: de um lado, identificar as formas e efeitos da interdição linguística vivenciada historicamente por comunidades subalternizadas, em especial os povos indígenas, e, por outro, entender quais são e como se dão, na contemporaneidade, os movimentos linguísticos realizados por esses povos em relação ao ensino, à aprendizagem e ao uso da língua (de sua língua ancestral e da língua portuguesa em comunidades indígenas que a tem como língua oficial) para responder às suas necessidades cotidianas.

[37] Termo utilizado por Silva (2004) ao falar sobre a trajetória do português brasileiro.

3.1 **O passo do (des)encontro e a colonização linguística**

Para relatar a El-Rei Dom Manuel notícias da terra "recém-descoberta", o escrivão Pero Vaz de Caminha envia-lhe uma carta na qual, minuciosamente, narra detalhes da terra desconhecida. Lavrava-se, por meio daquele registro, a "certidão" do Brasil.

Se os gêneros discursivos devem ser dimensionados como manifestação de cultura, em relação a qual se manifesta como " 'memória criativa' onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre o homem e suas ações no tempo e no espaço" (MACHADO, 2014, p. 159), a *Carta de Caminha* se mostra como um importante instrumento de análise da produção de sentidos resultante do encontro-confronto inicial entre as línguas indígena e portuguesa.

Concordo com o que nos dizem Carboni e Maestri (2012, p. 67) sobre o fato de que "[...] na descrição do mundo não importa o que se diz, mas também, e muito, como se diz. Nos fatos, o próprio dizer encerra e determina, poderosamente, o dito." Como veremos a seguir, foi assim que aconteceu com o que se revela no "des-cobrimento" do que veio a ser dito após o "Terra à vista" sobre os habitantes que aqui viviam.

O escrivão descreve todos os acontecimentos ocorridos ao longo do trajeto percorrido pela tripulação desde a partida das naus em Portugal até a chegada às novas terras e o contato com seus habitantes. No que concerne às questões linguísticas relatadas na carta, nosso principal objeto de análise, nota-se que a comunicação gestual intermediou o contato entre portugueses e indígenas:

> Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. **E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram.** Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. **E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio.** E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.
>
> Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; **tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra**, como se os houvesse ali.
>
> **Ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha que se não entendia nem ouvia ninguém**. **Acenamos-lhes que se fossem. E assim o fizeram e passaram-se para além do rio**. E saíram três ou quatro homens nossos dos batéis, e encheram não sei quantos barris d'água que nós

> levávamos. E tornamo-nos às naus. **E quando assim vínhamos, acenaram-nos que voltássemos. Voltamos, e eles mandaram o degredado e não quiseram que ficasse lá com eles,** o qual levava uma bacia pequena e duas ou três carapuças vermelhas para lá as dar ao senhor, se o lá houvesse. Não trataram de lhe tirar coisa alguma, antes mandaram-no com tudo. Mas então Bartolomeu Dias o fez outra vez tornar, que lhe desse aquilo. E ele tornou e deu aquilo, em vista de nós, a aquele que o da primeira agasalhara. E então veio-se, e nós levamo-lo. (CAMINHA, [15--?], grifo nosso)

Nota-se que a necessidade da comunicação gestual entre eles é justificada pelo fato de não haver, segundo olhar dos que aqui chegavam, "fala ou entendimento" devido ao comportamento do outro caracterizado como bárbaro. Essa necessidade de desqualificação ocorre porque o outro não atende às expectativas de quem se coloca como modelo de representatividade. O diferente, de acordo com Borges (2003, p. 113), é ideologicamente reoperacionalizado como desigual, frente ao novo padrão trazido pelos europeus.

O conceito de reoperacionalização é apresentado por Schmidt-Riese (2003, p. 154), o qual faz a seguinte observação:

> O termo reoperacionalização é instaurado aqui e considera a necessidade de o sistema linguístico ser adaptado a intenções comunicativas emergentes na comunidade, isto é, não se relaciona de imediato com o problema de contato linguístico. Normalmente, este processo é orientado a partir da proximidade comunicativa, rumo à distância comunicativa. As noções de proximidade e distância comunicativa foram propostas por Peter Koch e Wuff Oesterreicher (1990) e agrupam, respectivamente, os valores extremos de determinadas condições comunicativas, como a presença/não-presença espaciotemporal dos interlocutores, sua proximidade (/distância dos objetos referidos, a inserção/não-inserção em contextos imediatos de atuação etc.

Outro aspecto observado é a forma como Caminha descreve aquele povo: expressões como "são de grande inocência", "gente que ninguém entende" e "gente bestial e de pouco saber, e por isso tão esquiva" corroboram a criação o imaginário do "exotismo deficitário"[38] caracterizado pela ideia de sujeitos não-civilizados e portadores de uma língua deficitária. Há, inclusive, por parte do autor da carta, a intenção de enfatizar essa questão do "déficit" linguístico dos indígenas em vários trechos de seu texto, como, por exemplo, em: "não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse" ou "Ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbária deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém".

[38] Os termos "exotismo deficitário" e "ideologia do déficit" são utilizados por Bethania Mariani (2004) na obra *Colonização linguística*.

As estratégias referenciais utilizadas pelo enunciador em seu projeto de dizer configuram-se como "[...] estratégias por meio das quais são construídos os objetos-de-discurso e mantidos ou focalizados na pluralidade do texto" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 65; KOCH; ELIAS, 2010, p. 131) corrobora este pensamento, indicando que "os objetos do discurso são constituídos e transformados em discurso de acordo com as regras de uma formação discursiva específica".

Sobre o assunto, Neves (2016, p. 75) adverte:

> No processo da língua em uso, os participantes de um discurso negociam o universo de discurso de que falam, e, dentro dele, num determinado momento, escolhem referir-se a algum (alguns) indivíduo(s) cuja identidade estabelecem - ou não – garantir a sua existência nesse universo. Isso significa que referenciação envolve interação e, consequentemente, intenção.

Como supõe Neves, essas escolhas não ocorrem de forma aleatória, mas de acordo com os propósitos comunicativos do sujeito "[...] que constrói seus enunciados conferindo relevância aos argumentos seguindo o que seja conveniente a esses propósitos." (NEVES, 2016, p. 80) Percebemos que, à medida que o discurso do enunciador da carta se desenvolve, ele opera estrategicamente - a forma com que nomeia ou descreve os indígenas - a fim de indicar ao seu interlocutor - o Rei Dom Manuel – uma suposta inocência a possível facilidade que o monarca encontraria em executar seu projeto de colonização na terra "descoberta".

Se a menção ao povo que ali habitava é introduzida no texto a partir de uma forma nominal genérica (KOCH; ELIAS, 2010) - "Dali avistamos **homens** que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro" -, ao longo do texto, além da generalização, há, também, a recategorização desse referente através de expressões como as que destaco a seguir: "[...] e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser **gente que ninguém entende**" ou "Parece-me **gente de tal inocência** que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos".

Sobre a transformação ou recategorização do referente à medida que o texto avança, Koch (2016, p. 91) traz uma importante reflexão:

> Nesse movimento de introdução e retomada de referentes, as formas nominais vão orientando argumentativamente o leitor para uma dada conclusão. Então, não é difícil constatar como o emprego de expressões nominais na retomada de referentes opera a "transformação" desses objetos, isto é, de que forma tais objetos, ao longo do texto, vão sendo (re)construídos de determinada maneira, atendendo aos propósitos comunicativos de quem fala/escreve.

As expressões nominais utilizadas ao longo do texto apontam para uma avaliação depreciativa “daqueles homens” - os indígenas – e conduzem o leitor a criar uma imagem sobre o referente. Essa imagem, reforçada pela ativação de modificadores avaliativos negativos, perpetua, ainda hoje, no imaginário social. Há, inclusive, em Freire (2016), a referência sobre cinco ideias equivocadas relacionadas à questão indígena que continuam presentes na cabeça da maioria dos brasileiros. São elas:

a) O índio genérico:

> A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. [...] (FREIRE, 2016, p. 5-6)

b) Culturas atrasadas:

> [...] Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante. (FREIRE, 2016, p. 8)
>
> [...] As ciências indígenas também foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade brasileira. Os conhecimentos indígenas foram desprezados e ridicularizados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. [...] (FREIRE, 2016, p. 10)

c) Culturas congeladas:

> [...] Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. (FREIRE, 2016, p. 13)
>
> [...] Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente. O conceito que nos permite pensar e entender esse processo é o conceito de interculturalidade. [...] (FREIRE, 2016, p. 14)

d) Os índios pertencem ao passado:

> Os portugueses, primeiro, e depois os brasileiros, durante cinco séculos acreditaram que os índios eram atrasados e que portugueses e brasileiros representavam a civilização. Portanto, a nossa obrigação era civilizá-los, ou seja, fazer com que eles deixassem de ser índios e passassem a ser como nós. Ocorreu um verdadeiro

> massacre durante esses 500 anos, com o extermínio de muitas etnias. Os índios ficaram relegados, como pertencentes a um passado incômodo e distante do Brasil. (FREIRE, 2016, p. 18-19)

Um conceito que se liga a esse fato é o que Fabian (1983 *apud* NASCIMENTO, 2018, p. 1415), em termos críticos, chama de *negação da coetaneidade* [*denial of coevalness*], que quando "atribui-se às populações conquistadas um Tempo diferente". Sobre essa ideia, Nascimento (2018, p. 1415) acrescenta que

> Ao ser apropriada e ampliada por pensadores e pensadoras decoloniais, a ideia de negação da coetaneidade elaborada por Fabian ajuda a desvelar os mecanismos através dos quais as identidades étnico-raciais que se emergiram com o colonialismo foram subalternizadas precisamente por terem sido performaticamente instituídas como presas ao passado em relação ao conquistador europeu. Para justificar a violência colonial, foi preciso inventar o Outro como sendo o bárbaro, o primitivo, o selvagem e atrasado em relação à experiência moderna. Eram essas condições do Outro as próprias justificativas para a violência colonial implementada em forma de cristianização, civilização, desenvolvimento e progresso.

e) O brasileiro não é índio:

> [...] como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz europeia – ignorando as culturas africanas e indígenas. Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo. [...] (FREIRE, 2016, p. 20)

Luciano (2006, p. 34), ao analisar o que pensam os brasileiros sobre os povos indígenas, esclarece que "dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas" e indica que, na atualidade ainda há três visões contraditórias sobre esses povos:

> 1) [...] a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores.
> 2) [...] visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos.
> 3) [...] a visão mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas. Esta visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. E não se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural. (LUCIANO, 2006, p. 35-36)

Outro fato destacado por Caminha em sua carta e que está intimamente ligado ao tal déficit linguístico é a necessidade "de salvar esta gente" através do projeto de catequização. Ele indica ao Rei Dom Manuel que "esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar". Vejamos alguns trechos em que isso fica bastante evidente:

> **E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos**; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. **E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram.**
>
> **Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar**. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui esta pousada para essa navegação de Calicute bastava. **Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé!** (CAMINHA, [15--?], grifo nosso)

A significação do povo indígena se dá, como vimos, a partir das expectativas daquilo que o colonizador europeu analisa como sinônimo de não civilização: estranheza dos hábitos culturais indígenas e de sua língua, argumento principal utilizado por ele para justificar a necessidade da conversão daquela gente à fé católica como forma de salvação de suas almas.

Em relação à ênfase dada na carta ao suposto déficit linguístico dos povos indígenas, Gimenes (2003, p. 29) indica que

> A "inferioridade" do Novo Mundo era visível na "inferioridade" da língua falada pelos nativos. Sem dúvida, tal argumento era conveniente aos propósitos colonizadores, uma vez que lhes interessava que o índio não fosse considerado humano ou ao menos "tão humano" quanto o europeu. [...]

As pistas dadas por Caminha em seu relato já indicavam que o processo de colonização e catequização daquele povo caracterizado como "sem fé, sem lei, sem rei"[39] teria como pressuposto básico as relações estabelecidas a partir de uma política de contato que se

---

[39] Em História da Província de Santa Cruz, o historiador e cronista português Pero de Magalhães Gândavo, ao relatar no século XVI, sobre os costumes e condições do 'gentio' que habitava esta província, descreve a língua utilizada por estes habitantes da costa brasileira da seguinte forma: "A lingoa de que usam, toda pela costa, he huma: ainda que em certos vocabulos differe n'algumas partes; mas nam de maneira que se deixem huns aos outros de entender [...] he mui branda, e a qualquer nação facil de tomar. Alguns vocabulos ha nella de que nam usam senam as femeas, e outros que nam servem senam pera os machos: **carece de tres letras, convem a saber, nam se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna despanto porque assi nam têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem alem disto conta, nem peso, nem medido**." (GÂNDAVO, 1980, p. 19, grifo nosso)

daria por meio de uma estratégia bem específica e diferente daquelas usadas por outros povos colonizadores como, por exemplo, os romanos: em vez da imposição da língua do conquistador, o curso seguido seria outro, o de aprendizagem da língua do colonizado para, posteriormente, submetê-los aos processos de colonização de toda ordem.

Nesse sentido, Silva (2004, p. 73) argumenta:

> [...] Parece-me que a ideia expressa por Caminha na sua célebre *Carta*, que aqui parafraseio – seria mais fácil nós (os portugueses) aprendermos a língua deles (os índios) do que eles a nossa – fundamenta a primeira política linguística implícita, a ser implantada na colônia. [...] Política que tinha a finalidade explícita de transformar os gentios em cristãos para a maior glória de Deus, da Companhia de Jesus e do rei de Portugal.

A leitura da *Carta de Caminha* e a breve análise linguística de alguns pressupostos ali implícitos foram aqui usados para confirmar a hipótese de que toda a construção discursiva tecida neste texto-monumento serviu de argumento para a consolidação da ideia de "desumanização" e "inferiorização" que recaiu e, infelizmente, recai ainda hoje sobre os povos indígenas, questão marcada em diferentes textos produzidos nos séculos seguintes. Serviu, também, para reforçar a existência de um suposto déficit linguístico utilizado como indicativo do que poderia significar qualquer projeto de educação destinado a essa população: uma educação colonialista de perspectiva integracionalista e assimilatória. O fortalecimento dessas questões favoreceu, sem dúvida, os propósitos de colonização arquitetados pelos portugueses.

3.2 **O *Diretório dos índios*: um projeto epistemicida**

Antes de iniciarmos a discussão e análise sobre o Diretório dos índios e seus efeitos nas vidas indígenas, faz-se necessário esclarecer o uso do termo "epistemicídio". De acordo com Santos (2010), o projeto colonial, em qualquer parte do mundo, atuou descredibilizando e suprimindo todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses da ciência moderna. Utiliza, então, o termo epistemicídio para caracterizar "[...] a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena." (SANTOS, 2010, p. 16)

O *Diretório dos índios*, medida legislativa indigenista, foi construído sob essa égide. O epistemicídio, segundo Nunes (2010, p. 282), age de diferentes formas:

> [...] desde a evangelização e a escolarização ao genocídio ou à devastação ambiental. A transformação do saber e do conhecimento em algo que pode ser objecto de apropriação privada, separado dos que o produzem, transportado, comprado e vendido, sujeito a formas de direito de propriedade estranhas ao contexto em que esse saber ou conhecimento foi produzido e apropriado colectivamente corresponde, de facto, a uma operação de eliminação obscurantista de saberes e de experiências, em nome da sua racionalização e da sua subordinação aos cânones epistemológicos associados à ciência moderna.

A visão estigmatizada dos colonizadores portugueses sobre os aspectos culturais e linguísticos dos povos indígenas transcorreu séculos e serviu como justificativa para a tentativa de uma unidade nacional imaginária imposta no século XVIII. Segundo Cancela (2013, p. 47), o documento trazia como projeto político a introdução de medidas que defendiam a crença de que a educação, o trabalho e o convívio com os brancos serviriam de mecanismo para a civilização dos povos indígenas no norte da América portuguesa.

Essa ótica eurocêntrica de que é preciso civilizar os povos tidos como bárbaros porque eles não comungam com os mesmos valores culturais e linguísticos de seus conquistadores atravessa toda a discursividade colonial representada ali no *Diretório dos índios*[40], como podemos observar em alguns fragmentos:

> §1. Sendo Sua Majestade servido pelo Alvará com força de Lei de 7 de junho de 1755, abolir a administração Temporal, que os Regulares exercitavam nos índios das Aldeias deste Estado; mandando-as governar pelos seus respectivos Principais, como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo. Sem que haja quem os possa dirigir, propondo-lhes não só os meios da civilidade, mas da conveniência, e persuadindo-lhes os próprios ditames da racionalidade, de que viviam privados [...].
>
> §12. Sendo também indubitável, que para a incivilidade, e abatimento dos Índios, tem concorrido muito a indecência, com que se tratam em suas casas, assistindo diversas famílias em uma só, na qual vivem como brutos; faltando àquelas Leis da honestidade, que se deve à diversidade dos sexos [...].
>
> §15. [...] desprezo, e tão escandalosa a miséria, com que os Índios costumam vestir, que se faz preciso introduzir neles aquelas imaginações, que os possam conduzir a um virtuoso, e moderado desejo de usarem de vestidos decorosos, e decentes; desterrando deles a desnudez, que sendo efeito não da virtude, mas da rusticidade,
>
> §36. Entre os meios, que podem conduzir qualquer República a uma completa felicidade, nenhum é mais eficaz, que a introdução do Comércio, porque ele enriquece os Povos, civiliza as Nações, e consequentemente constitui poderosas as Monarquias [...].
>
> §58. Finalmente como, suposta a rusticidade, ignorância dos mesmos Índios, entregar a cada um o dinheiro, que lhe compete, seria ofender não só as Leis da Caridade, mas da Justiça, pela notória incapacidade que têm ainda agora de o

[40] O *Diretório dos índios* é composto por 95 parágrafos. Texto completo disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

> administrarem ao seu arbítrio, será obrigado o Tesoureiro geral a comprar com o dinheiro, que lhes pertencer na presença dos mesmos Índios aquelas fazendas de que eles necessitarem [...].

Fica evidente, ao longo de todo o texto do *Diretório dos índios*, a forma violenta e arbitrária com que se deu o processo de colonização no Brasil e, consequentemente, o explícito desejo de extermínio de todos os valores culturais e linguísticos dos povos indígenas em nome de uma equivocada ideologia eurocêntrica de civilidade.

Ainda sobre essa questão, outro ponto interessante a ser analisado no documento é a forma pela qual, na enunciação, a personalidade do enunciador é revelada.

> §91. Deste modo acabarão de compreender os Índios com toda a evidência, que estimamos as suas pessoas; que não desprezamos as suas alianças, e o seu parentesco; que reputamos, como próprias as suas utilidades; e que desejamos, cordial, e sinceramente conservar com eles aquela recíproca união, em que se firma, e estabelece a sólida felicidade das Repúblicas.

Conforme aponta Araújo (2004 p. 111), "[...] o que uma pessoa expressa não depende só do que ela diz, mas das circunstâncias que mostram qual jogo de linguagem está sendo jogado". Nesse sentido, percebemos a modificação no modo de enunciação contido no final do documento (§91). Se nos parágrafos anteriores do *Diretório* houve o uso corrente de termos como "lastimosa rusticidade", "indecência", "ignorância", "incivilidade", no final dissimula-se o discurso por meio de um tom de irmandade assumido pelo enunciador, conferido pela utilização de palavras mais apaziguadoras e afetivas em relação aos povos indígenas ("estimamos as suas pessoas", "recíproca união", "sólida felicidade"). Isso se dá pelo fato de o enunciador tentar legitimar o universo de sentidos fornecido por seu discurso e suscitar adesão de seus interlocutores ao seu projeto.

Além de demonizar os costumes indígenas e propor a "reforma dos abusos, dos vícios, e dos costumes destes Povos" (§93), outra necessidade da coroa portuguesa como ação-chave para a colonização foi a institucionalização da língua portuguesa. A naturalização do sentido de deficiência das línguas indígenas e a abominação da língua geral, dialeto colonial, são os argumentos utilizados pelo Marquês de Pombal para, definitivamente, institucionalizar o português como língua oficial do Brasil:

> §6. Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes [...]. Observando pois

> todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam [...]. (DIRETÓRIO ..., [1755/1997])

Mariani (2004, p. 28) chama de colonização linguística esta ação de oficializar em definitivo a língua como umas das instituições nacionais portuguesas na colônia, conforme se constata a seguir:

> Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s).

A implantação do *Diretório dos índios* trouxe também um novo modelo de escola indígena: se antes o ensino ofertado pelos jesuítas nos aldeamentos, além de negar os valores desses povos, tinha como pressuposto básico a sua catequização, com o *Diretório*, o foco do ensino centrou-se, principalmente, no ensino obrigatório da língua portuguesa com a consequente proibição do uso de línguas indígenas e da língua geral nas salas de aulas.

Silva (2004, p. 59), interpela-nos a rememorar as políticas linguísticas ocorridas ao longo da história do Brasil ao indicar que

> [...] a primeira delas, sem dúvidas, a dos jesuítas aqui chegados com o primeiro governador-geral, que priorizou o que veio a ser designado pelo Pe. José de Anchieta como a língua mais falada na costa do Brasil, ou seja, o genericamente chamado tupi da costa; e a seguinte, a política pombalina de meados do século XVIII, que torna o português a língua oficial do Brasil e com isso encerra a possibilidade de o Brasil vir a ter uma base linguística indígena.

É interessante a observação feita por Gramsci (1985, p. 183-184 *apud* FARACO, 2016, p. 116) em relação às questões conflituosas em que, muitas vezes, a língua é posta como o ponto central:

> Toda vez que a questão da língua aparece, de um modo ou de outro, isso significa que uma série de outros problemas estão vindo para o primeiro plano; a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer vínculos mais íntimos e seguros entre os grupos dominantes e a massa nacional popular – em outras palavras, reorganizar a hegemonia cultural.

O *Diretório* era, de fato, um projeto epistemicida. Nesse sentido, vale a reflexão trazida por Mariani (2004, p. 154): "[...] enquadram-se as línguas, silenciam-se os conflitos e excluem-se as diferenças".

Em relação às orientações para a execução do novo modelo de educação escolar indígena apresentado no *Diretório*, elas se encontram dispostas de forma mais específica em três parágrafos:

> §6. [...] Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.
>
> §7. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.
>
> §8. Para a subsistência das sobreditas Escolas, e de um Mestre, e uma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos Pais dos mesmos Índios, ou pelas Pessoas, em cujo poder eles viverem, concorrendo cada um deles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos, que será sempre com atenção à grande miséria, e pobreza, a que eles presentemente se acham reduzidos. No caso, porém, de não haver nas Povoações Pessoa alguma, que possa ser Mestra de Meninas, poderão estas até a idade de dez anos serem instruídas na Escola dos Meninos, onde aprenderão a Doutrina Cristã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalíveis verdades da nossa Sagrada Religião adquiram com maior facilidade o uso da Língua Portuguesa.

De acordo com Cancela (2013, p. 50), o *Diretório dos índios* foi moldado no restante do Brasil de acordo com as especificidades existentes em cada região e a sua importância como estatuto orientador das relações interétnicas pode ser percebida na *Instrução* encaminhada ao ouvidor Tomé Couceiro de Abreu, na qual a coroa portuguesa determinava que o *Diretório* fosse respeitado "inviolavelmente".

As comunidades indígenas espalhadas nas mais diversas regiões do Brasil criaram movimentos de resistência contra as ações impostas pelos colonizadores. No que diz respeito à tentativa de homogeneização linguística através da obrigatoriedade da língua portuguesa, Mariani (2004, p. 31) informa que, à revelia dessa imposição, pequenos lugares de

esgarçamento nessa ideologia de dominação pela língua da metrópole vão sendo constituídos, permitindo, dessa forma, o surgimento de outros sítios de significação. A autora indica, com base no estudo desse processo, alguns lugares de resistência dos quais destaco, a título de exemplificação, a seguinte situação:

> Ao longo da colonização, os índios vão construindo um lugar frente ao português, no qual eles redirecionam os processos de significação engendrados na língua de colonização. Assim, a partir de suas próprias línguas, a resistência se faz com base na simulação dos gestos que legitimam a língua portuguesa aos olhos e ouvidos do próprio colonizador. Reproduzem, por exemplo, a imagem da leitura de textos escritos, mesmo sem saber ler; fingem que aprendem a língua ou aprendem para discutir com comerciantes ou para refutar a legislação que se estabelece a seu respeito; aprendem a língua portuguesa e mentem valendo-se dessa mesma língua. (MARIANI, 2004, p. 32)

Encontramos em Garcia (2007, p. 30-31) mais um relato de resistência por parte dos indígenas em relação ao uso da língua portuguesa:

> Convém lembrar que as crianças deveriam ser enviadas aos estabelecimentos de ensino com, no mínimo, 6 anos, já tendo adquirido o domínio do idioma guarani enquanto residiam com sua família. Portanto, se os índios mais velhos apenas falavam guarani e as crianças, após frequentarem a escola, eram bilíngues, é certo que iriam utilizar o guarani, sob pena de não poderem mais se comunicar com a sua família.

Temos no Sermão do Espírito Santo, obra do Padre Antônio Vieira no século XVII, um interessante exemplo sobre os modos de resistência utilizados pelos povos indígenas no período colonial. Ainda que seja uma obra produzida um século antes do *Diretório dos índios*, serve como referência histórica para entendermos como esses processos aconteciam e como contrariavam a lógica utilizada desde a Carta de Caminha para narrar a suposta pacificidade indígena em relação à catequização e à colonização.

No trecho destacado a seguir, Padre Antônio Vieira relata como o "gentio" demonstrava sua resistência por meio da indiferença com que reagia aos ensinamentos cristãos:

> Não há gentios no mundo que menos repugnem à doutrina da fé, e mais facilmente a aceitem e recebam, que os brasis; como dizemos logo, que foi pena da incredulidade de Santo Tomé o vir pregar a esta gente? Assim foi — e quando menos, assim pode ser — e não porque os brasis não creiam com muita facilidade, mas porque essa mesma facilidade com que crêem faz que o seu crer, em certo modo, seja como o não crer. Outros gentios são incrédulos até crer; os brasis, ainda depois de crer, são incrédulos. Em outros gentios a incredulidade é incredulidade, e a fé é fé; nos brasis a mesma fé ou é, ou parece incredulidade. (VIEIRA, § III [1657])

Castro (1992, p. 22) faz a seguinte observação sobre o tema da inconstância ameríndia na conversão ao Catolicismo relatada por Vieira no Sermão do Espírito Santo:

> Entre os pagãos do Velho Mundo, o missionário sabia as resistências que teria a vencer: ídolos e sacerdotes, liturgias e teologias - religiões dignas deste nome; mesmo que nem sempre tão ciumentas quanto a sua própria. No Brasil, em troca, a palavra de Deus era acolhida alacremente por um ouvido e ignorada displicentemente pelo outro; o inimigo aqui não era um dogma diferente, mas uma indiferença ao dogma, uma recusa de escolher. Inconstância, indiferença, olvido: a gente destas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo", desfia o desencantado Vieira.

Esses modos de resistência adotados pelos indígenas demonstram como eles subverteram, com êxito, a norma epistemológica dominante que lhes foi imposta e produziram sentidos outros não previstos pelos colonizadores. Essa transgressão nos remete a uma reflexão de Pêcheux (1990, p. 17)[41]:

> As resistências: não entender ou entender errado; não "escutar" as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... E assim começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido no interior do sem-sentido.

Ao longo desta seção, houve a tentativa de (d)enunciar como o *Diretório dos índios*, a partir do olhar daqueles que passariam a exercer a função de colonizadores destas terras, construiu discursivamente uma política de interdição linguístico-identitária dirigida aos povos indígenas, concretizou-se por meio da produção de dispositivos legais que objetivaram silenciar essa população e, consequentemente, impedi-la de circular por determinados espaços e ocupar certas posições na colônia.

[41] Este texto foi originalmente publicado na revista *L'Homme et la Société* 63-64, 1982: 53-69 e traduzido por José Horta Nunes (1990) em *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 19, p. 7-24, jul./dez.

3.3 **Índio cidadão[42]? A Constituição Federal de 1988**

Os dois documentos históricos trazidos para análise nas seções anteriores deste capítulo – A *Carta de Caminha* e o *Diretório dos índios* - demonstraram-nos não só como "a identidade nacional foi construída a partir do corte abrupto com a realidade indígena do continente" (SOUZA, José, 2012, p. 22), mas também os modos de enfrentamento experimentados por estes povos para garantirem sua sobrevivência frente a toda política genocida e epistemicida resultante do processo colonizador.

Cunha (1987) elaborou um material cuja relevância se deu por sua configuração como importante instrumento para o debate da Constituinte de 1987, uma vez que, conforme sugere, se ocupava tanto com a questão indígena quanto da situação de suas terras dentro da tradição jurídica brasileira, além de apresentar elementos do Direito Internacional sobre o tema e de trazer documentos que elucidavam as reivindicações desses povos e de vários segmentos da sociedade civil.

Segundo a autora,

> A legislação colonial portuguesa e a legislação brasileira sempre reconheceram o direito originário dos índios às suas terras. Esse direito é independente da tutela – mais tardia – que visou assistir os índios, e é independente também do estado mais ou menos "tradicional" das culturas indígenas. Advém de uma continuidade histórica: os cerca de 200.000 índios que ainda restam são os sobreviventes e os herdeiros dos primeiros ocupantes do Brasil. Todas as constituições brasileiras desde 1934, garantem aos índios a posse das terras que ocupam (1934, art. 129; 1937, art.154; 1946, art. 216; 1967, arts. 14 e 186; 1969, arts.4, iv, e 198). Entre a legislação e a prática, há frequentemente um abismo, tanto maior quanto mais fraco politicamente for o segmento da população envolvido. Apesar da legislação favorável, os índios foram, ao longo dos séculos, escravizados, mortos e espoliados de suas terras. (CUNHA, 1987, p. 11-12)

O período de elaboração da Constituição, promulgada em 1988, foi intensa, gerando muito debate e atividades políticas. A disputa de narrativas a favor ou contra a garantia dos direitos dos povos originários durante a Constituinte de 1987 acentuou-se de tal forma que levou, à época, centenas de indígenas a ocuparem Brasília. Como representante da União das Nações Indígenas, Organização oriunda do movimento indígena brasileiro nas décadas de 1970 e 1980, Ailton Krenak protagonizou uma cena que marcou a história do Congresso

[42] O título desta seção reproduz o título do documentário Índio Cidadão dirigido por Rodrigo Siqueira. O documentário apresenta-nos a luta dos povos indígenas pela conquista e manutenção dos direitos adquiridos na Constituição de 1988. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8. Acesso em: 13 set. 2019.

Nacional: subiu à tribuna para defender e lutar pelos direitos de seu povo. Krenak (1987 *apud* JAENISCH, 2017, p. 215), em sua fala, denuncia todo o jogo político e de interesses que havia em torno da questão:

> Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. Povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país. E hoje nós somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunha disso [...].

A língua, como nos lembram Carboni e Maestri (2012, p. 12), é palco privilegiado da luta de classes, expressão e registro dos valores e sentimentos contraditórios de exploradores e explorados. Em sua fala carregada de emoção, de dor e seguida do gesto da pintura de sua face com a tinta preta composta de jenipapo e carvão, Krenak disputava, naquele púlpito, um espaço para que, mais uma vez, a história que seria construída a partir daquele documento – a Constituição Federal - não sufocasse os timbres e as vozes de todo um povo que ele representava e que clamava por direitos.

Figura 9 - Ailton Krenak na tribuna do Congresso Nacional do Brasil, em 4 de setembro de 1987

Fonte: JAENISCH, 2017, p. 215.

Em 5 de outubro de 1988, era promulgada a CF 1988, a Constituição Cidadã, conhecida assim por representar o processo de redemocratização do país. Segundo a FUNAI ([20--, p. 3]),

> A Constituição de 1988 instaurou um novo marco conceitual, substituindo o modelo político pautado nas noções de tutela e de assistencialismo por um modelo que afirma a pluralidade étnica como direito e estabelece relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e comunidades indígenas brasileiras. Além disso, estabeleceu o prazo de cinco anos para que todas as terras indígenas (TIs) do país fossem demarcadas. Assim, estas mudanças de visão, de abordagem e dos princípios que devem orientar a ação do Estado exigiram uma reformulação dos seus mecanismos de ação relativos às populações indígenas. (FUNAI, [20--]p. 3)

No que concerne aos direitos adquiridos pelos povos indígenas, vale relembrar que se encontram na CF (1988)[43] dois artigos específicos - 231 e 232 – situados no Capítulo VIII intitulado Dos Índios:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
> § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
> § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.
> § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.
> § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.
> § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.
> § 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

[43] Outros dispositivos dispersos no texto constitucional que tratam dos direitos dos povos indígenas adquiridos na CF 1988 encontram-se disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/cf.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL. [Constituição (1988)])

José de Souza (2012, p. 18) explica que o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a partir da CF 88 é o anúncio de que os agentes ameríndios deixaram de ser reduzidos a objeto e passaram a ser reconhecidos como agentes autônomos, sujeitos capazes de autodeterminação e de protagonismo em respeito aos seus valores e interesses culturais específicos. O autor acrescenta ainda que,

> [...] já não basta mais apenas dar conta de nossa identidade nacional, genérica, mas reconhecer que nosso território contém um rico patrimônio arqueológico, linguístico e cultural representativo de centenas de etnias indígenas que até hoje ajudam a compor a pluralidade reconhecida como marco jurídico da sociedade brasileira. (SOUZA, José, 2012, p. 23)

Como grande marco legal, a CF 1988 foi o passo principal para que outras lutas no campo legislativo fossem encampadas pelos povos indígenas. No que concerne às questões educacionais, a luta sempre foi por uma escolarização que atendesse e garantisse os interesses e as especificidades de suas comunidades.

3.4 **A agenda política educacional para os povos indígenas pós-CF 1988**

Desde o período colonial, muitas foram as reformas educacionais voltadas para a população indígena. Como o recorte temporal proposto por este trabalho não prevê a análise detalhada das agendas políticas voltadas para essa questão em vários períodos que compõem a constituição do Estado brasileiro – chegada dos portugueses, colonização, império e parte do período republicano –, cabe ressaltar que, em linhas gerais, o movimento de tentativa de descolonialidade dos sentidos trazidos para a educação escolar indígena se deu de forma bastante lenta e aconteceu muito recentemente (pós-CF 1988).

Em relação ao modelo educacional, é importante dizer que, por mais de quatro séculos, ela se restringiu a fazer com que esses povos assimilassem e se integrassem a esse imaginário de sociedade homogênea por meio de propostas de adaptação cultural, linguística e religiosa, como aponta Rafael Xucuru-Kariri (2015, p. 17):

> É preciso reconhecer que, no Brasil, do século XVI até praticamente metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, "civilização" e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do SPI, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidade e culturas diferenciadas.

Há, nesta seção, o esforço de identificar os efeitos de sentido produzidos por quatro documentos oficiais – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB 9394/96), *Plano Nacional de Educação* (PNE), *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* (RCNE/Indígenas) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) – na educação escolar indígena e, mais especificamente, no ensino de língua para esta população.

