



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

FABIANA PEREIRA DA SILVA

**“POR QUE FALAMOS APENAS A LÍNGUA DO COLONIZADOR?”:
DIDATIZAÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO DO GLOTOCÍDIO
(INDÍGENA) NO SERTÃO ALAGOANO**

DELMIRO GOUVEIA - AL
2021

FABIANA PEREIRA DA SILVA

**“POR QUE FALAMOS APENAS A LÍNGUA DO COLONIZADOR?”:
DIDATIZAÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO DO GLOTOCÍDIO
(INDÍGENA) NO SERTÃO ALAGOANO**

Monografia apresentada ao colegiado do Curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas - *Campus* do Sertão, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras – habilitação Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos
Co-orientadora: Prof. Dr^a. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA - AL
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586p Silva, Fabiana Pereira da

“Por que falamos apenas a língua do colonizador?”: didatização da problematização do glotocídio (indígena) no sertão alagoano / Fabiana Pereira da Silva. – 2021.

63 f. ; il.

Orientação: Cezar Alexandre Neri Santos.

Coorientação: Suzana Santos Libardi.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Linguística. 2. Línguas indígenas. 3. Multilinguismo. 4. Glotocídio. 5. Sertão alagoano. 6. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. I. Santos, Cezar Alexandre Neri. II. Libardi, Suzana Santos, III. Título.

CDU: 81'246.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIANA PEREIRA DA SILVA

“POR QUE FALAMOS APENAS A LÍNGUA DO COLONIZADOR?”: DIDATIZAÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO DO GLOTOCÍDIO (INDÍGENA) NO SERTÃO ALAGOANO

Monografia submetida ao Colegiado de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* do Sertão, aprovada em 21 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:



Orientador/Presidente: Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos (UFAL)



Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Santos Libardi (UFAL)

Examinadora Interna: Prof.^a Dr.^a Fabia Fulni-ô (UFAL)

Examinador Externo: Prof. Msc. Vagner Bijagó (UFAL)

“Minha luta é pela divulgação da cultura indígena”

Daniel Munduruku

“Tudo na terra tem um propósito, cada doença uma erva para curar, cada pessoa uma missão a cumprir. Essa é a concepção dos índios sobre a existência”

(Christine Quintasket, índia Salish)

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e mais importante agradecimento direciono a Deus, que é meu Bem Maior. Tudo o que sou e tenho na minha vida devo à graça Dele. Cada conquista, cada realização, só é possível porque Ele permite e se estou concludido essa graduação em Letras, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sei que é propósito de Deus, que guiou todos os meus passos, que tornou isso possível, quando pensei que já não seria. Tenho certeza de que quando Ele quer, tudo acontece.

Agradeço à Virgem Maria, minha Mãe Celestial, minha querida e protetora, que sempre intercede por mim a Deus para o meu bem e felicidade, me mostrando o caminho que devo seguir. Agradeço aos meus amigos celestiais São Miguel, Meu Santo Anjo da Guarda, Santa Teresinha, São Pio, São José, São João Paulo II, Santa Faustina, dentre os outros amigos Santos dos quais tenho sempre a proteção.

Agradeço aos meus amados Pais, Adauto da Silva e Maria de Fátima Pereira da Silva: vocês são a minha base de vida, meus exemplos, de honestidade, trabalho, caráter, confiança, amor, caridade, dentre diversas outras qualidades, aqueles em quem encontro segurança, cuidado, incentivo. Obrigado por terem me ensinado os verdadeiros valores cristãos e da vida, que são colocar Deus em primeiro lugar, ter o amor e a devoção à Virgem Maria, aos Santos e Anjos, assim como a valorizar a Família, ter respeito e amor para com o próximo e viver em harmonia com todos, promovendo a paz e a união. Pai, o senhor é um grande homem: trabalhador, carinhoso, amigo, do qual sempre terei orgulho de ser sua filha. Mãe, a senhora é meu exemplo de docência, de mãe, amiga. Tenho orgulho de ser sua filha.

Agradeço a meu Filho, João Miguel, que nasceu esse ano. Graças de Deus, meu Filho, você veio trazer Luz à minha vida. Seu sorriso me fortalece e me realiza. Você é a razão de minha felicidade, de minha maior alegria, o sentido da minha vida e da minha existência, você é minha Maior conquista e realização. Você é Benção de Deus!

Agradeço a minhas irmãs, Viviane Pereira e Bianca Pereira, e a meu irmão, Adauto Júnior Pereira, por serem meus amigos e companheiros, por serem minha Família, meu porto seguro, meus exemplos. Cada um a seu modo, cada um com seus dons e seu jeito de ser, tão especiais, me ensinam a buscar meus objetivos, a ser cada dia uma pessoa melhor, a ser forte, agradeço a Deus ter vocês como meus irmãos.

Agradeço a meu Esposo, Leandro Carvalho, por seu Amor, por sempre me incentivar a realizar meus sonhos e alcançar meus objetivos, por ser meu amigo e companheiro, e por seu

exemplo de determinação, um homem honesto e trabalhador, que não mede esforços por amor a nossa Família.

Agradeço a meu sobrinho Francisco Bruno, que é luz em nossas vidas, que desde seu nascimento vem trazendo alegria e paz a nossa Família.

Agradeço a meu tio Pedro Pereira, que sempre me incentiva nos estudos, me orienta e me forma com seu exemplo e ajuda ilimitada, sempre pensando no bem de todos. Agradeço a minha tia Goretti Pereira, por sempre estar atenta quando preciso, por ser tão amiga e por ser exemplo em minha vida. Agradeço a meu tio Cícero Pereira, por ser tão solícito sempre e por não medir esforços para nos ajudar. Agradeço a minha tia Adriana, por sempre estar também ao nosso lado em todos os momentos, nos ajudando e nos incentivando. A vocês meu muito obrigado, sei que posso sempre contar com o exemplo, seja de professores, e meu tio Cícero, como estudante, grande exemplo de dedicação. Vocês são exemplos em minha vida e me inspiram muito. Agradeço a todos os meus tios e a todos os meus primos, sejam os de perto ou os que moram longe, sempre se fazendo presente em minha vida.

Agradeço a minha sogra, Cícera Carvalho, a meu sogro, João, a minhas cunhadas, Lara, Lívia, Laelson, Laelton, e a meus sobrinhos, vocês são presentes e exemplos em minha vida e sei que posso sempre contar com vocês.

Agradeço a Mãe, Bianca, Cícera, Lara, Thayane, tia Adriana, Silene, Samara, Flávio, Lawanny, Quitéria, Laelton, Franciele, pelas vezes que me ajudaram com meu Bebê, para que eu conseguisse concluir atividades importantes nos meus estudos da faculdade, especialmente nos momentos de terminar a produção deste TCC.

Agradeço a Mãe Maria, por sempre estar ao meu lado, e ser tão presente em minha vida. A meus irmãos Cristiano e Felipe, a meus sobrinhos e cunhadas.

Agradeço a meus cunhados Ângelo e a Rodrigues, vocês sempre me incentivaram para alcançar meus objetivos.

Agradeço a Nandinha e a todos os meus amigos e amigas, por todo incentivo, e por torcerem por minhas conquistas.

Agradeço a meu orientador, prof. Cezar Neri, e a minha co-orientadora, prof.^a Suzana Libardi, por terem aceitado o desafio de serem meus orientadores em meio às dificuldades e ao pouco tempo que me restava para concluir o curso. Sem vocês nada disso seria possível: obrigado por toda ajuda, dedicação, sensibilidade e incentivo.

Agradeço a Nina Cacique, Cacique de nossa aldeia Katokinn, por ser essa mulher forte e guerreira. Obrigado por seu exemplo e por todas as oportunidades, por sempre ter acolhido tão bem na aldeia, a mim, a minha irmã Bianca, e a todos os meus familiares. Sou muito grata.

Aos professores que me ajudaram nos Estágios Supervisionados: Elenice, Josiany, Aleaudo, Ivania. Agradeço também aos diretores dos referidos estágios, Ediane, Paulo, Cândida, Maria de Fátima, agradeço também a minha irmã Viviane que na época do estágio 2 era articuladora de ensino na Escola Estadual de Pariconha.