Os documentos serão tratados em conformidade com os propósitos da pesquisa, nesse sentido, a leitura dessas leis e diretrizes objetiva compreender o debate sobre o tratamento destinado, na atualidade, à educação escolar indígena e, mais especificamente, ao ensino de língua para estas comunidades,

A LDB define e regulariza os princípios que orientam a educação brasileira; o PNE estabelece objetivos e prioridades, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais; o RCNE/Indígena, documento que propõe, através da contribuição dos estudos antropológicos, históricos, pedagógicos e jurídicos, um modelo de escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada e, por fim, a BNCC é "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2017)

Na LDB, conforme veremos a seguir, há três artigos que trazem normativas para a educação escolar indígena:

> Art. 32, §3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
>
> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.
>
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural à comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> §2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
>
> I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
>
> II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
>
> III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Percebe-se que a desnaturalização da ideia de nação monolíngue e de hegemonia cultural acontece quando há o indicativo de que é dever do Estado oferecer aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural, de forma que essas comunidades possam recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades e valorizar suas línguas e ciências.

A lei destaca, ainda, que toda ação planejada por qualquer instância governamental precisa ter a colaboração e a participação efetiva daqueles a quem os projetos são destinados – os indígenas -, evitando-se que a construção e a execução de propostas destinadas à educação escolar indígena ocorram de forma verticalizada.

O Artigo 26 da LDB e seu §4º traz:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Nota-se que há, no §4º, a preocupação com a construção de um currículo que reconheça e valorize a pluralidade cultural dos povos – dentre eles os indígenas - que contribuíram para a constituição do povo brasileiro. Nesse aspecto, a efetivação da lei tem

encontrado resistências, o que fez com que sua alteração acontecesse por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Lei 11.645/2008 inclui, como percebemos a seguir, a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura dos povos indígenas, algo que não estava presente na Lei 10.639/2003:

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Sobre a importância da Lei 11.645/2008, Edson Silva (2012, p. 40), faz a seguinte observação:

> Faz-se necessário, então, descontruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional ou regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e cultura nacional que constituem pelo discurso impositivo de um único povo. [...] as ideias de uma identidade e cultura nacional escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero, étnico-raciais e etc. ao buscar uniformizá-las, negando também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos.

Há mais de uma década, a Lei 11.645/2008 foi sancionada e muitos ainda são os desafios para sua efetivação, o que leva à continuidade da reprodução dos mais diferentes tipos de violência com os índios e negros no Brasil por parte de grupos politicamente hegemônicos.

É importante lembrar que, a partir da promulgação da LDB 9394/96, foi instituída, através do artigo 87, a "Década da Educação" e isso gerou um grande movimento de ressignificação do sistema de ensino no país. A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CEB nº03/1999[44], por

[44] Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

exemplo, fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, considerando, dentre outras questões, a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão e a formação específica para professores indígenas.

No Art. 87, §1º da LDB, indica-se que a União deverá encaminhar para o Congresso Nacional o *Plano Nacional de Educação* (PNE) com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O PNE (Lei 10.172/01), no que diz respeito à educação indígena, dedica um capítulo para abordagem desse tema, no qual apresenta um diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar indígena, as diretrizes para esta modalidade de ensino e os objetivos e metas a serem cumpridos.

De forma geral, o PNE destaca a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegura a autonomia para as escolas indígenas, garante a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas e estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 27)

O documento também indica não só a necessidade da instituição e regulamentação da carreira de magistério indígena com as mesmas garantias dos professores de outras modalidades de ensino (concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas e níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional), como também indica a obrigação dos Estados em implementar e assegurar a qualidade de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior.

É perceptível o avanço nas políticas destinadas à formação dos professores indígenas. No extremo sul da Bahia, três programas de licenciatura intercultural são oferecidos aos docentes em três diferentes instituições de ensino: a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICCEI) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB *campus* Teixeira de Freitas); a Licenciatura Intercultural (LINTER), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA *campus* Porto Seguro – BA) e a Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Outro documento importante é o RCNE/Indígena. Ele se propõe a auxiliar a discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão "uma escola indígena especifica, diferenciada e de qualidade", uma vez que traz como propostas: a) explicitar os

marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras e c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

Sobre a importância do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas na atualidade e como esse reconhecimento dá abertura para a construção de uma proposta educacional mais respeitosa, há no RCNE/Indígena o seguinte argumento:

> A tendência, presente em muitos Estados Nacionais, de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade linguística e cultural, tem sido superada através de novos ordenamentos constitucionais e legais. A afirmação da possibilidade de esses povos fortalecerem suas identidades e práticas é sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural representada por eles. Isto pode ser verificado tanto no âmbito internacional, através de novas declarações e convenções em elaboração por organismos internacionais, como no âmbito nacional, através da promulgação de novas cartas constitucionais e de legislações específicas, como vem ocorrendo em toda a América Latina nos últimos anos. (BRASIL, 1998, p. 30)

Uma outra agenda política educacional prevista desde a CF 1988 (Art. 210) e retomada em outros documentos, como a LDB 9 394/96 (Art. 9º do inciso IV e Art. 26), as *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica* (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2013) e o PNE (INEP, 2015), é a *Base Nacional Comum Curricular*, homologada[45], em dezembro de 2017.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e tem como objetivo "[...] nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade."[46]

O documento prevê que os alunos, ao longo de seu percurso formativo da Educação Infantil ao Ensino Médio, devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica. Essas competências "[...] pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de

[45] Portaria de homologação da BNCC disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso: 5 jun. 2019.

[46] Citação disponível na página da Base Curricular Comum Nacional do Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 24 dez. 2020.

uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL. Secretaria da Educação Básica, 2017, p. 25)

Na BNCC, a organização curricular dos Ensino Fundamental ficou da seguinte forma:

a) Ensino Fundamental organizado em cinco áreas do conhecimento:

Quadro 2 - Áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental na BNCC

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: BRASIL. Secretaria da Educação Básica, 2017, p. 27.

b) Ensino Médio organizado em quatro áreas do conhecimento:

Quadro 3 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Médio na BNCC

ENSINO MÉDIO	
	COMPONENTES CURRICULARES (1ª À 3ª SÉRIE)
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	

Fonte: BRASIL. Secretaria da Educação Básica, 2017, p. 32.

Comunidades acadêmicas das diversas áreas do conhecimento reagiram à forma como o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC foi conduzido e, por meio de suas associações representativas, produziram cartas abertas e notas de repúdio manifestando suas considerações e insatisfações ao documento. A Associação Nacional de História (ANPUH - Brasil), por exemplo, fez a seguinte observação em relação à concepção de Currículo, o lugar da História como disciplina escolar e a concepção de História:

> [...] a BNCC de História reduz ou elimina as possibilidades de estudos das histórias locais relacionadas aos processos históricos mais abrangentes. Mantém para os anos iniciais uma organização de tempo cronológico, em evolução de círculos concêntricos a partir do grupo familiar; mantém as festividades de datas cívicas como marco da compreensão da história nacional; mantém ainda para as séries posteriores do ensino fundamental uma abordagem eurocêntrica da história, que mais uma vez descarta a possibilidade de entendimento mais amplo da história da sociedade brasileira inserida nas sociedades americanas em sua diversidade cultural, social e econômica; mantém reiteradamente o estudo do Brasil a partir de uma suposta dimensão periférica no sistema capitalista. Neste sentido a lógica da história do capitalismo se mantém ao delimitar estudos da Antiguidade apenas articulados ao conceito de "civilização" que elimina outros povos. As sociedades indígenas americanas e africanas são tratadas como inexistentes na Antiguidade, sendo estudadas apenas após o contato com os brancos "civilizados". (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Brasil), 2017)

A crítica da ANPUH recai sobre a concepção de ensino de História adotada pela BNCC, a qual exclui conceitos fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo, recuando, principalmente, no debate sobre a legitimidade de que outras epistemes que não as fundadas no eurocentrismo são possíveis, como os conhecimentos das populações indígenas e afrodescendentes. Configura-se, portanto, como uma ruptura com as conquistas adquiridas por esses povos desde a CF 1988.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em nota[47], além de questionar a legitimidade da proposta e a noção de competências dissociada dos conteúdos, interroga sobre a legislação que sustenta a BNCC, argumentando que

> [...] A interpretação da LDB é adequada a todo ordamento jurídico brasileiro e à vigência das diretrizes curriculares, portanto não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano. [...] Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil), 2018)

Tanto a ANPED quanto outras entidades científicas e acadêmicas preocupam-se não só com a desvalorização de importantes áreas do conhecimento, como também com o esvaziamento do currículo no ensino médio, sobrepondo necessidades de determinados grupos em detrimento de outros o que, consequentemente, afetará a formação dos alunos e negará à escola sua importância como espaço de democratização do saber.

---

[47] Nota na íntegra disponível em: http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate. Acesso em: 2 out. 2019.

A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), durante a Assembleia Geral da 71ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), propôs uma moção[48] em defesa das línguas indígenas e de suas variedades. A moção não é direcionada especificamente à BNCC, mas constitui-se como uma crítica a ela uma vez que tensiona a criação de políticas públicas adequadas a esses povos. Políticas assimilacionistas têm ressurgido num contexto de marginalização da diversidade, por isso a ABRALIN aponta que

> É urgente o reconhecimento do imenso valor das línguas indígenas e suas variedades, parte central da existência e da criatividade humanas. É também urgente a valorização das tradições orais indígenas; a tradição letrada é uma parte estreita da história humana e em numerosas sociedades o conhecimento não está escrito, mas na mente de mulheres e homens que o transmitem de geração em geração, sendo, consequentemente, frágil diante de práticas políticas e econômicas destrutivas. Consideramos que essas línguas constituem uma herança cultural única em vários domínios, contribuindo para a biologia, a astronomia, a física, a filosofia, a antropologia, a psicologia, a linguística. Cada língua ou conjuntos de línguas relacionadas representam um patrimônio cultural específico, transmitido de geração em geração e constantemente recriado por comunidades e grupos em resposta ao seu ambiente, sua interação com a natureza, sua história e suas aspirações. Eles proporcionam a essas comunidades um senso de identidade e de continuidade ao mesmo tempo em que promovem o respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana. A perda de uma língua significa o apagamento de uma parte dos conhecimentos humanos. (Trecho da Moção aprovada pela Assembleia Geral Ordinária de Sócios da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em 25 de julho de 2019)

A ABRALIN, como se vê, advoga pelo reconhecimento os direitos linguísticos dos povos indígenas. Se "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela" e isso "depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa" (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41), como negar-lhes o uso e a manutenção de suas línguas maternas? O não reconhecimento de suas línguas só evidencia a relação desigual de forças, de poder a que esses povos são submetidos a todo tempo e isso sempre começa pela colonização linguística. Foi assim desde o tempo de Cabral.

No que diz respeito à hierarquização do conhecimento em nossa sociedade, Santos e Meneses (2010, p. 21) dizem que "A desqualificação dos saberes não-ocidentais constituiu, entre outros dispositivos conceptuais, na sua designação como tradicionais e, portanto, como resíduos de um passado sem futuro."

Trazer para o debate os princípios básicos que compõem a recém-criada BNCC e apresentar algumas considerações levantadas por importantes entidades acadêmicas sobre o

[48] Texto completo disponível em: http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Of.-SBPC-118-ao-Presidente-da-Rep%C3%BAblica_mo%C3%A7%C3%A3o-em-defesa-das-tradi%C3%A7%C3%B5es-orais-ind%C3%ADgenas.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

que o documento propõe não teve como princípio promover sua deslegitimação. Ao contrário, é consensual a necessidade de uma base curricular comum para a melhoria da educação brasileira. As reflexões levantadas por essas entidades almejam, na verdade, que as discussões alimentem os processos de reelaboração dos currículos nos municípios, estados e Distrito Federal.

3.5 **Agora são outros quinhentos?**[49]

Convocar documentos produzidos em espaços temporais distintos contribuiu para a constatação de que "Censura e resistência trabalham a mesma região de sentidos [...]" (ORLANDI, 2007, p. 111) Se, por um lado, o sentido imposto pelas políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas no período que se concentra entre a chegada dos portugueses e a colonização do Brasil promoveu o imaginário de um mundo semanticamente homogêneo sustentado pelo já-dito (institucionalização da língua portuguesa e extirpação cultural dos costumes distantes do ideal hegemônico dominante), por outro lado houve o sentido recusado instaurado pelo jogo de forças existente entre os movimentos de luta e reivindicação dos povos indígenas e os procedimentos de exclusão dominantes.

Macedo (2014, p. 1536) traz uma fala que contempla nossa observação sobre a questão:

> Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobre-determinar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada "real" por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade.

[49] Expressão popular usada comumente para indicar mudança de estado de uma situação. A expressão original é declarativa. Colocá-la como forma de questionamento tem como intenção levantar o questionamento sobre a mudança ou não de postura em relação ao tratamento destinado aos povos indígenas depois de 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil.

A proposição feita por Macedo (2014) – a estrita relação existente entre políticas curriculares e discursos hegemônicos e como, muitas vezes, são desconsideradas as demandas de diferentes grupos – comunga com a observação feita pelo professor Pataxó quando reflete sobre a importância da presença da língua materna no currículo e como isso é tratado pelos programas governamentais:

> **Excerto 22 – *"você rotula como se todos fossem iguais"***
>
> *[...] o MEC não manda, ele manda o/o... ele não pensa... uma maneira de trazer pra nós algo que inclua a língua materna. Ele manda é aquele copia e cola. "Vou mandar pra todas as escolas toma, tudo aqui igual", só que a gente que tá aqui que sabe a realidade, então a gente tem de adaptar entendeu? É/É tudo adaptando. [...] Quase igual ao preconceito contra os indígenas, no sentido de/do termo índio. Quando você chama de índio, você rotula como se todos fossem iguais e são povos diferentes, línguas diferentes, costumes diferentes, danças diferentes entendeu? Então são indígenas que são características diferentes. [...] Eles rotulam todos os alunos como se fossem iguais e que tivessem o mesmo tempo e mandam um negocinho pronto achando que aquilo ali agrega a população brasileira toda. Nós sabemos que cada bairro é diferente, que cada cidade é diferente, que cada escola é diferente [...]* (Josué Pataxó, professor, entrevista de 02 de maio de 2019)

Mesmo que a Constituição de 1988 simbolize um marco inicial na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas e, na sequência, tantos outros documentos tenham sido produzidos na tentativa de validar essas conquistas, não podemos esquecer que foram quase 500 anos de reprodução de uma política de silenciamento e de invisibilidade de um povo. O discurso governamental ainda se mostra revestido de estereótipos, ainda continua a reproduzir uma ideia de homogeneização ao tratar de forma genérica, como vimos, as particularidades de cada comunidade indígena.

Em relação aos aspectos de interculturalidade presentes na proposta da educação escolar indígena, é importante levarmos em consideração como nossas escolas têm tratado o fenômeno da pluralidade cultural.

Maher (2007, p. 83) comenta:

> O tratamento dispensado à diversidade cultural na escola tem se limitado, no mais das vezes, à alocação, no currículo, de espaço para a apresentação, de forma geralmente fetichizada, de aspectos da cultura material dos alunos (expressões artísticas, preferências gastronômicas etc,). Venho argumentando que estas amostras episódicas de manifestações culturais não são suficientes para garantir o respeito ao pluralismo cultural na escola. A cultura do aluno manifesta-se, de forma muito menos tangível, no próprio cotidiano escolar, pois é ela quem lhe fornece orientações sobre quais seriam os modos apropriados de se comportar verbalmente e não verbalmente em sala de aula.

O que a autora denuncia é o tensionamento que atravessa os currículos quando estes tratam a questão da pluralidade cultural na educação e indica que ainda há muito a ser feito para que a escola se projete como uma instituição transformadora que, de fato, contribua para a formação cidadã com igualdade de condições dos sujeitos por ela formados e acrescenta: a pós-modernidade força-nos a ter de sair desses casulos teóricos, antes acabados, inertes, encapsulados, de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluidos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige. (MAHER, 2007, p. 91)

Analisar como, historicamente, as questões identitárias, culturais e linguísticas foram colocadas para os povos indígenas nos projetos governamentais e trazer para a arena do debate a percepção de lideranças e professores indígenas sobre essas questões por meio das transcrições de suas falas indicam-nos que é preciso que agora, mais do que nunca, sejam outros quinhentos.

4 OS PATAXÓ DA TI ALDEIA VELHA E SUAS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS

[...] O tempo não é mais de lamento
O tempo é do ritual das palavras
Em versos
Em sonhos

Tiago Hakiy[50]

As políticas públicas e políticas linguísticas destinadas às populações indígenas por mais de quatro séculos não passaram de políticas de silenciamento e de marginalização, resultando no extermínio das línguas indígenas e de formas de conhecimentos (epistemicídio) produzidas por esses povos.

A partir da promulgação da CF 1988, o cenário começa, de fato, a mudar e a reconhecer os direitos dos povos originários e suas condições de existência em nossa sociedade. No campo educacional, o reconhecimento se dá não só em relação ao uso de suas línguas maternas, como também no respeito às formas próprias de aprendizagem e na concepção de educação escolar indígena caracterizada como específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue. Tais instrumentos legais, segundo Luciano (2016, p. 55), "[...] declaram o rompimento da política integracionista de homogeneização cultural, étnica e linguística na sociedade brasileira e garante aos povos indígenas os direitos de continuarem falando suas línguas e praticando suas culturas e tradições, dentro e fora da escola.".

É interessante observarmos, então, quais os reflexos trazidos pelas políticas públicas criadas pós CF 1988 para o campo da educação escolar indígena e, de forma mais específica, para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, nosso objeto de investigação. Concordo com Goldin (2003, p. 163), quando nos diz que

> Uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. Uma política pública permite garantir que os problemas não serão crônicos e idênticos aos que sempre existiram.

Assim, ao propormos investigar como se apresentam as práticas linguageiras dos Pataxó da TI Aldeia Velha, pretendemos compreender como essa comunidade situada em um

[50] Texto extraído de *Pele silenciosa, pele sonora*, de Janice Thiél; Ed. Autêntica, 2012. Originalmente publicado com o título *wyató-Pót:* histórias indígenas para crianças, autoria de Tiago Hakiy, publicado pela Editora Paulinas, em 2011.

contexto sociolinguístico multilíngue e, por isso, complexo[51] atende às demandas e às exigências da sociedade letrada e criam movimentos próprios de uso da língua, colocando em cena atitudes diversas em relação ao ensino e à aprendizagem das línguas que têm contato em suas vivências cotidianas. É a linguagem se prestando a desempenhar vários papéis, conforme observa Geraldi (2010, p. 10):

> A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas ântropo-culturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua.

Durante o percurso etnográfico na TI Aldeia Velha, nas idas à escola para conversar com os professores ou nas visitas para a realização de entrevistas com algumas lideranças ou membros da comunidade, pude perceber que encontrava ali um terreno fértil em atividades linguísticas autogestionadas pelos próprios Pataxó, como o caso da retomada de sua língua. Comecei a trabalhar na seleção de um *corpus* que se adequasse aos objetivos elencados para o presente estudo.

Como pergunta presente no roteiro de entrevista destinado ao corpo pedagógico escolar (professores de diversas áreas, coordenadores e direção escolar) e a lideranças da TI Aldeia Velha, havia o questionamento sobre o papel ou importância da língua portuguesa para aquela comunidade já que eu buscava entender os usos que dela fazia. As falas-resposta vinham seguidas, algumas vezes, de gestos carregados de estranhamento, de indiferença, responsáveis pelos efeitos de sentidos que queriam atribuir àquela pergunta. Aos poucos, afastando-me do lugar de alguém formada dentro de uma cultura hegemônica, eurocentrada e colonizadora, percebi que a linguagem não verbal utilizada pelos professores se intercalava a suas falas para materializar o que até então não conseguia perceber: o sentido que desejei que atribuíssem à língua portuguesa, mesmo reconhecendo-a como língua imposta e responsável pelo extermínio das línguas indígenas, sua cultura, crenças e tradições, não correspondia à forma como a significavam. O uso da língua portuguesa por comunidades indígenas se dá pelo fato de não lhes ter restado outra alternativa para que pudessem se inserir na sociedade brasileira, consequência das perspectivas assimilacionistas e integracionistas que o governo sempre lhes impôs.

---

[51] Há, na escola, o ensino de língua materna (o Patxohã), de língua portuguesa (a língua que lhes foi, historicamente, imposta e que é a língua oficial em uso no território brasileiro) e uma língua estrangeira (geralmente o inglês).

A linguagem não verbal, neste caso, constrói, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 46),

> [...] significados em termos tridimensionais: na dimensão representacional (representa um conteúdo), na interpessoal (interpela os sujeitos, constrói identidades e relações) e na composicional (se organiza em uma combinação entre partes e o todo passível de ser percebida).

Esses significados não só me advertiram em relação ao equívoco que eu corria ao pressupor que a língua portuguesa deveria ter, ali, um lugar de importância pelo fato de os Pataxó a usarem em boa parte de suas atividades cotidianas, como também me levaram à percepção do movimento linguístico que mais interessa ao povo Pataxó: a retomada de sua língua materna.

Sobre a relação desse povo com sua língua materna/ancestral, trago, neste capítulo, duas seções para discussão: na primeira, um breve histórico de como o povo Pataxó se articulou para a retomada da língua e como se deu o processo; já na segunda, como a retomada se efetiva no âmbito escolar da TI Aldeia Velha apresentando os desafios e as conquistas relatados pelos professores de Patxohã durante as entrevistas.

Considero pertinente destacar a correlação que Silvério (2006, p. 7) faz entre a luta pela liberdade e a evolução da cidadania:

> A ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social.

A fala de Silvério (2006) converge com a reflexão trazida pelos professores indígenas da TI Aldeia Velha sobre o papel da escola para a comunidade. Eles atribuem ao espaço e às atividades que dali surgem a responsabilidade para a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na defesa de seus direitos e na construção de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

No espaço escolar, possíveis movimentos começaram a se apresentar, inclusive aqueles que me indicavam o que os Pataxó faziam com a língua que lhes impuseram, a língua portuguesa, e como eles criam uma relação intercultural entre a sua língua materna e a língua oficial. Na Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha, identifiquei três propostas que me

despertaram bastante interesse: 1) O Quintal Pedagógico, projeto no qual os alunos transitam por quintais da comunidade para aprender com os anciãos sobre o poder das ervas medicinais e a preservar o conhecimento tradicional de seu povo. A partir daí, produzem diversos materiais textuais, como glossários medicinais nas duas línguas.; 2) Os Jogos Infanto Juvenis de Aldeia Velha (atividade que já faz parte do calendário escolar, além das atividades competitivas, que envolvem toda a comunidade na construção de adereços, pinturas corporais, produção de músicas na língua materna etc.) e 3) o Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial (atividade também prevista no calendário escolar, constitui-se como uma aula-passeio, cujo objetivo é apresentar aos alunos o território Pataxó, as especificidades de cada aldeia (história, economia local, rituais, educação etc) e compartilhamento dos resultados encontrados com a comunidade da TI Aldeia Velha por meio de um seminário produzido pelos alunos.

Ainda na escola, percebi que, em determinados períodos do ano, a rotina da escola tinha sua dinâmica adaptada para atender às necessidades dos professores que se ausentavam para cursar módulos de estudos na Licenciatura Intercultural (LINTER) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Porto Seguro, Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – (LICEEI) pela UNEB *campus* Teixeira de Freitas e no curso de Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Comecei a ouvir seus relatos sobre os cursos, sobre suas experiências fora da aldeia, sobre os enfrentamentos exigidos pelo espaço acadêmico (a escrita acadêmica, a rotina de atividades, as exigências curriculares etc), sobre as escolhas de seus objetos de pesquisa e os reflexos dessa experiência formativa em suas práticas pedagógicas.

Fora da escola, descobri que o movimento continuava: dentre as atividades que se constituem por via da linguagem e que fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos da TI Aldeia Velha, identifiquei duas que se apresentaram como propostas relevantes para análise: o Projeto Varanda Cultural (uma iniciativa dos moradores da TI Aldeia Velha, que objetiva a reafirmação da cultura indígena Pataxó por meio de atividades diversas - palestras, rodas de conversa, rituais, oficinas de pintura etc -, que ocorrem nas varandas das residências da própria comunidade) e o Portal Muká Mukaú (um Portal da Cultura Viva Pataxó, construído com a participação dos Pataxó de Aldeia Velha em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Tribos Jovens. Nele, eram disponibilizados diversos materiais (entrevistas com diversos representantes Pataxó, informações da cultura Pataxó, documentários etc). Em 2019, o site foi retirado do ar.

Ao selecionar como movimentos de linguagem fora da escola as duas propostas acima elencadas – o Projeto Varanda Cultural e o Portal Muká Mukaú -, não nego a existência de uma multiplicidade de movimentos linguísticos, que se apresentam na dinâmica diária da comunidade, como as reuniões entre lideranças, as palestras no Posto de Saúde, os documentos produzidos pela comunidade ou pelas lideranças (atestados, autorizações, atas, relatórios, ofícios etc), o diálogo cotidiano, os bilhetes, as trocas de mensagens em aplicativos de celular, as manifestações publicísticas (sociais, políticas), as propagandas de produtos comercializados na comunidade, a reza, os cantos e pinturas tradicionais etc. Todos eles representam como a comunidade se constitui por meio da linguagem e evidencia, de acordo com o pensamento bakhitiniano, a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2016, p. 12),

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade).

Decidir sobre a seleção de *corpus* para análise nesse "[...] conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos." (ROJO, 2009, p. 10) ao qual denominamos de letramentos, não foi uma tarefa fácil e, mais uma vez, percebi que seria preciso, pelo tempo que dispunha para a realização da pesquisa, muito critério ao selecionar o *corpus* para compor minha segunda proposta de análise (as práticas linguageiras dos Pataxó daquela TI).

Diante disso, optei pelo estudo da escrita acadêmica dos professores indígenas pelo protagonismo que esses sujeitos passaram a exercer tanto nas instituições de ensino das quais faziam parte quanto em sua aldeia e pelo Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial pela complexidade e multiplicidade de práticas nele envolvidas.

A retomada da língua, a inserção dos povos indígenas nos espaços acadêmicos e as práticas de linguagem vivenciadas no espaço escolar potencializam o diálogo intercultural e abrem espaço para que ocorra uma abordagem ética e crítica dos objetos de estudo apresentados por essas comunidades. Geraldi (2010, p. 190-191), nesse sentido, chama atenção para uma questão bastante oportuna:

> No espaço em que se discutem direitos linguísticos, é sempre importante retornar às questões que fundam a necessidade de pensar em 'direitos' e de defendê-los, porque estas ações sempre apontam para a existência de alguma restrição, cerceamento,

> esgarçamento de relações que, supomos, deveriam se construir sobre outras bases e sob outras concepções.

A luta dos Pataxó pela preservação de seus direitos linguísticos pauta-se, sobretudo, no pleno desenvolvimento de sua língua materna e no combate à "[...] tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico." (DECLARAÇÃO..., 1996) Além disso, o processo de retomada da língua ancestral traduz a necessidade desse povo em estabelecer conexão com sua tradição e com sua forma de se relacionar com o mundo, o que, para Luciano (2016), traduz o processo de interdependência entre língua e cultura, língua e sociedade.

4.1 **A arquitetura de uma política linguística autônoma e autoral**

A institucionalização de uma língua como língua nacional e oficial - em nosso caso a língua portuguesa – e seu reconhecimento como língua materna criou, de acordo com Mariani (2004), um efeito universalizante de reconhecimento dessa língua pelos sujeitos que a enunciam, tendo como resultado a construção de uma falsa ideia de homogeneidade linguística, além da marginalização dos outros falantes - os povos indígenas - e de suas respectivas línguas.

O empenho dos colonizadores portugueses, desde o seu primeiro contato com os povos indígenas, consistia em atribuir às línguas destes povos a ideia de déficit linguístico e estabelecer uma política linguística cuja lógica recaía sobre uma determinada organização hierárquica entre as línguas, como observa Mariani (2004, p. 31):

> Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado.

A política de silenciamento a que os povos indígenas foram submetidos refletiu na forma como esse povo foi significado – uma relação desigual de saber-poder, na qual muitas formas de conhecimento foram colocadas em um lugar de subalternidade - e como as políticas que lhes eram destinadas foram pensadas - propostas assimilacionistas, civilizatórias e

cristianistas -, cujo objetivo era integrar esses povos a um projeto nacional e de unidade imaginária, desconsiderando sua diversidade sociocultural e linguística e contribuindo, como alerta Bomfim (2012, p. 25), "[...] para o nativas enfraquecimento do uso das línguas entre muitos povos e o desprestígio dessas línguas diante da sociedade hegemônica, com a consequente negação das identidades e culturas indígenas [...]."

Luciano (2016, p. 43), ao tecer considerações sociopolíticas sobre o lugar e o papel das línguas nas cosmologias indígenas, explica que "[...] o complexo sistema de comunicação cósmica funciona envolvendo humanos (vivos e mortos), não humanos e a natureza, nas suas dimensões material e espiritual" e, em sintonia com o pensamento bakhitiniano, acrescenta:

> É por meio da linguagem que o homem se situa e é situado na sociedade, na natureza e no mundo. A harmonia da natureza depende de uma boa comunicação entre os entes que a constituem. Nesse sentido, língua, sociedade e natureza estão intrinsecamente relacionadas e, numa perspectiva sociohistórica, possibilitam uma permanente e dinâmica relação cósmica dialógica, adaptável à abertura, ao movimento e à heterogeneidade.

O autor sugere que é preciso superar a herança colonial de supervalorização das línguas e das culturas hegemônicas e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígena e que "[...] o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo sustentável." (LUCIANO, 2016, p. 56)

O marco conceitual contemporâneo, conforme argumenta Monte (2001, p. 57), consiste em "[...] conciliar duas ordens de questões, características dos fundamentos políticos de regimes democráticos: cidadania e diversidade." Isso se dá por meio da legitimação das características diferenciadas das escolas indígenas que trazem como projeto a proposta intercultural e bilíngue.

Nesse sentido, o processo de retomada da língua realizado pelo povo Pataxó surge como um movimento dinâmico, coletivo e "[...] de experiência pioneira [...] no Brasil no sentido de autoria e de intervenção sociocultural [...]" (BOMFIM, 2012, p. 28), já que os próprios Pataxó protagonizam o estudo e a reconstrução de sua língua materna, sem interferência de pesquisadores externos. Retomar a língua era um desafio para o próprio povo Pataxó e a abertura para a participação de pesquisadores não indígenas poderia significar a perda de controle da pesquisa (os pesquisadores externos poderiam não acreditar na possibilidade de um povo reaprender a língua). A manutenção da autoria do estudo, a geração de dados a partir dos resultados encontrados, a implantação da proposta nas comunidades e a

validade por parte dos mais velhos deveria ser uma conquista do grupo de professores e pesquisadores Pataxó.

Observemos o que nos diz Luciano (2016, p. 44) sobre a visão dos povos indígenas em relação ao trabalho de (re)construção e atualização de seus repertórios linguísticos:

> Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética entre os seres criadores e suas criaturas. O mundo está sempre em construção e, junto com ele, as línguas.

O termo "retomada" justifica-se pelo fato de a língua do povo Pataxó não ter sido esquecida, mas silenciada por todos os processos violentos de dominação por que passaram, como o Massacre de 1951, levando-os, por isso, a negar sua identidade, sua cultura e sua língua como estratégia de sobrevivência, como expõe o professor de Patxohã:

> **Excerto 23 – "*(...) nosso povo já era um povo falante da língua Patxohã*"**
>
> *[...] Quando se fala em retomada da língua, é porque nosso povo já era um povo falante da língua Patxohã né, só que, por motivos é/nossos velhos foram obrigados a deixar de falar essa língua na verdade né, porque devido ao grande massacre que teve lá na aldeia mãe, em Barra Velha, naquela época então muitos foram proibidos de falar sua própria língua. Não só no massacre de 51, mas bem antes, bem na chegada dos portugueses nós fomos proibidos de falar nossa própria língua materna e tá aprendendo a falar o português né que nem eles dizem. E/é a importância de estar retomando esse trabalho aí da língua é só uma forma de nosso povo estar/de primeiro a gente está se qutoidentificando como indígena né, porque uma língua/um povo sem língua enfraquece muito, então já que nosso povo tem essa língua e tá na memória de nossos mais velhos, só que com muito trabalho dos pesquisadores do Atxohã que é o grupo responsável por essa retomada da nossa língua a gente vem conseguindo trazer da memória desses velhos algumas palavras e já tá lecionando na sala de aula. Porque não adianta falar que a gente tá retomando uma língua se a gente não tá repassando para nossas crianças né, porque eles que vão ser os futuros guardiães dessa língua e tá passando de geração pra geração.* (Apetxyênã Pataxó, professor, entrevista de 29 de novembro de 2019)

Bomfim (2012, 2017), em seus estudos, informa que a retomada da língua originária do povo Pataxó – o Patxohã, cujo significado é "língua de guerreiro" – vem sendo realizada desde 1998 com a forte mobilização de professores e jovens indígenas do sul da Bahia que criaram o Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó, ação reconhecida e aprovada pelo Conselho de Caciques Pataxó, em 1999.

Em relação aos desafios enfrentados no processo de retomada da língua, a pesquisadora esclarece que

> [...] havia uma grande preocupação na valorização das variedades lexicais que as comunidades pataxó estavam usando, evitando, assim, a sobreposição de uma variedade como sendo melhor do que outra. Sendo assim, no vocabulário organizado pelo grupo de pesquisadores pataxó foram identificadas formas lexicais diferentes para um mesmo significado. Por exemplo, para o significado referente à palavra água foram encontradas as seguintes formas: miãga e unaã (no vocabulário conhecido pelos mais velhos), txonãg (no vocabulário usado pelo Pataxó de Minas, da lista do professor Kanatyo), txiäng (no vocabulário de Nimuendaju, também encontrado em Martius, (1867) e Loukotka (1939))e nahã (no vocabulário coletado por Antônio Medeiro em 1936 entre os Pataxó Hã Hã Hãe). A palavra miãga já era falada pelos mais velhos há muito tempo e todas as outras três já estavam sendo ensinada nas escolas pataxó, miãga, unaã entre os Pataxó da Bahia e txonãg entre os Pataxó de Minas. Em alguns casos de registros escritos, as palavras foram ressignificadas, mas sem perder a essência do significado anterior. Assim, txiäng, que originalmente significava apenas 'água', passou a ser associada ao significado 'água da chuva'.
> Ainda no sentido de aumentar o vocabulário, foram criados neologismos a partir de palavras existentes e com outro sentido, como:
> Ipamakã (pai) + akâiéko (líder) = ipakâié (professor)
> Kijemi (casa) + etxawê (ensino) = kijẽtxawê (escola). (BOMFIM, 2017, p. 322)

A preocupação levantada pelos professores e pesquisadores Pataxó em relação à escolha das formas lexicais que deveriam compor o repertório de sua língua materna e a maneira com que lidam com a questão demonstram a maturidade e a responsabilidade com que o processo de retomada da língua é conduzido: a linguagem é tratada como objeto de reflexão e de análise. De acordo com Azeredo (2007, p. 115-116), tratar a linguagem por essa via consiste em percebê-la como "[...] um meio de conhecer, e todo conhecimento é produto de uma construção em que o indivíduo e a coletividade interagem no seio da cultura e através da história" e, nesse sentido, a significação ocorre "[...] dos modos de organizar nosso conhecimento desse mundo em categorias culturalmente estáveis e socialmente relevantes integradas em sistemas simbólicos.".

Outro desafio apontado por Bomfim (2017) diz respeito à grafia das palavras, pois havia uma variedade de registros que, em sua maioria, eram grafados considerando a grafia do português e de acordo com a variedade linguística adotada pelos professores. Para sanar o problema, o grupo de pesquisadores percebeu que era necessário pensar em uma grafia mais simples e com menos regras e exceções do que a do português, surgindo a seguinte proposta:

> - Os sons nasais são representados por um sinal nasal (~), não por (N ou M). EX: miãga (água), kayãbá (dinheiro);
> - As palavras que eram escritas com a letra C (som oclusiva velar) passaram a ser escritas com K. Ex.: kakusu (homem), kitok (menino);

- As palavras com som (fricativa glotal), passaram a ser escritas com h. Ex: hãhãw (terra), tahãw (café), hãmiá (dançar) e não com RR/R. Somente o som tepe alveolar sonoro ficou grafado com r. Ex.: kãbará (carangueijo), ĩgorá (negro);
- O som fricativa alveolar S, passou a ser escrito na grafia somente com S, e não com SS, Ç ou C como os professores escreviam com base no português. Ex.: mukusuy (peixe);
- Palavras com som de fricativa pós-alveolar ʒ passaram a ser escritas somente com J. Ex.: Jokana, Jiktayá. Assim com o som do g/ (oclusiva velar sonora) passou a ser representado somente com g. Ex: mãgutxi (comida), miãga (água). (BOMFIM, 2017, p. 323)

Em seu primeiro estudo, Bomfim (2012) ainda apresenta outros pontos interessantes levantados pelos pesquisadores Pataxó em relação às descobertas sobre a sua língua materna, tais como: 1) o contato interétnico vivenciado entre os Pataxó e outros povos e o empréstimo linguístico aos quais as línguas são submetidas indicam a sua não pureza, o que justifica o uso do léxico de outras línguas na ressignificação do Patxohã ("quando uma língua é submetida a uma análise de microscópio percebe-se que é infinitamente diversificada", (RAJAGOPALAN, 1998, p. 23); 2) inserção de fonemas "p", "a", "xó" na criação/recriação de novas palavras pelo fato de serem fonemas recorrentes nas palavras conhecidas por alguns pesquisadores (patay, pataxó, patahí, patahão etc.) e 3) a organização do léxico, sintaxe, morfologia teria como base a estrutura maxacali por esta língua se aproximar da língua Pataxó (ambas pertencem ao mesmo tronco linguístico, o macro-jê), entretanto como havia pouco conhecimento sobre questões referentes à estrutura da língua maxacali e pelo fato de o povo Pataxó estar mais acostumado à estrutura da língua portuguesa, decidiu-se pelo uso (ensino e aprendizagem) das duas formas de estruturação (maxacali e língua portuguesa), considerando que "Se a heterogeneidade e o dinamismo são traços essenciais de uma língua viva, temos que pensar na coexistência ou convivência de muitas línguas – variedades – que a habitam." (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 39)

Observamos, nos exemplos apresentados anteriormente, como os pesquisadores Pataxó assumem o papel de autores autônomos na tomada de decisões em relação aos aspectos que regem sua língua e as possibilidades de ressignificação. Dessa forma, a autoria autônoma no processo de retomada da língua pelo povo Pataxó se dá pelo movimento discursivo empreendido por esses sujeitos quando tomam a si a responsabilidade pelas formas de se (re)pensar a (re)construção dessa língua, um movimento coletivo que envolve desde os anciãos como principais fontes de referência sobre a língua Pataxó de antigamente, como também o papel das lideranças indígenas e dos mais jovens na condução da pesquisa, todos movidos pelo desejo do fortalecimento identitário e cultural de seu povo.

Sobre a construção de autoria/autonomia enquanto práticas coletivas, significa dizer, segundo César (2011, p. 97), que

> [...] o sujeito-autor (ouvinte/falante, escritor/leitor), para se constituir, sustenta-se no sujeito político, que, por usa vez, constitui-se na própria práxis, no sujeito que afirma a sua diferença numa prática inteligente. Ou seja, no momento em que o sujeito fala, age a partir de certa identidade, de uma memória, de uma posição discursiva determinada, mas a sua voz se sustenta no sujeito operante, no sujeito que faz escolhas, deseja, tem uma utopia, transforma-se incessantemente, é múltiplo, cambiante.

Nessa mesma direção, Pesca (2018, p. 28) acrescenta:

> O papel da autoria dentro do contexto de afirmação identitária e, por conseguinte, da valorização cultural de um povo específico, deve partir da compreensão do próprio ser, enquanto parte dessa cultura, ao mesmo tempo que concebe que o seu olhar não deve somente partir de si, mas, do outro que compõe esse todo de construções ideológicos, entendendo que o princípio da alteridade baseia-se na percepção do outro.

O que apresento aqui sobre a retomada da língua Pataxó é um pequeno recorte de toda a engenhosidade empreendida e enunciada por este povo como forma de restabelecimento de seus laços identitários e de transgressão de fronteiras sociohistoricamente delimitadas (fronteiras identitárias, linguísticas, culturais etc), premissas para a produção de insurgências contra as narrativas dominantes. Se consideramos que "ao significar, nos significamos" (ORLANDI, 1998, p. 205), o movimento autogestionado pelos Pataxó de retomada da língua produz sentidos para a autoestima e sentimento de pertencimento étnico e cultural dos sujeitos indígenas, como também viabiliza a "[...] promoção de outro olhar para os povos indígenas, guiado por outros princípios, outra ética e outra lógica." (BRITO, 2016, p. 68), além de promover a "descentralização epistemológica dos estudos da linguagem" (NASCIMENTO[52], 2017, p. 55), principalmente, quando esses estudos são dirigidos a comunidades complexas.

De acordo com César e Cavalcanti (2007, p. 55),

> Para os representantes indígenas na Bahia, desejosos, como eles falam, de "resgatar a sua língua" e "valorizar as suas tradições", a afirmação da existência da sua língua nacional implica em distinguir-se dos não-índios, afirmar-se como povo (Pataxó, Kiriri). A língua indígena nesse contexto tem uma funcionalidade simbólica, política, que pode não estar relacionada com a produtividade dos usos linguísticos internos da aldeia, mas que se define nas práticas que se constroem no contato com o outro, seja ele o parente índio que tem como língua materna a sua língua nacional indígena, seja o outro, o não-índio.

[52] Expressão utilizada por Nascimento (2017) no título de seu artigo denominado *A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas*.

O processo de retomada da língua é uma resposta coletiva do povo Pataxó às condições perversas impostas pela sociedade ocidental a seus modos de vida e a reivindicação de que sua história seja contada pela ótica do "paradigma-outro" que, segundo Mignolo (2014), consiste no empreendimento realizado por diversas histórias locais, interrompidas pela história local da Europa, em enfrentar seus próprios destinos e pensar desde as categorias de pensamento e memórias marginalizadas. Os Pataxó requerem que seus corpos, suas memórias, suas tradições e sua língua deixem de ser vistos sob a ótica da colonialidade.

4.2 **O saber não ocupa lugar[53]: escola e a política de educação linguística**

A morte das línguas, segundo Pereiro (2019, p. 22), "[...] é o fenômeno cultural mais pavoroso que podemos contemplar a dia de hoje porque encena todos os demais: materialismo capitalista, supremacismo branco, ódio para o outro e aplauso generalizado do pensamento único." Esse pensamento reforça a necessidade de investimento em políticas linguísticas cada vez mais eficazes com vistas a garantir a manutenção das línguas e o seu pleno desenvolvimento.

Tomo como empréstimo o conceito de política linguística apresentada por Calvet (2002, p. 145), que a define como "[...] grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade." Torada (2004, p. 287), na mesma linha de entendimento, refere-se à questão como algo a ser compreendido como

> [...] a atividade humana consciente, explícita ou implícita que realiza um estado, uma classe ou um grupo social, em relação ao uso de uma ou várias línguas em seu território ou fora dele e que regula de forma consciente os processos linguísticos em países monolíngues, bilíngues e multilíngues.

A concepção de educação que respalda as ações da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha, atenta a essa complexidade, reconhece que "as escolas não indígenas, dificilmente, estão aptas a efetuarem processos de escolarização diferenciados, uma vez que desconhecem as línguas e as culturas dos povos indígenas" e denuncia que "[...] a desinformação, o

[53] Expressão utilizada por uma professora indígena (PIF04) ao falar sobre a importância de aprender e de acumular conhecimentos ao longo da vida e, quando necessário, acioná-los em demandas diversas de seu cotidiano. "Saber não ocupa lugar" significa dizer, para esta professora, que sempre há espaço para o conhecimento.

preconceito e a discriminação ainda são muito presentes nas cidades vizinhas das áreas indígenas.” (ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE ALDEIA VELHA, 2017, p. 7)

Além de adotar as leis comuns a todas as escolas, a concepção de educação concebida pela Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha ampara-se, de acordo com seu PPP (2017), nos documentos legais destinados à educação escolar indígena (Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, as Diretrizes e Bases da Educação Escolar Indígena) e nos interesses da comunidade local, nas especificidades étnico-culturais e nos seus modos próprios de constituição dos saberes. Nesse sentido, o ensino da língua Patxohã, além de estar assegurado pela CF 1988, atende aos anseios da comunidade local e de todo povo Pataxó em retomar sua língua e, consequentemente, na reafirmação identitária e cultural.

Encontro em Bhabha (1998, p. 111) pertinente reflexão sobre o discurso colonial que, ligado ao posicionamento dos Pataxó em relação ao processo autoral de retomada de sua língua, leva-nos a pensar sobre outras questões levantadas e questionadas por este povo:

> O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade.

A autogestão da retomada da língua pelos Pataxó é um modo de se contrapor a essa forma de governamentabilidade estabelecida pelo discurso colonial. Há, entretanto, no jogo, a mobilização de outras forças que acabam por produzir o movimento contrário, o de delimitar, por exemplo, a autonomia desse povo em relação ao ensino de sua língua quando a proposta curricular, engessada pelos moldes impostos pelas secretarias de educação, não possibilita que a língua materna concorra, de maneira igual, com a língua oficial em relação a questões como a carga horária estabelecida para cada uma delas (05 aulas de língua portuguesa X 02 aulas de Patxohã) e até mesmo para produção e aquisição de materiais próprios da língua (enquanto os Pataxó enfrentam barreiras orçamentárias para a produção de materiais específicos de sua língua, a língua oficial tem produção em escala de materiais e livros didáticos fornecidos, por exemplo, pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). “ Não adianta dizer que todas as línguas são iguais, se na prática toda a educação é dada apenas na língua oficial da sociedade dominante, contribuindo, com isso, a que os próprios falantes se auto desprezem por falar uma língua originária.” (MORI, 2018, p. 47)

Em relação a essas dificuldades, os professores de língua Patxohã, da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha, argumentam:

> **Excerto 24 – "*(...) Isso já é um impasse pra que a língua Patxohã, de fato, seja comunicada por todos os membros da comunidade sem embaraço.*"**
>
> *Assim, a língua Patxohã ela tem ganhado grande avanço, contudo ainda falta muito né pra ser feito, porque a gente vê que a língua Patxohã ela não tá na escola da forma que deveria estar. Por exemplo: a quantidade de aula é muito pouca comparado a quantidade de aulas em outras disciplinas como o próprio português né. Isso já é um impasse pra que a língua Patxohã, de fato, seja comunicada por todos os membros da comunidade sem embaraço. Então a gente vê é que a língua Patxohã ela tem que ganhar mais espaço tanto na comunidade, é como também na própria grade curricular da escola, porque a/a criança ela tem de ter mais, é...assim mais contato com a língua Patxohã, eu penso assim né, do que com a língua portuguesa (...). Então a gente vê assim, que deve se fazer estratégias, deve ser também feitas muitas reivindicações pra que, de fato, é seja atendida essa demanda de forma que sejam solucionados esses impasses né na nossa transmissão de conhecimento, principalmente da língua para as novas gerações.*
> (Txaywã Pataxó, professor, entrevista de 28 de março de 2019)
>
> **Excerto 25 – "*Esse é o nosso grande desafio (...)*".**
>
> *Esse é o nosso grande desafio né, porque a gente não tem suporte nenhum de material da secretaria de educação nem do governo, então a gente acaba tendo de ser um pesquisador mesmo, tá buscando, da nossa forma mesmo, fazer com que esses materiais a gente mesmo tem de transformar pra tá aplicando na sala de aula., porque uma das dificuldades nossa é esse material didático ser voltado para a questão da língua (...). É, quando eu falo assim, que a gente tem pouco apoio da secretaria, é só que também eu vou lá e volto atrás, porque nosso grupo de professores de Patxohã tem nossa apostila que tem mais de duas mil palavras de Patxohã, a gente pode tá usando na sala de aula e também em alguns encontros de professores de Patxohã, a gente conseguiu fazer um livro onde a gente conseguiu elaborar várias atividades, cada professor, pra tá lecionando em sala de aula, mas a gente que isso aí é bem pouco, não abrange o que a gente quer. Então a gente tem de usar a nossa metodologia de trabalho mesmo, nossa criatividade pra tá dando em sala de aula, porque se for pra depender mesmo de apoio da secretaria não tem não.* (Apetxyênã Pataxó, professor, entrevista de 21 de novembro de 2019)

Ao reivindicarem o reconhecimento do Patxohã por meio de melhorias tanto na construção das propostas curriculares, quanto no apoio financeiro para a produção de materiais didáticos, os professores da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha chamam atenção para o impacto gerado por essas políticas públicas e linguísticas mal executadas e como isso reflete, diretamente, na proteção de sua língua materna e de seus valores culturais. Em relação ao descomprometimento governamental com as pautas indígenas e, de forma mais específica, com as políticas linguísticas destinadas às suas línguas, Degawan (2019, p. 7) atenta para o fato de que

> O estado das línguas indígenas reflete a situação dos povos indígenas. Em muitas partes do mundo, elas estão na iminência de extinção. O maior fator que contribui para seu desaparecimento são as políticas estatais. Alguns governos embarcaram em campanhas para extinguir as línguas indígenas, criminalizando seu uso – como ocorreu nas Américas nos primórdios do colonialismo. Alguns países continuam a negar a existência de povos indígenas em seus territórios – as línguas indígenas são referidas como dialetos, e recebem menos importância do que as línguas nacionais, o que contribui para o seu eventual desparecimento.

A escola, se afastada do modelo de "agência de violência"[54] ao qual se colocou, secularmente, para os povos indígenas – instituição colonizadora e assimilacionista –, precisa se colocar como "possibilitadora de cidadania e transformação" (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 15) e espaço social que melhor pode intervir visando à compreensão dos desequilíbrios linguísticos vivenciados por estas populações e assunção de atitude com respaldo científico, além de promover uma educação linguística mais equânime. É, também, o espaço adequado para que as línguas originárias sejam ensinadas e fortalecidas, como também para que as desigualdades sociais não sejam naturalizadas nem tão pouco legitimadas.

Há, nesse sentido, a preocupação e o esforço de todos os professores de Patxohã[55] em salvaguardar essa língua, considerando que "É através do uso da língua que nos tornamos membros de uma comunidade de ideias e práticas." (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 32) e é a educação escolar indígena por sua caracterização específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária o principal meio para que isso ocorra de forma efetiva.

Observando o conteúdo programático do Patxohã no Ensino Fundamental II (ANEXO E) apresentado no PPP da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha (2017, p. 273-280), nota-se que a proposta curricular é construída a partir da concepção de língua como um fenômeno situado social e culturalmente, o que significa dizer que os Pataxó, quando pensam no ensino de língua, apresentam a seus alunos, além das questões gramaticais (tronco linguístico, aspectos morfológicos, lexicais, sintáticos) e de leitura e produção de textos (o trabalho com

---

[54] Expressão utilizada por Brito [Edson Kayapó] ao falar sobre as contradições da escola e seu caráter colonizador quando destinada aos povos indígenas. (Depoimento publicado em 09/12/2019, divulgado no formato de podcasts pelo Projeto Mekukradjá: Círculo de Saberes, evento organizado pelo Instituto Itaú Cultural com curadoria de Daniel Munduruku. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/edson-kayapo-mekukradja. Acesso em: 2 fev. 2020.

[55] No dia 29 de fevereiro de 2020, participei como ouvinte de uma sessão destinada à/aos professoras/professores de Patxohã na Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas do município de Porto Seguro – BA, mediada por Anari Bomfim (Pesquisadora Pataxó do Grupo Atxohã e Doutoranda em Antropologia Social pela UFRJ - Museu Nacional) e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa (Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP Júlio de Mesquita Filho e Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA *campus* Porto Seguro - BA). A temática da sessão foi "Currículo e pedagogia da língua materna nas Escolas Indígenas: construção de uma proposta curricular". Na ocasião, os professores indígenas, além da construção da proposta curricular, levantaram o debate sobre os constantes desafios que enfrentam em relação à garantia da qualidade do ensino do Patxohã (falta de material didático, carga horária desigual em relação à língua portuguesa e maior envolvimento dos professores de outras áreas na construção de projetos interdisciplinares a fim de que, a língua materna se efetive como um comprometimento de todos os educadores Pataxó).

gêneros textuais diversos: contos, causos, mitos, receitas, cantos, entrevistas, relatos, memorial etc), aspectos ligados à história de seu povo (o Fogo de 51, o processo de aldeamento, os heróis de sua história), às questões culturais (pinturas, artesanato, simbologia, jogos, danças, músicas) e a seus modos de vida (agricultura, pesca, espiritualidade, calendários agrícola e lunar, culinária e medicinas tradicionais).

O que se observa na construção da proposta curricular do Patxohã na escola da TI Aldeia Velha é, segundo Degawan (2019, p. 7), o fato de

> [...] para os povos indígenas, as línguas não apenas identificam suas origens ou sua participação em uma comunidade, mas também transmitem os valores éticos de seus antepassados – os sistemas de conhecimento indígena que os unem à terra e são cruciais para sua sobrevivência, assim como para as esperanças e aspirações de sua juventude.

A relação entre língua, cultura e sociedade, como vemos, se realiza de forma interligada, conexa. De acordo com Silva e Sousa (2017, p. 263), "A relação entre língua e sociedade não é uma relação em que uma determina a outra, mas de interação entre elas, em que uma se refrata na outra, num sistema de influências."

Nessa mesma direção, Mendes (2019, p. 46) destaca:

> A língua não faz parte da cultura ou vice-versa, a língua é a própria cultura — uma linguacultura. Assim, olhar para a língua é olhar para os indivíduos que a utilizam e os contextos histórico, cultural, político e econômico em que as interações ocorrem. Além disso, produzir conhecimento sobre a língua e dentro dela é necessariamente olhar para o que está além dela. Uma linguacultura é o próprio lugar de interação, é prática social, é o modo como somos e agimos no mundo, e que não se mantém presa a uma ideia de país ou nação. Ela representa uma certa maneira de interpretar a realidade e de inserir um grupo social no mundo que o cerca.

À vista disso, o depoimento do professor de língua Patxohã, que trago a seguir, coaduna com a concepção de língua defendida ao longo desta seção e assinala a preocupação dos educadores indígenas em relação ao ensino e aprendizagem da língua materna:

> **Excerto 26 – A grande preocupação dos educadores indígenas**
> *[...] A grande preocupação de nós educadores hoje é, justamente, preparar essas crianças pra eles estarem dando continuidade nesse processo puramente, porque assim: uma vez eles preparados e tendo toda essa bagagem de conhecimento ancestral, sem dúvida, eles saberão como conduzir também toda essa cultura, todo esse processo, também deixando em forma que sirva de potencialização da própria identidade cultural e que ela possa ser repassada de geração em geração. É assim que a gente tenta conduzir todo esse processo. [...]* (Txaywâ Pataxó, professor, entrevista de 28 de março de 2019)

Tratar a língua nessa dimensão traduz o compromisso de um povo com a construção do conhecimento e como ele deve ocupar a vida das pessoas. Concordo com a afirmação da professora indígena usada como parte do título que abre esta seção - "o saber não ocupa lugar" - e acrescentaria: ele abre espaço para outras descobertas.

4.3 **O que eu faço com esta língua? Tensões entre língua materna e língua oficial**

A intenção desta seção é introduzir o debate que proponho nas subseções seguintes em relação à compreensão sobre o papel assumido pela língua portuguesa em um contexto multilíngue, tecendo considerações sobre as tensões existentes entre essa língua chamada de língua oficial e a língua materna do povo Pataxó (Patxohã).

A visibilidade da política linguística implementada pelos Pataxó tem-lhes possibilitado "descentrar a episteme colonial" (FABRÍCIO, 2017, p. 35) por meio dos sentidos produzidos pelas críticas e pelas reflexões que fazem em relação aos processos perversos de violência epistêmica aos quais foram submetidos (relação assimétrica saber/poder) e, com isso, conseguem desestabilizar conceitos naturalizados carregados de preconceitos e estereótipos[56], como, por exemplo, a ideia de que "[...] certos corpos eram inferiores a outros e que os corpos inferiores carregavam inteligência e línguas inferiores."[57] (MIGNOLO, 2011, p. 143)

Os Pataxó, ao reconhecerem que "[...] a linguagem se constitui em um importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos de sua história e onde são travadas constantes lutas." (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125), amparados pela CF 1988 que lhes assegura o direito à manutenção e aprendizagem de sua língua materna, vêm empreendendo, com bastante êxito, a retomada de sua língua. Apesar de todos os obstáculos enfrentados (ausência de investimento

[56] Hall (2016) trata a estereotipagem como algo que, simbolicamente, fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. De acordo com o autor, a estereotipagem "[...] estabelece uma fronteira simbólica entre o "normal" e o "pervertido", o "normal" e o "patológico", o "aceitável", o "pertencente" e o que não pertence ou é o "Outro", entre "pessoas de dentro" (*insiders*) e "forasteiros" (*outsiders*), entre nós e eles." (HALL, 2016, p. 192) Bhabha (1998, p. 105) segue a mesma perspectiva quando atenta para o fato de que o estereótipo, como principal estratégia do discurso colonial, "[...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]" e acrescenta: "O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações psíquicas e sociais." (BHABHA, 1998, p. 117)

[57] "[...] ciertos cuerpos eran inferiores a otros y que los cuerpos inferiores llevaban inteligencia y lenguas inferiores."

público para a produção de materiais e formação de professores, currículos engessados que ainda colocam em situação desigual língua materna X língua portuguesa etc), o *status* que a língua Patxohã assume junto a seu povo – a língua como "propriedade da comunidade" (MEY, 1998, p. 77) – a coloca como o principal movimento linguístico produzido por eles.

A relação língua/comunidade é abordada por Cox e Assis-Peterson (2007, p. 32) quando defendem a ideia de língua como um sistema definido por processos sócio-políticos:

> Uma língua somente existe como um *habitus* (Bourdieu, 1983), a ser entendido como sistemas recorrentes de disposições e expectativas compartilhadas na comunidade. Tais sistemas, reproduzidos nos atos de fala cotidianos, são organizados e adquirem significados institucionalizados pela escola, família, ambiente de trabalho, constituídos não somente para excluir outros, como também para mantê-los sob controle, e assegurar que os atos que eles desempenham e os sentidos que atribuem a eles sejam aceitáveis

Garantir a manutenção, o uso e a pesquisa para o desenvolvimento pleno da língua materna faz parte, como vimos, da agenda política de lutas dos Pataxó, mas o que fazer em um cenário caracterizado pelo bilínguismo – Patxohã e língua portuguesa – ou até mesmo multilínguismo – Patxohã, língua portuguesa e língua estrangeira (geralmente o inglês) -, cujas relações de força entre essas línguas são desiguais? Como se dá esse movimento de aproximação e tensão? Foram tais questionamentos que me levaram a tentar compreender qual seria, então, o papel da língua portuguesa (e não sua importância) no contexto, considerando a história de violência linguística que esta língua produziu sobre as vidas dos povos indígenas no Brasil.

A resposta não é fácil e muitos são os desafios a serem enfrentados quando a discussão é ensino de língua. Mendes (2019, p. 48, grifos da autora) apresenta-nos quatro deles para a implementação de políticas de educação indígena que enfoquem as especificidades das línguas e culturas de cada comunidade:

> *Desafio do conhecimento*: educar indivíduos capazes de mobilizar, produzir e compartilhar conhecimento em contextos multiculturais e multilíngues, discutindo e avaliando que tipo de conhecimento é relevante e necessário para a comunidade indígena em foco;
> *Desafio profissional*: formar e capacitar professores de línguas de cada comunidade, com o objetivo de preparar agentes capazes de modificar a realidade que os cerca, produzindo seus próprios currículos, materiais e abordagens pedagógicas adequadas ao seu contexto pedagógico;
> *Desafio social*: promover o acesso à educação plurilíngue para estudantes com menos acesso à educação de qualidade e provenientes de comunidades com baixos níveis de desenvolvimento social, contribuindo para tornar o espaço escolar mais inclusivo e democrático;

> *Desafio político*: considerar a presença e a representatividade necessárias das diferentes línguas e culturas em interação no espaço comunitário, e não apenas aquelas que são línguas de instrução escolar, como o português.

Pensar no ensino de língua no contexto indígena exige que entendamos não só o contexto sociolinguístico da comunidade investigada, como também saibamos explorar, como propõe Pennycook (1998, p. 27), "aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua". Não podemos desconsiderar, nesse sentido, que a relação do povo Pataxó – e dos demais povos indígenas no Brasil - com a língua portuguesa se deu de forma conflituosa e violenta, resultando, como já reiterado ao longo do estudo, no massacre de seus modos de vida, de sua cultura e de sua língua. Usar a língua portuguesa como língua oficial, no cenário linguístico atual dos Pataxó, não foi uma escolha e ainda não é, como percebemos nos relatos a seguir dos Pataxó da TI Aldeia Velha:

> **Excerto 27 – Uma língua imposta**
>
> *[...] foi imposta uma língua portuguesa que não era nossa. Já começa por aí. Foi imposta uma língua e essa língua foi imposta a fogo, a ferro, a estupro, a sangue[...].* (Angelo Pataxó, liderança indígena, entrevista de 12 de dezembro de 2019)
>
> **Excerto 28 – "(...) *se fosse por nós, a língua oficial seria o Patxohã*"**
>
> *A gente não tem como fugir da língua portuguesa aqui, não tem como trabalhar só o Patxohã, até porque se eu, como te falei, a aldeia urbanizada, muito próxima/dois quilômetros da cidade, é/toda hora tem essa movimentação. Se a gente trabalha só com a língua materna, fica complicada a comunicação com o restante da população brasileira. A gente é muito próximo, a gente precisa ir aqui comprar uma coisa, precisa ir ali vender uma coisa e essa/essa questão não tem como não trabalhar a língua portuguesa, é impossível hoje, vai ser impossível para a nossa existência. Temos o português como língua oficial, mesmo que, se fosse por nós, a língua oficial seria o Patxohã.* (Josué Pataxó, professor, entrevista de 02 de maio de 2019)
>
> **Excerto 29 – "(...) *hoje a gente não briga mais na/no arco e flecha, tudo é na escrita, na fala*"**
>
> *[...] antigamente a luta era com burduna, era com arco e flecha; hoje nós temos/ nós estamos buscando esse conhecimento, passando para nossos alunos pra que eles possam né ter o domínio pra lutar para as nossas terras, para a luta de nosso povo. Então esse é o interesse maior na questão de ter o domínio do português, porque hoje a gente não briga mais na/no arco e flecha, tudo é na escrita, na fala. Se você não entender o que o outro tá dizendo ali, como você vai lutar né pra buscar as melhorias pra nossa comunidade? (...) eu acho que, no geral, os povos indígenasvêm lutando pra que tenha educação pra tudo voltar em benefício da sua comunidade, do nosso povo (...)* (Aline Pataxó, professora, entrevista de 05 de setembro de 2019)
>
> **Excerto 30 – "(...) *foi motivo de quase um genocídio, extermínio de nossa língua*"**
>
> *Tratando de um passado, essa língua ela foi imposta pra gente aprender a falar né? E foi motivo de quase um genocídio, extermínio de nossa língua, mas é/hoje em dia o português está/envolve em tudo, então a gente não pode é/tá tirando ele. A gente*

> *precisa que nossos professores possam tá fazendo esse trabalho das aulas da língua portuguesa, mas também ele tenha um olhar diferenciado para a questão da nossa língua. Eu sei pra mim que o nosso aluno ele precisa tá aprendendo esse idioma, porque se ele não aprender também eles vão ficar pra trás porque a gente tem que acompanhar, na verdade ele tem que evoluir junto com o sistema, querendo ou não a gente tem que aprender, então a gente/é/ não deixa de ser importante. Como eu disse, foi uma língua que foi imposta, mas é importante pra nossos alunos, mas não esquecendo da nossa língua materna (...)* (Apetxyênã Pataxó, professor, entrevista de 21 de novembro de 2019)

Os depoimentos acima revelam como é bastante tênue a linha de tensão existente entre a língua oficial (língua portuguesa) – "*essa língua foi imposta a fogo, a ferro, a estupro, a sangue"* - e a língua materna (Patxohã) – "*foi motivo de quase um genocídio, extermínio de nossa língua".* Ainda que os Pataxó compreendam que o domínio da língua portuguesa funciona como um fator necessário para a participação de seus alunos na sociedade na qual estão inseridos (disputa no mercado de trabalho, estudos fora da aldeia, vivências do cotidiano etc.) – "*o nosso aluno ele precisa tá aprendendo esse idioma, porque se ele não aprender também eles vão ficar pra trás porque a gente tem que acompanhar, na verdade ele tem que evoluir junto com o sistema"* - , para o engajamento político de seu povo, manutenção de seus direitos – "*pra que eles possam né ter o domínio pra lutar para as nossas terras, para a luta de nosso povo"* – e de sua própria existência – "*não tem como não trabalhar a língua portuguesa, é impossível hoje, vai ser impossível para a nossa existência",* reconhecem, principalmente, a importância da escola e o papel dos professores indígenas para o processo fortalecimento de sua língua materna – "*A gente precisa que nossos professores possam tá fazendo esse trabalho das aulas da língua portuguesa, mas também ele tenha um olhar diferenciado para a questão da nossa língua*".

Considerando que o estudo do Patxohã, a língua dos Pataxó, é uma demanda autogestionada por este próprio povo, objetivo, nas próprias seções do capítulo, buscar, então, identificar e compreender, por meio do debate sobre interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, letramentos sociais e descolonialidades, como, no jogo de força poder/saber existente entre língua materna e língua oficial, se dá o uso da língua portuguesa em contexto indígena, daí o título da seção (O que eu faço com esta língua?), considerando as práticas sociais vivenciadas pela comunidade escolar – professores e alunos – da TI Aldeia Velha nas demandas a que são expostos.

4.3.1 "Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas": a escrita acadêmica

Recorro à metáfora contida no trecho da narrativa *A hora da estrela* de Clarice Lispector (1995) sobre o ato de escrever – "é duro como quebrar rochas" – para tecer reflexões sobre a experiência dos professores indígenas com a escrita acadêmica a partir da inserção desses sujeitos em cursos de formação superior. Durante nossas conversas, muitas vezes ouvi o quanto o uso da língua(gem) no espaço acadêmico é um dos maiores obstáculos enfrentados por eles, principalmente, pelo fato de se constituírem como um povo de forte tradição oral.

Os Pataxó situados no extremo sul da Bahia, além de duas universidades públicas existentes na região – Universidade Federal do Sul do Bahia (UFSB) em Porto Seguro – BA e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Eunápolis – BA e de outras instituições de nível superior da rede privada, têm acesso a três programas de formação intercultural específica para professores indígenas, a saber: Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER) ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) *campus* Porto Seguro – BA, a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – (LICEEI) pela UNEB *campus* Teixeira de Freitas e Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O *corpus* selecionado para análise é constituído de excertos de depoimentos de professores indígenas da TI Aldeia Velha que fazem parte do quadro de docentes da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha e que passaram/estão passando por formação acadêmica e pelos Trabalhos de Conclusão de Curso[58] (TCC), nove ao todo, resultantes do processo de formação no qual estiveram envolvidos. Objetiva-se, com a análise, compreender não só como os professores se percebem dentro do movimento de acesso democrático a espaços acadêmicos e como as relações entre língua(gem) e poder podem influenciar sua participação nestes espaços, como também analisar a caracterização de suas produções acadêmicas a partir da abordagem sociocultural dos usos da escrita trazida pelos Novos Estudos do Letramento, pelos estudos sobre Gêneros Textuais e Modelo de análise da dimensão global do texto proposto por Antunes (2010).

[58] Como uma parte dos TCC ainda não foram depositados nos repositórios institucionais das universidades, a fim de facilitar o acesso, os TCC estão disponibilizados para consulta pública em pasta criada no google drive (https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1c07oSvm7-qGWiYlb8XK4jbRTOCKMjB7T).

Inicio minhas reflexões com o depoimento de um professor indígena que levanta provocações interessantes para analisarmos:

> **Excerto 31 – O português indígena e a linguagem acadêmica: *"a gente sofre muito"***
>
> *[...] quando a gente chega lá é um baque, uma surpresa, porque a gente tá acostumado com uma realidade e chega lá é outra realidade né que a gente tem que são/é a linguagem acadêmica, que a gente tem que tá se/se adaptando a essa nova linguagem porque quando a gente sai daqui da aldeia e vai pra um espaço, ainda mais eu que tô lá na UFMG né que é uma das universidades que é mais reconhecida e valorizada no Brasil, pra gente mais ainda e a gente sofre muito. Tem um termo mesmo lá que a gente diz que a gente usa muito nosso português indígena e esse português indígena chega lá e os professores dizem que não é assim que fala, tem que usar essa/essa linguagem acadêmica (...). A grande dificuldade, a minha dificuldade, tipo minha por exemplo, é a escrita. Se eu vier aqui pra falar eu desenvolvo, mas partir pro lado da escrita acadêmica aí não [....].* (Apetxyênã Pataxó, professor, entrevista de 21 de novembro de 2019)

O contato com uma "nova língua" apresentada na esfera do ensino superior desperta, de acordo com o professor (excerto 31), um novo sentimento de violência: ao ser colonizado, o indígena perdeu sua língua materna, obrigado a utilizar a língua do colonizador; adaptou-se a ela e, por conta das forças que operam sobre a linguagem a todo tempo – "[...] a língua se modifica sob a influência de variáveis de natureza externa ou interna ao sistema, sendo a primeira concernente a fatos sociais e estilísticos, e a segunda, a fatos linguísticos." (SEVERO, 2009, p. 274) -, desenvolve a variante do português indígena; adaptado a esta nova língua, sai de sua aldeia e começa a ocupar um lugar que antes não lhe era acessível – a universidade – e surpreende-se ao perceber que, mesmo com "a linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender"[59] depara-se com uma "outra língua" – a língua da academia – a qual, mais uma vez, terá de se adaptar e compreende que "o português são dois; o outro, mistério", "um mistério" que, se ele não souber lidar, poderá ser fator de exclusão para sua permanência neste espaço.