Agradeço a todos os meus professores que contribuíram com meus conhecimentos e proporcionaram todo aprendizado adquirido na graduação e na vida.

À minha turma de Letras, especialmente a Mayara, que sempre me ajudou quando eu precisei, sempre me incentivando, e a todos os demais, que em muitos momentos me ajudaram: cada um de vocês é especial em minha vida. Foi muito prazeroso estudar com todos vocês, compartilhando os momentos de angústia, em meio às avaliações, provas e dificuldades, mas também às alegrias de cada momento, da presença, do aconchego, das vitórias.

Agradeço ao professor Márcio, que no momento que desejei voltar a estudar na UFAL não mediu esforços para que isso fosse possível: me ajudou sempre, muito paciente e solícito. Agradeço também a Lidiane, funcionária do *Campus Sertão* da UFAL, que me ajudou muito a estar na UFAL e a concluir esse curso, pois quando tive a oportunidade de voltar a estudar, você sempre me ajudou e me informou das possibilidades, sempre solícita a ajudar.

Agradeço a todos que colaboraram direta ou indiretamente na minha formação acadêmica. A todos o meu muito obrigado, que as bênçãos de Deus estejam com vocês!

Aos meus Pais, a meu Filho, Irmãos, a meu Esposo, a meu Sobrinho. A minha Família. A minha Sogra, Sogro, cunhados e sobrinhos. Também a minha comunidade indígena Katokinn.

RESUMO

Esta monografia promove uma proposta pedagógica em forma de sequência didática com o objetivo de assinalar a problematização e a didatização de conhecimentos sobre as línguas e a cultura indígena. Com este trabalho, busca-se levar os discentes a compreender o processo de morte e de extinção de línguas (glotocídio) de tantas línguas nativas, em contraponto ao panorama multilíngue nacional. A proposta é baseada em unidades temáticas em destaque em documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este trabalho se desenvolveu por pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, valendo-se de livros, enciclopédias e de *websites* de referência em torno das questões indígenas no Brasil. Dividido em cinco seções, espera-se com este trabalho contribuir de forma significativa com os conhecimentos de escolares em relação a cultura indígena e sobre a realidade linguística Indígena no Brasil.

Palavras-chave: Línguas indígenas. Glotocídio. Multilinguismo. Sequência didática.

ABSTRACT

This study aims to describe a pedagogical proposal in the form of a didactic sequence to highlight the problematization and didacticization of knowledge about native languages and culture. With this work, students are lead to understand the process of death and extinction of so many native languages (glotocide), opposed to the Brazilian multilingual panorama. The proposal is based on thematic units highlighted in official documents, especially the Common National Curriculum Base (BNCC). This work was developed through bibliographical and qualitative research in books and reference websites on indigenous issues in Brazil. Divided into five sections, this work is expected to significantly contribute to the knowledge of students concerning indigenous culture and the indigenous linguistic reality in Brazil.

Keywords: Native languages. Glotocide. Multilingualism. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Localização dos povos indígenas do Sertão de Alagoas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Alagoas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CLIND – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

EI – Educação Escolar Indígena

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GERE – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PB – Português Brasileiro

PE – Pernambuco

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SD – Sequência Didática

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O SERTÃO ALAGOANO COMO <i>LOCUS</i> DE ETNIAS INDÍGENAS.....	17
2.1	Contextualização sócio-histórica e etnocultural de aldeias indígenas no Sertão Alagoano.....	17
2.2	A Educação Escolar Indígena e os Saberes indígenas.....	22
3	LÍNGUA E CULTURAS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	27
3.1	Influências de línguas indígenas no/do Brasil.....	27
3.2	Ensino da cultura e direito das crianças indígenas.....	31
3.3	A questão das línguas e da identidade linguística na BNCC.....	36
4	PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O MULTILINGUISMO E A HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL.....	40
4.1	Sequência Didática: conceito, função e características.....	40
4.2	Proposta de Sequência Didática.....	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS	50
	ANEXOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso ocorreu por meu grande interesse pela área indígena, pois sou indígena da etnia Katokinn, estando minha comunidade presente no município de Pariconha, área indígena do sertão alagoano, sendo o meu povo descendente da aldeia Pankararu, no estado de Pernambuco.

A temática acerca da problematização e da didatização do glotocídio, especialmente indígena, tomando como *locus* de exemplo o sertão alagoano, foi indicada pelos orientadores desta pesquisa, considerando meus interesses pessoais e a relevância de discussão e divulgação desse fenômeno linguístico e sócio-histórico no Brasil. Ao compreender como ocorreu o processo de homogeneização e monolinguismo em boa parte do território nacional, percebemos os fatores que levaram ao glotocídio indígena e africano, resultado da morte e da extinção de tantas línguas indígenas desde o período colonial. Assim, pela ciência de que muitas das línguas remanescentes ainda correm risco de extinção, julgamos necessário o investimento em políticas linguísticas para a preservação dessas riquezas culturais para o país.

O objetivo geral da pesquisa, desse modo, é apresentar uma proposição didática de conhecimentos sobre as línguas e a cultura indígenas, buscando problematizar, no contexto escolar em nível básico, aspectos importantes em relação ao multilinguismo e ao processo de homogeneização linguística no Brasil. Este trabalho se desenvolveu por pesquisas bibliográficas e de cunho qualitativo, valendo-se de livros, enciclopédias e de *websites* de referência em torno das questões indígenas no Brasil.

Este trabalho está dividido em 5 seções, nas quais terão as seguintes abordagens. Na Seção 1, temos a Introdução, que destaca as motivações que levaram ao desenvolvimento deste trabalho, sua justificativa e relevância, o objetivo a ser alcançado, a metodologia utilizada e a descrição das seções desenvolvidas.

A Seção 2, *O sertão alagoano como locus de etnias indígenas*, mostra a riqueza cultural nessa região. Na subseção 2.1, contextualizamos sócio-histórica e etnocultural as aldeias indígenas no Sertão Alagoano, a saber: Katokinn, Geripankó, Karuazu, Kalankó e Koiupanká, fazendo um breve histórico sobre seu povo, suas origens, cultura, costumes e tradições. É enfatizada a luta dos indígenas do sertão alagoano pela conquista da demarcação da terra e posse de seus territórios. Já na subseção 2.2, tratamos da Educação Escolar Indígena e dos saberes indígenas, sobre os direitos relativos à cultura e à educação, trazendo as legislações que tratam e defendem esses direitos. Alguns dos referenciais utilizados nessa seção foram Lima

(2019), Vieira (2012), Vieira (2017), Freire (2020), Santos, (2006), Funari e Pinõn (2011), Filho (2019).

Na Seção 3, intitulada *Língua e cultura indígenas nos currículos escolares*, tratamos da realidade multilíngue no Brasil, assim como do processo de glotocídio, que caracteriza a morte e a extinção das línguas nativas, que geraram danos culturais. Com isso, assinalamos como urgente a intervenção de políticas linguísticas que valorizem as línguas indígenas ainda existentes no Brasil, sendo de suma importância também essa discussão nos currículos escolares. Na subseção 3.1, tratamos sobre as influências de línguas indígenas no/do Brasil, sobre a realidade etnolinguística do Brasil, que é multilíngue, bem como sobre a supervalorização do tupi, que levou a um apagamento das demais línguas indígenas existentes no país por meio da colonização europeia. Trata também sobre a morte das línguas indígenas, fator conhecido como glotocídio, fator causado pelo genocídio de povos indígenas, assim como pela substituição de muitas dessas línguas indígenas pela língua do colonizador. Destacamos os troncos e famílias linguísticas ainda existentes no Brasil e como é a realidade linguística indígena no sertão nordestino. Também é falado sobre o número quantitativo de línguas no período da colonização e na atualidade, as influências linguísticas indígenas e africanas no Português Brasileiro. A subseção 3.2 trata da necessidade de se trabalhar a inclusão nos processos educacionais, a respeito da história indígena e de suas línguas nos currículos escolares, bem como a formação dos professores a esse respeito, a fim de diminuir preconceitos e se trabalhar a diversidade cultural, fortalecendo a identidade étnica. Trata também sobre a EEI no município de Pariconha como meio de promover o direito à educação indígena diferenciada. Na subseção 3.3, trata sobre, A questão das línguas e da identidade linguísticas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a temática indígena. Os principais referenciais utilizados nessa seção foram Melatti (2014), Brasil (2017), Guerreiro (2015), Duarte (2016), Costa (1999), Funari e Piñon (2011), Borges (2015), Brasil (1988), Silva (2017), Camargos (2012), Simas e Pereira (2010), Santana e Silva (2020).