César e Cavalcanti (2007) chamam atenção para a necessidade de se pensar a língua como "línguas multiformes" devido a seu caráter híbrido (modulações, textos, tons), possibilitando-lhe determinadas combinações. O que as autoras apresentam tem relação direta com a percepção do professor ao denominar a língua que fala como "português indígena", o que demonstra sua compreensão à ideia de que o português pode ser muitos. Ao fato, César e Cavalcanti (2007, p. 62-63) fazem a seguinte reflexão:

---

[59] Os trechos destacados neste período fazem parte do poema Aula de português, de Carlos Drummond de Andrade. Poema disponível em: http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/aula-de-portugues/. Acesso em: 7 mar. 2020.

> Se considerarmos a pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa no Brasil, nada nos impede de afirmar que temos várias línguas sob o rótulo "língua portuguesa", ou, como nos diz Saramago, "línguas em português". O que queremos defender é que parece mais coerente admitir que somos de fato "multilíngues" em português, e que as políticas linguísticas, se quiserem respeitar essa diversidade, poderiam, pelo menos, usar das contribuições teóricas que têm sido produzidas na área da educação bilíngue de minorias (entenda-se multilíngue) para enfrentar uma de das suas grandes dificuldades, que é a ampliação do domínio da língua prestigiada, principalmente entre os representantes de culturas de tradição oral, sem recalcar, antes valorizando, a riqueza de nossa pluralidade cultural e linguística.

Os binômios língua falada X língua escrita e língua de prestígio X língua não prestigiada levantados pelo professor são tratados por Signorini (2006) como expressões pertencentes a "metadiscursos hegemônicos sobre o certo e o errado no uso da língua" que acabam, segundo a autora, a conferir legitimidade ou não à língua em uso numa sociedade dividida e hierarquizada como a nossa e orienta que é preciso "rever a lógica vigente da polarização diglóssica" que consiste na existência de duas forças que regem os usos da língua: "[...] uma, centrípeta, de consolidação do valor regulador e legitimador atribuído à norma unificadora ou "padrão", e outra, centrífuga, de tensionamento, suspensão e subversão desse valor." (SIGNORINI, 2006, p. 170, 173)

Nesse sentido, ao relatar que "*os professores dizem que não é assim que fala, tem que usar essa/essa linguagem acadêmica"*, o professor indígena, além de denunciar a "[...] condição perversa, exacerbada pelos preconceitos linguísticos que permeiam toda a sociedade e que desqualificam as variedades que não gozam de prestígio." (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 12-13) e "[...] o peso que exerce a sociedade letrada e hegemônica na consideração do que é legítimo." (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 56), apresenta-nos como a força centrípeta atua neste contexto (língua acadêmica X português indígena). Tensionar as instituições a reconhecerem a pluralidade linguística e cultural característica das populações indígenas e encontrar zonas de esgarçamento em que o "português indígena" possa ser reconhecido como outra possibilidade de uso tão legítima quanto a "língua acadêmica" são formas de atuação da força centrífuga.

A dificuldade em lidar com a língua escrita indicada pelo professor indígena - "*A grande dificuldade, a minha dificuldade, por exemplo, é a escrita"* - também aparece na fala de outros docentes, como podemos identificar no relato a seguir:

> **Excerto 32 – "*(...) quando as pessoas têm o domínio da escrita você brinca com a escrita"***
>
> *[...] quando as pessoas têm o domínio da escrita você brinca com a escrita, você faz o que quiser com a escrita né, e assim... acho que nós indígenas somos poucos os*

> *que têm esse domínio (...). A questão da organização, é isso, a gente tem dificuldade (...). A gente tá fazendo nossos tcc's na nossa visão, sendo feitas as correções por nossos orientadores, mas a gente não tem esse domínio da escrita pra escrever tanto. [Se você for olhar o contexto da formação influencia muito, muito mesmo né? Então como é que vai comparar nós que vêm da/ eu fui criada dentro do Parque Nacional, meu pai analfabeto, minha mãe analfabeta, a gente estudava/pra ir pra a escola a gente andava oito quilômetros pra ir pra escola de assentamento e também uma escola multisseriada entendeu? Então tudo isso, nesse contexto, dificultou [....].* (Arnã Pataxó, professora indígena, entrevista de 04 de dezembro de 2019)

Assim como parece no relato do professor indígena (excerto 31), a professora indígena (excerto 32) associa sua falta de habilidade com a escrita à questão da tradição oral a qual seu povo está intimamente ligado e, nesse sentido, ambos reconhecem e evidenciam o papel hegemônico da escrita ("*quando as pessoas têm o domínio da escrita (...) você faz o que quiser com a escrita"*). Além disso, a professora aponta a ineficiência estatal na oferta de um sistema de ensino adequado e de qualidade para as populações indígenas (tema tratado no capítulo 3). Há o entendimento por sua parte de que, além dos obstáculos que enfrentava em relação ao acesso à escola, frequentar uma turma multisseriada e, certamente, sem condições de trabalho adequadas para os professores e de aprendizagem para os estudantes, eram fatores impeditivos – "*tudo isso, nesse contexto, dificultou"*-, para a realização de um ensino de qualidade e, consequentemente, para a promoção de uma educação linguística capaz de promover o seu desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas. É preciso que a escola se transforme radicalmente e abandone seu caráter excludente, do contrário continuará a fomentar as desigualdades sociais.

Atrelar a "dificuldade com a escrita" à tradição oral que trazem os povos indígenas afilia-se a uma perspectiva de letramento muito difundida até os anos 80 (modelo autônomo) e que ainda hoje produz ecos na forma com que as instituições e a sociedade tratam a dicotomia escrita X oralidade e, como relembra Terra (2013, p. 33), atribuem "[...] à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade [...]" e de *status* de tecnologia avançada. À oralidade, reserva-se o lugar do caos, da falta de planejamento, da atividade artesanal.

A escrita, como objeto de desejo, também pode assumir um outro caráter: exercício da criatividade. Dominá-la significa atrelar ao ato de escrever o caráter criativo - "*quando as pessoas têm o domínio da escrita você brinca com a escrita"* – (professora indígena, excerto 32), pensamento similar ao de Barthes (1996, p. 21) quando nos diz que "a escritura faz do saber uma festa. [...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia"). Não dominar a escrita, para a professora, é ter sua

liberdade de expressão limitada; escrever, nesse sentido, insere-se como uma tarefa política, tal qual como situa Rancière (1995, p. 7)

> [...] antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento do poder ou a via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição. [...]

Antes de iniciarmos a análise das produções acadêmicas (TCC) dos professores indígenas no âmbito da universidade, é preciso que entendamos o que representa estar na universidade para os professores indígenas e como isso é significado em suas práticas de linguagem e em suas práticas sociais. Na busca por respostas, procurei nas entrevistas realizadas com os professores indígenas que passaram ou estão em processo de formação alguma pista e dois relatos chamaram-me bastante atenção:

> **Excerto 33 – "(...) *a gente precisa a todo tempo tá buscando esses conhecimentos pra saber lidar com as pessoas, com as oposições, com as opressões [...]"***
>
> *Como os mais velhos sempre falam né, que a luta de antigamente era a luta na base da força, manualmente e hoje é diferente né, hoje a gente tem que lutar é através da escrita né, através da/de documentos e a gente precisa a todo tempo tá buscando esses conhecimentos pra saber lidar com as pessoas, com as oposições, com as opressões e tentar a todo tempo né a garantia de nossos direitos e para isso a gente tem que buscar também o conhecimento e a universidade ajuda bastante em relação a isso e você também adquirir conhecimento na universidade e repassar pra seus alunos aqui na comunidade, repassar pra outras pessoas também que não tiveram oportunidade de estudar. Eu acho muito relevante isso: você sair da sua aldeia, você buscar conhecimento e você trazer tudo que você aprendeu de volta pra sua aldeia. (...) é como se fosse uma troca né das lideranças, elas lutaram por isso e agora uma forma de você retribuir também pela luta que elas tiveram, é você trazer o resultado pra sua aldeia. [....].* (Kamarú Pataxó, professor, entrevista de 13 de dezembro de 2019)
>
> **Excerto 34 – "[...] *não é fácil levar pra dentro de um lugar que tem preconceito, tem racismo, você levar o seu território [...]"***
>
> *[....] porque quando a gente ocupa esse espaço lá, nós estamos levando nosso território pra dentro daquele espaço. Ali a gente leva nosso conhecimento, nossa sabedoria, nossa vivência, nossas terras, nossas ocupações e nosso sentimento que é o principal, porque quando nós chegamos lá nós fazemos nosso ritual, nós fazemos o nosso awê, então a gente leva o nosso território pra dentro da universidade e quem tá ganhando com isso? A própria universidade, eles tão ganhando, porque eles tão recebendo algo que não é deles, é nosso, é íntimo nosso. Mas nós levamos pra eles também porque é uma troca de conhecimentos (...) e não é fácil levar pra dentro de um lugar que tem preconceito, tem racismo, você levar o seu território [...].* (Hayô Pataxó, professor, entrevista de 08 de agosto de 2019)

Ocupar a universidade, para estes professores, significa construir elos entre os saberes científicos e os saberes locais – "*a gente leva o nosso território pra dentro da universidade e*

*quem tá ganhando com isso? A própria universidade, eles estão ganhando, porque eles estão recebendo algo que não é deles" (*excerto 34*)* – e isso coloca "[...] a interculturalidade como caminho para o reconhecimento de epistemes diversas." (CZARNY, 2012, p. 32) e promove a formação dos professores e dos pesquisadores das universidades acolhedoras de forma que eles reposicionem "[...] seus lugares de autoridade, suas práticas e formas como constroem conhecimento." (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 23)

Estar na universidade significa, também, refletir sobre a forma como os conhecimentos adquiridos naquele espaço podem gerar transformações tanto na sua prática pedagógica, quanto na realidade da própria comunidade ("*adquirir conhecimento na universidade e repassar pra seus alunos aqui na comunidade, repassar pra outras pessoas também que não tiveram oportunidade de estudar",* excerto 33*).* É por meio da linguagem "[...] como condição semiótica, tecida no movimento das interações sociohistóricas [...]" (SILVA, O., 2012, p. 113-114) que essas mudanças são produzidas e os professores indígenas têm consciência disso: "*a luta de antigamente era a luta na base da força, manualmente e hoje é diferente né, hoje a gente tem que lutar é através da escrita* (...) *a gente precisa a todo tempo tá buscando esses conhecimentos pra saber lidar com as pessoas, com as oposições, com as opressões (...) e a universidade ajuda bastante em relação a isso (...)"* (excerto 33). Dominar a escrita é condição de empoderamento e de resistência.

Valho-me, mais uma vez, da metáfora utilizada por Clarice Lispector (1995) ao refletir sobre o ato de escrever – "Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas" – para levantar outros pontos de tensão sobre a questão e dar início às análises dos textos acadêmicos produzidos pelos professores indígenas: Escrever constitui-se como um processo "penoso", "duro" apenas para os alunos indígenas? Como a escrita se configura como uma extensão de quem escreve (escrita e identidade)? Ainda não tenho respostas: tentarei encontrá-las na medida que os professores indígenas se revelarem por meio de suas falas nas entrevistas e em seus textos acadêmicos. Antecipo que os textos não serão tratados individualmente, mas buscarei, dentro dos aspectos que proponho para análise do material, identificar pontos de confluência entre eles.

Os TCC que compõem o *corpus* da pesquisa, ao todo nove, são resultados de Licenciaturas Interculturais destinadas à formação de professoras/es indígenas, realizadas em três universidades públicas, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 4 - Identificação TCC dos professores da TI Aldeia Velha

TCC	UNIVERSIDADE/ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO	ÁREA	TÍTULO
TCC 01	UFMG (FIEI)	Ciências da vida e da Natureza	Kanã Miãga (Minha Água): Estratégias de Sobrevivência sob um Olhar Pedagógico
TCC 02	UNEB (LICEEI)	Ciências Humanas	Aldeia velha Saberes... Fazeres... Memoria...
TCC 03	IFBA (LINTER)	Ciências Humanas	A educação escolar indígena em Aldeia Velha: especificidade e evolução histórica
TCC 04	UFMG (FIEI)	Línguas, Artes e Literatura	Ikhãy' iré ũg Aksũg: Iẽp Jokana Txihihãe Pataxó ũpú Pataxi Makiame (Lutas e Conquistas: Mulheres Indígenas Pataxó de Aldeia Velha)
TCC 05	UFMG (FIEI)	Matemática	O crescimento populacional de Aldeia Velha entre 1998 e 2010: desafios para a comunidade
TCC 06	UFMG (FIEI)	Ciências da vida e da Natureza	A Física aplicada nas modalidades esportivas indígenas Pataxó
TCC 07	UNEB (LICEEI)	Matemática	Sustentabilidade ambiental de aldeia velha: desafios e novas possibilidades
TCC 08	IFBA (LINTER)	Ciências Humanas	O papel dos jogos indígenas em porto seguro na reafirmação da cultura pataxó da Aldeia Velha
TCC 09	UFMG (FIEI)	Ciências da vida e da Natureza	Moykã txihihãi xaurumã Pataxó: Nioniemã atxohê ũpú etxawê uxé pataxi makiami Jogos indígenas infantojuvenil pataxó: um método de ensino em Aldeia Velha

Fonte: A autora.

Costa (2012, p. 171) refere-se ao TCC, tratando-o como "[...] um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos como a dissertação (v.) ou a tese (v.)." Os TCC produzidos pelos professores Pataxó da TI Aldeia Velha, além das características e da composição organizacional peculiares ao gênero textual, envolvem métodos e técnicas investigativas específicos para cada área do conhecimento e são construídos dentro da perspectiva textual expositivo-argumentativo. Ainda que pertencentes a diversas áreas do conhecimento, os TCC têm como universo de referência a TI Aldeia Velha, o que atribui a essas práticas letradas o caráter real de práticas situadas como defende Street em seus estudos sobre letramentos sociais (2007, 2013, 2014). Ocupar a universidade, para os professores indígenas, consiste em

fazer uso dos conhecimentos ali adquiridos para gerar mudanças na comunidade, por isso os temas escolhidos têm como propósito estabelecer conexão com o território.

Nos textos, a cosmovisão indígena (as representações, visões de mundo e suas crenças) é trazida de forma muito explícita:

TCC 02:

> Os indígenas da Aldeia Velha, sempre mantiveram sua cultura, suas pinturas, músicas, danças e rituais. Enfim todos os seus costumes e tradições, porém de uma forma tímida. Reuniam-se em volta das fogueiras, muitas vezes para acalentar o frio e festejar através do awê (dança) suas conquistas ou simplesmente para agradecer a Niãmisu (Jesus Cristo na língua indígena Patxôhã) por mais um dia. Eles se pintavam com carvão, seus tupy say eram feitos de taboa, uma espécie de vegetação que dá nas margens do rio matéria prima da qual se faz as esteiras usadas para nós dormirmos. Nossos cocares eram simples, tinham poucas penas e seu contorno também era feito de taboa. Mas se passaram os tempos e nós começamos a nos organizarmos de forma a compormos algumas pessoas inclusive muitas deles jovens. (CARMO, 2018, p. 38)

TCC 04:

> Maria D'ajuda relata com detalhes o que faz uma pajé em sua comunidade, "viver aconselhando, orando as pessoas, fazer e ensinar remédios" e que, muitas vezes, as pessoas acham que ela poderia ser mais do que o cacique. Porém, dona Jaçanã afirma que, acima de tudo, respeita o cacique e não quer ser melhor que ninguém, "ele que desenrole com o rolo dele e eu desenrolo com o meu". (ANDRADE, 2016, p. 33)

TCC 09:

> O awê nos traz segurança: a dança e o canto são instrumento de comunhão entre nós, pois o canto e a voz dos espíritos são mensagens entre as pessoas e que nos faz viajar nas histórias, mergulhar em sonhos, viajar por mundos distantes, conhecido ou não. Na dança, transpiramos energias e adquirimos novas energias da terra, do ar, da água, do fogo e de todas as energias positivas que formam a natureza.
> A dança e o canto do Pataxó buscam a harmonia do canto dos pássaros, o barulho das águas, o movimento das nuvens, o silêncio das pedras, o ruído dos ventos, o calor do sol e a pureza da lua, é por meio desses elementos que celebramos e revivemos com nossos antepassados tudo aquilo que somos. Buscamos neles a força para continuar lutando e enfrentando os desafios de nossas vidas. (LIRA, 2019, p. 32-33)

Os textos destacados acima trazem elementos elucidativos da memória coletiva do povo Pataxó sobre seus modos de se relacionar com o mundo e de se situar nele. Por meio da linguagem, os enunciadores apresentam-nos elementos que pertencem à esfera sociocultural de que fazem parte (crenças, símbolos identitários, convicções etc) - e colaboram para a

construção dos sentidos do texto e para sua compreensão. Se "À palavra também cabe nomear seres e objetos, nomeação que resulta da interação do homem com o mundo, da maneira como ele apreende a realidade que o cerca para representá-la simbolicamente [...]" (SANTOS, 2018, p. 429), é usando-a, selecionando-a, criteriosamente, que os autores dos TCC acima constroem seu discurso e revelam o universo cultural do povo Pataxó: pinturas, músicas, danças, rituais, awê, cocares (TCC 02); pajé, oração, remédios, cacique (TCC 04) e awê, dança, canto, voz, espíritos, terra, ar, água, fogo, natureza, pássaros, águas, lua (TCC 09). Sempre há uma intencionalidade quando realizamos determinadas escolhas lexicais. As palavras não foram lançadas no texto de forma aleatória, elas atendem a um propósito comunicativo (no caso dos textos, transmitir aos leitores a cosmovisão indígena).

Outro aspecto interessante são os sentidos que transitam entre ser indígena, estar na universidade e como isso é significado na escrita. Ao dizer que "*[....] quando a gente ocupa esse espaço lá, nós estamos levando nosso território pra dentro daquele espaço"* (excerto 34) - e território aqui deve ser entendido como *"*[...] o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos." (GUATTARI; RONILK, 2010, p. 388) -, o professor também nos informa que, desterritorializados, os alunos indígenas reterritorializam os modos de se significarem naquele espaço e, também, produzem dispositivos para significar seus textos. Uma das formas que utilizam é o uso de sua língua materna na escrita do TCC, como apresento nos exemplos a seguir: vocábulos no corpo do texto (TCC 07), expressões de sua língua para a composição de títulos e subtítulos (TCC 06 e 08), inserção de um glossário no TCC para orientar o leitor (TCC 03) e a produção de um trabalho bilíngue (TCC 09).

Figura 10 - Glossário - TCC 03

PATXÔHÃ - Língua materna

TUPÃ - Deus

NIAMISSU - Jesus

Kamaru - Árvore

Yamani - Deus das aguas

Curumins - Crianças indígenas

Puhuy - Arco

Akuã - flecha

Linter - Licenciatura intercultural indígena

Kayapó – etnia

Txaywã- dia

Grilagem - No Brasil quem falsifica

Fonte: SANTOS, M., 2018, p. 7.

Figura 11 - Resumo produzido em Patxohã e Língua Portuguesa - TCC 09

Ahõhê utxey akuêg`ã ug iõ dxá`á petoĩ uĩtãĩ akuêg

.Uĩtãĩ maroxĩ`xó ,utxey põkâkey amix iõp Moykã Txihihãy Xaurumã pataxó upú Pataxí Makiami ,Sul upâ Bahia, iẽ taypãk ĩtxenere .Dxahá patxitxá`xô uĩtãĩ akuêg utxey otxemã`ã ahõhê atxohê :Fabwátxẽ ,areneá`xó ,akuêg upú goyspã ug iẽ Kanã txãtũ ãbakoháy ikô utxey mê`á kohô uhãdxê`txẽ ug nioniemã txóp rekoy txóp moykã uĩ Kanã pataxi .Iẽ nitxuké txóp pahnẽ`txẽ ûgká ,amix manã trioká`irá ,iõ mõdxê`txẽ txóp moykã .Iõp moykã txihihãy xaurumã pataxó petoĩ nionoemã paxúktxay nitxi nioktoyná uĩ ikahó pakhêtxẽ upâ pataxí, iakatã iẽ etaniã moykã tohnõhêhê mê`á patxitxá`xô ũkôtxêp tsaẽhú ,uĩ moytãxó`wãy ãpekôy`irá ug pâx suniatá`xô uxê patxôhã .Uĩtãĩ akuêg ûmip atxohê upú êtxawê ,mõdxê upú maroxĩ ug ãbakoháy dxahá Kanã pataxi ug hotxomã iõ hãhãhãy Pataxó

Como eu trabalhei e o que tem neste trabalho/Resumo

Nesta pesquisa, eu busquei descrever, registrar e documentar os jogos Indígenas Infantojuvenil Pataxó de Aldeia Velha, Sul da Bahia, desde a sua origem. Para realização deste trabalho eu usei como metodologia: bibliografias, depoimentos, TCC`s de colegas, e a minha própria memória, por eu ser idealizador e um dos organizadores destes jogos na minha comunidade. A partir dos dados coletados, descrevo minha trajetória, o formato dos jogos, as modalidades e regras de cada uma delas. Os Jogos Indígenas Infantojuvenil Pataxó têm papel fundamental no resgate e afirmação cultural da comunidade. Pois, a cada edição há inovações nos adereços, nas pinturas corporais, nas danças e músicas em patxôhã (Língua materna pataxó). Este trabalho traz contribuições como material didático, fonte de pesquisa e memória para minha comunidade e todo o povo Pataxó.

Fonte: LIRA, 2019, p. 6.

TCC 06:

> **Patiw Miwka`ay** (Luta Corporal)
>
> Trata-se de uma luta entre guerreiros, que se aprende desde criança na escola, e prepara o menino para se tornar um grande guerreiro, forte e resistente, para lutar pela sua vida e pela vida de seu povo. (SILVA, 2019, p. 21, grifo nosso)

TCC 08

> **UNIR PRA REUNIR E REUNIR PRA UNIR**
> **MUKÁ DXHÁ MUKAÚ UG MUKAÚ DXAHÁ MUKÁ**
>
> Em meio a muita descontração, os organizadores falam sobre a relação de unir, celebrar e competir. Relatam que no início foi uma festa de reafirmação cultural. Mas a disputa dos jogos, sendo um evento esportivo, acabou se tornando competitivo em algumas modalidades. (GUEDES, 2018, p. 26)

TCC 07

> Ao grande e supremo Deus (Niamissũ) que me concedeu a oportunidade e o dom ao conhecimento de reverenciar a natureza no qual me possibilitou a buscar os saberes científicos e diferenciar com os nossos costumes e tradições indígenas para servir de fonte de pesquisa na educação escolar indígena. (SANTOS, J. 2018, p. 5)

O TCC 09, além de conter seções escritas nas duas línguas (Patxohã e Língua Portuguesa), reivindica um outro lugar de hierarquização das línguas e recategoriza os conceitos de língua materna e língua estrangeira na construção do gênero resumo: primeiro, o texto em sua língua materna (Patxohã); depois, o texto que assume o papel de língua estrangeira, no caso a língua portuguesa. O posicionamento político do autor do TCC 09 em relação ao tratamento destinado à língua e a seus usos encontra ressonância no pensamento de Santos (2010, p. 60, grifo nosso), sobre ecologia dos saberes:

> A ecologia dos saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. **Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes**, a ecologia de saberes **favorece hierarquias dependentes do contexto**, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos por diferentes formas de saber. **Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real**.

A reterritorialização do lugar assumido pelas línguas na produção acadêmica, a exemplo do que fez o autor do TCC 09 no resumo, pode ser entendido como o resultado dos deslocamentos territoriais realizados pelos sujeitos e os efeitos que esses deslocamentos produzem nos modos como eles significam o mundo por meio da linguagem. Assumem o papel de agenciadores, negociadores nas práticas de letramento em que estão envolvidos, questionam as práticas dominantes e procuram outras formas de transformá-las. (STREET, 2007) No campo educacional, isso se pode ver não como "o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação." (GALLO, 2008, p. 54)

No que concerne às particularidades de superestrutura do gênero – formas de organização, de apresentação e de sequência das partes –, os TCC contêm os elementos obrigatórios (agradecimentos, sumário, resumo, lista de referências etc). As figuras abaixo exemplificam a obediência dos textos aos padrões de organização que o gênero exige (apenas o sumário do TCC 03 que não atende às regras de formatação, talvez desconfigurado após o processo de salvado o texto).

Figura 12 - Folha do Sumário - TCC 01

Sumário

INTRODUÇÃO 6
A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA ALDEIA VELHA 8
Comunidade Indígena Pataxó Aldeia Velha 11
Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha 14
OBJETIVOS 19
Objetivo geral 19
Objetivos específicos 19
METODOLOGIA 20
CAPÍTULO 1 – A ÁGUA E A HISTÓRIA DE ALDEIA VELHA: DA RETOMADA DE 98 AOS DIAS ATUAIS 22
Água/Como viviam os primeiros moradores 22
Habitação permanente - Uma nova etapa começa... 25
Situação Atual de abastecimento 28
Saneamento Ambiental 29
Novo Poço 31
CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÕES 33
Palestra com Buriti (liderança) em sala de aula 33
Conhecendo a história, a luta e o funcionamento da água 34
Atividade de Mapa Mental 38
CONSIDERAÇÕES: REFLETINDO SOBRE O MEU PERCURSO 43
REFERÊNCIAS 45

Fonte: MEIRA, 2019, p. 3.

Figura 13 - Folha de Agradecimento – TCC 05

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Niamisû (DEUS) que permitiu fazer esta pesquisa e por ter me guiado ao longo da minha trajetória de vida até aqui. Aos meus pais que sempre me incentivaram e deram apoio para estudar e prosseguir firme nessa caminhada acadêmica. A todos meus familiares que se fazem presentes nos momentos tristes e felizes da vida. A minha esposa pelo carinho, pelo amor e principalmente por fazer-me suportar a distância e a saudade nos períodos longe de casa. Ao curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas - Habilitação Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e a todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica durante esses anos de curso, obrigado por repartir e permitir essa troca de conhecimento, aos meus colegas de classe por todas energias positivas repassadas, pelos abraços acolhedores nos momentos que a saudade de casa era mais forte ou por qualquer outra circunstância de carência. Agradeço a oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade de cada etnia representada por vocês da minha turma. Agradeço a todos que contribuíram indiretamente para que essa pesquisa fosse realizada e principalmente aos que contribuíram diretamente, cito aqui o meu avô Buriti, o primeiro cacique de Aldeia Velha o Ipê, além desses, o meu agradecimento especial vai para meu coorientador Rafael, por toda paciência que teve comigo, por acreditar no meu potencial, por me ajudar em todas as dificuldades encontradas para realização dessa pesquisa, enfim, obrigado pela oportunidade e privilegio de tê-lo também como amigo. Agradeço também a minha orientadora Teresinha por me ajudar a concretizar esse trabalho e por me acolher e auxiliar no momento mais crucial em relação a conclusão desse TCC. Por fim, agradeço a comunidade indígena Pataxó Aldeia Velha, por sua existência e resistência em meio as tribulações, pela satisfação de fazer parte da sua história e ser parte dela também, pois o destino disso tudo possibilitou o privilégio de realizar essa pesquisa.

Fonte: SANTOS, K., 2019, p. 4.

Em se tratando dos aspectos mais pontuais para a construção do texto, como uso de expressões referenciais, níveis da linguagem (mais formal ou menos formal), marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita, aspectos da ortografia das palavras e da apresentação gráfica do texto, elipses, caráter polissêmicos das palavras, valores sintático-semânticos da conexão interfrásica etc, destacarei, apenas a título de exemplificação já que há uma infinidade de possibilidades de análise, três tipos de ocorrências resultantes da combinação de diferentes componentes que auxiliam na construção da orientação argumentativa do texto.

1) Remissão a outros textos (intertextualidade) como estratégia argumentativa:
   a) Uso de citação direta:

TCC 01 (p. 08)

> Como um dos recursos mais importantes de vida na Terra, a água é o nosso meio de sobrevivência maior, sem ela não conseguiríamos sobreviver. Nosso planeta é composto 71% de água, 2,6 % de água doce, destes apenas 1% disponível em rios e águas subterrâneas. Nosso país é muito rico em quantidade de água como cita Vieira et al. (2013):
>
> O Brasil é uma potência hídrica, pois possui 12% do total de água doce do mundo, 90% dos seus rios são perenes, abriga a bacia amazônica, a maior do Brasil e do mundo, além de ter em seu território70% do Aquífero Guarani (maior do mundo), bem como, a maior extensão da Amazônia e Pantanal que são áreas úmidas de grande importância mundial (REBOUÇAS, 2001; RIBEIRO, 2008 citado por VIEIRA et al. 2013, p. 3)

b) Uso de citação indireta

TCC 03:

> Segundo os mais velhos, esta terra sempre foi uma área Indígena. Com a chegada dos colonizadores, os Jesuítas vieram, e catequizaram os índios e em homenagem a Santo Amaro deram esse nome ao lugar. Depois dos massacres que aconteceram com nossos antepassados, esta área foi abandonada e ficou no poder de fazendeiros. (SANTOS, M., 2018, p. 18)

TCC 04:

> De acordo com os escritos de Angelo Santos do Carmo, onde hoje está localizada a Aldeia Velha tinha sido implantada pelos Jesuítas a Aldeia Santo Amaro, no ano de 1534, e constitui-se como um dos primeiros aldeamentos, comprovado através de sítios arqueológicos. (ANDRADE, 2016, p. 16)

TCC 06:

> Segundo os professores, o arremesso de peso, a distância percorrida pelo objeto será tanto maior quanto maior for a velocidade horizontal e o tempo em que ele permanecer no ar antes de cair no chão. (SILVA, 2019, p. 24)

2) Uso de operadores argumentativos que funcionam, segundo Koch (2016, p. 61), para "[...] indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam.". A orientação argumentativa conduzida pelos operadores atende ao projeto de dizer dos autores dos textos:

a) TCC 02: O autor utiliza “porém” como operador que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias e “inclusive” que indica o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão.

> As famílias até então não sabiam qual terra especificamente eles ocupariam, **porém** o cacique Ipê já sabia, ele conhecia a terra, **inclusive** com a constatação dos sambaquis (cemitério de ostras) e os fornos antigos, formando vários sítios arqueológicos, prova de que os nossos antepassados indígenas já ocupavam a área em questão. (CARMO, 2018, p. 9, grifos meu (sic))

a) TCC 07: O autor utiliza o operador “porque” que introduz uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior.

> [...] o meu primeiro contato com a escola foi muito marcante, 1º **porque** eu iniciei os meus estudos em um ambiente escolar em meio à floresta e tradicionalmente. 2º me gerou muitas expectativas mesmo eu ainda sendo criança [...]. (SANTOS, J., 2018, p. 13, grifos)

3) Retomada da expressão referencial a fim de assegurar a continuidade referencial pretendida (substituição por pronomes). A construção e a reconstrução de objetos-de-discurso por meio das remissões indicam que os autores dominam e compreendem a importância das estratégias de referenciação para a progressão textual, ainda que, muitas vezes, essas operações são realizadas de forma inconsciente:

a) TCC 08:

> Percebemos que **as pessoas** nunca tinham visto ou tiveram a oportunidade de conhecer a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil. Nos jogos, a presença **delas** foram momentos bastante oportunos. (GUEDES, 2017, p. 33, grifos nosso)

b) TCC 03:

> Nesta foto estão os **heróis** que lutaram para que essa Aldeia se tornasse uma realidade para todos os índios, juntamente com o cacique Ipê, **eles** estão na parte baixa, da aldeia, essa parte está sujeita a inundações por chuva e mare [...]. (SANTOS, M., 2018, p. 2, grifo nosso)

Como vimos, há uma gama de possibilidades de análise quando o objetivo é o trabalho com o texto. Os elementos levantados como pontos de reflexão a partir das escritas produzidas (TCC) pelos professores indígenas da TI Aldeia Velha em seus percursos formativos na universidade representam apenas um recorte em meio ao que as várias perspectivas teóricas permitem operar sobre o material linguístico. Tentei compreender a

escrita indígena, considerando argumentos de teóricos filiados, principalmente, ao debate sobre linguagem e educação e aos desdobramentos pertinentes. Nesse diálogo, afetada pela metáfora que nomeia a seção, busquei, para as questões que levantei - Escrever constitui-se como um processo "penoso", "duro" apenas para os alunos indígenas? Como a escrita se configura como uma extensão de quem escreve (escrita e identidade)? – respostas nas produções dos professores indígenas.

Ainda que os relatos dos professores, reproduzidos aqui por meio da transcrição das entrevistas, sinalizem a escrita como uma atividade de pouco domínio devido à tradição oral da sociedade de que fazem parte, o que seus textos demonstram caminha por outra via, o que não anula o ato de escrever como uma tarefa complexa para qualquer indivíduo – "todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos " (STREET, 2014, p. 41) - uma vez que demanda a mobilização de diversos sistemas de conhecimento durante o processamento textual (conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico etc).

Nos textos analisados, percebe-se que pensar em práticas de linguagem sugere muito mais do que realizar propostas para o desenvolvimento da escrita dissociadas de seu contexto, recaindo em atividades que visem apenas à decodificação de sinais escritos com a justificativa de que o domínio dessa habilidade promove a mobilidade social dos sujeitos (modelo autônomo do letramento). Esse modelo é amplamente criticado (KLEIMAN; SITO, 2016; STREET, 2014) por reproduzir estereótipos sobre os sujeitos que não dominam as "técnicas" de leitura e de escrita e ampliar as desigualdades sociais. As práticas de linguagem envolvem diversos sistemas semióticos, o que se prova inútil e ineficiente restringi-las à escrita. "As novas tecnologias" e os "novos modelos de aproximação, consumo e produção de textos" (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 170) exigem outras habilidades para o domínio dos códigos oriundos desses novos modos de produção de texto situados em contextos socioculturais variados (modelo ideológico). Pensar em práticas letradas, nessa perspectiva, sugere, de acordo com Street (2014, p. 23), "[...] adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos." Nas situações discursivas analisadas, vimos como os professores indígenas, ainda que envolvidos em um letramento dominante, como é o caso da escrita acadêmica, compreendem as relações de poder embutidas nessa prática pelo fato de ela reproduzir situações de conflitos interculturais (os usos da(s) língua(s), o reconhecimento dos saberes locais e a forma de produção desses saberes, os significados que produzem sobre esses sujeitos e para suas comunidades etc.) e operam sobre essa prática atribuindo-lhe sentidos próprios. Isso só é possível porque a língua não é um produto fechado em si mesmo;

apreendê-la, conforme sugere Geraldi, necessita reconhecer que ela "[...] enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.". (GERALDI, 1996, p. 26)

Como usar a língua(gem) para compor os silêncios, para dar vida ao projeto do dizer? Como usá-la em sua melhor forma – e isso não tem relação com normas, regras, mas com usos contextuais – para fazê-la significar? Escrever, de fato, não é fácil. A folha em branco – no papel ou na tela –, as ideias (ou a ausência delas), o surgir vagaroso das palavras, a dispersão, a busca de outros para apoiar seu dizer, a escolha adequada para produzir sentidos (em si e nos outros), o vai e vem na folha ou o correr dos dedos no teclado ou na tela, a gênese da escrita. E ela ganha formas: a escrita pessoal, a escrita literária, a escrita jornalística, a escrita informativa, a escrita científica, a escrita acadêmica. Seja na forma que for, ao apossar-se dela, conforme sugere a professora indígena *(*excerto 32*)*, "*você faz o que quiser*". Os Pataxó da TI Aldeia Velha sabem disso. A escrita acadêmica, por mais limites que ela imponha a seus usos, tem sido a via utilizada por esse povo para romper seus silêncios, para dizer de outra maneira suas histórias, para desdizer, para fazer chegar aos outros suas formas de conhecimento, para desestabilizar o que parece acomodado, aceitável. Escrever na esfera acadêmica é, para os povos indígenas em geral, lugar de disputa de sentidos, de resistência, de produção autoral, de resgate da memória e de propagação de saberes.

4.3.2 A linguagem-movimento: o Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial

Ao utilizar a expressão "linguagem-movimento" como parte da composição do título desta seção, acolho a perspectiva de que a linguagem é essa força que produz e faz circular sentidos e é no seu uso que "as pessoas constroem e projetam suas identidades". (MAHER, 1998, p. 117)

Obdália Silva (2012, p. 133), em recorte semelhante sobre a questão, diz que "[...] todos somos sujeitos da linguagem e nos constituímos, constituímos nossa(s) identidade(s) na e pela linguagem." Elucida ainda que

> Compreender a linguagem como exercício do social implica pensar dialogicamente a palavra, convida a pensar o discurso e as vozes dialógicas e interdiscursivas que o engendraram. Essa condição não é possibilitada por fatores fonéticos, morfológicos ou semânticos do texto, mas pelo modo sobre como o discurso se relaciona com o

> contexto extraverbal que se articula entre o dito e o não-dito, o que está posto e o que é pressuposto, entre o que se entende e o que está subentendido no discurso. (SILVA, O., 2012, p. 42)

De fato, compreender a linguagem não é tarefa fácil. Em seus versos, Adélia Prado adverte-nos: "Morre quem entender[60]". No jogo "entre o dito e o não dito" ou entre "o que está posto e o que é pressuposto" anunciado por Obdália Silva (2012), os sujeitos, por meio de suas práticas discursivas, constroem suas identidades, revelam-se. Na mesma via, Barthes (1981, p. 159) ratifica esse pensamento apontando que "Tudo é linguagem, ou mais precisamente a linguagem está em todo o lado" e "[...] qualquer atitude que consista em se resguardar da linguagem, atrás duma não linguagem ou duma linguagem pretensamente neutra ou insignificante, é uma atitude de má fé."

A escolha do Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial (doravante PICT) desenvolvido pela Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha para compor o *corpus* de análise do presente estudo deu-se, justamente, pela diversidade de linguagens que compõem os textos que circulam durante todas as etapas de sua realização e como os sujeitos indígenas são interpelados por elas. Há, também, o destaque para o caráter transdisciplinar com que o projeto foi pensado, já que refuta a redução da realidade a uma única lógica e reconhece a multiplicidade dos modos de conhecimento.

Considerando o que nos indica Rojo (2009) sobre o papel da escola em possibilitar aos alunos a experiência com várias práticas sociais intermediadas pela leitura, pela escrita e pela oralidade, acompanhar, por três dias, a realização do PICT percorrendo três aldeias – Aldeia Pará, Aldeia Bujigão e Aldeia Barra Velha - no território Pataxó situado na área do município de Porto Seguro – BA, proporcionou-me compreender como as práticas linguageiras experimentadas pelos sujeitos que participaram da atividade podem ser capazes de fazê-los assumir, na vida, uma postura ética, crítica e democrática ao se posicionarem frente aos desafios que lhes são impostos em seu cotidiano.

O PICT realizado na Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha é um exemplo de como a proposta de educação destinada à população indígena se concretiza na prática. De acordo com Arnã Pataxó, professora idealizadora do projeto, o PICT surge a partir da percepção de que muitas pessoas da comunidade pouco conheciam sobre o território Pataxó, inclusive seus alunos e, por isso, era necessário, como forma de fortalecer a cultura e a identidade Pataxó, que a escola interviesse de forma efetiva. Explica:

---

[60] Verso contido no poema *Antes do nome*. Disponível em: https://www.nossapoesia.com/poema/antes-do-nome-adelia-prado/. Acesso em: 7 fev. 2020.

Excerto 35 – A necessidade de conhecer o próprio território

(...) quando eu entrei pra dar aula de geografia e história na comunidade, eu perguntei "Quem conhece Barra Velha?" e ninguém conhecia Barra Velha. Aí eu perguntei "Qual aldeia vocês conhecem?" e eles não conheciam aldeia nenhuma e aquilo me inquietou. Eu fiquei agoniada com aquilo. Poxa! Como é que nós somos índios e não conhecemos nosso próprio território?Aí dentro de um contexto universal, de conhecimento universal, você tinha que conhecer todas as regiões brasileiras, você tem que trabalhar a dimensão continental na geografia. Como é que eu vou falar da África, da Ásia, de um outro continente se os nossos alunos não conhecem nem o território deles? (Arnã Pataxó, professora, entrevista de 04 de junho de 2019)

A preocupação apresentada pela professora alia-se ao debate promovido pelo movimento indígena em relação à necessidade de se fazer uma educação escolar indígena que reflita a própria educação indígena e que torne possível a abertura de espaço para o diálogo entre saberes locais e saberes globais.

Na expectativa de atender a esses anseios e sanar o problema detectado em sala de aula, a comunidade escolar foi inserida no debate levado pela professora e, reconhecida a necessidade de os Pataxó da TI Aldeia Velha estarem mais envolvidos com o contexto sociocultural e territorial de seu povo, foi criado, em 2013, o Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial, destinado às turmas do Ensino Fundamental II.

Desde sua criação, o PICT mobilizou, aproximadamente, 350 participantes da TI Aldeia Velha e percorreu cerca de 14 aldeias do território Pataxó. Nas aulas-passeio, os alunos, além do encontro com outros parentes de sua etnia, participaram de atividades diversificadas preparadas pelas aldeias-acolhedoras e puderam perceber que, mesmo pertencendo a um mesmo povo, cada uma delas apresenta suas especificidades.

Assim como Freinet (1979), opto em chamar à atividade convencionalmente chamada de extraclasse ou visita técnica, como se configura o PICT, de aula-passeio. O autor, ao relatar a importância desse tipo de atividade, observa que

> [...] As saídas ao ar livre readquirem seus direitos, se fazem cada vez mais numerosas e se transformam, pouco a pouco, em aulas-passeio. Saía-se alegremente e aparentemente sem problemas, mas agora já havia a preocupação de fazer um relato de todos os acontecimentos que, ao longo dos caminhos, atrairiam o olhar daqueles que estavam habituados a ver as coisas mais de perto, dentro das perspectivas de uma atenção mais concentrada: uma busca permanente de olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir de todas essas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva. [...] E podíamos estar certos de que não era tempo perdido, pois todas as disciplinas escolares tiravam proveito disso. Era como um filme que se desenrolasse em sequências rápidas, onde a geografia, a história, a aritmética, as pequenas grandes ciências e, por vezes, a grande paixão humana, captadas em intuições espontâneas, significavam a aurora de um domínio do mundo, tudo isso sem esforço, num viver suave, na originalidade de expressões orais que

> caíam, abundantes e calorosas, como chuva benfazeja na primavera. [...] (FREINET, 1979, p. 23-24)

A descrição realizada por Freinet (1979) – sentidos abertos, descoberta individual e coletiva, perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar – corresponde àquilo que presenciei na sétima versão do PICT em 2019. Convidada pela coordenadora do Projeto, acompanhei as etapas preparatórias da atividade e todos os desafios que se colocaram a sua realização.

As etapas preparatórias foram planejadas da seguinte forma:

a) **Contato com as aldeias-acolhedoras**

A coordenação geral do Projeto entra em contato com as lideranças das aldeias escolhidas, explica os objetivos do projeto e, juntos, articulam atividades que possam ser realizadas com os alunos da TI Aldeia Velha e com a comunidade acolhedora.

b) **Parcerias para execução do Projeto**

Para que seja possível a realização do Projeto, a Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha conta com a parceria estabelecida com a própria comunidade local e com o Grupo de Cultura da TI. Essa parceria é importante para que a logística da atividade seja viável, principalmente para a arrecadação dos alimentos que farão parte da montagem do cardápio destinado aos três dias de atividades e para a colaboração no acompanhamento dos alunos na aula-passeio (alguns pais e membros do grupo de cultura são convidados a participar da atividade), o que possibilitou maior reconhecimento da importância do Projeto para o fortalecimento da cultura Pataxó.

c) **Mobilização da equipe pedagógica responsável em acompanhar as turmas**

A coordenação pedagógica reúne-se com os professores do Ensino Fundamental II, explica as diretrizes do projeto e aqueles que desejam participar da atividade colocam-se à disposição. Na oportunidade, os professores definem as temáticas em seus grupos de atividades (um tema para cada professor) compostos por alunos representantes de cada turma do Ensino Fundamental II.

OBS.: É importante ressaltar que, após a realização do Intercâmbio, todos os alunos, participantes ou não do PICT, têm um período de aproximadamente um mês para a preparação de um Seminário Intercultural, cuja finalidade é apresentar

para a comunidade em geral e lideranças da TI Aldeia Velha os resultados de suas pesquisas tanto na aula-passeio em outras aldeias do território Pataxó, quanto a aula-passeio em seu próprio território (os alunos que não participaram do PICT fizeram intercâmbio na própria TI Aldeia Velha e trabalharam com as mesmas temáticas do outro grupo).

d) **Seleção dos alunos**

Participam do PICT 45 alunos do Ensino Fundamental II. São selecionados com base em aspectos quantitativos (notas) e qualitativos (engajamento nos eventos promovidos pela escola e disciplina) indicados pelos professores.

e) **Reunião com os alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis**

Após seleção dos alunos, ocorre uma reunião com a participação de seus pais e/ou responsáveis a fim de que sejam passados todos os informes sobre a atividade (apresentação geral do Projeto, roteiro de visitas às aldeias e as atividades previstas, material necessário a ser levado pelos alunos, regras de convivência e de conduta etc). Na oportunidade, os pais e/ou responsáveis assinam uma autorização da participação de seus filhos na aula-passeio.

f) **Seleção das temáticas de trabalho**

Os professores participantes da atividade definiram uma temática a ser trabalhada junto a seu grupo de alunos (cada grupo é composto por alunos de todas as séries do Ensino Fundamental II). As temáticas escolhidas foram: meio ambiente, sustentabilidade, economia local, ancestralidade e história local. Os grupos receberam um roteiro com algumas orientações sobre o que poderiam observar em cada território de acordo com as temáticas escolhidas.

g) **Contato com a Secretaria de Educação do município de Porto Seguro – BA**

Definidos os locais de visitação e a data para realização da aula-passeio, a coordenação geral do Projeto apresenta a proposta para o responsável, na Secretaria de Educação, pela coordenação da Educação Escolar Indígena. Este é o momento em que se efetiva parceria com essa Secretaria a fim de que seja viabilizada a liberação do transporte para deslocamento do grupo e aquisição de alimentos para a composição das refeições.

O PICT 2019, em sua 7ª edição, ocorreu entre os dias 20 e 23 de agosto. Participaram da atividade 35 alunos (Ensino Fundamental II), 07 professores, 01 merendeira, 01 auxiliar serviços gerais, 01 membro do Ponto de Cultura, 01 responsável (mãe de um aluno) e 01 convidado (eu, como pesquisadora). Como alojamento, os participantes ocuparam dependências das escolas pertencentes às comunidades ou acamparam em barracas de camping nas áreas disponibilizadas para este fim.

Durante os três dias de intercâmbio, o grupo percorreu três aldeias do território Pataxó: Aldeia Pará, Aldeia Bugigão e Aldeia Barra Velha. Nelas, os alunos vivenciaram uma gama de atividades de linguagem compostas de muitos modos (multimodalidade) e de muitas semioses (multissemióticas) responsáveis pelos efeitos de sentidos que poderiam produzir sobre os que estavam envolvidos naquele processo de circularidade de textos. Vale dizer que esse movimento conecta-se com a perspectiva apresentada por Rojo e Barbosa (2015, p. 56) sobre práticas sociais e atuações humanas:

> [...] as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são "situadas" em esferas de atuação específicas.

Tais esferas de atuação humana, de acordo com a lógica bakhtiniana, não são estáticas nem estanques porque inter-relacionadas passam por constantes processos de transformação consequentes da dinâmica social, cultural e histórica às quais os sujeitos estão intimamente ligados.

Em relação à discussão das atividades de linguagem em análise, ratifico a afiliação aos argumentos de teóricos vinculados ao debate sobre linguagem e educação, linguagem e descolonialidades, gêneros textuais e sobre os Novos Estudos do Letramento.

4.3.2.1 O sujeito, a linguagem e o mundo: uma movência de sentidos

Estudos que tratam a linguagem como um fenômeno interativo, social, histórico e essencialmente dinâmico (ANTUNES, 2003; BELTRÃO, 2006; BRONCKART, 1999; GERALDI, 1984, 1997, 2010; KOCH, 2006, 2007; KOCH; ELIAS, 2010; ORLANDI, 1996, 2012; MARCUSCHI, 2007; SILVA, O., 2012) e de ação dialógica (BAKHTIN, 2003;

2004) destacam o caráter ativo dos sujeitos sociais à medida em que se envolvem na realização de práticas discursivas materializadas em forma de textos nas suas diversas modalidades de apresentação.

Sobre as produções multimodais ou multissemióticas, Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 185) indicam que "[...] vão além da mera soma das várias modalidades em determinado meio de circulação e nos levam a refletir sobre como os significados são ampliados, transformados e multiplicados.". Lemke chama isso de "significado multiplicador" e aponta que "O que realmente precisamos ensinar e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente." (LEMKE, 2010, p. 461-462)

Rojo (2012, p. 19, 21) esclarece que a diversidade cultural de produção e de circulação dos textos e a diversidade de linguagens que os constituem exigem multiletramentos, ou seja, "exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" e "de análise crítica como receptor".

Sobre as principais características dos multiletramentos, indica que eles

> a) são interativos; mais que isso, colaborativos;
> b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Amparada por essa concepção, anuncio, a seguir, as atividades de linguagem vivenciadas pelos alunos da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha durante a realização do PICT, bem como suas descrições e análises com o intuito de identificar e compreender as percepções e usos locais das práticas letradas, como elas são impactadas pelas estruturas econômicas e políticas globais e quais são os efeitos de sentido produzidos sobre as vidas das pessoas envolvidas nessas práticas.

a) **Rodas de conversa**

A roda de conversa consiste em uma troca de ideias envolvendo dois ou mais interlocutores e assume um formato informal, logo as pessoas sentem-se bastante à vontade para realizar intervenções na fala de quem se coloca como condutor do

processo. Esse tipo de atividade, de acordo com Costa (2012, p. 89), assume caráter simétrico, “pois se pressupõe o mesmo direito à palavra por parte de todos os participantes da conversação”.

O tema da roda de conversa pode-se pré-definir antes de sua realização, como também pode ser um tema vago ou geral e, à medida em que a conversa flui, outros temas podem surgir.

Figura 14 - Roda de conversa na Aldeia Pará com D. Conceição e Sr. Luís

Fonte**:** A autora.

Descrição da atividade:

Durante os três dias de aula-passeio, a roda de conversa foi uma prática muito vivenciada pelos alunos da TI Aldeia Velha e ela aconteceu, principalmente, para proporcionar a esses jovens o encontro com as lideranças locais e com os anciãos de cada comunidade. Sentar para ouvir os anciãos é uma prática comum entre os povos indígenas e é uma ocasião que exige muito respeito, pois os anciãos são considerados os grandes guardiães do saber.

Na Aldeia Pará, eles participaram de duas rodas de conversa. A primeira foi com dona Conceição e seu esposo Luís, mais conhecido como Luís Preto, que falaram sobre o território (a quantidade de famílias que vivem ali, a economia local, a geração de emprego e os problemas que enfrentam com a questão da coleta de lixo) e sobre o conhecimento que dona Conceição detém em relação às músicas mais antigas utilizadas nos rituais Pataxó. Já a

segunda roda de conversa, ocorreu na casa da família de Dona Coruja, anciã muito respeitada na comunidade por sua luta pela implantação da escola e pelas questões territoriais. Como ela não estava, o grupo foi recebido por seu esposo, Zé Coruja, e seus filhos. Eles falaram sobre os motivos que levaram à desativação da escola (falta de alunos) e, principalmente, sobre a importância de se cultivar a espiritualidade nas aldeias Pataxó e o quanto isso fortalece seu povo. Na ocasião, abriram para visitação uma sala onde acontecem seus rituais espirituais.

Durante o segundo dia do PICT, o grupo foi acolhido na Aldeia Bujigão pela equipe pedagógica da escola. O local onde aconteceria a roda de conversa já estava preparado para recebê-los (além das cadeiras arrumadas em semicírculo, havia vários objetos dispostos no ambiente; eram os utensílios utilizados pelos moradores da aldeia em sua principal atividade de renda: a pesca e a mariscagem). A temática da roda girou em torno das peculiaridades territoriais (a história da comunidade, a economia local e o etnoturismo, uma atividade que se faz com o passeio de buggy entre o distrito de Caraíva e a aldeia). Na sequência, os alunos foram convidados a um passeio de barco pelo rio Corumbau a fim de que pudessem observar a vegetação, o encontro do rio com o mar e a área de manguezal

Já na aldeia-mãe, Barra Velha, os alunos participaram de duas rodas de conversa. A primeira aconteceu com Parmiro Ferreira, ancião de 83 anos. A conversa voltou-se para suas memórias sobre o Fogo de 51, o trágico massacre sofrido pelo povo Pataxó do extremo sul da Bahia. O segundo momento foi com o pajé de Barra Velha, Albino Braz Salvador. Além de falar sobre seu papel como pajé, contou sobre suas andanças na Aldeia Velha, aldeia de origem dos alunos, e sobre os primeiros habitantes daquela comunidade. Revela-se interessante observar o desejo dos alunos em identificar seus parentes nas falas do ancião; despertava neles o sentimento de pertencimento ao povo Pataxó por meio das histórias que ouviam.

b) **Entrevista**

A entrevista trata-se de uma "[...] conversa/conversação (v.) entre pessoas em local combinado para obtenção de maiores informações, esclarecimentos, opiniões etc., sobre pessoas ou instituições [...]". (COSTA, 2012, p. 115)

Figura 15 - Alunos entrevistando vice-diretor da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha

Fonte: A autora.

Descrição da atividade:

Um grupo de alunos aproveitou a passagem pela aldeia-mãe e realizou uma entrevista com o vice-diretor da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha a fim de obter mais informações sobre o território e sobre questões ligadas à própria escola.

c) **Documentário**

O documentário, segundo Costa (2012, p. 106), é um "filme informativo e/ou didático" que "além do relato ou registro de fatos, pode discutir, analisar ou interpretar sociológica, psicológica, politicamente etc, o tema que desenvolve".

Descrição da atividade:

Na segunda noite do PITC, foi organizada uma sessão de filme na Aldeia Bugigão com a exibição do documentário sobre a quinta edição dos Jogos Infanto Juvenil de Aldeia Velha, produzido pelo professor e coordenador pedagógico da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha, Ângelo Carmo. Após a sessão, houve uma rodada de bate-papo sobre os jogos e feito o convite para que a Aldeia Bugigão formasse equipes e participasse do evento.

d) **Palestra**

Consiste em uma exposição oral destinada a um auditório, na qual o apresentador possui domínio sobre o tema escolhido para explanação. De acordo com Costa (2012, p. 120), neste tipo de atividade

> [...] pressupõe-se uma assimetria entre expositor e auditório que é quebrada tanto pela disposição do público que assiste a ele quanto pela tática discursiva do locutor que, ao longo da exposição, constrói o texto levando em conta o conhecimento enciclopédico que o auditório parece ter, bem como suas expectativas e interesses.

Figura 16 - Palestra sobre economia local com Lideranças da Aldeia Bugigão

Fonte: A autora.

Na Aldeia Bugigão, os alunos da TI Aldeia Velha assistiram a uma palestra sobre sustentabilidade e economia local. Lideranças indígenas, pescadores, marisqueiras, professores e alunos do Ensino Fundamental I da Escola Indígena Pataxó da Aldeia Bugigão contribuíram compartilhando seus conhecimentos, suas histórias e experiências de vida com os parentes participantes do PICT. A palestra aconteceu ao ar livre, debaixo da frondosa copa de uma árvore e as cadeiras, como em todas as outras atividades, dispostas em semicírculo. O tom formal, em geral, de uma atividade como esta, foi substituído pela conversa descontraída com contornos leves a cada assunto abordado. Foi muito gratificante assistir, principalmente, às crianças da comunidade apresentando os sabores que elas descobriram com o preparo de comidas produzidas a partir dos mariscos que cataram, sob orientação de suas/seus professoras/es, no manguezal situado no rio Corumbau, bem próximo à aldeia.

e) **Awê**

O Awê é um ritual praticado pelo povo Pataxó, cujo significado é "o amor, a união e a espiritualidade com a natureza"[61]. Dançado de diferentes formas ao som dos cantos Pataxó, é praticado tanto em celebrações íntimas, como também em apresentações para o público em geral.

[61] Informação disponível em: https://pataxos.blogspot.com/2016/03/principais-rituais-e-festas-pataxo.html.

Descrição da atividade:

Os alunos passaram uma noite em cada aldeia e, em todas elas, aconteceu o ritual do Awê. Observando, de forma minuciosa os detalhes, notei como aquelas aldeias, relativamente próximas uma da outra e pertencentes ao mesmo povo, apresentavam singularidades na execução do ritual: o preparo e a condução inicial de abertura da cerimônia, a forma da dança, um movimento diferenciado em determinada parte do corpo, a batida mais forte do pé no chão e como isso os conectava ainda mais a seus ancestrais (tudo tão forte que sensibilizava até os que estavam de fora como observadores, como o meu caso), produzindo efeitos de sentidos distintos em quem presenciava aquelas cenas enunciativas.

Lembro-me, por exemplo, já exausta pelo resultado de três dias de intensa produtividade pelas atividades propostas no PICT, anunciei a um grupo de alunas com quem estabeleci maior contato naqueles dias que não iria ao espaço onde o ritual aconteceria na última noite de intercâmbio. Uma delas não permitiu que eu ficasse; disse-me que deveria repensar meu posicionamento, pois perderia a chance de presenciar um dos momentos mais intensos entre os Pataxó: o awê na aldeia-mãe. A fala da aluna surpreendeu-me e encheu-me de curiosidade e segui seus conselhos, dirigindo-me ao local da celebração.

O que presenciei na aldeia Barra Velha foi, de fato, algo peculiar: o ritual por si só é uma cerimônia muito impactante, mas ali, território de referência do povo Pataxó, a conexão com a natureza (o céu, a lua, as estrelas) e com as divindades espirituais com as quais eles estabelecem estreita ligação, inicia-se desde o preparo do rapé em meio ao bate-papo entre os mediadores do awê (o que pode denotar momento de dispersão para alguns que não estão de olhos atentos àquele rito, significava o cuidado com o que lhes conecta com o sagrado); seguida da queima da amescla[62] para ser usada como incenso durante todo o ritual; aí vem o olhar para o céu, a concentração para o início da cerimônia, a oração de abertura, os cantos entoados na altura máxima, as batidas no chão com tamanha força que emitiam vibrações até mesmo para quem sentava a alguns metros do círculo. Quem estava disperso e, até mesmo, alunos que não participaram dos rituais anteriores àquele, voltaram-se para o centro do salão e entraram na dança. Tentei fazer alguns registros daquele momento (vídeo e fotografias) pela câmera de meu celular e de minha câmera fotográfica, mas a qualidade das imagens e do som não correspondiam àquilo que meus olhos capturavam; então, parei e passei a observar a execução do ritual. Acredito que o momento exigia de mim concentração e olhar mais

[62] Vegetal cujo nome científico é *Protium heptaphyllum*. **Propriedade terapêutica**: Anti-inflamatório, analgésico, cicatrizante, estimulante, expectorante. Informações disponíveis em: https://www.ppmac.org/content/amescla. Acesso em: 12 mar. 2020.

apurado e, por meio das lentes das câmeras, isso seria impossível. Nem o calor daquela noite, nem o cansaço dos três dias de intercâmbio foram capazes de esvaziar o awê da aldeia-mãe, um awê potente. Aquele momento era de integração ou, como o próprio canto Pataxó diz, era muká mukaú (unir reunir).

f) **Relatório do Intercâmbio no território da Aldeia Mãe Barra Velha** (ANEXO F)

Costa (2012, p. 202) apresenta o gênero textual relatório como um documento de caráter funcional e informativo, em que se narra "sobre um acontecimento ou fato acontecido, feito geralmente usando-se o pretérito perfeito ou presente histórico" e sua composição textual final "varia de acordo com o tipo de relatório: administrativo, policial, de viagem, de estágio, de visita, de projeto, de investigação".

Descrição da atividade:

Os professores solicitaram que os alunos anotassem tudo que achassem interessante durante a aula-passeio para que, de volta à TI Aldeia Velha, produzissem um relatório da viagem que também serviria como um instrumento de apoio para a organização do seminário que realizariam para toda a comunidade.

g) **Seminário**

De acordo com Bezerra (2003), o seminário constitui-se um gênero discursivo pelo fato de sua composição envolver sequências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas, por estruturar-se de acordo com as necessidades comunicativas dos membros do grupo social envolvido na situação e por usar estruturas linguísticas semiformais, cujo objetivo é estudar e refletir sobre um determinado tema.

Figura 17 - Seminário do Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial

Fonte: A autora.

Relato sobre a atividade:

Após o retorno da aula-passeio proposta pelo PICT, foi organizado um seminário a fim de que os alunos socializassem os conhecimentos adquiridos durante a atividade com toda a comunidade da TI Aldeia Velha. Sob a orientação dos professores, os grupos reuniram todos os registros (gravações, filmagens, fotografias, anotações) produzidos durante os três dias do Projeto e organizaram suas apresentações.

O seminário realizou-se no dia 3 de outubro de 2019 às 19h 30min na sede da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha. O evento foi aberto e contou com a presença de familiares e amigos dos alunos, corpo pedagógico escolar (professores, direção, coordenação, equipe de apoio), além de convidados externos (alunos de outras escolas, professores, pessoas que realizam atividades em parceria com a escola etc).

As temáticas abordadas no seminário foram aquelas indicadas pelos professores durante a realização do PICT (cultura, sustentabilidade, meio ambiente, economia local). Para a apresentação, os alunos organizaram exposições orais, slides, vídeos, projeções de imagens, cartazes etc. Além da abordagem direcionada aos temas propostos, também avaliaram a atividade e relataram como foi a experiência vivenciada.

As atividades de linguagem do PICT apresentadas e descritas anteriormente configuram-se como experiências de linguagem que compactuam com o entendimento apresentado por Cavalcanti (2006, p. 242) quando defende que “[...] um indivíduo emerge através dos processos de interação social, não como produto final, mas como alguém que é

(re)constituído através de várias práticas discursivas das quais participa.” e que refutam, assim como Lopes (2006, p. 103), “[...] visões da linguagem e da produção de conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada [...]”.

Ressalto, nesse sentido, que a análise não se esgotará em questões estruturais das atividades produzidas pela comunidade e pelos alunos, mas buscará, principalmente, observar os processos de interação que envolvem a atividade verbal e como elas se configuraram conforme pressupõe Dell’Isola (2007), como lugar de transformação: de exploração, de enriquecimento de possibilidades.

Outro ponto que desejo chamar atenção é para o fato de que as atividades nas quais os alunos estiveram envolvidos naqueles dias de intercâmbio e após sua realização com a organização do seminário para toda a comunidade da TI Aldeia Velha, tratadas aqui como atividades de linguagem, não se restringem a serem reconhecidas, exclusivamente, como atividades específicas de língua portuguesa. Limitar o debate a esse nível seria, mais uma vez, atribuir o caráter hegemônico a uma língua e desconsiderar que a“[...] ‘língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais, se constituindo em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade’ (PAIVA, 2019, p. 70), estando presente em todas as atividades humanas. A intenção está, justamente, em pensar como a utilização da língua – ainda que seja uma língua violentamente imposta - elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), denominados de gêneros do discurso, e como os sujeitos partícipes do processo de interação verbal e de outros sistemas semióticos, expostos a diferentes gêneros, compreendem os recursos linguísticos que lhe estão disponíveis e como podem operar sobre eles de forma criativa. A pesquisa na área de linguagem, de acordo com Bakhtin (2016, p. 71), “[...] transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas[63] disciplinas, em seus cruzamentos e junções.”

A linguagem, segundo Marcuschi (2004, p. 255), “[...] é certamente o mais fantástico empreendimento humano de socialização e distribuição do conhecimento.” Os gêneros textuais aos quais os alunos da TI Aldeia Velha tiveram acesso durante todo o desenvolvimento do PICT – rodas de conversa, entrevista, palestras, documentário, seminário, relatório, cantos e rezas tradicionais presentes no ritual do awê - distanciam-se da perspectiva de que pensar sobre os usos da língua(gem) significa vivenciar situações hipotéticas que, inevitavelmente, distanciam os sujeitos de suas práticas sociais e silenciam suas histórias

[63] Aqui Bakhtin não se restringe a pensar o texto como objeto de análise da linguística ou da filologia apenas, mas de tantas outras ciências humanas.

locais. Ao contrário, as atividades a que foram expostos, situadas temporal e espacialmente, variam "de acordo com o tempo histórico e com as culturas locais (ou globais)" e "O funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais)." (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 136)

As rodas de conversa, por exemplo, muito recorrentes dentro da cultura indígena, assumem lugar de destaque em diversas esferas de circulação (jornalística, científica, pública) na última década. Se, para os povos indígenas, sentar ao redor do fogo ou formar círculos/ semicírculos para conversar entre si e fazer seus rituais sempre foi uma prática comum, nestas outras esferas, essa prática vem substituindo formatos mais tradicionais como, por exemplo, a palestra ou a conferência. Acredito que isso venha ocorrendo tanto para que os encontros ganhem contornos mais atrativos, quanto para que os temas abordados propiciem maior aproximação e interação entre os participantes.

Durante o PICT, as rodas de conversa foram conduzidas pelos anciãos ou lideranças indígenas. Os alunos e professores, em dois momentos na Aldeia Barra Velha – no encontro com Parmiro e o pajé Albino Braz –, na última tarde do intercâmbio, quebraram o "protocolo" da disposição em semicírculo e se puseram aos pés ou mais próximos dos anciãos para ouvirem suas histórias (o Fogo de 51, os heróis indígenas de outros tempos, as primeiras famílias etc). Como as três primeiras rodas aconteceram logo no início do intercâmbio, possivelmente, quebrar o protocolo do formato ainda não estava posto para eles, já que, mesmo sendo a roda de conversa uma prática comum, ali ela assumia um formato mais institucionalizado por fazer parte de uma proposta sugerida pela demanda avaliativa do projeto. Não posso ignorar outras questões que influenciaram as relações interpessoais estabelecidas: o contato inicial com os mediadores das primeiras rodas aconteceu de forma mais tímida pelo fato de alguns alunos não estarem ainda ambientados com a situação, com as pessoas das outras comunidades (quebrar as regras poderia significar desrespeitar um determinado código de ética existente entre eles naquela situação) e a idade dos interlocutores e como isso conferia um grau maior de afetividade que se estabelecia na relação dos alunos para com eles: Parmiro e Albino Braz eram os mais velhos, usavam o tom de voz mais baixo, indiretamente, seus corpos se posicionavam de uma forma que exigiam um grau maior de atenção e cuidado por parte dos alunos.

Quando levanto essas questões, não quero que se apresentem como argumento para justificar que uma ou outra roda foi mais ou menos produtiva. A pretensão é demonstrar como

tais atividades, por serem práticas situadas no tempo, no espaço e definidas pelo funcionamento das esferas de circulação dos discursos, conforme propõem Rojo e Barbosa (2015), sofrem, inevitavelmente, variações e são atualizadas.

Sobre essa possibilidade de avaliação e atualização dos gêneros, Schneuwly (2004, p. 23) esclarece:

> Mesmo sendo "mutáveis, flexíveis", os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o dizível (e, inevitavelmente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito de outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função; eles são caracterizados por aquilo a que chamamos, juntamente com Joaquim Dolz (Schneuwly e Dolz, 1987), um plano comunicacional.

É interessante observar que essas práticas de linguagem, constituídas de múltiplas semioses responsáveis pelos modos de conferir sentidos, não se filiam a modelos hegemônicos (um ou outro gênero tratado com maior *status*), mas emergem das necessidades da comunidade a partir dos diferentes modos de representar suas realidades sociais, históricas e políticas. Segundo Meurer (2005, p. 88), há"[...] uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais.".

A palestra que ocorreu na Aldeia Bugigão é um bom exemplo disso. Os palestrantes, como em todas as outras atividades, pertenciam às próprias aldeias visitadas. Os pescadores, dotados de conhecimento sobre os fenômenos da natureza, explicaram para os alunos as fases da lua e como elas influenciam a pescaria e a forma como se planejam para exercer essa atividade. Produziram cartazes explicativos, desenharam todas as fases da lua, teceram explicações sobre cada ciclo lunar e sobre os tipos de barcos usados nessa atividade, além de contarem, para os alunos, alguns "causos de pescadores". As/os marisqueiras/os, boa parte composta por professoras e professores da Escola Indígena Pataxó da Aldeia Bugigão, deram continuidade ao tema e falaram sobre o processo de pesca no mangue, o período de andança[64] dos caranguejos e a comercialização do produto. Junto às explicações, histórias de fatos ocorridos com os moradores eram trazidas como forma de estabelecer maior interação entre os interlocutores e destinar um tom mais descontraído dado à conversa. A apresentação de

[64] Visando à proteção das futuras gerações e a sobrevivência da espécie durante a reprodução, ocorrem períodos de defeso do caranguejo, quando a captura do animal fica proibida. Nesta época do ano registra-se um fenômeno conhecido como "andada", "andança" ou "suatá". Na prática, uma grande quantidade de indivíduos deixará suas galerias (tocas) no manguezal e percorrerá algumas áreas próximas e, por isso, tornam-se vulneráveis à captura predatória. Breve adaptação da informação disponibilizada em: https://ideflorbio.pa.gov.br/2020/01/periodo-de-defeso-do-caranguejo-uca-inicia-neste-sabado-11/. Acesso em: 3 mar. 2020.

receitas produzidas a partir desses pescados ficou a cargo das/os alunas/os do Ensino Fundamental I da escola. No final da exposição, foram servidos aos alunos e professores visitantes os pratos que as crianças aprenderam a confeccionar com os mariscos coletados no manguezal. Outros moradores, envolvidos na atividade turística, explicaram como pensaram em aproveitar o potencial do território (costa litorânea, encontro do rio Corumbau com o mar, etnoturismo na aldeia, visita ao manguezal e trilha na mata com ponto estratégico para observação do pôr do sol) e desenvolver mais atividades geradoras de renda (o passeio de *buggy* e o passeio de barco pelo rio Corumbau). Na oportunidade, explicaram, também, como surgiu a Associação dos Bugueiros Indígenas Pataxó da Aldeia Barra Velha (ABIPA), sua finalidade e forma de organização.