A Seção 4, *Proposição de sequência didática: o multilinguismo e a homogeneização linguística no Brasil*, diz respeito à conceituação e à apresentação de uma sequência didática. Na subseção 4.1, conceituamos as principais características de uma sequência didática, de modo a justificar a escolha desse procedimento como proposta pedagógica. Na subseção 4.2, assinalamos a sequência didática em si, intitulada *Multilinguismo e Glotocídio das línguas indígenas brasileiras*. Propomos uma sequência trabalhada em 4 aulas, dividida em três fases, com avaliação diagnóstica, apresentação do conteúdo – Conhecendo as Línguas Indígenas do Brasil por mapas linguísticos e exposição de vídeo, problematização de fatores causadores da

extinção de línguas indígenas na História do Brasil; e uma fase de (auto) avaliação da aprendizagem, com produção de textos escritos em diferentes gêneros. Os referenciais teóricos buscaram traçar um alinhamento com os debates teóricos que permeiam a discussões sobre a área que analisamos neste trabalho de conclusão de curso. E para feito fizemos uso de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Brasil (1997) e Paula (2015).

Na Seção 5, temos as Considerações Finais deste trabalho, seguido pela lista de referências e dos anexos.

2 O SERTÃO ALAGOANO COMO *LOCUS* DE ETNIAS INDÍGENAS

Neste espaço buscamos refletir sobre o Lócus de Etnias Indígenas no Sertão Alagoano em seu contexto sócio-histórico e etnocultural e ainda sobre a educação escolar e os saberes indígenas para não índios. Nesse espaço são evidenciados estudos e análises com as aldeias Karuazu e Geripankó estão localizadas na zona rural de Pariconha, Katokinn, na zona urbana, os Kalankó, na zona rural de Água Branca e de Mata Grande, os Koiupanká, localizados na zona rural de Inhapi.

O contexto sócio-histórico e etnocultural traz uma conotação referencial de identificação dos povos indígenas localizados no sertão de Alagoas, traçando alinhamentos das identidades de cada uma, suas localizações e trajetória de migração para se firmarem neste espaço geográfico.

No último item deste capítulo, faz-se uma abordagem incisiva acerca das perspectivas do contexto escolar amparado na educação escolar indígena diferenciada, referendando a questões sobre alguns pontos de vista, da educação diferencia implantada nas escolas indígenas localizadas nas aldeias do Sertão Alagoano.

2.1 Contextualização sócio-histórica e etnocultural de aldeias indígenas no Sertão Alagoano

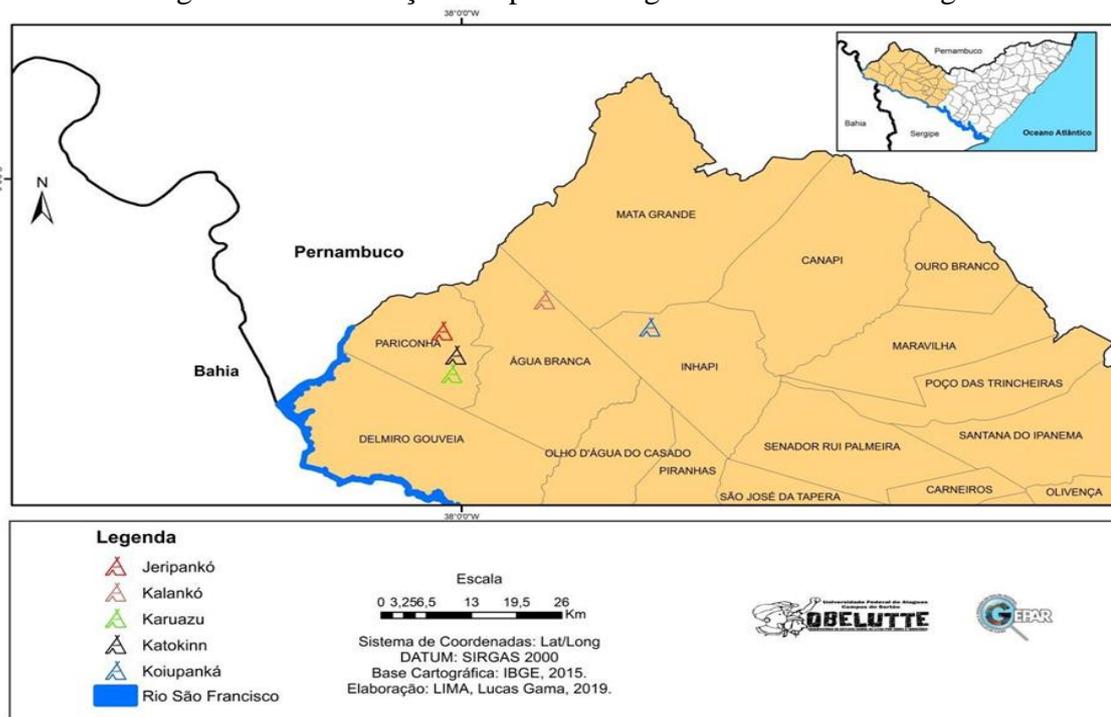
Há, no Sertão Alagoano, cinco etnias indígenas, todas pertencentes ao tronco Pankararu, a saber: Katokinn, Geripankó, Karuazu, Kalankó e Koiupanká, localizados entre os municípios de Água Branca, Inhapi, Mata Grande e Pariconha. Entre essa população de indígenas aldeados, estima-se, conforme a Funai (2018), um número aproximado de 4.500 pessoas (LIMA, 2019).

O contexto de migração desses povos, de acordo com Lima (2019), remete ao século XIX, quando antecedentes desses povos saíram do Sertão de Pernambuco em direção ao território de Alagoas devido a problemáticas que surgiram de investidas sobre as terras do povo Pankararu, em Brejo dos Padres-PE. Com tal migração para o sertão alagoano, as etnias mencionadas foram formadas, passando a possuir cada uma sua identidade própria.

A Figura 01 permite visualizar a localização dos povos indígenas do Sertão Alagoano. Lima (2019) enfatiza que essas aldeias estão dispostas em áreas rurais, porém, algumas estão presentes ao redor do perímetro urbano das cidades mencionadas anteriormente.

As aldeias Karuazu e Geripankó estão localizadas na zona rural de Pariconha, Katokinn, na zona urbana, os Kalankó, na zona rural de Água Branca e de Mata Grande, os Koiupanká, na zona rural de Inhapi. É importante enfatizar que alguns membros dessas aldeias se encontram tanto na zona rural como urbana dos referidos municípios.

Figura 01- Localização dos povos indígenas do Sertão de Alagoas



Fonte: Lima (2019, p. 5).

Esses povos enfrentaram diversas dificuldades em meio à luta pelo acesso, pelo cultivo da terra e pela possibilidade de expressar suas manifestações culturais.

Durante a maior parte do século XX foram impedidos de acessar e cultivar a terra, bem como de manifestar livremente suas práticas culturais. Silenciados e dispersos por décadas, decidiram assumir sua condição étnica entre o último quartel do século XX e o início do século XXI, protagonizando retomadas de terras e expressando, publicamente, seus vínculos étnicos, em meio a uma região marcada pela histórica violência, engendrada pelo mando oligárquico local. (LIMA, 2019, p. 1).