Durante a palestra e por meio dos gêneros que emergiram dela - a aula expositiva, a receita, a contação de história, o relato de experiência -, os alunos da TI Aldeia Velha tiveram acesso a um vasto conhecimento passado por aquelas lideranças indígenas e pelos anciãos: informações muito peculiares sobre pesca, economia local, empreendedorismo, culinária, gerenciamento turístico e saberes tradicionais sobre a relação dos povos indígenas com a natureza foram alguns dos temas abordados naquela aula ao ar livre. O reconhecimento desses saberes é denominado por Santos (2010, p. 54) como "ecologia de saberes", cujo pressuposto "tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico".

Outro aspecto importante foi o emprego de variedades linguísticas na construção dos gêneros e como diversificavam de falante para falante. Naquele espaço, as falas não eram avaliadas como variedades de prestígio ou de não prestígio. Vale a observação de Gnerre (1985, p. 4) quando diz que "uma variedade linguística" 'vale' o que 'valem' na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que têm nas relações econômicas e socias". Nesta situação, ao contrário do que sempre se evidencia, não houve depreciação dos mediadores da palestra - na cosmovisão indígena, lideranças indígenas e anciãos são reconhecidos como detentores do saber e de autoridade intelectual, logo, sempre muito respeitados – nem de seus falares por não pertencerem à classe dominante, cuja variedade linguística a ela ligada – "a variedade culta" - é, comumente, validada como "[...] portadora legítima de uma tradição cultural [...]". (GERALDI, 1996, p. 53) Essa validação, tanto dos conhecimentos quanto dos falares produzidos naquela situação de linguagem, observado no âmbito da sociolinguística, ocorre porque há "[...] diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele." (GERALDI, 1996, p. 54)

O movimento de "[...] práticas sociais que se interpenetram e se influenciam [...]" (TFOUNI, 2010, p. 220) realizadas por sujeitos de posições distintas precisa ser reconhecido e valorizado:

> É preciso considerar, portanto, que, no centro do debate sobre o letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola a aprender a ler e escrever, mas também os excluídos do sistema escolar formal, principalmente os analfabetos, e aqueles que são excluídos por condições de classe social, das práticas letradas hegemônicas.

Outro ponto importante é a apresentação de duas dimensões - a diversidade de sistemas semióticos e de comunicação e a diversidade linguístico-cultural - que, segundo Kleiman e Sito (2016, p. 170), têm contribuído para a redefinição do conceito de letramento. De acordo com as autoras,

> O conceito de multiletramentos abrange essas duas dimensões, apontando que os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, ou seja, o letramento não tem a ver apenas com a escrita. E, numa dimensão bem menos explorada, o conceito nos lembra de que grupos que se diferenciam sociolinguística e culturalmente usam variedades, dialetos e línguas diversos para registrar experiências, fatos, dados memoráveis, mesmo que não tenham a legitimidade reconhecida para apenas a língua gramaticalizada, dicionarizada, normatizada (Auroux, 1994) e burocratizada (Rama, 1984) da cidade escriturária.

Esses deslocamentos do olhar sobre as novas formas de consumo e de produção de textos, como situam Kleiman e Sito (2016), revelam-se nas práticas de linguagem experimentadas tanto pelos moradores das aldeias indígenas visitadas – Aldeia Pará, Aldeia Bugigão e Aldeia Barra Velha – nas atividades que realizaram como ações integradoras do PICT (rodas de conversa, palestras, exposição oral, awê), quanto nas atividades agenciadas pelos professores (o documentário sobre os jogos indígenas da TI Aldeia Velha produzido por um professor e exibido para uma das aldeias visitadas) e pelos próprios alunos da TI Aldeia Velha como resultado do PICT (o relatório, a entrevista, o seminário).

O documentário traz a linguagem fílmica e todos os elementos que o compõem: imagens, sons, gestos, a linguagem verbal empregada (fala e escrita), cores, disposição das imagens, *design*, etc. Santaella (2014, p. 211) descreve esse cenário como "riqueza semiótica do hibridismo discursivo". Já o relatório produzido pela aluna (ANEXO F), emprega a "escrita como tecnologia de linguagem" (ORLANDI, 2012) na qual, para significar, é preciso que o produtor do texto empreenda vários gestos: a materialização do discurso (manuscrito ou digital), a posição da folha, o tipo de material utilizado para registro, a escolha da fonte (cor,

tipo, tamanho), a organização textual (a disposição das palavras em parágrafos ou colunas) e como isso implica na posição da leitura ou até mesmo na forma como o texto será consumido. Chartier (1999, p. 23) chama atenção para o fato de que "A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem.", tais como a interdição do dito/escrito, a exposição do texto ao olhar corretivo e crítico de seu(s) provável (eis) leitor (es) e até mesmo o repasse inadequado (ou usado de má fé) de trechos do original (em tempos de cultura digital, utiliza-se, frequentemente, a técnica dos "prints"[65]). Optar pela escrita – produto de consumo da cultura hegemônica - e toda a estratégia que o domínio de sua tecnologia exige, demonstra o quanto a aluna tem consciência dos conhecimentos[66] que mobilizou para significar (e se significar) seu texto.

A entrevista e o seminário também são modelos de como os alunos, inseridos em um contexto no qual a utilização de novas tecnologias é uma realidade, se valeram de diversos sistemas semióticos disponíveis e transformaram as práticas linguageiras a que são, comumente, expostos para atender aos anseios de sua própria comunidade. Como há um número considerável de anciãos sem acesso à escolarização na TI Aldeia Velha por conta de todo o processo de violência porque passaram, inclusive, no que se refere ao próprio modelo educacional que lhes foi destinado, a socialização da experiência do PICT precisa atender a essa particularidade. Os povos indígenas são um povo de tradição oral e o respeito a essa tradição se mantém, independente de sua inserção no mundo da escrita.

A construção do evento e sua própria realização demandam um planejamento muito bem estruturado: divisão de tarefas, convite à comunidade, orientação dos professores, estudo da temática, organização da escola para a realização da atividade, preparação de materiais etc. O Seminário é o momento em que os pais assistem a seus filhos e com eles aprendem. Os grupos produzem documentários para exibição, expõem fotos, fazem exposições orais, exibem entrevistas realizadas com os moradores das outras Terras Indígenas, produzem relatos de experiência, emitem opiniões sobre o que viram e aprenderam, são interpelados

---

[65] Uma técnica utilizada, por meio de uma tecla ou botão, em computadores e celulares para capturar algo que aparece na tela desses dispositivos em forma de imagem. Essas imagens podem ser compartilhadas em diferentes formas (via Email, MSN, WhatsApp etc).

[66] Kokh (2010), em seu estudo sobre as formas de conhecimento acionadas durante o processamento textual, diz que eles podem se configurar como 1)conhecimento linguístico(corresponde à compreensão da ortografia, da gramática e do léxico da língua em uso); 2) conhecimento enciclopédico (conhecimento do mundo que se encontra em nossa memória); 3) conhecimento de textos (conhecimento que o produtor possui sobre as práticas comunicativas, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação) e 4) conhecimentos interacionais (configura na escrita a sua intenção quer ao determinar a quantidade de informação necessária para que o leitor seja capaz de construir o objetivo de produção do texto, quer ao selecionar a variação linguística adequada à situação de interação ou, até mesmo, à adequação do gênero à situação comunicativa).

pelos ouvintes etc. Essa dinâmica cria uma rede de trocas muito grande e propicia que as famílias percebam a importância da escola como espaço de promoção da cidadania, de manutenção da cultura, da língua e da memória dos povos indígenas e espaço de democratização do conhecimento por meio das possibilidades que cria para a articulação de saberes, além de atuar como agência de letramento para as famílias e os alunos.

O awê, por sua vez, possui linguagem ritualística própria e as línguas indígenas, neste contexto, assumem, segundo Luciano (2016, p. 44), funções sociais e transcendentais e "[...] estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo." O autor define linguagem ritualística como

> [...] aquelas próprias de cerimônias sagradas, em geral, não são faladas, mas representadas por meio de gestos, eventos, atitudes e exercícios específicos como são os períodos de jejuns, as danças sagradas, os rituais de transe por meio de substâncias alucinógenas como o paricá. A comunicação simbólica é aquela que ocorre por meio de gestos ou atitudes simbólicas, como são as oferendas materiais. (LUCIANO, 2016, p. 45)

Assênsio e Oliveira Júnior (2015) refletem sobre o tratamento dado por Bordieu à questão da linguagem e do ritual e sugerem que "[...] a linguagem ritual está circunscrita a um conjunto de condições interdependentes que compõem o ritual social." A reza, o canto, a dança e a relação do corpo com a terra, com o fogo, com o céu e como tudo isso se inter-relaciona durante a cerimônia, são alguns exemplos de como os Pataxó atribuem à comunicação simbólica um "caráter sociocósmico"[67].

Percebe-se que as atividades de linguagem descritas ao longo da seção contrapõem-se à perspectiva denominada por Street (2014, p. 41) como modelo autônomo, cujo movimento recai sobre a orientação de que o letramento em si mesmo "[...] promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso [...] " para os indivíduos que do processo participam. O que vimos foi como, mesmo no uso de gêneros caracterizados escolares ou de circulação científica (o seminário, o relatório, a exposição oral, a palestra) como em práticas letradas próprias dessas comunidades (o awê e todo movimento de linguagem nele envolvido ou até mesma a prática pesqueira realizada pelas comunidades indígenas e todos os conhecimentos mobilizados para a sua realização) as variações locais questionam a episteme da sociedade ocidental e produzem sentidos muito específicos para tais sujeitos. A essa perspectiva em que é reconhecida "[...] a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas." (STREET, 2014, p. 44) denomina-se modelo ideológico do letramento.

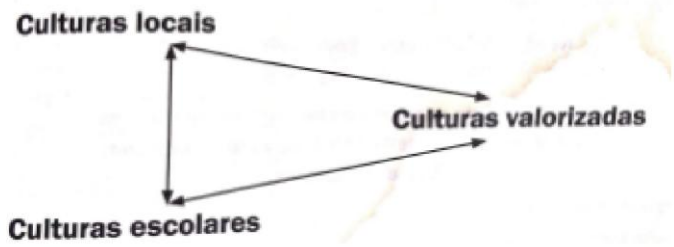
[67] Expressão utilizada por Luciano (2016).

O depoimento de uma aluna participante do intercâmbio traduz, perfeitamente, como as práticas sociais às quais teve acesso produziram sentidos que transformam sua maneira de se relacionar com o território e com o seu povo:

> **Excerto 36 – "*(...)* o intercâmbio já serve pra isso mesmo, pra poder levar os colegas daqui da escola pra poder conhecer nossas comunidades"**
>
> *Eu acho muito importante na nossa escola, na comunidade toda, porque tem muitos alunos, muita gente aqui da aldeia que não conhece outras aldeias, que nunca saiu daqui da aldeia, aí o intercâmbio já serve pra isso mesmo, pra poder levar os colegas daqui da escola pra poder conhecer nossas comunidades, fazer amizade com os parentes de outras aldeias e eu acho muito legal (...) ajuda a fortalecer nossa cultura, a gente aprende culturas diferentes, o ritual, a gente interage mais com o povo. Eu acho muito interessante porque, às vezes, a gente não sabe como é a realidade de/das outras aldeias (...) tipo, lá em Bugigão são as mulheres que pescam, elas que fazem tudo e aqui não, aqui é bem mais diferente* (...). (Pahuré Pataxó, aluna indígena, entrevista de 4 de janeiro de 2019)

Rojo (2009, p. 115) traz uma imagem que demonstra como o movimento bidirecional entre as culturas escolares e locais promove o diálogo multicultural e provoca transformações locais e sociais como retratado na fala da aluna (excerto 36).

Figura 18 - Multiculturalismo e multi- ou transletramentos



Fonte**:** ROJO, 2009, p. 115.

Todo o movimento linguístico-discursivo gerado a partir da inquietação da professora de geografia sobre as relações existentes entre a questão territorial local (o tratamento dado ao território pelos povos indígenas) e a questão territorial global (o território brasileiro, o território continental) fez com que a escola repensasse a forma de abordagem dada ao assunto e provocasse um deslocamento na forma como esse conhecimento deveria ser construído e

dentro de uma outra lógica (letramentos ideológicos/críticos X letramentos coloniais/dominantes). O conhecimento escolar, nesse caso, "[...] é assimilado a essas concepções locais, em vez de ter simplesmente um "impacto" sobre elas.". (STREET, 2007, p. 477)

Quando o debate é sobre bilinguismo, vimos que a relação de forças e de poder entre o português e o Patxohã é desigual. Maher (2007, p. 69) sinaliza que

> A desigualdade de poder no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilinguismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar. Quando o que está em jogo são as línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente. [...] Se esse bilinguismo é considerado não um atributo, mas um "problema", o objetivo será fazer o aluno abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue em língua portuguesa.

No cenário do povo Pataxó, o movimento é de " [...] visibilização e construção de uma política étnica de resistência [...]" (WALSH, 2014, p. 37) no sentido de que as tensões entre língua materna e língua oficial sejam atenuadas a partir da efetivação de políticas linguísticas pautadas em projetos que levem, de acordo com Mignolo (2014, p. 68), "[...] a uma nova comunicação intercultural, a um intercâmbio de experiências e de significações [...]" ou, dito de outro modo, projetos capazes de produzir outras dinâmicas linguísticas capazes de desestabilizar o *status* de subalternidade imposto a essas comunidades e, consequentemente, a suas línguas, culturas e tradições.

Uma proposição interessante que provoca uma dinâmica linguística diferente dos moldes coloniais em relação à educação bilíngue é o Modelo de Enriquecimento Linguístico apresentado por Maher (2007). A autora, inspirada nos estudos de Baker (1993) sobre modelos de educação bilíngue, esclarece que

> O bilinguismo de minorias não é, entretanto, considerado por todos um entrave. Quando ele é avaliado como os demais, isto é, quando é avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola. Para tanto, o Modelo de *Enriquecimento Linguístico* insiste na importância de que essa língua seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, que se promova um bilinguismo aditivo: a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem, contudo, deixar de se investir no aumento de competência de uso em sua língua materna. (MAHER, 2007, p. 71-72)

O anseio do povo Pataxó é, justamente, pela promoção de um bilinguismo aditivo, entretanto, o que acontece, ainda, em suas escolas é o movimento inverso: a sua língua de instrução na escola é a língua oficial (língua portuguesa) e a língua adicionada ao repertório

dos alunos é a sua língua materna e, como apresentado na seção 5.2 deste capítulo, muitos são os obstáculos enfrentados para que essa situação mude (melhoria e ampliação de financiamentos para a produção de material didático e para a formação de professores e mudanças curriculares, por exemplo).

"O que eu faço com esta língua?" é a expressão que utilizo para nomear a seção 5.3 que abre a discussão sobre os usos da língua portuguesa pelos Pataxó a fim de identificar nesse movimento de tensão o que eles fazem com uma língua "*imposta a fogo, a ferro, a estupro, a sangue"*(excerto 27), como evidencia a liderança indígena. Vimos que ela – a língua portuguesa – ainda que no *status* de língua hegemônica, língua nacional, não assume o lugar de língua-mãe, língua ancestral e essa configuração não significa, para este povo, meramente a ocupação de um determinado *status* de uma língua sobre a outra; é, sobretudo, reconhecer que esta língua continua a produzir colonialidades sobre seus modos de ser, pensar e estar no mundo.

O que fazer então? Os Pataxó refletem sobre esse fenômeno linguístico e, como vimos, a linguagem, mediadora de suas práticas sociais, é reavaliada, transformada e colocada à disposição de sua comunidade com contornos políticos e ideológicos no sentido de que "Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado." (LOPES, 2006, p. 103) É preciso, então, usar esta língua a favor de suas lutas. A língua portuguesa, materializada em forma de discurso, foi mobilizada por eles para desestabilizar conceitos naturalizados, produzir contranarrativas sobre histórias que não são suas e combater as desigualdades sociais e de poder às quais foram submetidos. Ainda que, sob as "lentes da homogeneização"[68] (res)significam os modos de produzir conhecimento e produzem descolonialidades.

[68] Expressão utilizada por Lopes (2006, p. 102)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em noites de lua cheia
Conversamos em volta da fogueira
Sou índia Pataxó
Nascida de família guerreira

Trago em minha mente
As histórias de luta e de dor
O meu povo é guerreiro
Porque somos filhos do criador

Na fogueira sagrada
Contamos pra criançada
As histórias dos mais velhos
A noite fica bem mais estrelada

Thayamehy Pataxó (Aldeia Velha)

A fogueira metafórica, alimentada ao longo do estudo por narrativas produzidas em períodos distintos de nossa história e sob a forma de diferentes gêneros – pré-colonial (o mito dos Pataxó, a carta de caminha), colonial (o diretório dos índios) e documentos criados pós-CF 1988 (dispositivos legais que orientam o projeto educacional do Brasil), além de produções multimodais surgidas no interior de práticas sociais vivenciadas por professores e alunos da Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha (texto acadêmico (TCC), entrevistas, documentários, rituais, relatório, conversas , exposições, palestras etc) –, aqueceu debates necessários e urgentes sobre o ensino de língua e suas relações com sociedade, cultura e poder.

As primeiras centelhas do fogo foram produzidas em torno das reflexões entre os nós e as rupturas que constituem o sujeito e a complexidade que o envolve, logo era necessário apresentar-me, dizer de onde vinha e como isso, gradualmente, estabelecia conexões com as identidades "ser professor", "ser pesquisador" e como estas identidades, por não serem produtos acabados, são reposicionadas a todo tempo. Nesses deslocamentos, afetada pelas práticas discursivas pelas quais fui (e sou) interpelada, muitas inquietações surgiram, principalmente, em relação ao ensino de língua a populações subalternizadas, expostas à lógica da colonialidade, cujo padrão de poder é hierarquizado e racializado.

Compreender tais questões para significá-las de outro modo exigiu que eu saísse de minha "zona de conforto", que a rede de interlocução da área de linguagens se estabelecesse com outras áreas do conhecimento como a história, a antropologia, os estudos culturais e a

etnografia, por exemplo. Dialoguei com colegas já envolvidos na discussão, busquei referências e construí um percurso metodológico que atendesse aos objetivos propostos. A análise de documentos, o entendimento sobre como se construiu, historicamente, a educação destinada às populações indígenas e como isso incidiu sobre as questões linguísticas foram fundamentais tanto para a compreensão do objeto de estudo, quanto para o preparo para a entrada em campo.

Em campo, procurei "saber andar[69]": negociei meu trânsito pela escola combinando com os professores o melhor horário para a realização de nossas conversas de forma a não atrapalhar suas atividades rotineiras, como também busquei não interferir nos processos internos da instituição e da própria comunidade. A observação da dinâmica escolar fez-me compreender o que fazia daquela escola comunitária, diferenciada, específica e bilíngue, mesmo reconhecendo que as macroestruturas - o estado e os órgãos competentes a ele vinculados - ainda deixam muito a desejar no cumprimento do previsto em lei como, por exemplo, valorização do professor indígena (todos trabalham em condições de regime contratual) e garantia do desenvolvimento pleno de sua língua materna (o incentivo financeiro para a produção de material didático é muito escasso, como consequência sobrecarrega o professor de língua materna que precisa, além de planejar suas aulas, criar estratégias para superar o déficit de materiais específicos de língua).

Circular pela TI Aldeia Velha e, principalmente, participar do cotidiano da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha levaram-me a perceber a ebulição de sentidos que emergia das experiências compartilhadas naqueles espaços. Precisei, antes, conhecer a história do povo Pataxó narrada por eles mesmos para que fosse possível conhecê-los sob uma ótica não colonial e entender como suas práticas linguageiras agem para combater as colonialidades (ser/poder/saber) que operam sobre suas vidas.

As questões territorial e educacional estão intimamente imbricadas. A escola, como percebemos por meio dos depoimentos dos professores, introduz na aldeia uma dinâmica singular ao interligá-la a todas as ações que envolvem a comunidade (territorial, culturais, assistenciais, políticas, sociais etc) e assume o papel de grande articuladora para o fortalecimento dos projetos locais, inclusive para a consolidação de seu maior empreendimento linguístico: a retomada autônoma e autoral da língua Pataxó (o Patxohã).

Diante desse movimento, decidi investigar as práticas linguageiras dos Pataxó da TI Aldeia Velha seguindo dois fluxos: de um lado, a escrita acadêmica dos professores em seus

[69] Segundo Arnã Pataxó, a expressão "saber andar" é usada pelos mais velhos como orientação aos mais novos sobre a necessidade de que eles respeitem os espaços por onde circulam e as pessoas com que lidam, a fim de que também possam ser respeitados.

percursos formativos no ensino superior e, de outro, a experiência dos alunos com os textos multimodais diante de situações reais de usos da linguagem, surgidas durante a realização do Projeto Intercâmbio Cultural e Territorial promovido pela Escola Indígena Pataxó de Aldeia Velha e com a colaboração de escolas Pataxó das aldeias visitadas. As produções, tanto os TCC dos professores quanto as produções das comunidades visitadas e dos alunos, ajudaram-me a compor a empiria da pesquisa, que me conduziu à realização de análises e reflexões acerca de como aquelas práticas organizadas, principalmente, segundo os pressupostos dos Novos Estudos do Letramento – a natureza ideológica e cultural das práticas letradas - produziriam sentidos nos sujeitos partícipes das propostas.

Ainda que os relatos dos professores apontem a escrita como uma tarefa difícil, de tecnologia muito complexa para quem é de tradição oral, como são os povos indígenas, o que percebemos é que esse discurso é resultado de uma construção histórica sobre uma concepção de língua fundada em dicotomias e culturalismos (cultura oral X cultura escrita/ pensamento concreto X pensamento abstrato etc) que ainda povoa, de forma geral, o imaginário das pessoas. De acordo com Marcuschi (1997, p. 128), "Essas dicotomias são sobretudo fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização) e não de característica dos textos produzidos [...]", o que, segundo o autor "[...] manifesta enorme insensibilidade com os fenômenos dialógicos e discursivos."

Como propus identificar como se dá o movimento linguístico-discursivo dos Pataxó de Aldeia Velha, as entrevistas configuraram-se como um valioso instrumento de análise. O discurso é sempre atravessado por outras vozes e é isso que lhe confere o caráter heterogêneo. Os depoimentos dos professores revelaram-me, para além de seus posicionamentos em relação às concepções de língua, de sociedade, de poder, o que Eckert-Hoff (2008, p. 43) apresenta como " [...] uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito.". Os professores indígenas, nesse sentido, produzem contranarrativas que questionam e desestabilizam os modelos homogêneos e hegemônicos a que sua cultura, suas tradições, formas de conhecimento e suas línguas foram submetidos e isso é potencializado tanto por meio de suas falas, quanto pela escrita acadêmica, ambos lugares de produção de resistência.

Ainda que a escrita na universidade marque o encontro do sujeito-aluno com uma outra língua (o português acadêmico) que não comporta a sua língua (não só a materna, mas a língua de uso nas relações cotidianas e que ele chama de português indígena) e isso traga implicações para seu percurso formativo como, por exemplo, não se sentir capaz de produzir

textos adequados às exigências acadêmicas pela falta de domínio de aspectos ligados às questões estritamente gramaticais ou decorrentes das particularidades da superestrutura dos gêneros com que tem contato neste espaço, percebe-se que os TCC analisados apontam-nos aspectos interessantes, tais como:

- Inserir-se no espaço acadêmico alinha-se à ideia de retomada territorial, que vai além de um espaço situado em uma dimensão geográfica: a escola e a universidade são retomadas como lugares que precisam, indistintamente, ser ocupados por todos;
- O universo de referência de suas produções são suas experiências locais, o que determina que as instituições de ensino precisam reconhecer e validar as práticas letradas locais - "O que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado." (STREET, 2014, p. 97) - para que o diálogo intercultural se efetive e promova o acesso dos sujeitos aprendizes a uma educação linguística crítica e em níveis cada vez mais elevados (letramento ideológico);
- O texto acadêmico – o TCC – e todo o tecido discursivo que o constitui configura-se como possibilidade de se dizer o que antes não foi dito ou, dizendo de outra forma, é lugar onde, por exemplo, a cosmologia indígena, as histórias locais, o repertório linguístico e cultural de diferentes povos e formas de conhecimento situadas em uma perspectiva não ocidentalizada significam de outra forma (as narrativas invisibilizadas ganham voz e atravessam fronteiras) e produzem ecos.

Optei em situar a leitura e análise da escrita acadêmica dos professores indígenas sob a ótica da análise da dimensão global do texto proposto por Antunes (2010) no desejo de não correr o risco de enquadrar os textos no modelo autônomo do letramento e na forma mascarada com que essa perspectiva forja as relações de poder que estão por trás das práticas letradas. A maneira com que esses sujeitos situam suas produções nos mostram como fazem usos dessas práticas para ressignificá-las e colocá-las a serviço de seu projeto de dizer.

Há, nessa expectativa, a necessidade da reconfiguração conceitual e prática da escrita e do ensino da escrita nos cursos de formação de professores. As instituições de ensino, quando propõem o trabalho de produção de gêneros acadêmicos, precisam pensar em um formato cuja perspectiva posicione os alunos como produtores de conhecimento e, consequentemente, sujeitos-autores partícipes do processo de construção do mundo por meio da linguagem. É o

trabalho com a produção escrita como uma prática situada, uma prática social. Nesse sentido, cabe à escola, em seus diferentes níveis de ensino, e à Universidade, já que são espaços responsáveis pela promoção de situações de prática de produção de texto e de compatível compreensão em torno do objeto, repensar as propostas de ensino de língua de forma que possam possibilitar aos alunos a reflexão sobre os textos que produzem, sobre os recursos linguísticos que precisarão acionar e sobre as variedades que lhes estão disponíveis para o atendimento aos propósitos das situações comunicativas nas quais estiverem inseridos, como também precisam garantir o acesso dos alunos a uma outra variedade linguística que não só aquela que utilizam em suas comunidades. Agindo dessa forma, os espaços de formação – escolas e universidades – assumirão, definitivamente, uma atitude política de formação para a cidadania.

A tarefa não é fácil e aponta, como vimos, para a necessidade de a escola na educação básica repensar o ensino de língua, debate que entra em cena desde a virada linguística em meados da década de oitenta, cuja discussão sinalizava para o trabalho com o texto transcender os modelos tradicionais focados exclusivamente na perspectiva gramatical. Produzir textos, no modelo ideológico do letramento, solicita que reconheçamos, enquanto professores da área de linguagem, que "[...] os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas." (STREET, 2014, p. 149) Isso significa dizer que é preciso que os espaços educacionais, no tratamento dado aos usos dos letramentos, adotem, como orienta Street (2014), uma perspectiva politicamente consciente e pedagogias mais sensíveis em relação aos conhecimentos locais.

Vimos como isso se efetiva na prática com a experiência trazida pelas atividades de linguagem experimentadas pelos alunos da TI Aldeia Velha durante a realização do Projeto Intercâmbio cultural e territorial. O que presenciei durante os três dias de realização do projeto foram demonstrações de como os sujeitos das aldeias visitadas produzem conhecimento: protagonizam discussões que criam interrelações entre saberes locais e saberes globais em um movimento bidirecional (rede de trocas que se entrecruzam) e não uma construção hierárquica que supõe que um conhecimento deve se sobrepor a outro.

Se, do lado de cá de nossas escolas fundadas em perspectivas eurocentradas, ainda temos dificuldade em efetivar, por exemplo, a Lei 11.645/08 que estabelece a inclusão da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena" em nossos currículos escolares e damos a esse tema um tratamento marginalizado, seja no debate superficial que levamos para sala de aula sem uma abordagem crítica de como as relações de poder/saber atuaram/atuam

sobre as histórias e vidas desses povos, seja no tratamento dado pelos materiais didáticos ao assunto (ausência de referenciais bibliográficos de autoria de pensadores africanos e indígenas, folclorização do tema cuja abordagem se resume, na maioria das vezes, a indicar as contribuições desses povos para a formação do povo brasileiro sem questionar como se deu, de fato, essa formação ou apresentação de autores e obras sem uma análise mais aprofundada sobre suas produções, como ocorre com o estudo das escolas literárias construídas sobre a perspectiva histórica e cultural da Europa), do lado de lá das escolas indígenas com a construção de um modelo educacional pautado na interculturalidade, notamos que o movimento tem gerado contribuições muito mais férteis. Os modelos hegemônicos no que concerne às propostas de ensino e aprendizagem de língua são questionados e as formas de letramentos tradicionais são ressignificadas a fim de atender às necessidades de uso local e situar essas práticas, portanto, como práticas sociais.

A análise tanto da produção acadêmica, quanto das práticas de letramento experimentadas durante a experiência do PICT ajudou-nos a perceber, principalmente, como se estabelecem as tensões entre os usos da língua materna e da língua oficial (português) pelo povo Pataxó e, mais especificamente, pelos Pataxó da TI Aldeia Velha e isso fez com que nossa fogueira imaginária produzisse intensas labaredas. Os resultados apontam que as colonialidades, como sugerem Linera, Mignolo e Walsh (2014), continuam a operar sobre as formas de produzir conhecimentos dessa população (o que se pode dizer, quem pode dizer, de que forma pode ser dito e em que espaços podem ser ditos), entretanto há resistência e zonas de esgarçamento sendo produzidas por meio de suas práticas linguageiras e o próprio processo de retomada da língua Patxohã é o melhor exemplo disso. Os Pataxó, submetidos a processos ainda coloniais, produzem descolonialidades epistemológicas e avançam na construção de uma educação escolar indígena que vem se construindo sob a lógica da comunicação intercultural e isso tem proporcionado, no que se refere à educação linguística dessas comunidades, o intercâmbio de experiências e de significações que nós, do lado de cá, presos aos fundamentos eurocêntricos, ainda não conseguimos avançar.

A tese, como produto de um investimento científico, vai chegando àquilo que chamamos de palavras finais, conclusões ou seria o fim? No encontro com a poesia de Vinícius de Moraes, acho a melhor resposta:

FIM

Será que cheguei ao fim de todos os caminhos
E só resta a possibilidade de permanecer?
Será a Verdade apenas um incentivo à caminhada
Ou será ela a própria caminhada?
Terão mentido os que surgiram da treva e gritaram — Espírito!
E gritaram — Coragem!
Rasgarei as mãos nas pedras da enorme muralha
Que fecha tudo à libertação?
Lançarei meu corpo à vala comum dos falidos
Ou cairei lutando contra o impossível que antolha-me os passos
Apenas pela glória de tombar lutando?

Será que eu cheguei ao fim de todos os caminhos...
Ao fim de todos os caminhos?

Vinícius de Moraes, 1933

Não, os resultados apontam que não cheguei ao fim de todos os caminhos, é só o começo. As discussões aqui trazidas encontram-se ancoradas em terreno de fértil processo de construção de sentidos, "[...] entre as bordas da possibilidade e da impossibilidade de se dizer [...]". (ECKERT-HOFF, 2008, p. 69) Se a pós-modernidade aponta para a fluidez e o descentramento das identidades, o mesmo acontece com as verdades instauradas na cultura ocidental encontram-se em processo de deslocamentos, um "curto-circuito de sentidos" (ECKERT-HOFF, 2008, p. 39), interpeladas por outras formas de conhecimento que reivindicam validação, autoridade científica, como os saberes produzidos por sociedades indígenas.

Coragem é o que grita o poeta. A nossa fogueira, já em cinzas, precisa ser recolhida. Sua fumaça serviu para transportar o nosso debate para outros espaços e desestabilizar as fronteiras do que chamamos de conhecimento. Desejo que nós, professores e pesquisadores da área de linguagem, nos mostremos mais dispostos a promover uma educação linguística mais responsiva, menos preconceituosa, mais plural. Desejo, também, que as reflexões tecidas ao longo deste estudo promovam, no âmbito educacional, debates mais profundos sobre as relações entre linguagem e poder, linguagem e sociedade, linguagem e cultura, linguagem e descolonialidades e sugiram novas direções para a pesquisa no campo do ensino de língua e de literaturas. "Os tempos são outros e o outro mais ainda". *Txuhap Aripona*[70]*!*

[70]Significa "vamos aprender" em Patxohã.

POST SCRIPTUM: RELEMBRAMENTOS SOBRE O FAZER CIENTÍFICO

No desenrolar da pesquisa, busquei convocar, sempre que oportuno, os possíveis sentidos atribuídos a aspectos ou símbolos pertencentes à cultura indígena a fim de que me permitissem não só compreender as dimensões multirreferenciais que constituem a realidade cultural na qual o povo indígena está inserido, mas também de acolhê-las como forma de orientação na condução de meu fazer científico.

Segundo Burnham (1993, p. 7), analisar a complexidade "[...] requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência". A autora apresenta e acolhe o conceito de multirreferencialidade defendido por Ardoino (1989, 1992) que argui:

> [...] esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como *definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota* e, acrescentamos, de ter uma postura aberta [...]. (BURNHAM, 1993, p. 7, grifos da autora)

Nesse sentido, compor parte do título do capítulo com a expressão" relembramentos[71]" consiste em trazer à tona a possibilidade do múltiplo, a possibilidade da ebulição de sentidos que a expressão enuncia e anuncia sobre as formas como o estudo, tecido entre idas e vindas, foi se desenhando. É necessário "rememorar os descaminhos", como aponta o escritor indígena Jecupé (2002, p. 36), para aprender o trajeto da busca.

Muitos foram os "descaminhos" vivenciados na construção da pesquisa até que ela chegasse ao seu formato final. Em meus relembramentos", descreverei como o estudo foi desenhado e os ajustes que se fizeram necessários ao longo de todo o percurso, além de trazer à tona algumas reflexões sobre as implicações de me constituir sujeito pesquisador em meio às burocracias que nos são impostas.

---

[71] O termo relembramentos é utilizado por Kaka Werá Jecupé (2002) no livro *Todas as vezes que dissemos adeus* ao rememorar a última vez em que, reunido com alguns de seus amigos, ouviu as últimas sílabas de memória de sua aldeia contadas por sua vó Colibri.

Rememorando os (des)caminhos

As considerações tecidas no texto introdutório deste capítulo foram trazidas à tona para justificar não só o porquê da orientação metodológica adotada para o presente estudo, mas também indicar que ele está em acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), cuja atuação consiste "[...] na regulação da ética em projetos de pesquisas envolvendo seres humanos e encontra-se em todo território nacional em prol da proteção do participante de pesquisa" (BRASIL. Ministério de Saúde, 2017, p. 5), criada por meio da Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) com constituição atualmente designada pela Resolução nº 446/2012 para a área da Saúde e com a Resolução CNS nº 510/16 para as áreas Social e Humana, atendendo aos fundamentos éticos e científicos que usualmente regem uma investigação de natureza qualitativa.

Gusman, Rodrigues e Villela (2016) trazem reflexões sobre os trâmites éticos e burocráticos vivenciados em uma experiência de pesquisa com população indígena. Os "fluxos (in)operacionais" indicados pelos autores muito dialogam com o que experimentei durante a submissão do Projeto de Pesquisa do estudo aqui proposto ao CEP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, posteriormente, seu encaminhamento à CONEP para apreciação.

Nesse sentido, a narrativa tecida nesta seção apresenta as tensões vivenciadas por mim ao me deparar com entraves burocráticos durante a construção de meu fazer científico e que trouxeram implicações práticas para a realização e a qualidade da pesquisa de campo.

Entre o processo de submissão na Plataforma Brasil e sua avaliação e acompanhamento pelo CEP/UERJ e, posteriormente, revista e validada pela CONEP, foram quase nove meses de tramitação do processo com escrita e reescrita de documentos até que o estudo estivesse em conformidade com as exigências das resoluções que regem tais órgãos.

Durante a tramitação da Pesquisa entre o CEP da UERJ e a CONEP, uma situação deixou evidente que não há uma padronização no formato dos documentos exigidos pela Plataforma ou, pelo menos, não há o mesmo entendimento entre os pareceristas que atuam nesses órgãos. Ao submeter o Projeto para avaliação, inseri, no final do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Som, ou seja, foi elaborado um único documento contendo os dois Termos. Na avaliação do

CEP local, Parecer Consubstanciado nº 2.481.812 (ANEXO A), havia a orientação de que os documentos fossem produzidos em separado.

Realizada a reescrita do documento e cumpridas todas as exigências, era preciso que o CONEP fizesse sua avaliação. Dentre as pendências detectadas por este órgão, estava listado o Parecer Consubstanciado nº 2.639.554 (ANEXO B) que o documento intitulado Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Som deveria estar incluído no TCLE e ser excluído da Plataforma Brasil. Perdi tempo no processo de escrita, reescrita e validação do documento e, no final, voltei ao ponto de partida: o documento deveria ser como o que foi submetido desde o início junto à Plataforma em novembro de 2017.

Após aprovação, os nós ainda não haviam sido desatados: era preciso cumprir a instrução normativa nº 01/PRES/95 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que atribui à sua Presidência competência exclusiva para a liberação da Autorização de Ingresso em Terras Indígenas. Este termo é concedido, de acordo com as orientações contidas no site da instituição[72], após a devida instrução do processo administrativo nos termos das referidas normativas, observando-se a anuência prévia dos representantes dos povos indígenas envolvidos, conforme dispõe os artigos 6º e 7º, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2011) bem como a manifestação das unidades regionais da FUNAI, das coordenações gerais e, quando necessário, a análise jurídica pela Procuradoria Federal Especializada (PFE)/Advocacia Geral da União (AGU).

Nota-se que a entrada em campo estava condicionada à liberação emitida pela FUNAI Presidência em Brasília através do setor de Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisa (AAEP). A avaliação do processo, todavia, só ocorreria após, se o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) junto a sua Coordenação Geral do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais emitisse um Parecer de análise de Mérito Científico da Pesquisa. A tramitação entre FUNAI/CNPQ/FUNAI durou longos e traumáticos seis meses, tendo aprovação final somente em fevereiro de 2019 (ANEXO C).

Sobre a burocratização nos trâmites de validação de Pesquisas junto ao CEP/CONEP, Gusman, Rodrigues e Villela (2016, p. 935) defendem que

> É preciso considerar que o sentido da existência de resoluções, normas e fluxos operacionais para o desenvolvimento de pesquisas não repousa prioritariamente na necessidade de organizar dados e serviços, mas na preservação da dignidade e saúde humana, no resguardo da ética e no desenvolvimento e avanço da ciência. Dito em

[72] Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/ingresso-em-terra-indigena. Acesso em: 8 ago. 2017.

> outras palavras, as regras, fluxos e formulários não devem ser um fim em si mesmo, mas operar em prol tanto de pesquisados quanto de pesquisadores, ou seja, da produção do conhecimento. Não parece que essa matéria esteja bem resolvida no Brasil, pois não é raro encontrar divergências entre pesquisadores.

A morosidade com que essas questões eram tratadas gerou não só o desgaste físico-psicológico da pesquisadora devido à tensão em relação à possibilidade de não concretização da pesquisa e ao cumprimento dos prazos exigidos tanto pelo Programa de Pós-Graduação ao qual estava vinculada (Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da UERJ quanto pelo IFBA através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) por fazer parte do quadro de servidores da instituição e se encontrar em afastamento para os estudos doutorais.

Além das questões citadas anteriormente, a espera de quinze meses para a conclusão de todo processo de validação da pesquisa – do processo de submissão ao CEP/CONEP à permissão da entrada em terra indígena – gerou, na pesquisadora, uma situação de desconforto e receio de descrédito do estudo proposto junto à comunidade *lócus* da pesquisa. O tempo transcorrido entre o contato inicial com a liderança local (Cacique) e o retorno à localidade foi muito longo. Os laços estabelecidos fragilizam-se, outros sujeitos que não faziam parte do cenário de interação surgiram com seus estranhamentos e questionamentos, o que é compreensível, necessário e coerente diante da dinâmica social na qual estão envolvidos. Dessa forma, outros debates tornaram-se necessários para que o fazer científico fosse, principalmente, validado por toda a comunidade.

Outro ponto importante de reflexão trazido por Gusman, Rodrigues e Villela (2016) é sobre a sujeição dos povos indígenas ao regime tutelar nas pesquisas. Os autores reconhecem "[...] a importância da CONEP ou da FUNAI no resguardo da dignidade e integridade de indivíduos ou coletivos indígenas (e não indígenas) ao participar de pesquisas", no entanto alertam para o fato de que "[...] esses povos também desejam participar de outras etapas e assumir certo controle sobre as atividades de pesquisa". (GUSMAN; RODRIGUES; VILLELA, 2016, p. 937-938) Nas palavras de Milmaniene (2010, p. 295, tradução nossa), "[...] esse complexo processo de reivindicação de seus direitos individuais e coletivos permitiu que se afirmassem como sujeitos políticos."[73]

[73] "[...] este complejo processo de reivindicación de sus derechos individuales y colectives les ha de permitidos afirmase como sujetos políticos".

Desatando os nós

Diante das tensões geradas no período de submissão ao CEP/CONEP, era preciso buscar meios criativos para que o estudo avançasse e tomasse forma. Foi então que, no desejo de subverter o descompasso rítmico dado ao andamento da pesquisa, tracei um outro possível percurso que esteve na mesma proporção da necessidade de gerar informações e poder estudá-las para defesa dos estudos doutorais. Nesse sentido, seu desenho original foi repensado e outros debates reivindicaram espaço nas discussões em relação ao objeto sobre o qual me debruçava.

A forma encontrada para caminhar, enquanto os impedimentos burocráticos travavam a entrada em campo, foi iniciar a leitura de documentos produzidos em cenários temporais distintos no Brasil para que permitisse o entendimento de como, historicamente, se configurou o panorama das políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas ao longo de cinco séculos. Houve, também, o "passeio em rede", uma navegação por diversas plataformas digitais a fim de buscar registros de produções indígenas e compreender como, de forma geral, essas produções poderiam fornecer pistas de como se dão os movimentos linguístico-discursivos vivenciados por esses povos e, de forma mais específica, pelo povo Pataxó do extremo sul da Bahia.

Ao lidar com esses dois processos – o de instabilidades surgidas ao longo do percurso e o de ressignificação da pesquisa –, percebi a necessidade de adoção de algumas estratégias para efetivar os compromissos assumidos ao ingressar nos doutorados: 1) o cumprimento com os prazos institucionais (encontros para orientação, prazos para qualificação e defesa do Doutorado junto à PPGL-UERJ e a produção de relatórios junto à PRPGI IFBA para justificar meu período de licença); 2) a participação em eventos que trouxessem como debate a problemática em que a pesquisa se inscreve e, com isso, a identificação da melhor forma de tratar com o objeto que trabalho e 3) a coleta e seleção de autores de outras áreas (Antropologia, Estudos Culturais, Sociologia etc.) que pudessem ampliar meu repertório teórico e trazer contribuições significativas para a discussão que proponho.

O que se pretende reivindicar

A narrativa apresentada ao longo desta seção não tem por objetivo contestar o papel dos CEP e da CONEP, já que é inquestionável a necessidade da análise de aspectos éticos nas pesquisas envolvendo seres humanos. Em tempos em que alguns setores da sociedade têm efetivado esforços para atacar sistematicamente a ciência e a educação brasileiras, a validação da qualidade das pesquisas e a valorização dos cientistas é de suma importância para que decisões estratégicas para o desenvolvimento do país tomem como parâmetro as investigações científicas.

O que se coloca aqui como reflexão é a necessidade de se discutir estratégias que visem à desburocratização e à aceleração dos trâmites de análise e validação das pesquisas que, muitas vezes, não são compatíveis com o tempo de resposta que os pesquisadores precisam para efetivar seus estudos.

É inegável que fazer ciência requer atitude política e reponsabilidade ética e, tendo como o objeto a linguagem, isso é imprescindível. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 127), “[...] não há como sair da linguagem para falar sobre ela de forma descompromissada.”

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos para o debate. Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2012. Disponível em: http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/347/ACSELRAD%20%28coord%29_2010_cartografia%20social%20e%20din%C3%A2micas%20territoriais.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 21 dez. 2019

ALBERT, Bruce. *Postscriptum*: quando eu é um outro (e vice-versa). *In*: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perroni-Moisés; Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 512-549.

ANDRADE, Aline Silva de. [Aline Pataxó]. **Ikhãy iré ũg Aksũg**: iẽp Jokana Txihihãe Pataxó ũpú Pataxi Makiame (**Lutas e conquistas**: mulheres indígenas Pataxó de Aldeia Velha). 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura) - Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Aula de português. *In*: MEMÓRIA viva: história rima com memória. [1999]. Desenvolvimento das páginas, design e pesquisa: Sandro Fortunato. Memória Viva está on-line desde 20 de abril de 1998. Disponível em: http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/aula-de-portugues/. Acesso em: 7 mar. 2020.

ANGROSINO, Michael V. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontros & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ASSÊNSIO, Cibele Barbalho; OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Gonçalves. 2015. Linguagem e ritual: Pierre Bourdieu. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Departamento de Antropologia. **Enciclopédia de antropologia**, São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Não paginado. Disponível em: http://ea.fflch.usp.br/obra/linguagem-e-ritual-pierre-bourdieu. Acesso: 10 mar. 2020.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 63-88.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Brasil). **Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**: reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. 2017. Disponível em: https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc. Acesso em: 10 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate. 2018. Acesso em: 10 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO PATAXÓ DE ECOTURISMO. **Manual das atividades de etnoturismo na Reserva Pataxó da Jaqueira**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural**: (re)leituras do pensamento latinoamericano. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. A análise gramatical e a explicação de textos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, RJ, n. 46, p. 21-41, 2013. Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários

AZEREDO, José Carlos de. Aspectos semântico-textuais do nome e da nominalização. *In*: VALENTE, André (org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 245-256.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. Percepções do verbo, eixo sintático e semântico do enunciado. *In*: VALENTE, André (org.). **Língua portuguesa e identidade**: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 114-127.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BAKHTIN, Michel M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Michel M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1996.

BARTHES, Roland. **O grão da voz**: entrevistas 1962-1980. Tradução Teresa Meneses e Alexandre Melo. Lisboa: Edições 70, 1981.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. 2006. 279 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. "Seminário" mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. *In*: CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DEL DISCURSO, 2., 2003, Puebla, Mx. **Caderno de Resumos [...]**. Puebla, Mx.: [*S. l.*], 2003.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 191-200.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã, língua de guerreiro**: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó. 2012. Mestrado (Dissertação) - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 303-327, jan. 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10433/7925. Acesso em: 3 fev. 2020.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BORGES, Luiz C. A língua geral: revendo margens em sua deriva. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa. ROSA, Maria Carlota (org.). **Línguas gerais**: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p. 113-131.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, local, v. 4, n. 1-2, 277-284, 1993. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34480. Acesso: 10 dez. 2019.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 61-78.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 12.729, de 19 de abril de 1943**. Cria o Parque Monumento Nacional de Monte Pascoal com prerrogativas de monumento nacional e dá outras providências. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/ato_normativo/UC/3546_20180618_155909.pdf. Acesso: 5 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-norma-pe.html. Acesso: 8 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso: 2 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estudantes indígenas ganham as universidades**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 4.221, de 31 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 28, 3 jan. 2011. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=03/01/2011&pagina=28. Acesso: 5 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 8 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 8 ago. 2017.

BRASIL. Ministério de Saúde. **Conheça a CONEP**: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em seres humanos. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/conheca_conep_comissao_nacional_etica.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação Sexual. Brasília, DF: MEC/SEF,1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 5 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf. Acesso em: 4 abr. 2017

BRAZ, Salvino dos Santos [Kanátyo Pataxó]. **Txopai e Itôhã**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, 1997. Esta publicação foi realizada dentro do Acordo BRASIL/UNESCO. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001782.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRITO, Edson Machado de. [Edson Kayapó]. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2012.

BRITO, Edson Machado de. [Edson Kayapó]. Identidade e literatura indígena: o encontro necessário na escola brasileira. *In*: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues (org.). **Das margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016. p. 57-75.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BURNHAM, Teresinha Froés. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1885. Acesso em: 27 set. 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística, uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. [*S. l.*]: Fundação Biblioteca Nacional, [15--?] Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 5 abr. 2017.

CANCELA, Francisco. Recepção e tradução do diretório dos Índios na antiga capitania de Porto Seguro: uma análise das instruções para o governo dos índios. **História Social**, Campinas, SP, n. 25, p. 43-70, 2013. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1836/1345. Acesso em: 25 jun. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/7151https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/7151. Acesso em: 8 jun. 2019.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n111/n111a07.pdf. Acesso: 20 ago. 2019.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Thiago Mota *et al*. Os Pataxó frente ao naturalista Maximilian zu Wied-Neuwied: subversão do tempo, retomada da “cultura” e os museus etnográficos. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 155-183, 2019. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/153582. Acesso: 20 dez. 2019.

CARMO, Angelo Santos do. [Angelo Pataxó]. **Aldeia Velha**: saberes...fazeres...memórias. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, BA.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000100005. Acesso em: 30 jul. 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.35, p. 21-74, 1992. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111318/109542. Acesso em: 8 set. 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Prefácio: o recado da mata. *In*: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perroni-Moisés; Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade**: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante_tlv_dr_assis.pdf?sequence. Acesso: 20 dez. 2019.

CAVALCANTI, Marilda C. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da linguística aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173-186.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maria. Introdução. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 7-19.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectiva**s**. SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-126.

CÉSAR, América Lúcia da Silva. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelho. Salvador: EDUFBA, 2011.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maria (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CÉSAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena: uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 57, v. 3, p. 1297-1312, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n3/0103-1813-tla-57-03-1297.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

CÉSAR, América Lúcia Silva; PEREIRA, Isabelle Sanches; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Letramentos e etnografias na escola: diálogos inter/transculturais na educação antirracismo. **Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 19, n. 44, p. 168-182, 2018. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20569. Acesso em: 28 dez. 2018.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrum. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. O mito fundador do Brasil. **Folha de São Paulo (+mais)**, São Paulo, 26 mar. 2000. Não paginado. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2603200003.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

CONCEIÇÃO, Maria Aparecida Alves da. [Paru Pataxó]. **História da Aldeia Velha.** Trabalho de Conclusão do Curso (Formação para professores indígenas da Bahia) - Barra Velha, Porto Seguro, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Sujeito, discurso e ideologia. *In*: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 35-57.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade & transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. *In*: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. v. 1, p. 23- 43.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos dos índios**: ensaios e documentos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Lingüísticos. [Barcelona: *s. n*., 1996]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 8 set. 2018.

DEGAWAN, Minnie. Línguas indígenas: conhecimento e esperança. **Correio da UNESCO**, n. 1, p. 7-8, jan./mar. 2019.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonnas S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIRETÓRIO dos índios. [1758/1997]. "Registado [sic] na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, no livro da Companhia Geral do Grão Pará, e Maranhão, a fol. 120. Belém a 18 de agosto de 1758". Texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997. Não paginado. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 5 abr. 2017.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE ALDEIA VELHA. **Projeto político pedagógico**. Porto Seguro, BA, 2017.

EVENSEN, Lars Sigfred. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 73-88.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades**: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. v. 2, p. 15-38.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhaes, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-lugar: apresentação. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 1, n. 1, p. 15-31, 2010. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/610/406. Acesso em: 15 jul. 2019.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, [*S. l.*], v. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

FUNAI. **Instrução normativa Nº 01/PRESI, de 29 de novembro de 1995**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Pesquisa/001-INSTRUCAO-NORMATIVA-1995-FUNAI.pdf. Acesso em: 8 ago. 2017.

FUNAI. **Manual de redação oficial da FUNAI**. Brasília, DF: Funai, 2016. Organizado pela Comissão Especial de Elaboração do manual: Portaria nº. 540/2015/ Pres-Funai. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Outras_Publicacoes/Manual_de_Redacao_Oficial_da_Funai/Manual%20de%20Redacao%20Oficial%20da%20Funai.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

FUNAI. **Política indigenista**. [20--]. p. 3. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?start=2. Acesso: 26 set. 2019)

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**: história da Província Santa Cruz. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/literatura/obras_completas_literatura_brasileira_e_portuguesa/PEROMGANDAVO/SANTACRUZ/SANTACRUZ.PDF. Acesso em: 22 set. 2019.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado MAHER MAHER de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIBBONS, Michael *et al*. **The new production of knowlwdge**. London: Sage Publications, 1995.

GIMENES, Luciana. Fontes para a historiografia linguística no Brasil quinhentista: materiais de análise. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (org.). **Línguas gerais**: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p. 25-41.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GOLDIN, Daniel. Em torno a las políticas públicas del libro y la lectura. *In*: PESAJES de la edición: hablan los profesionales. Guadalajara: Cerlale: Universidad de Guadalajara, 2003. p. 162-168.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GUEDES, Maricéia Meirelles [Arnã Pataxó]. **O papel dos jogos indígenas em Porto Seguro na reafirmação da cultura Pataxó da Aldeia Velha**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena - LINTER) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Porto Seguro, BA.

GUEDES, Maricéia Meirelles [Arnã Pataxó]; SANTOS, Marialva Dias dos [Pataxó]; ESPIRITO SANTO, Taiane Ferreira do [Thayamehy Pataxó]. **Etnomapa da comunidade Indígena Pataxó Aldeia Velha**. [*S. l.*: *s.n.*, 200-].

GUSMAN, Christine Ranier; RODRIGUES, Douglas Antonio; VILLELA, Wilza Vieira. Trâmites éticos, ética e burocracia em uma experiência de pesquisa com população indígena**. Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 930-942, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n4/1984-0470-sausoc-25-04-00930.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMEL, Rainer Enrique. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. **Alteridades**, México, MX, v. 5, n. 10, p. 11-23, 1995. Disponível em: http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800279-2.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

UMA HISTÓRIA de resistência Pataxó. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista/ CESE, 2007.

IANNI, Octavio. Língua e sociedade. *In*: VALENTE, André (org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 11- 47.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto pedagógico institucional do IFBA**. Salvador, BA, 2013. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf. Acesso: 2 jun. 2019.

INVENTÁRIO cultural Pataxó do Extremo Sul da Bahia: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia. [Porto Seguro, BA]: Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011. Realização da Pesquisa: Grupo de Pesquisa da Língua e História Pataxó – ATXOHÃ. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/invent%C3%A1rio%20cultural%20pataxó%C3%B3.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2006. (Série: educação para a paz)

JACUPÉ, Kaka Werá. **Oié awé roiru'a ma** =: **Todas as vezes que dissemos adeus = Whenever we said goodbye**. 2. ed. rev. e com novas fotos. São Paulo: TRIOM, 2002.

JAENISCH, Damiana Bregalda. Poéticas e políticas da relação: apontamentos a partir da ação de Ailton Krenak na Assembléia Constituinte e seu deslocamento para espaços de arte contemporânea. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 215-239, jan./jul. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/72884/41216. Acesso em: 13 set. 2019.

KAYAOPO, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-racial indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme: Revista de Humanidades**, [Natal], v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445. Acesso em: 8 ago. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9 n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986/15597. Acesso em: 20 jan. 2019.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** não basta ensinar a ler e escrever? Campinas, SP: CEFIEL/Unicamp: MEC, 2005. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442. Acesso em: 20 jan. 2019.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 11-25.

KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 169-198.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perroni-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica? *In*: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. p. 153-167. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf. Acesso: 21 dez. 2019.

LIRA, Antonildo Silva de. [Txaywã Pataxó]. **Moykã txihihãi xaurumã Pataxó nioniemã atxohê ũpú etxawê uxé Aataxi Makiami**: jogos indígenas infanto juvenil Pataxó um método de ensino em Aldeia Velha. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural para Educadores Indígenas– FIEI) - Faculdade de Educação (FAE) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *In:* ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO/2002-2003. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. p. 251-290. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORI, Inês (org.). **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

LUCIANO, Gersem dos Santos. [Gersem Baniwa]. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber com precisão sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565. Acesso: 18 nov. 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos [Gersem Baniwa]. A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, Buenos Aires, p. 18-21, 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf. Acesso em: 15 out. 2018

LUCIANO, Gersem José dos Santos. [Gersem Baniwa]. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *In*: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. **Das margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016. p. 41-56.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331. Acesso em: 25 jan. 2018

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MACHADO, Meline Cabral. **Mapeamento cultural e gestão territorial de terras indígenas**: o uso de etnomapas. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17388/1/2014_MelineCabralMachado.pdf. Acesso: 21 dez. 2019.

MAGNANI, João Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. **Sexta Feira**: antropologia, artes e humanidades, São Paulo, v. 1, p. 9-12, 1997. Disponível em: http://www.usp.br/revistasexta/files/n1-web_1.pdf. Acesso em: 1º maio 2019.

MAHER, Tereza de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maria (org). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, Tereza de Jesus Machado. Sendo índio em português. *In*: SIGNORI, Inês (org.). **Linguagem e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 115-138.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Contribuições da linguística contemporânea ao estudo das relações entre língua e conhecimento. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. **Língua e cidadania**: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. p. 255 -272.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011a. p. 49-83. Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf. Acesso em: 8 out. 2017.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011b. p. 25-48. Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf. Acesso em: 8 out. 2017.

MEIRA, Vania Santos. [Many Pataxó]. **Kanã Miãga (Minha água**): estratégias de sobrevivência sob um olhar pedagógico. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Vida e da Natureza) - Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), Belo Horizonte, MG.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, out./dez. 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v71n4/v71n4a13.pdf. Acesso: 28 fev. 2020.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOITA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 1998. p. 68-88.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of Western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales, diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamento fronterizo. Tres Cantos (Madrid): Ediciones Akal, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=e_Jqj3RSY-AC&oi=fnd&pg=PA7&dq=subalternos&ots=WuKa-pXJR2&sig=-Yo7Q2UiyzELUAz3L96hAyRPGFc#v=onepage&q=subalternos&f=true. Acesso: 30 jun. 2019.

MIGNOLO, Walter. Prefacio de la primera edición. *In*: LINERA, Alvaro García; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 9-16.

MILMANIENE, Magali Paula. La comunidad indígena y sus derechos: debates en torno a la ética de la investigación en ciencias sociales. **Anuario de investigaciones**, Buenos Aires, v. 17, p. 287- 297, ene./dic. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a73.pdf. Acesso em: 8 dez. 2018.

MONTE, Nietta Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 47-61.

MORI, Angel Corbera. O estado brasileiro, as políticas linguísticas e as línguas indígenas. *In*: OLIVEIRA, Rosimar Regina Rodrigues de *et al*. (org.). **Linguagem e significação**: sujeitos indígenas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MOTTA-ROTH, Dérirée; HENDEGS, GracielaCésar Rabuske. Explorando modalildades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Letras**, Santa Maria, RS, v. 20, n. 40, p. 43-66, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12025/7437. Acesso: 15 fev. 2020.

MUDIMBE, Valentim Y. **A invenção da África:** gnose, filosofia e ordem do conhecimento. Tradução Ana Medeiros. Luanda, Angola: Mulemba; Ramada, Portugal: Pedago, 2013. (Coleção Reler África).

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente, do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 02, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/324/322. Acesso: 18 set. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade brasileira. **Revista Fazendo Escola**, Alvorada, RS, v. 2, p. 40-42, 2002.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 13, n. 1, p. 140- 154, jan./mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/7151. Acesso: 8 jun. 2019.

NASCIMENTO, André Marques do. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades**: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. v. 2, p. 55-78.

NASCIMENTO, André Marques do. "Se o índio for original": a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil**. Trabalhos em Linguistica Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1413-1442, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n3/0103-1813-tla-57-03-1413.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORI, Inês (org.). **Lingua (gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-67.pdf. Acesso: 2 mar. 2020.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-25.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane; SILVA, Flávia Danielle S.; ALENCAR, Maria Cristina M. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15073. Acesso: 2 jun. 2019.

PEREIRA, Tamires Santos; FARIAS, Edson Silva de. Territórios, histórias e memórias em disputa: o(a)s Pataxó e os parques nacionais de preservação ambiental no extremo sul da Bahia. *In*: ZAPAROLI, Witembergue Gomes (org.). **Caminhos e encontros na educação de indígenas**. Imperatriz, MA.: Ethos, 2017, p. 349-374. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxmYXJlamFuZG9hcnRlfGd4OjIxNzc1MzIxZTRmZTY5MGI. Acesso: 18 abr. 2019.

PEREIRO, Teresa Moure. Indígenas galeg@s e indígenas ameríndi@s: atitudes perante a substituição em contextos multilíngues. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 19-24, out./dez. 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400009. Acesso: 28 fev. 2020

PESCA, Adriana Barbosa (Hitxá Pataxó). **Vozes e representações**: a importância da autoria pataxó para a afirmação da identidade cultural. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura Intercultural em Educação Indígena) - Departamento de Educação, Universidade Estadual da Bahia - Campus X, Teixeira de Freitas, BA.

PÊUCHEX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 7-24, 1990. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544. Acesso em: 8 abr. 2017.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114. Acesso em: 26 maio 2014.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Çatina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso: 14 dez. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical?. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão de ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução Raquel Ramalhete *et al*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 2003. A versão original desta conferência foi escrita e proferida em inglês por Paul Ricoeur a 8 de Março de 2003 em Budapeste sob o título *Memory, history, oblivion* no âmbito de uma conferência internacional intitulada *Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism.* Não paginado. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia. Acesso em: 18 nov. 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Multiletramentos na escola: pedagogia de multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf. Acesso: 03 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-19.

SANTOS, Denise Salim. Palavra, discurso e estilo: tradição e transgressão em João Ubaldo Ribeiro. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5, 2017, Lecce, Italy; Simpósio 16 – Estudos estilísticos. **Atas [...]**. Lecce: Université del Lecce, 2017. p. 427-441. Disponível em: http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17796/15155. Acesso: 8 mar. 2020.

SANTOS, José Roberto dos. [Puhuyakuã Pataxó]. **Sustentabilidade ambiental de Aldeia Velha**: d STREET esafios e novas possibilidades. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, BA.

SANTOS, Kevin Robert Dias. [Kamarú Pataxó]. **O crescimento populacional de Aldeia Velha entre 1998 e 2010**: desafios para a comunidade. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural para Educadores Indígenas– FIEI) - Faculdade de Educação (FAE) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG.

SANTOS, Marialva Dias dos. [Parirymayná Pataxó]. **A educação escolar indígena em Aldeia Velha**: especificidade e evolução histórica. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena - LINTER) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Porto Seguro, BA.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, RS, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf. Acesso em: 2 maio 2019.

SCHMIDT-RIESE, Roland. Condições de mudança em nheengatu: pragmática e contatos linguísticos. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (org.). **Línguas gerais**: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p.147-166.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SEVERO, Cristine Gorski. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 267-283, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a03v25n2.pdf. Acesso: 2 mar. 2020.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. Introdução. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdiplicinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 7-18.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. **Historien: Revista de História**, Petrolina, PE, n. 7, p. 39-49, jun./nov. 2012.

SILVA, Gilzimar Santos [Jaypô Hayô Pataxó]. **A física aplicada nas modalidades esportivas indígenas Pataxó**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural para Educadores Indígenas– FIEI) - Faculdade de Educação (FAE) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Escrita acadêmico-científica**: a labuta com signos e significações. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba.

SILVA, Paulo Cesar Garré; SOUSA, Antonio Paulino de Sousa. Língua e sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 260- 285, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7726/4725. Acesso: 1º mar. 2020.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 5-19.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas afirmativas**: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. 2016. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304864. Acesso em: 28 ago. 2018.

SOARES, Frederico dos Santos. **Mapeamento cultural**: uma proposta de leitura do espaço. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/8070. Acesso: 21 dez. 2019.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, Portugal, v. 6, n.1, p. 21-40, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. *In*: BERGAMASCHI, Maria Isabel; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 17-31.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200008. Acesso em: 8 ago. 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876. Acesso em: 13 mar. 2017.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf. Acesso: 30 nov. 2019.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 2 maio 2018.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sóciocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TORADA, Nuria Gregori. A implantação de uma política linguística em um país monolíngue, monoétnico e multirracial. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua e cidadania**: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. p. 273-285.

VIEIRA, Antonio (Padre). **Sermão do Espírito Santo**. [16--?]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000019pdf.pdf. Acesso em: 8 set. 2018.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Lima, Peru: Ministerio de Educación, 2001. Documento de trabalho.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. *In*: LINERA, Alvaro García; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 17-51.

WIED, Maximiliano Prinz von. **Viagem pelo Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil. 2. Série, 156)

XUCURU-KARIRI, Rafael. Educação indígena e educação escolar indígena no contexto da educação brasileira. *In*: CÉSAR, América Lúcia Silva (coord.). **Núcleo Yby Yara**: observatório de educação escolar indígena: fragmentos para uma cartografia da educação escolar indígena. Salvador: Quarteto, 2015. p. 17-19.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Apresentação. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades**: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. v. 2, p. 9-14.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista professor língua portuguesa e Patxohã

1. Qual sua formação?
2. Você conhece a legislação e documentos oficiais que versam sobre a educação escolar indígena no Brasil? Justifique.
3. De que forma você coloca em prática a proposta da educação escolar indígena enquanto prática intercultural, bilíngue e diferenciada?
4. Qual o contexto sociolinguístico da comunidade Pataxó de Aldeia Velha (Em que língua o povo Pataxó é alfabetizado e qual língua utiliza em suas atividades cotidianas (lazer, interação familiar e entre amigos, na escola)? Há situação de Bilinguismo? Como isso ocorre (situação de uso das línguas faladas/ usadas pela comunidade; situação de sua língua ancestral, o Paxhoxã)?
5. O que significa ensinar a língua portuguesa em contexto escolar indígena Pataxó?
6. O currículo escolar consegue atender à proposta intercultural e bilíngue? Justifique.
7. Há preocupação com a realização de atividades interdisciplinares em que, através de suas práticas linguageiras (português e patxohã), os sujeitos aprendizes sejam oportunizados a falar/escrever, em contextos variados, sobre seu povo e sobre sua cultura de forma a promover o fortalecimento de sua identidade étnica? Justifique.
8. Qual a principal preocupação na organização das aulas de língua portuguesa destinada aos alunos indígenas?
9. O que você entende por letramento?
10. As práticas de letramento escolar colaboram com a promoção da cultura indígena? Justifique.
11. Há práticas de letramentos que não fazem parte do contexto escolar, mas que são muito comuns nas atividades realizadas pela comunidade indígena em geral (práticas autogestionadas)? Justifique.
12. Como você percebe que as aulas de língua portuguesa contribuem para as atividades cotidianas dos alunos?
13. Há espaço, na sala de aula, para o trabalho com gêneros orais e escritos? Em a resposta sendo sim, quais os mais utilizados por você e como eles são selecionados para serem trabalhados em classe?
14. Em sua opinião, quais atividades favorecem o desenvolvimento da escrita nos alunos?
15. Você trabalha com a reescrita dos textos produzidos pelos alunos? Justifique.
16. Há publicização dos textos (orais e escritos) produzidos pelos alunos ou eles são utilizados apenas como instrumentos de avaliação na sala de aula? Se há publicização, de que forma ela acontece?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com liderança indígena e moradores

1. Para o povo Pataxó qual o papel da escola?
2. Você acha que os programas/ projetos realizados pela escola contribuem para o fortalecimento cultural e identitário do povo Pataxó? Justifique.
3. No processo de colonização linguística, o povo Pataxó deixou de usar/falar sua língua ancestral (o patxohã) por muito tempo. Há alguns anos vocês têm investido na retomada dessa língua. O que isso significa para o povo Pataxó?
4. Quais os desafios encontrados pelo povo Pataxó no processo de retomada de sua língua ancestral?
5. Como a língua portuguesa se insere neste contexto linguístico, ou seja, é importante para o povo Pataxó, hoje, continuar a aprender/usar a língua portuguesa? Por quê?
6. Estando a comunidade de Aldeia Velha inserida na zona urbana de Porto Seguro, como você percebe a relação do povo Pataxó com os não indígenas (nessa interação há a quebra de estereótipos, o reconhecimento e a valorização da cultura indígena ou ainda há muito desconhecimento e desrespeito?)?
7. Sabe-se que os anciãos são considerados os grandes intelectuais das comunidades indígenas, pois seus saberes são respeitados e valorizados. De que forma esses saberes são incorporados às propostas escolares?
8. O que significa ser Pataxó?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista professores em processo de formação acadêmica

1. Qual é a sua formação acadêmica e em qual espaço de formação aconteceu?
2. Como você vê as políticas educacionais voltadas à acolhida, integração e permanência dos alunos indígenas nos espaços acadêmicos? Justifique a partir de sua experiência.
3. Há, no espaço acadêmico, uma política linguística voltada para a interculturalidade? Uma política que considere as demandas e as deliberações dos próprios falantes? Justifique.
4. A concepção de educação escolar indígena é que ela seja "intercultural, comunitária, bilíngue e diferenciada". Você acha que há uma quebra dessa concepção quando os estudantes indígenas saem do ensino básico e ingressam na Universidade? Justifique.
5. As sociedades indígenas e quilombolas fazem parte de grupos provenientes de culturas em que há uma predominância na oralidade. Como é lidar com todos os aparatos (escrita/literatura/gramáticas/ ciência/leis) ideológicos da língua historicamente hegemônica no ambiente acadêmico?
6. De que forma vocês textualizam suas experiências no ambiente acadêmico (modos de produzir conhecimento)?
7. Como desfazer as dicotomias saber ocidental X saber tradicional?, língua materna língua oficial?
8. Para você, qual o papel assumido pela língua portuguesa, na contemporaneidade, em sua comunidade, já que vocês vivenciam o processo de retomada de sua língua materna, o Patxohã?
9. De que forma a sua formação no ensino superior tem contribuído para seu fazer pedagógico na comunidade em que você atua?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista representante setor de educação escolar indígena

1. Como se configura a Educação Escolar Indígena em Porto Seguro (BA)? Ela consegue dialogar com o que está previsto pelos documentos oficiais (o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, por exemplo, além de outros documentos)?
2. Sobre o currículo da Educação Escolar Indígena:
   - Como é pensado/organizado o currículo da Educação Escolar Indígena?
   - Os representantes/lideranças das comunidades Pataxó em Porto Seguro participam da elaboração do Plano de Educação, dos Projetos e Programas que serão realizados pela Secretaria de Educação no ano letivo?
   - Como se dá a elaboração do calendário escolar da rede municipal?
   - As especificidades das comunidades indígenas são levadas em consideração na elaboração deste calendário?
3. Como é a escolha do livro didático destinado à Educação Escolar Indígena (segue o PNL/MEC? Há materiais próprios elaborados pelos povos indígenas?
4. Sobre a contratação de professores para as escolas indígenas:
   - É em forma de concurso ou em forma de prestação de serviços?
   - Os professores selecionados são indígenas?
   - Em que ano ocorreu o último concurso público de professores indígenas?
   - Em caso de contrato em forma de prestação de serviços, você acha que isso atrapalha a organização e andamento da Educação Escolar Indígena no município de Porto Seguro (BA)?
5. Como é a jornada pedagógica da Educação Escolar Indígena?
6. As escolas indígenas atendem unicamente aos membros da comunidade?
7. A Secretaria Municipal de Educação possui um projeto de formação de professores indígenas (convênio com instituições de nível superior, por exemplo)? Se sim, como isso ocorre?
8. Você concorda com que as políticas públicas destinadas à Educação Escolar Indígena têm avançado nos últimos anos? Se sim, quais os reflexos desses avanços na Educação Escolar Indígena a nível municipal?