Mesmo em meio às lutas referentes à assunção e ao reconhecimento étnicos, até o atual momento, em 2021, esses povos ainda não alcançaram a demarcação integral de suas terras, de modo que a luta pela conquista de seu território não acabou, o que gera certa instabilidade quanto às condições de vida dos indígenas do sertão alagoano. O órgão responsável pela demarcação de terras indígenas no país brasileiro é a FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Convivendo em minúsculas glebas de terra (minifúndios), insuficientes para assegurar sua reprodução social, parte desses indígenas, sobretudo, homens, integra periodicamente os fluxos de mobilidade espacial do trabalho, uma superpopulação

relativa que se direciona para a venda da força-de-trabalho no corte da cana, na Zona da Mata de Alagoas, ou para outras plagas do país. Os territórios são reivindicados como sinônimo de vida, elemento indispensável à reprodução da condição indígena, e suas territorialidades deitam raízes no tronco Pankararu. (LIMA, 2019, p. 1).

Assim, a realidade desses e de outros povos indígenas no Nordeste e no Brasil se manifesta nas lutas, ainda ativas, pelo direito a seus territórios. Conforme enfatiza Lima (2019), pretende-se também quebrar preconceitos e estereótipos, a fim de firmar identidades como povos diferenciados.

A respeito do povo hoje reconhecido como Geripankó foram seus ancestrais – os primeiros do tronco Pankararu – a se dirigirem ao espaço alagoano. Passaram a se organizar na zona rural do município de Pariconha, no povoado Ouricuri. O primeiro grupo familiar da etnia Geripankó é identificado pelo casal de nomes Zé Carapina e Izabel, tendo chegado nessa localidade por volta do fim do século XIX, com a chegada de outros índios do povo Pankararu posteriormente, os quais passaram também a fazer parte dessa aldeia.

O reconhecimento do povo Geripankó ocorreu em meados do ano de 1992, esse povo possui cinco aldeamentos, tendo em média geral 450 famílias. Dispõe de estruturas, como, Posto de Saúde, com profissionais atuantes na atenção básica, sendo estes profissionais indígenas e não indígenas. Possui duas Escolas, onde o prédio principal é a José Carapina, e a José Quintino que fica como anexo, possuindo um ginásio poliesportivo na administração da mesma escola. Possui banco de sementes criolas, possui cisternas de placas em quase todas as casas. Também dispõe de formação universitária de mais de 30 indígenas, pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLINDI.

Nessa relação com o tronco Pankararu, se organiza política e socialmente a etnia Geripankó. Tratados na região como caboclos do Ouricuri, no início da década de 1980, impulsionado pelo processo de redemocratização do Brasil, as lideranças Geripankó se juntam aos povos da região e reivindicam o reconhecimento étnico e a demarcação do território. (VIEIRA, 2012, p. 39).

Sobre o povo Katokinn, sabe-se que

O ressurgimento étnico ocorreu, oficialmente, no dia 26 de setembro de 2000, com a dança dos praiás e a do toré. O grupo, do tronco Pankararu, vive na periferia de Pariconha, no bairro denominado Alta de Pariconha. Semelhante aos outros povos indígenas do Sertão, as primeiras famílias migraram do aldeamento Brejo dos Padres. (VIEIRA, 2017, p. 174-175).

Entende-se o ressurgimento étnico como a declaração de grupo diferenciado na sua identidade própria em relação aos demais povos que se originaram dos Pankararu. Os rituais são abertos aos habitantes da cidade e demais visitantes. No campo político, deu-se a possibilidade de fortalecimento e de formação de organização da defesa e da luta desses povos indígenas, como assistência à saúde, à educação e luta pela terra, sendo atualmente por Maria

das Graças Soares de Araújo, a “Nina”, cacica e principal liderança da aldeia do povo Katokinn. (VIEIRA, 2017, p. 175).

Os índios Katokinn vivem na periferia da cidade de Pariconha, estando presentes também na zona rural, em alguns logradouros, em povoados da cidade. Possui um Polo Base de Saúde, também possui uma Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, possui jogos de modalidades, de acordo com os rituais e costumes, estando esses jogos suspensos no momento, por conta da pandemia. Não possui banco de sementes criolas, também não possui cisternas. Possui formação universitária, sendo o povo indígena Katokinn também atendido pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

O povo Karuazu está localizado na zona rural do município de Pariconha, nos povoados Campinhos e Tanque, desde o fim do século XIX. Estando presentes também em outros povoados da cidade de Pariconha. Dispõe de um Polo Base de Saúde, não possui escola indígena registrada, sendo os alunos atendidos pela escola municipal. Não possui banco de sementes crioulas, possuindo cisternas na maioria das casas.

Por motivos religiosos e políticos, a população se dividiu em torno das lideranças de Antônio Karuazu - pajé de Campinho; e Edvaldo Soares de Araújo - cacique de Tanque. Descendente da etnia Pankararu, apoiados por outros povos e de organizações da sociedade, há 11 anos iniciaram a luta pela conquista dos direitos constitucionais, principalmente o reconhecimento étnico, demarcação do território e assistência de saúde e educação específicas e diferenciais. (VIEIRA, 2012, p. 41).

Temos também o povo Kalankó, presentes no município de Água Branca-AL. Essa etnia conta atualmente com uma população de 338 pessoas, distribuídas em 77 famílias, que estão entre as comunidades Januária, Quixabeira, Lajero do Coro, Gregório e no povoado Santa Cruz, no município de Mata Grande-AL (VIEIRA, 2012). Este é mais um grupo de origem Pankararu, tendo também migrado no século XIX para terras alagoanas.

A exemplo de outros povos indígenas de Alagoas, os Kalankó mantiveram seus costumes e rituais e buscaram alianças com os parentes e aliados na sociedade. Reconhecidos pela sociedade desde a década de 1980, o povo Geripankó, no município de Pariconha, serviu de apoio e experiência para a luta Kalankó. Intensificaram a participação nos rituais realizados na aldeia Ouricuri e nos encontros de formação política sobre os direitos indígenas na Constituição Federal. Conscientes da garantia dos direitos, buscaram o apoio das lideranças mais velhas. (VIEIRA, 2009 apud BERNARDO, 2016, p.35).

Diante dessas considerações, percebemos a forte relação dessas etnias, vendo os Kalankó, um ponto de apoio para a luta o povo Geripankó.

O povo Kalanko dispõe em suas estruturas, de um Posto de Saúde, de cisternas, não possui escola indígena registrada, não possui banco de sementes criolas.

O povo Koiupanká, por sua vez, está localizado no município de Inhapi. Sobre sua origem, Vieira (2012) afirma que membros da família Bispo foram os pioneiros a assentar-se na região. Segundo relatos, veio deles a denominação do local: eles encontraram uma pedra a qual juntava água, surgindo daí a palavra “Inhapi”, inicialmente eles passaram a sobreviver do trabalho na roça, e mais adiante outros parentes foram chegando fazendo crescer essa população indígena.

Os Koiupanká, são um povo com 3 aldeias, dispõe de um Posto de Saúde com uma equipe básica. Possui o ensino, não prédio, funcionando da educação infantil ao ensino médio. É uma das idealizadoras dos jogos indígenas no estado, indo para a oitava edição, sendo um evento aberto ao público. Existe no referido território, uma associação de indígenas e não indígenas, um banco de sementes criolas, possui cisternas, e dispõe de formação universitária, pelo CLIND.

Conforme enfatiza Freire (2020), no trabalho e luta pela terra, os grupos indígenas do sertão alagoano possuem suas marcas de resistência, sendo fatores interligados. Eles passam por algumas dificuldades por conta da falta de formalização das terras, pois a posse da terra é algo muito importante para o índio, pois possui relação com sua identidade. Como afirma Freire (2020), esses grupos

Estiveram sempre à margem das políticas públicas específicas, atuando no sistema econômico através da agricultura familiar e tendo, no seu trabalho e na luta pela terra, suas marcas de resistência. Para o indígena terra e trabalho são intimamente ligados. E ambos se relacionam com sua identidade. (FREIRE, 2020, p. 37).

Visto que cultura e identidade são elementos que permeiam as tradições de um povo, seus costumes, crenças e formas de existência, entende-se que cada grupo social expressa suas maneiras de organização social, formas e visões de mundo. Para Santos (2006), “Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam” (p. 8). Dessa maneira, conhecendo determinada realidade, “o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 2006, p. 8). São diversas as possibilidades para conhecer uma cultura: pode-se fazer uma experiência etnográfica, tendo uma relação direta em convivência em território indígena; pode-se conhecer também essa cultura através da arqueologia, do conhecimento da sua literatura, dentre outras formas.

De acordo com Funari e Piñón (2011, p. 34), “Por literatura, entenda-se não apenas tudo o que os indígenas escreveram como também o que sobre eles tem sido escrito.” E isso resulta das experiências vivenciadas dentro da cultura indígena e que leva o pesquisador a adquirir

novas experiências no convívio ou estudo dessas questões, e a escrever sobre elas. Assim, para Filho (2019), a literatura é um local em que a memória e a ancestralidade indígena se refletem, trazendo esse fortalecimento de pertencimento e identidade como lugar de representatividade, pois: “A necessidade de o indígena produzir sua própria narrativa e se desvincular do pensamento colonial faz com que se passe a pensar em uma perspectiva pós-colonial, distante da ideia colonizatória, mas que a retoma para questionar” (FILHO, 2019, p. 14).

Diante dessas considerações, percebemos o quanto a cultura indígena, sua história, seus costumes, sua valorização se fazem necessária, sendo de suma importância fortalecer o reconhecimento da cultura e da identidade indígena, a fim de eliminar preconceitos históricos, promovendo valores as relações humanas, entre índios e não índios.

O direito de preservar tais costumes e tradições e de proteção e amparo são direitos garantidos pela Constituição de 1988, devendo ser mantida sua integridade e protegidas as suas manifestações e cultura. Em meio às contradições que surgem, através das perseguições, de direitos negligenciados, os indígenas têm mostrado sua pertença no sertão alagoano. Assim, mesmo que as etnias Geripankó, Katokinn Karuazu, Kalankó e Koiupanká tenham sofrido um processo histórico de desterritorialização promovido pela violência e opressão de oligarquias latifundiárias regionais, a construção e reconstrução identitária têm sido forjadas, com raízes fincadas na família e costumes Pankararu.

Sumariamente, na atualidade, destaca-se que a luta pela conquista e pela demarcação da terra e posse dos territórios por parte dos indígenas do sertão alagoano se apresenta como um desafio justo e necessário na atualidade. A subseção seguinte trata de como a educação pode ser esse catalisador de saberes da sócio-história indígena.

2.2 A Educação Escolar Indígena e os Saberes indígenas

Por volta do final dos anos 1970, em extensão aos anos 1980, ocorreu grande mobilização em relação à garantia dos direitos indígenas, entre estes direitos os direitos à diferença. Nesse movimento de luta, estavam envolvidos indígenas e não indígenas. Entre essas reivindicações estavam a proposta e busca por efetivação do ensino diferenciado e os processos de escolaridade para os indígenas (TROQUEZ, 2014).

O campo da Educação Escolar Indígena (EEI) se caracteriza como uma área de investigação recente no país brasileiro. A gênese dessa área, se deu por meio da movimentação do campo indigenista, através do processo de militância nesse enfoque (BRITO, 1995;

CAPACLA, 1995 apud TROQUEZ, 2014), que visa garantir uma escolarização que não apenas respeite a cultura indígena local, mas que incorpore no currículo da escola parte dessa cultura; além dos conteúdos “regulares”, ou seja, não-indígena. Já a educação indígena é aquela provida pelas famílias e comunidade da aldeia como um todo, de maneira informal, fora da escola, efetivando-se por meio da socialização no grupo, buscando perpetuar costumes, maneira de ser, de viver e perpetuar a cosmovisão de cada grupo étnico. Sendo a cultura indígena transmitida e aprendida no intuito de socializar e integrar, assim, sendo transmitidas às novas gerações, terá a continuidade dos valores fundamentais (MELIÁ, 1979 apud TROQUEZ, 2014).

Alguns artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) tratam dos direitos indígenas relativos à cultura e à educação:

Art. 210 - § 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. [...]

Art. 215 - §1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

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. [...]

Art. 242 – § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF), modificou-se a orientação político-pedagógica da educação escolar indígena. As escolas, os professores, a prática escolar e os procedimentos pedagógicos aplicados devem necessariamente se voltar e difundir a cultura indígena. O viés do respeito orienta a legislação, seja às tradições que cada comunidade indígena possui, seja aos seus conhecimentos, buscando valorizar e fortalecer as identidades étnicas dos povos indígenas. Diante dessas modificações que ocorreram através da CF, Pereira e Franco (2012) enfatizam:

A legislação brasileira prevê que as escolas indígenas tenham material didático com conteúdos específicos, que respeitem e valorizem as tradições indígenas; do mesmo modo, os currículos escolares, devem abrir espaços para a discussão de temas de interesse histórico e cultural indígena, bem como os professores devem ser indígenas, da própria comunidade, capacitados em curso especificamente voltados para a formação de professores indígenas. (PEREIRA; FRANCO, 2012, p. 4).

Outro documento de interesse quanto ao tema é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que definiu e regulamentou o sistema educacional

público ou privado do Brasil. Observemos o Art. 78 da LDB, que trata do sistema de ensino da União, e de como deve ser ofertado esse ensino a fim de proporcionar a valorização aos índios, trazendo grande fortalecimento de seus costumes, línguas, identidades étnicas e demais conhecimentos importantes para as comunidades indígenas.

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 bilingüe 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-índias. (BRASIL, 1996).

Percebemos que, por esse trecho da legislação, os povos indígenas que têm língua própria teriam também a garantia de perpetuação dessa língua no âmbito da educação escolar, não apenas no âmbito da educação indígena (informal). Aqui no Sertão Alagoano as áreas indígenas são monolíngues, apenas lusófonas.

Tratar sobre a EEI é uma temática que necessita de um olhar atento, buscando a efetivação das leis que garantem aos indígenas uma educação de qualidade, lhes proporcionando o acesso a essa educação e que seus direitos sejam garantidos.

[...] a partir de duas vertentes, que necessariamente precisam convergir, para que esse direito se materialize: de um lado, trata-se de propiciar acesso aos conhecimentos ditos universais e, de outro, de ensejar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. É da junção dessas duas vertentes que deve emergir a tão propagada escola indígena. (GRUPIONI, 2001 apud SANTOS et al., 2017, p. 3).

Como registro, há um destaque para a Educação Indígena por meio da efetivação dos direitos adquiridos pelos índios por meio da legislação e confirmação de seus direitos, assegurando uma educação de qualidade, a preservação de seus costumes e sua cultura, o respeito e sua valorização, assim como também o acesso aos conhecimentos universais.

É necessário ainda muito a fim de alcançar os objetivos estabelecidos nas legislações oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estipulam uma educação de qualidade aos povos indígenas, com a garantia a uma educação diferenciada, sendo trabalhado a utilização das línguas indígenas e os saberes tradicionais.

Conforme enfatizam Silva e Reis (2015) quanto ao contexto estadual,

Em Alagoas não foi regulamentada a categoria de escola, nem a de professor indígena. Através de um seletivo simplificado os professores são contratados temporariamente. Para a escola indígena funcionar adequadamente, ela necessita ter um corpo docente

com formação adequada e plano de cargo e carreira definidos. (SILVA; REIS, 2015, p. 14).

Em relação a essa realidade, percebe-se o quanto a educação indígena em Alagoas necessita de uma melhor atenção para as demandas político-pedagógicas. O debate da qualidade na EEI está relacionado tanto ao acesso ao conhecimento regular quanto à escolarização da cultura local, fortalecendo e valorizando saberes e tradições diante da sociedade como um todo, seja na escola indígena ou não indígena, visto que indígenas se encontram inseridos nas duas modalidades de ensino.

Com base nesse resgate formal de como deveria ser ofertada a escolarização aos povos indígenas no Brasil, e em Alagoas em particular, observamos informalmente nossa realidade e facilmente concluímos pela distância entre a legislação e a realidade local, onde mesmo as escolas “regulares” de zona rural (onde localizam-se a maioria das aldeias) têm grandes dificuldades estruturais para funcionar e a qualidade do ensino é precária. Essas são as escolas acessadas pelos Kalankó e os Karuazu, que frequentam escola rural regular junto com não-indígenas. Já os Katokin, Geripankó e os Koiupanká têm escola própria.