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino de língua portuguesa em contexto escolar indígena: conflitos, resistência e ressignificações.

Pesquisador: Keyla silva Rabêlo

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 1

CAAE: 82379817.5.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.481.812

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa encontra-se vinculada ao curso de Doutorado em Língua Portuguesa do Programa de PósGraduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O presente estudo objetiva compreender como, no modelo atual de educação destinado aos povos indígenas – educação intercultural, diferenciada e bilíngue -, se configura o ensino de Língua Portuguesa e quais são e como se dão, a partir das práticas de linguagem, os movimentos linguísticos realizados por estas comunidades para responder às suas necessidades cotidianas. Os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa ancoram-se na Linguística Textual, no estudo dos Gêneros Textuais, nos estudos sobre Letramento, nas discussões e políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena e nos estudos sobre interculturalidade e educação. A abordagem metodológica adotada será o da etnografia por sua natureza descritiva e interpretativa da realidade, rigorosa quanto ao entendimento do significado das ações sociais para o outro e por constituir-se num deliberado envolvimento do pesquisador no local da pesquisa.

A pesquisa tem como contexto a Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha, instituição de ensino fundamental situada em Arraial d'Ajuda, distrito pertencente ao município de Porto Seguro – BA. Os participantes da pesquisa serão alunos do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental ofertados pela referida instituição.

Os participantes (50) serão os professores e lideranças indígenas da comunidade através das entrevistas e os alunos do Ensino Fundamental, que participarão de oficinas de leitura e de produção textual, planejadas na parceria que se dará entre os professores indígenas e a pesquisadora. Para responder às perguntas norteadoras da investigação serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, gravações de áudio e vídeo, análise documental, entre outros. A relevância pedagógica da pesquisa consiste na construção de uma pedagogia descolonial capaz de provocar reflexões acerca da educação linguística destinada aos povos indígenas de forma a respeitar a diversidade desta população, garantindo-lhes a efetivação de

políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades. Considerando os demais elementos e fases implicados na pesquisa etnográfica, propõem-se o seguinte itinerário para seu desenvolvimento: (i) contato com a liderança indígena responsável em responder pela comunidade Pataxó de Aldeia Velha no Distrito de Arraial d'Ajuda em Porto Seguro - BA a fim de obter consentimento para a realização da pesquisa; (ii) elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio e vídeo); (iii) entrevista com os professores indígenas da área de linguagens; (iv) observação das aulas; (v) planejamento coletivo de propostas de leitura e produção textual (coleta de dados) que tenham aparecido como demandas locais ; (vi) autoavaliação dos professores envolvidos no processo de elaboração de atividades, da pesquisadora e dos alunos participantes da pesquisa sobre o andamento das atividades; (vii) transcrição dos dados; (viii) seleção do corpus; (ix) análise do corpus; (x) escrita do trabalho final; (xi) defesa da tese de doutorado; (xii) retorno dos resultados da pesquisa aos participantes e à comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo da pesquisa é: "Compreender como, no modelo atual de educação destinado aos povos indígenas – educação intercultural, diferenciada e bilíngue -, se configura o ensino de Língua Portuguesa e quais são e como se dão, a partir das práticas de linguagem, os movimentos linguísticos realizados por estas comunidades para responder às suas necessidades cotidianas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como toda pesquisa apresenta risco, mesmo que mínimos, ressalto que esta pesquisa está sujeita a riscos característicos da prática pedagógica e das atividades acadêmicas rotineiras.

Benefícios:

Estima-se contribuir com discussões e reflexões acerca de uma educação linguística que dialogue com o modelo de educação escolar indígena assumido na contemporaneidade: educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesse sentido, espera-se que o ensino de língua portuguesa, como já postulado aqui em outro momento, apresente-se como uma prática pedagógica descolonial e que possa, através da proposta dos gêneros textuais em suas mais diversas dimensões, apresentar-se como uma aliada para o desenvolvimento da autonomia e da formação cidadã dos alunos Pataxó.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem fundamentada, com objetivos claros e definidos que poderá trazer contribuições para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: preenchida, assinada, datada e carimbada pela diretora do IL/UERJ;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE - redigido de forma clara e objetiva, com riscos e benefícios, com endereço da pesquisadora, no entanto, sem descrição do processo de obtenção conforme RESOLUÇÃO Nº 304 DE 09 DE AGOSTO DE 2000 e um único termo para todos os grupos participantes (professores, lideranças indígenas, coordenador Secretaria de Educação -Setor Indígena e alunos).

Não incluiu o endereço da COEP no TCLE;

Incluiu Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Som junto do TCLE;

No caso de menores há exigência de um Termo de Assentimento do menor em separado dos responsáveis.

Também não há espaços para rubricar a primeira folha;

Financiamento próprio - sem detalhamento dos gastos da pesquisa: recursos, fontes e destino (Res. CNS 196/96-VI.2.j);

Apresenta carta de anuência da instituição - Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha assinada pela diretora; Não apresenta instrumentos a serem utilizados para a coleta dos dados (anexar - questionário, inventário, roteiro para entrevista e/ou grupo focal, etc);

Cronograma atualizado e adequado ao período de execução da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1- Descrever o processo de obtenção do TCLE conforme RESOLUÇÃO Nº 304 DE 09 DE AGOSTO DE 2000;
2- Apresentar os TCLEs separado por grupo de participantes: professores, lideranças indígenas,coordenador Secretaria de Educação do Setor Indígena).
3- No caso de menores e incapazes, há exigência de um Termo de Assentimento do menor em separadodos responsáveis com linguagem adequada.
O Termo de Assentimento (TA) é um documento que deve ser elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

4 - Inserir o endereço da COEP/UERJ no TCLE com o seguinte texto:

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

5 - Inserir espaço para rubricar na primeira folha no TCLE;
6 - Elaborar Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Som em separado do TCLE - para cada umsegmentos participantes, lembrando que o de responsáveis e menores também deve ser separado;
7 - Mesmo com financiamento próprio, é necessário detalhar os gastos do projeto de pesquisa: recursos,fontes e destino (Res. CNS 196/96-VI.2.j);
8 - Apresentar instrumentos a serem utilizados para a coleta dos dados (anexar - questionário, inventário,roteiro para entrevista e/ou grupo focal, etc);
9 - Cronograma atualizado e adequado ao período de execução da pesquisa - inserir apenas a informação:
"O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, sendo que nos casos em que se exige a aprovação da CONEP, tal exigência deve ser também observada no cronograma."
10 Para agilizar a reanálise, insira um folha extra listando onde foram feitas TODAS as alteraçõessolicitadas pelo parecerista, indicando o documento e a página.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a pendência apresentada, o projeto encontra-se em exigência devendo a resposta ser enviada em até 30 dias. Ressaltamos que o cumprimento de tais exigências é imprescindível para a continuidade da avaliação do referido projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1028510.pdf	29/11/2017 14:01:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Keyla Rabelo.pdf	29/11/2017 13:57:34	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao Escola Realização Pesquisa.pdf	29/11/2017 13:49:43	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Keyla Rabelo.pdf	29/11/2017 13:43:52	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	29/11/2017 13:38:38	Keyla Silva Rabêlo	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

RIO DE JANEIRO, 01 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes

(Coordenador)

ANEXO B

PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino de língua portuguesa em contexto escolar indígena: conflitos, resistência e ressignificações.

Pesquisador: Keyla Silva Rabêlo

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 2

CAAE: 82379817.5.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.639.554

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ O Ensino de Língua Portuguesa em Contexto Escolar Indígena: Conflitos, Resistência e Ressignificações, de 28/02/2018).

INTRODUÇÃO:

Cada vez mais, somos cobrados a desenvolver habilidades comunicativas que nos possibilitem interagir de forma participativa e crítica em relação à dinâmica social na qual estamos inseridos. A linguagem, em suas diversas manifestações – sonora, imagética, verbal, oral, gestual – propicia-nos tais possibilidades que acionamos para lidar com o mundo, reconhecendo-o na sua pluralidade de demanda já que aceitar, questionar e desafiar as formas de conhecimento está vinculada aos diferentes textos que usamos nas mais diversas circunstâncias de interação. É à luz de uma concepção de língua apresentada e defendida nesta pesquisa – a língua como lugar de interação – que proponho uma reflexão sobre as políticas de ensino de língua adotadas no século XXI, após quase três décadas da virada linguística, momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social e a natureza da linguagem que, redefinida, deixou de ser vista com o veículo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e central da própria, conforme nos apresenta Beltrão (2006,p. 36). E se educação

linguística demanda ensino, aprendizagem, atualização, é de se esperar que a escola, lócus secularmente escolhida para exercer o papel do estado, deveria adotar políticas que revelassem aos alunos as relações indissociáveis entre as questões linguísticas e as questões sociais. É nesse sentido que a proposta da pesquisa traz estudos que articulam as políticas de ensino de língua adotadas pela escola na contemporaneidade – o que ensina, quando se ensina, para que e para quem se ensina – e os efeitos de sentido que estas provocam na produção textual de nossos alunos.

METODOLOGIA:

A pesquisa O ensino de língua portuguesa em contexto escolar indígena: conflitos, resistência e ressignificações insere-se no âmbito das Ciências Humanas por englobar relações de caráter humano e social no que se refere aos estudos voltados para o campo da linguagem, daí, também, a opção pelo método de pesquisa qualitativa, principalmente, por concordar com o que diz Angrosino (2009, p. 8):[...] Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo "lá fora" (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos.[...] Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo [...] e investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. Nessa expectativa, entendemos que, ao avaliar as práticas de letramentos realizados em contexto de educação escolar indígena e refletir sobre ações de ensino mais condizentes com a realidade desta comunidade, será necessário optar pelo método da etnografia uma vez que essa abordagem implica, conforme aponta Mattos (2011, p.49), em: 1) preocupar -se com uma análise holística ou dialética da cultura: 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais e 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. Incialmente, a fim de fundamentar todo o processo de construção da pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica. Considerando os demais elementos e fases implicados na pesquisa etnográfica, propõem-se o seguinte itinerário para seu desenvolvimento: (i) contato com a liderança indígena responsável em responder pela comunidade Pataxó de Aldeia Velha no Distrito de Arraial d'Ajuda em Porto Seguro - BA a fim de obter consentimento para a realização da pesquisa; (ii) elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas semi estruturadas, que serão gravadas em áudio e vídeo); (iii) entrevista com os professores indígenas da área de linguagens; (iv) observação das aulas; (v)planejamento coletivo de propostas de leitura e produção textual (coleta de dados) que tenham aparecido como demandas locais ; (vi) auto avaliação dos professores envolvidos no processo de elaboração de atividades, da pesquisadora e dos alunos participantes da pesquisa sobre o andamento das atividades; (vii) transcrição dos dados; (viii) seleção do corpus; (ix) análise do corpus; (x) escrita do trabalho final; (xi) defesa da tese de doutorado; (xii) retorno dos resultados da pesquisa aos participantes e à comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

Objetivo da Pesquisa: OBJETIVO PRIMÁRIO:
Compreender como, no modelo atual de educação destinado aos povos indígenas – educação intercultural, diferenciada e bilíngue -, se configura o ensino de Língua Portuguesa e quais são e como se dão, a partir das práticas de linguagem, os movimentos linguísticos realizados por estas comunidades para responder às suas necessidades cotidianas.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Caracterizar e compreender as práticas de letramento desenvolvidas pelo povo Pataxó e como eles ressignificam estas práticas a fim de atender às necessidades locais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Como toda pesquisa apresenta risco, mesmo que mínimos, ressalto que esta pesquisa está sujeita a riscos característicos da prática pedagógica e das atividades acadêmicas rotineiras.

BENEFÍCIOS:

Estima-se contribuir com discussões e reflexões acerca de uma educação linguística que dialogue com o modelo de educação escolar indígena assumido na contemporaneidade: educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesse sentido, espera-se que o ensino de língua portuguesa, como já postulado aqui em outro momento, apresente-se como uma prática pedagógica descolonial e que possa, através da proposta dos gêneros textuais em suas mais diversas dimensões, apresentar-se como uma aliada para o desenvolvimento da autonomia e da formação cidadã dos alunos Pataxó.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse projeto de pesquisa será realizado em escola indígena, com índios Pataxós para compreender a relação intercultural desses povos a partir do estudo da Língua Portuguesa, para responder às necessidades cotidianas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto ao documento intitulado “Projeto_de_Pesquisa_revisado.pdf“ submetido em 28/02/2018:

1.1. Solicita-se esclarecimento quanto à faixa etária das crianças e adolescentes que participarão do projeto. Caso haja diferentes faixas etárias, solicita-se apresentar os registros de assentimentos para os menores de idade com redação direcionada para cada faixa etária, de modo a considerar o nível de alfabetização e a inserção cultural do participante. Solicita-se adequação.

1.2. Na página 01, lê-se: “A abordagem metodológica adotada será o da ETNOGRAFIA por sua natureza descritiva e interpretativa da realidade, rigorosa quanto ao entendimento do

significado das ações sociais para o outro e por constituir-se num deliberado envolvimento do pesquisador no local da pesquisa." (Destaque nosso). Considerando que se trata de um estudo etnográfico, solicita-se esclarecimento sobre qual será procedimento da pesquisadora caso algum pai e/ou responsável não concordar com a participação do seu filho na pesquisa. Solicita-se adequação.

1.3. No Anexo IV - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL ALUNOS do projeto consta a seguinte afirmação,no primeiro parágrafo "[...] Todas as questões visam apenas à coleta de informações ou de opiniões. Não há respostas certas ou erradas, portanto, por favor, NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO SEM RESPOSTA! É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA SUA ATENÇÃO A TODAS AS QUESTÕES.". (Destaque nosso).

1.3.1. Conforme o Art. 3º, item I da Resolução CNS nº 510 de 2016, um dos princípios éticos das pesquisasem Ciências Humanas e Sociais é o reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Nesse sentido, entende-se que o participante de pesquisa é livre para responder quantas perguntas do questionário e aquelas que ele (a) quiser. Portanto, solicita-se a reformulação do trecho deixando o participante livre para responder as perguntas que desejar.

1.3.2. Solicita-se revisão e adequação da linguagem utilizada no questionário para que seja clara eacessível aos participantes da pesquisa. Solicita-se adequação.

2. Quanto ao documento "DeclaracaoEscola_RealizacaoPesquisa.pdf" submetido em 29/11/2017: o documento se refere apenas à Resolução CNS n° 466 de 2012. Considerando que se trata de pesquisa em ciências humanas e sociais, solicita-se garantir que as normativas da Resolução CNS nº 510 de 2016 serão cumpridas. Solicita-se adequação.

3. Quanto ao registro de consentimento livre e esclarecido referente ao arquivo "TCLE_por_grupo.pdf",postado na Plataforma Brasil em 28/02/2018, seguem as seguintes considerações:

3.1. Solicita-se inserir que o documento será elaborado em duas vias, sendo uma retida com o pesquisadorresponsável e outra com o participante de pesquisa (Resolução CNS n° 510 de 2016, Art. 17, item X, § 3º).

3.2. A pesquisa parece ensejar reduzido risco de traumas ou lesões para os seus participantes, no entanto é mister resguardar a segurança psicológica e física dos seus participantes mesmo que, em um primeiro momento, esse risco mostre-se reduzido. Nesse passo, o documento deverá conter explicitação da garantia de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, não sendo aceitável que se exija, sob qualquer

argumento, renúncia ao direito de buscar indenização por dano (Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9º, inciso VI; artigo 19, parágrafo segundo). Solicita-se adequação.

3.3. No documento apresentado, não consta uma breve explicação sobre o CEP, órgão responsável pelo acompanhamento do estudo. Como o estudo envolveu análise ética pela Conep, estas recomendações também devem ser estendidas a esta Comissão (Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo III, seção II, Artigo 17, inciso IX). Solicita-se adequação.

3.4. Apesar de o documento especificar que a colaboração acontecerá de forma voluntária, o registro de consentimento livre e esclarecido deve ser redigido de modo EXPLÍCITO na forma de convite. A linguagem deve ser clara e de fácil entendimento, de forma a considerar as especificidades dos participantes. É necessário incluir a informação sobre todas as etapas da pesquisa que requer a participação do convidado, para que este possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 510, de 2016, Capitulo III, Seção II, Artigo 15). Solicita-se adequação.

3.5. Em observação ao capítulo IV da Resolução CNS nº 510, de 2016, o documento deve apresentar, DEFORMA CLARA E OBJETIVA, os potenciais benefícios da pesquisa ao participante. Diante do exposto, solicita-se adequação do trecho “Nesse sentido, estima-se que o estudo aqui proposto possa colaborar com a construção de uma pedagogia “descolonial” para: “Nesse sentido, estima-se que OS POTENCIAIS BENEFÍCIOS do estudo aqui proposto possam colaborar com a construção de uma pedagogia “descolonial” [...]. Solicita-se adequação.

3.6. O registro de consentimento deve trazer a informação de que haverá gravação de imagem e de vozuma vez que o projeto se refere a esse recurso na página 2/18. Desse modo, a solicitação deve ser clara e objetiva com as opções excludentes: “sim, eu autorizo” e “não, eu não autorizo”, para gravação de voz e de uso de imagens. Além do mais, segundo a Portaria nº 177/PRES da FUNAI, de 16 de fevereiro de 2006, o uso de imagens deve ser apenas para a finalidade da pesquisa. Solicita-se adequação.

4. Quanto ao documento intitulado “Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Som”: Considerando que o assunto mencionado deve estar incluído no TCLE (conforme solicitado na pendência 3.6), solicita-se a exclusão do referido documento da Plataforma Brasil.

5. Quanto ao documento “Termo_de_assentimento_para_menores_ou_legalmente_incapazes.pdf”, seguem as seguintes considerações:

5.1. Na segunda página, lê-se: “Recebi uma CÓPIA deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa”. Deve ser informado que o documento será elaborado em DUAS VIAS, sendo uma retida com o pesquisador responsável e outra com o participante de pesquisa (Resolução CNS n° 466 de 2012 itens IV.3.f e IV.5.d). Solicita-se adequação.

5.2. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido deverá conter explicitação da garantia de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, não sendo aceitável que se exija, sob qualquer argumento, renúncia ao direito de requerer indenização por dano (Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9º, inciso VI; artigo 19, parágrafo segundo). (Vide supracitada contextualização expressa no item 3.2). Solicita-se adequação.

5.3. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido deverá conter informações sobre todas as etapas dapesquisa que requerem a participação do convidado, para que este possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 510, de 2016, Capitulo III, Seção II, Artigo 15). Solicita-se adequação.

5.4 O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresenta a seguinte afirmação “Seus pais permitiram que você participasse.” Essa afirmação deve ser retirada uma vez que pode ser entendida como intimidação ou persuasão para que o indivíduo participe ou permaneça na pesquisa. Solicita-se adequação.

6. Quanto às Autorizações, Declarações e Termos necessários. Quando a legislação brasileira dispuser sobre competência de órgãos governamentais, a exemplo da Fundação Nacional do Índio – FUNAI que deve autorizar a entrada em terra indígena, esta autorização deve ser obtida antes do início da pesquisa. Não foi apresentada a autorização da Presidência da FUNAI conforme estabelece a Instrução Normativa nº 001/PRES/1995 - FUNAI. Solicita-se a apresentação de documento que requer a autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena ou a declaração da pesquisadora de que esta será obtida antes do início da pesquisa, caso necessário.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pela Conep. Após esse prazo, o protocolo será arquivado. Solicita-se ainda que as respostas sejam enviadas de forma ordenada, conforme os itens das

considerações deste parecer, destacando a localização das possíveis alterações realizadas nos documentos do protocolo, inclusive no Documento de Registro de Consentimento.

Situação: Protocolo pendente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TermoCessaokeyla.pdf	02/03/2018 11:36:32	Patricia Fernandes Campos de Moraes	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1028510.pdf	28/02/2018 10:32:45		Aceito
Outros	Alteracoes.pdf	28/02/2018 10:32:03	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_revisado.pdf	28/02/2018 10:21:36	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_para_menores _ou_legalmente_incapazes.pdf	28/02/2018 10:14:51	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_por_grupo.pdf	28/02/2018 10:14:31	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoEscola_RealizacaoPesquisa. pdf	29/11/2017 13:49:43	Keyla Silva Rabêlo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	29/11/2017 13:38:38	Keyla Silva Rabêlo	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

BRASILIA, 08 de Maio de 2018

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

ANEXO C

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº11/AAEP/PRES/2019

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Keyla Silva Rabêlo	PROCESSO Nº:	08620.011027/2018-70
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 05.110.647-72 SSP/BA
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)		
PATROCINADOR:			

OBJETIVO DO INGRESSO
Realização da pesquisa intitulada: **"O ensino de língua portuguesa em contexto escolar indígena: conflitos, resistência e ressignificações"**

EQUIPE DE TRABALHO		
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO
*******	*******	*******

LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Aldeia Velha	POVO INDÍGENA:	Pataxó
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Sul da Bahia	CTL:	Porto Seguro

VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	28 de fevereiro de 2019	TÉRMINO:	30 de abril de 2020.

Pelo presente ato, autorizo o ingresso solicitado para o fim acima exposto.

Brasília-DF, 16 de janeiro de 2019.

RESSALVAS:

- Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;
- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;

- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/ Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.

Documento assinado eletronicamente por **Franklimberg Ribeiro de Freitas**, **Presidente**, em 11/02/2019, às 00:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1051306** e o código **CRC 78549CD1**

ANEXO D

Mito de Criação da Nação Pataxó (Txopai Itohã)

Povo Pataxó

Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú...cachichó, cágado, quati, mutum, tururim. Jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos.

Naquele tempo, tudo era alegria. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida.

Um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio.

O índio pisou na terra, começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor.

Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais.

Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar, pescar e cuidar da natureza.

A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer.

Durante o dia, o sol iluminava seu caminho e aquecia seu corpo. Durante a noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado. Pela madrugada, acordava e ficava esperando clarear para receber o novo dia que estava chegando.

Quando o sol apontava no céu, o índio começava o seu trabalho e assim ia levando sua vida, trabalhando e aprendendo todos os segredos da terra.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo de chuva ia se transformar em índio.

No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados.

O índio reuniu os outros e falou:

-- Olha parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram:

-- Pra onde você vai?

O índio respondeu:

-- Eu tenho que ir morar lá em cima no ITOHÃ, porque tenho que proteger vocês.

Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram.

-- Tá bom, parente, pode seguir sua viagem, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos, falou:

-- O meu nome é TXOPAI.

De repente o índio se despediu dando um salto, e foi subindo... subindo... até que desapareceu no azul do céu, e foi morar lá em cima no ITOHÃ.

Daquele dia em diante, os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação pataxó. Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar.

(BRAZ, 1997, p. 24)

ANEXO E

Patxôhã no Ensino Fundamental II

Conteúdos programáticos

6º ANO

I UNIDADE

- Saudações;
- Conhecendo nossa história;
- Costumes e meio de sobrevivência do povo pataxó;
- Processo de aldeiamento;
- Dificuldade de convivência em área limitada;
- Fogo de 51.

II UNIDADE

- Aldeias pataxó
- Pataxó Bahia e Minas;
- Plural e singular;
- Aumentativo e diminutivo;
- Corpo Humano;
- Dias da semana e meses do ano;
- Numerais
- Fases da lua.

III UNIDADE

- Agricultura do povo pataxó;
- Pesca tradicionais;
- Artesanatos tradicionais dos artesanatos pataxó:
- Cocar;
- Maracá;
- Chocalho do pé

IV UNIDADE

- Culinária;
- Pinturas pataxó e suas simbologia;

- Jogos, danças e músicas;
- Comunidade valores, direitos e deveres normas e conceitos;
- Fonte de renda e meio de sobrevivência;
- Aumentando o vocabulário expressões de sentimento e sensações;
- Produção de texto;
- Interpretação de texto.
-

7º ANO

I UNIDADE

- Costume e crença pataxó (nômade diferenças);
- Convivência dos pataxó com o não indígena;
- Processo de aldeiamento pataxó;
- Meio de sobrevivencia após o aldeiamento;
- Contos e causos;
- Mitologia de criação do povo pataxó;
- espiritualidade do povo pataxó.

II UNIDADE

- Fogo de 51;
- Festividade dos 500 anos;
- Fases da lua;
- Moradia tradicional;
- Fonte de renda da comunidade
- Agricultura;
- Artesanato;
- Pesca.

III UNIDADE

- Gramática: Plural, singular, verbos, pronomes, aumentativo e diminutivo;
- Produção de texto;
- Confecção de artesanatos:
- Cocar;
- Maracá;
- Chocalho do pé

IV UNID

- Elaboração de receitas e bulas;
- Leitura e reescrita de textos e revistas;
- Pesquisas de opiniões e relatos;
- Autobiografia;
- Produção de jornal;
- Produção de calendário: datas comemorativas;
- Medicinas Tradicionais;

8º ANO

- **I UNIDADE**
- Contexto histórico do povo pataxó;
- Processo de aldeiamento;
- Fogo de 51;
- Heróis de nossa história;
- Migração do povo pataxó para Minas Gerais;
- Importância e valorização da Língua Pataxó;
- Leitura e Interpretação de texto.

II UNIDADE

- Leitura e interpretação de texto (patxôhã);
- Pronomes;
- Singular e Plural;
- Aumentativo e Diminutivo;
- Dias da semana e meses do ano;
- Produção de texto e contos ilustrados.

III UNIDADE

- As fases da lua
- Agricultura;
- Pesca;
- Artesanatos;
- Projeto Confecção devartesanatos: Cocar, Mracá e chocalho

IV UNIDADE

- Troncos Linguísticos

- Calendário agrícola;
- Culinária tradicional;
- Medicinas tradicionais;
- Confecção de jogos educativos;
- Mural Cultura;
- Memorial.

II UNIDADE

- Leitura e interpretação de texto (patxôhã);
- Pronomes;
- Singular e Plural;
- Aumentativo e Diminutivo;
- Dias da semana e meses do ano;
- Produção de texto e contos ilustrados.

III UNIDADE

- As fases da lua
- Agricultura;
- Pesca;
- Artesanatos;
- Projeto Confecção devartesanatos: Cocar, Maracá e chocalho

IV UNIDADE

- Troncos Linguísticos
- Calendário agrícola;
- Culinária tradicional;
- Medicinas tradicionais;
- Confecção de jogos educativos;
- Mural Cultura;
- Memorial.

9º ANO

I UNIDADE

- O marco do Brasil Monte Pascoal;
- Território do povo pataxó;
- Heróis de nossa história;

- Língua Pataxó;
- Família lingüística pataxó;
- Diversidade cultural indígena;
- Leitura e interpretação de texto.

II UNIDADE

- Leitura e interpretação de texto (Patxôhã);
- Numerais cardinais e ordinais;
- Pronomes;
- Pontuação na gramática;
- Verbos terminações;

III UNIDADE

- Projeto Confecção de artesanatos:
- Cocar,
- Maracá
- Chocalho

IV UNIDADE

- Criando jogos pedagógicos;
- Pintura corporal e decoração de objetos;
- Legislação;
- Artes da sociedade indígena;
- Sarau: texto, música produzido em sala de aula.
- Mural Cultural
- Memorial

ANEXO F - Relatório do Intercâmbio no território da Aldeia Mãe Barra Velha

Relatório do Intercâmbio no território da Aldeia Mãe Barra Velha.

ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ ALDEIA VELHA.

DATA: 09/09/2019 SÉRIE:8° ano ALUNA:Ana Clara Santos

Intercâmbio

No período de 20 a 23 de agosto a nossa turma do Fundamental II do 6º,7º, 8º e 9º ano e alguns professores fizemos um intercâmbio no território da aldeia mãe Barra Velha nas aldeias Pará, Bugigão, e aldeia mãe Barra Velha. No intuito de construir um seminário escolar e aborda novos conhecimentos e comparação de estabilidade de vida.

E lá teve uma roda de conversa com dona conceição e seu marido, sobre a aldeia, ela não soube explicar quantas famílias tem na aldeia Pará, mas pela minha observação é em torno de 32 a 34 famílias. Lá eles vivem de artesanato, agricultura e alguns de hotelaria em, Caraíva. Eles costumam manter o ambiente limpo, mesmo tendo uma dificuldade em questão da coleta, o lixo diariamente eles queimam. Tem um rio chamado São João De Minas, tem duas cozinhas de barro e a fogão a lenha. Fomos á casa de dona coruja, estava lá seu Zé coruja, tem 08 filhos. E os demais que estavam lá, como Lucas falou um pouco como e a aldeia, pouco povoada com uma grande espiritualidade, tem uma escolinha, só que hoje não funciona mais por motivo que tinha poucos alunos, e hoje o seu Zé coruja está morando

na escola. A noite fizeram um grande awe, e alguns agradecimentos de ambas partes.

No dia seguinte levantamos acampe e nós fomos para aldeia bujigão. Ao chegar colocamos as coisas na escolinha, a escola tem duas salas, um banheiro e uma cozinha, nos recepcionaram muito bem, quando nós chegamos, estavam a disposição, nos acompanhando a todos os momentos. Quando chegamos do passeio, o almoço estava pronto, as mulheres da cozinha já tinham preparado para nós. Depois os alunos do 3, 4, e 5 ano fizeram uma apresentação com ajuda dos professores, fizeram pratos típicos da aldeia, o que eles comem no dia a dia, o que eles pescam. Fizeram alguns pratos como: farofa de bigigão, macarrão com povo, e moqueca de siri com camarão.

Montaram um cenário, com rede de pesca, coco, e artesanato esses é o meio de sobrevivência deles, alguns também trabalham na área do turismo. Lá tem 16 famílias e entorno de 8 pessoas.

A 5 anos (2015) a escola e a aldeia eram totalmente diferente, a escola era de palha, a aldeia não tinha energia nem água, mas com a ajuda e união da comunidade, e a ajuda de alguns políticos, e parentes de outras comunidade, inclusive a nossa (Aldeia velha) ajudaram para poder conseguir os materiais, para a construção da escola, com muita luta os materiais chegaram a Caraíva, e de pequeno a makiame foram pegando os, materiais e levando para a Aldeia, e no mesmo dia conseguiram por tudo drntro da Aldeia. O mesmo para água, eles

tiveram que cava o chão da porteira, da aldeia onde tem um poço até, á comunidade em geral fazendo o encanamento, para conseguir a água, todos da comunidade unidos. Com a energia também, a 5 anos atrás (2015) quando outros alunos da nossa escola fizeram o intercambio lá, a energia era com um gerador a óleo,tinha que compra o óleo e era muito caro, e tinha hora para ligar. E a comunidade cada um ficou com uma parte, juntaram e conseguiram pagar para por energia na comunidade. Inclusive não são só os homens que são pescadores, as mulheres também são. Também conhecemos o seu Fulor de 76 anos, tem dois filhos pequenos, um com menos de 1 ano e o outro com 5 anos, vive forte comendo muitos alimentos "afrodisíaco".

A tarde fomos pra aldeia mãe Barra Velha, conhecemos o seu Parmiro Ferreira, tem 83 anos, 6 filhos criou os 6 sozinho. Ele fala um pouco da lembrança do massacre do fogo de 51, que ele e a família dele saíram corridos (apressados) de casa, porque as polícias pegaram eles e coloram presos em prado, e chegou um advogado e soltou eles, por motivo que as polícias estavam roubando o que eram deles, e eles foram soltos no outro dia, com ajuda desse advogado. ele tinha 28 anos quando isso aconteceu, conseguiram se livrar desse massacre com muita luta. ' continuem lutando, pelo território, e pelo nosso povo! Esse foi o recado que ele deixou para nós jovens. Inclusive ele teve um

aviso em sonho de que nós estávamos chegando para visitar ele, uma forte espiritualidade. No mesmo dia também fomos visitar o seu Albino Braz Salvador (Pajé), 89 anos, 13 filhos, esposo de dona domingas. Ele foi morador de Aldeia Velha no tempo que era conhecida como fazenda Santo Amaro, conheceu vários moradores daquele tempo como dona Dior, depois retornou para Aldeia barra Velha. A noite eles fizeram um grande ritual, com uma grande espiritualidade, uma grande conexão com os antepassado.

No dia seguinte falamos com o vice-diretor da escola, fizemos algumas perguntas a ele. O território de Barra Velha todo tem 8.627 hectares, 600 a 700 famílias, e 1.109 pessoas. Tem posto de saúde os a gentes da saúde atende Barra velha e as outras comunidade locais. O lixo da aldeia Barra Velha é coletado e é transportado por um barco do rio de caraíva para o outro lado. No dia 23 de agosto desse ano a escola estava fazendo 17 anos, e todos os anos e professores fazem uma festa comemorativa. A terra de lá foi demarcada em 1992. O cacique da Aldeia Barra Velha se chama Suruí. A receptividade não foi totalmente esplêndida, mas eu fiquei muito gratificante, com a atenção por motivo do tempo que alguns deles não estavam tendo e parou para responder algumas das nossas perguntas.