A sede da cidade de Pariconha-AL conta com uma escola indígena, a Escola Juvino Henrique da Silva, fundada em 2010, localizada na comunidade indígena da aldeia Katokinn. Conforme Santos et al. (2017):

[...] a capacitação dos professores da comunidade – esta que até então não possuía professores com formação sócio-cultural necessária para atuar na área educacional indígena –, ocorreu somente em 2014 com muitas reivindicações da comunidade à Secretaria de Educação do Estado, que por sua vez, passou a disponibilizar processos formativos para professores indígenas dessa instituição. Nestes processos de capacitação realizados em fóruns são trabalhados assuntos que estão relacionados à realidade cultural de cada instituição indígena de Alagoas, os temas são debatidos a cada quatro meses entre os professores e lideranças em nível estadual, produzindo assim, materiais didáticos culturais para cada escola indígena do estado de Alagoas (SANTOS et al., 2017, p. 5-6).

Como enfatizado por Santos et al. (2017), importa haver professores indígenas nativos da própria comunidade, o que potencializa conhecimentos a respeito de sua cultura, participação e convivência, bem como o fortalecimento da relação e das transmissões culturais entre professor-aluno e aluno-professor.

Há ainda, na zona rural de Pariconha-AL, a Escola José Carapina, no povoado Ouricuri, e a Escola José Quintino, funcionando como anexo, favorecendo o direito à educação ao povo indígena Geripankó. Conforme Ferreira (2009), a Escola José Carapina foi construída no centro da aldeia, inaugurada em 2003.

Os Koiupanká têm dentro da aldeia a Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, a qual foi legalmente implantada no povo Koiupanká em 2006. A escola, até o presente

momento, não possui um prédio específico, funcionando em uma propriedade de um dos membros da comunidade, Francisco João da Silva. A referida escola está localizada na aldeia Roçado (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

3 LÍNGUA E CULTURAS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Nessa seção será tratado sobre a realidade multilíngue existente no Brasil, assim como, o processo de glotocídio das línguas indígenas, que é a morte dessas línguas, afetando de forma significativa o sistema cultural desses povos, pois a língua faz parte da cultura indígena, sendo urgente a necessidade de intervenção de políticas linguísticas para o fortalecimento e valorização das línguas indígenas no Brasil, sendo de suma importância também essa valorização da cultura e das línguas indígenas nos currículos escolares.

Neste contexto, traçamos inicialmente uma discussão sobre as influências de línguas indígenas no Brasil, analisando questões referentes a multilinguismo presente em nosso país, assim como as interferências sócio econômicas da colônia sobre a morte dessas línguas e ainda os focos de resistência para manutenção/preservação dos troncos linguísticos.

No que diz respeito ao ensino da cultura e direito das crianças indígenas, traçamos um alinhamento com a luta desses povos para manter suas tradições, dando evidência as sinalizações propostas nos Parâmetros Curriculares, na busca de estabelecer uma educação diferenciada, nos moldes do ensino voltado a afirmação da cultura e tradições indígenas.

E para fechar as abordagens travadas, realizamos incursões acerca do aparato da legislação brasileira sobre o processo da educação indígena no Brasil, traçando acentuações referendadas no PNE –Plano Nacional da Educação, e na BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

3.1 Influências de línguas indígenas no/do Brasil

Sabe-se que o panorama etnolinguístico nacional é multilíngue. Contudo, não é incomum o imaginário de que o país é um território apenas lusófono, onde os índios falavam apenas a língua tupi, considerando a valorização dessa língua indígena e o apagamento dos demais grupos e línguas nativas.

Melatti (2014), a respeito da língua tupi, relata que

Esta foi a primeira língua nativa que os missionários aprenderam, a ela se afeiçoando e adotando uma atitude de desdém para com as outras línguas, que não compreendiam, chamando aqueles que as falavam de povos de “língua travada”. A língua tupi foi não somente aprendida, mas também adotada na catequese pelos missionários, de modo que populações indígenas de outras tradições linguísticas chegaram a aprender o tupi. (MELATTI, 2014, p. 57).

Melatti (2014) justifica, portanto, essa supervalorização da língua tupi pelo fato de que, durante a colonização e a catequização, os portugueses se depararam com povos originários no litoral brasileiro, em grande número, falantes de línguas do tronco tupi, desvalorizando as demais línguas existentes, muitas das quais extintas atualmente. Assim, deve-se compreender esse processo de exclusão e de morte de línguas (glotocídio) na História do Brasil como, em boa parte, produto do genocídio de povos indígenas e substituição de línguas autóctones pela língua do colonizador europeu.

A morte ou extinção de uma língua indígena é algo que afeta de maneira significativa a cultura do país. Hinton (2001 apud ISIDORO, 2006) afirma que o fato da perda das línguas indígenas está relacionado à usurpação de suas terras, aos ataques e destruição do meio em que vivem, seu habitat. Portanto, quando ocorre a morte e perda de uma língua, morrem também raízes de um povo, sistemas de valor de uma cultura, parte dos direitos dos povos indígenas.

A influência da cultura indígena, em especial da família tupi, que está na base da formação do português brasileiro, segundo Guerreiro (2015), bem como da cultura africana, trazida ao Brasil como povos escravizados com o intuito de servir aos brancos. Esses trouxeram diversas contribuições na fonética e no léxico, enriquecendo o vocabulário do português brasileiro, dos quais abundam nomes geográficos, nomes da fauna e da flora (RODRIGUES, 1986).

As línguas indígenas acham-se hoje concentradas nas regiões amazônicas e centro oeste, nos Estados do Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Acre, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins e, em menor proporção em outros estados do Brasil. Algumas delas são faladas em regiões limítrofes entre o Brasil e outros países vizinhos. (SEIKI, 1999 apud GUERREIRO, 2015, p. 34).

A respeito da diversidade linguística e das línguas indígenas brasileiras ainda existentes, Seiki completa que:

O número ainda existente de línguas indígenas brasileiras representa uma grande diversidade linguística: as 180 línguas se distribuem por cinco grandes grupos - Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano; havendo ainda nove outras famílias menores e dez Isolados linguísticos. (SEIKI, 1999 apud GUERREIRO, 2015, p. 34).

Uma questão muito importante de se fazer menção são os materiais linguísticos produzidos que trabalham essa temática e seus respectivos autores.

Os materiais linguísticos existentes foram produzidos, sobretudo por missionários jesuítas portugueses, entre os quais se destacam as figuras do padre José de Anchieta, que já em 1595 publicou uma gramática tupi, e a do padre Luís Figueira, autor de uma gramática sobre a mesma língua. Há também materiais produzidos por não missionários, destacando-se entre eles o francês Jean de Léry, que deixou observações sobre aspectos do tupi (o ava-nheeng, lit. “língua de gente”: ava ‘gente’, nhe’ eng ‘fala, língua’). (SEIKI, 2020 apud GUERREIRO, 2015, p. 40-41).

Ao tratarmos sobre os troncos linguísticos, Duarte (2016, p. 38) enfatiza que “conforme estudos comparativos desenvolvidos por Rodrigues (1985, 2013), o “tronco Tupi” possui dez famílias linguísticas, a saber: Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Puruborá, Mundurukú, Ramaráma, Tupari, e Tupi Guarani.” Essas famílias estão distribuídas nas regiões dos rios Tapajós, Guaporé, Madeira e Xingu. “Em virtude do fato de cinco das dez famílias acima possuírem representantes localizados na região das cabeceiras dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé, permite-nos postular que o estado de Rondônia é o ponto original dos povos Tupi” (DUARTE, 2016, p. 38).

Outro tronco é o Macro-jê, o qual, conforme Duarte (2016), suas famílias estão distribuídas desde o sul do Maranhão ao Rio Grande do Sul, estando suas línguas presentes dentro das regiões localizadas no cerrado brasileiro, de forma específica no sul do Pará e também do Maranhão, assim como localiza-se no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

As demais famílias estão espalhadas por regiões fora da Amazônia, como no leste e nordeste do Brasil, e pela região central e oeste do Brasil. A exceção são as famílias Rikbaktsá e Jabuti. A primeira está situada ao norte do Mato Grosso, e a segunda, ao sul de Rondônia. Devido ao contato intenso que se deu com os portugueses, em especial na região leste e nordeste do país, muitas línguas do tronco Macro-Jê desapareceram sem deixar vestígios. Por exemplo, das mais de cem línguas indígenas que se supõe terem existido no estado de Minas Gerais, restam atualmente apenas as línguas Maxakalí e Krenak. (DUARTE, 2016, p. 45).

Dentre essas línguas que Duarte menciona de terem existido, a Xacriabá, Pataxó e a Puri, essas foram extintas, não possuindo hoje mais falantes delas.

A manutenção de uma língua depende obviamente das práticas culturais locais, de uso da mesma, mas também depende da própria existência do povo que mantém viva sua língua. No caso dos indígenas, a manutenção da vida do povo é ameaça permanente, e por consequência ameaça às suas línguas. A respeito da família Aruák, por exemplo, contava anteriormente com uma grande população, sendo conhecida como Taino. Esses povos sofreram diversos maus tratos assim como foram vítimas de epidemias, o que levou à redução de seu número populacional em poucas décadas. Na atualidade, o número de falantes dessas línguas é reduzido, assim como possui influência do espanhol e do português sobre seus falantes, correndo estas línguas grande risco de extinção. Estas línguas se distribuem em boa parte da América Latina, nos referidos locais: Bolívia, Guiana, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru, Brasil, Belize, Honduras, Guatemala e Nicarágua (DUARTE, 2016, p. 46).

Ainda em relação à família Aruák, Duarte (2016, p. 47), em concordância com Aikhenvald (1999), afirma que “a família Aruák possui aproximadamente 40 línguas vivas. Dentre estas, 16 são faladas no território brasileiro.”

Existem também os povos indígenas isolados, pois estes preferem não possuir relações específicas com aqueles povos não-indígenas. Essa escolha de defesa desses povos em manterem-se assim é uma forma de se resguardar do contato com o mundo dito “civilizado”.

Por esta razão, é necessário que a Funai e o governo brasileiro desenvolvam ações de proteção às suas terras, à sua cultura e à sua língua. É importante salientar que os termos ‘povos isolados’ e ‘língua isolada’ possuem semânticas distintas. Embora um povo possa ser isolado, sua língua pode não sê-la, já que esta pode estar geneticamente relacionada a uma das 40 famílias linguísticas existentes atualmente no Brasil. (DUARTE, 2016, p. 50).

Em relação às línguas indígenas faladas no sertão nordestino, Costa (1999), ao citar Palácio (1989) e Rodrigues (1986), afirma que os únicos povos indígenas do Nordeste que possuem a sua língua são os Fulni-ô, localizados na região de Águas Belas, sudoeste de Pernambuco, também localizados em região sertaneja – há cerca de uma hora de distância do povo Koiupanká-AL. Palácio enfatiza que somente estes índios fazem uso corrente de sua língua, o Yaathê, demonstrando-se muito viva e presente na comunidade. Conforme Rodrigues, essa língua é até a atualidade falada pelos Fulni-ô, sendo ela considerada pertencente ao tronco Macro-jê (COSTA, 1999).

Costa (1999), enfatiza que em estudo sociolinguístico realizado por Costa (1993), identificou-se que 91,5% dos índios Fulni-ô mostravam ativos ou passivos da sua língua, portanto, uma área de bilinguismo (Yaathê e -Português), do tipo diglótico estável, não tendo substituição entre as línguas.

A língua Yaathê, para os Fulni-ô, possui uma função ritual importante, tendo significado de respeito e sagrado. Esses, conforme Costa (1999), foram o primeiro grupo indígena que emergiu no nordeste a conquistar o reconhecimento oficial de sua identidade étnica e direito à terra legalmente reconhecidos. Em 1921, o povo Fulni-ô, foi o primeiro no Nordeste que conquistou o reconhecimento étnico, em meio ao século XX, reconhecimento dado pelo Serviço de Proteção ao Índio/SPI (DÂMASO, 1931 apud BEZERRA, 2019, p. 1-2).

3.2 Ensino da cultura e direito das crianças indígenas

No Brasil, como legado do processo de colonização, convivemos com um imaginário etnicorracial de grande discriminação aos indígenas, valorizando-se como modelo de humanidade o branco europeu, de modo que vivemos em meio a visões e atitudes violentas e estereótipos criados sobre o índio.

Diante disso, é de suma importância nos processos educacionais a presença e inclusão da história indígena e de suas línguas nos currículos escolares da Educação Básica, sendo também necessário trabalhar o desenvolvimento pedagógico na formação dos professores a respeito dessa temática. Com isso, debate-se sobre sua história (não apenas a história de dominação pelo colonizador), sobre a diversidade cultural das inúmeras etnias e sua realidade no tempo presente. A escolarização dessas e de outras informações serve à diminuição de preconceitos e garantia de direitos das crianças.

Atualmente assistimos ao retrocesso de direitos dos povos indígenas, num contexto de avanços lentos a respeito da valorização histórica e cultural na educação brasileira dos povos afrodescendentes e indígenas, assim como uma maior visibilidade de sua identidade e reconhecimento de seus direitos.

Evidenciam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a defesa pela valorização do patrimônio sociocultural e o respeito pela diversidade. Segundo Funari e Piñón (2011), a respeito do PCN História, Ministério da Educação - MEC (1997), nos parâmetros que evidenciam a importância do estudo em relação à temática indígena:

A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. (FUNARI; PIÑÓN, 2011, p. 99).

Os resultados dessas orientações, apesar de trazer diversos avanços na temática indígena, tanto em materiais didáticos quanto em sala de aula, ainda parecem em nosso cotidiano insuficientes para educar a população brasileira de modo geral sobre o multiculturalismo e os povos indígenas.

No entanto, ainda temos muito a alcançar, pois há uma grande necessidade de se buscar mais valorização e o reconhecimento, buscando a promoção de conhecimentos sobre a temática indígena dentro da escola e demais espaços.

A promulgação da Lei 11.645, de 2008, veio a alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visando incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (BORGES, 2015, p. 6).

Esta lei, portanto, inclui assuntos relacionados à história e à cultura que compõem a formação do povo brasileiro, os grupos étnicos africanos e indígenas, incluindo esses conteúdos na programação curricular da Educação Básica. Na lei é reforçado sobre o estudo a respeito da luta dos negros e indígenas no país brasileiro. Não serão desenvolvidos estes conteúdos na forma de uma disciplina própria, estas serão trabalhadas em meio a todo currículo, sendo desenvolvidos em aulas de Literatura, Educação Artística e em História do Brasil.

Diante disso, percebemos que através da Lei 10.639/03, a qual torna obrigatório que seja ensinado História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a qual foi substituída pela Lei 11.645/08, que traz a inclusão do ensino de História e a respeito também da cultura indígena, transformando esse sistema de ensino educacional brasileiro, que não trabalhava a herança e diversidade cultural de nosso povo. Assim, com essas ampliações e a valorização de elementos de língua e de cultura indígena no currículo escolar, se preenche uma lacuna no sistema de ensino brasileiro. Isso estaria coerente com a Constituição Federal, no Artigo 231, que contempla o reconhecimento aos índios de seus costumes, línguas, tradições, suas crenças assim como a ocupação de suas terras como direitos originários; e no Artigo 210, §2, que trata do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, podendo comunidades indígenas utilizarem suas línguas maternas e maneiras de transmitir a aprendizagem próprias da comunidade (BRASIL, 1988).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam: c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (BRASIL, 2013, p. 356-357).

Estes são alguns dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, sendo a EEI orientada por diretrizes específicas, e através de diretrizes conforme cada momento e modalidade da Educação Básica, seja nacional ou local. (Brasil, 2013).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Brasil tem grande diversidade cultural e é repleto de desigualdades sociais. Faz-se necessário que os sistemas e as redes de ensino construam currículos, assim como as escolas, desenvolvam propostas pedagógicas que favoreçam as necessidades, assim como as possibilidades e interesses, identidades linguísticas, étnicas e culturais.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017. 15-16)

Dessa maneira, a BNCC (2017) enfatiza a necessidade se reverter a situação de exclusão histórica de marginalização de grupos, como os indígenas, povo originário, e os remanescentes de quilombos e os demais povos afrodescendentes, também fortalece o compromisso com alunos com deficiência, através do reconhecimento das necessidades de práticas pedagógicas inclusivas, assim tendo foco em um planejamento que valorize a equidade.

Conforme Silva (2017), a respeito da educação e seus princípios fundados nas relações étnico-raciais, a Carta Magna de 1988 traz especificado esses critérios, trazendo grande enfoque na cultura local de cada etnia em meio ao processo de construção dos currículos escolares, a fim de valorizar a diversidade cultural, e nesse meio está presente a educação escolar indígena diferenciada.

Na atualidade, os povos indígenas continuam na luta por eliminar diversos preconceitos reatualizados no tempo e constantemente ocorrentes nos diversos espaços sociais, dentre eles a escola, mesmo que a língua e a cultura indígenas permanecem vivas internamente em algumas etnias.

A prática interdisciplinar e transversal no ensino brasileiro se mostra fundamental, envolvendo múltiplas áreas que possam ampliar a visão e o conhecimento sobre o assunto.

Essa relação interdisciplinar na escola permite refletir sobre diversas dimensões, sejam aspectos cognitivos da criança, aspectos afetivos, sociais, entre outros, com o auxílio tecnológico e dos meios de comunicação, baseado na perspectiva de que o papel da escola na atualidade não se fundamenta apenas na transmissão de conteúdo, mas também um processo de troca entre professor e alunos, tendo uma maior abertura para que o aluno seja protagonista e participativo no desenvolvimento do ensino- aprendizagem.

De acordo com Borges (2015):

O silenciamento nas questões culturais e históricas afro-brasileiras e africanas também é encontrado quando se trata da questão indígena. Este esquecimento e silêncio acontece pela falta de (re)conhecimento por parte da escola da composição da sócio-diversidade brasileira. [...] A LDB e os PCNS já enfatizavam a importância do trabalho com a perspectiva multicultural. (BORGES, 2015, p. 10).

Portanto, docentes preparados e cientes do desenvolvimento do trabalho no aspecto multicultural vão além do que está prescrito no currículo, com posicionamentos político-pedagógicos que valorizem grupos minoritários, como grupos afrodescendentes e indígenas, evitando preconceitos e proporcionando atitudes de respeito às diferenças.

Algo que tem sido observado de maneira positiva é a presença das discussões entre professores e lideranças a respeito das línguas nativas, preocupados com a conscientização e o fortalecimento dessas línguas. Tem-se buscado maneiras de promover as línguas nativa e portuguesa de forma bilíngue e intercultural, promovendo um diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas, desenvolvendo esse processo de interculturalidade. (CAMARGOS, 2012).

A respeito das línguas indígenas no Brasil, Camargos (2012) relata a criticidade dessa situação, pois estas línguas correm sério risco de extinção. Quanto ao comportamento da comunidade em meio a essa questão da língua indígena, é necessário observar de que maneira ela é utilizada em determinada comunidade, se ela é utilizada como língua materna, se ela tornou-se uma segunda língua, ou se ela já não é mais falada e preservada em sua comunidade, tendo a língua portuguesa a substituído e se tornando a primeira língua. O bilinguismo é uma situação que a cada dia se torna mais comum nas comunidades indígenas, tendo em vista a necessidade de comunicação social na sociedade e os processos sociais de extermínio étnico.

[...] atualmente a Educação Escolar Indígena está em fazimento tanto nos aspectos relacionados à compreensão das propostas da educação diferenciada quanto na mudança da pedagogia não-indígena de ensino. O letramento está sendo ressignificado para que se permita ao índio conhecer e interagir com as culturas não-índias e, ao mesmo tempo, fortalecer sua identidade étnica. (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 11).

Os aspectos da Educação Escolar Indígena trazidos por Simas e Pereira (2010) são desafios na atualidade, a fim de promover a grupos indígenas o fortalecimento da identidade étnica em uma relação de promoção do diálogo intercultural.

Diante da educação diferenciada e específica nessas comunidades indígenas, Santana e Silva (2020) enfatizam que este sistema e regulações foram desenvolvidos a fim de promover e garantir aos povos indígenas o direito a uma educação que está voltada para a valorização de suas tradições, sendo então é uma educação permeada por aspectos interculturais – já que oferta o conteúdo “regular” (branco) e também o localizado culturalmente (indígena).

As práticas pedagógicas estão dentro do conjunto de práticas que orientam o processo de valorização da cultura indígena, conforme Santana e Silva (2020), sendo uma maneira de possibilitar ao povo indígena a preservação de suas histórias e memórias. E nesse processo de ensino a escola exerce um papel muito importante em suas práticas, relacionando a tradição e

a transformação dos sujeitos, trabalhando a cultura indígena e os aspectos relacionados a valores fundamentais dentro dessas comunidades, dentre os quais, se possível, valores linguísticos. Com isso, se faz necessário, dentro desse processo de autonomia às escolas indígenas, uma melhor assistência dos órgãos públicos, com a promoção de políticas públicas de formação inicial e continuada (SANTANA; SILVA, 2020).

No sertão nordestino, temos presentes diversas escolas indígenas, que buscam promover o ensino diferenciado, buscando desenvolver o saber conforme o processo de ensino aprendizagem dessa modalidade, porém funcionando conforme a realidade de cada comunidade.

Entre essas escolas no sertão nordestino, temos a Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, que promove a EEI. Essa escola está localizada na zona urbana da cidade de Pariconha – AL, uma das escolas presente no sertão alagoano, de forma específica pertencente a aldeia Katokinn, conforme Silva (2020), criada em 2010, essa escola se encontra sob jurisdição da 11ª GERE – Gerência Regional de Educação, sendo no município de Piranhas-AL sua sede.

A referida escola é de pequeno porte, sendo desenvolvido o ensino da educação infantil ao ensino médio, também a modalidade EJA. A escola comporta algumas salas, tendo um limite para o ingresso de alunos, já que o espaço físico é considerado pequeno. As aulas são ministradas conforme a matriz curricular do estado alagoano, em que tem previsto para as escolas indígenas a educação diferenciada, assim como professores indígenas. O nome dado a Escola Estadual Juvino Henrique da Silva, é uma homenagem ao ilustríssimo e saudoso antigo pajé da comunidade indígena Katokinn. A escola possui uma função social, buscando ir além do padrão educativo convencional, e como currículo cultural, envolve a educação diferenciada, buscando o resgate a cultura e diversidades, sempre alinhado ao regimento escolar. A finalidade da instituição é favorecer aos alunos indígenas, não só a educação básica, mais trabalhar a recuperação de memórias históricas, reafirmar as suas identidades étnicas e valorização (SILVA, 2020).

A escola possui projetos específicos, produzidos pela própria comunidade escolar, sendo assim que a educação se torna diferenciada, ocorrendo os jogos indígenas que ocorrem de ano em ano, algo muito valoroso para a realidade escolar. As modalidades dos jogos realizados são indígenas, sendo eles: lança, arco e flecha, corrida de maracá, luta corporal, zarabatana, dentre outros. Fazem parte dos elementos essenciais na tradição da modalidade desses jogos, a pintura corporal e os adornos, que são produzidos dentro da própria etnia, transmitindo em meio os jogos essa identidade própria do povo Katokinn (SILVA, 2020).

Ocorre também anualmente segundo (Silva, 2020), o projeto saberes indígenas, sendo realizado através de atividades culturais desenvolvidas pelos alunos, e sendo os estudos transmitidos pelos profissionais da comunidade, assim, busca-se o resgate de histórias dos ancestrais, pajés, caciques, sua origem, sobre a demarcação de terras, sobre as ervas medicinais, religiosidade, saúde indígena, dentre outras temáticas importantes para a aldeia. Este projeto sempre finaliza através de um desfile cívico, no qual se retrata os estudos realizados pelo seu povo, expondo a sociedade para o conhecimento da população. Um projeto também muito pertinente e importante da escola, é o projeto de leitura, que desenvolve nos alunos o gosto pela leitura.

Na escola tem um acervo muito bom de livros clássicos infantis, de livros que tratam as diferentes culturas, sejam elas, temáticas indígenas, sobre quilombolas, dentre outras. Assim, os alunos são levados a realizar várias produções, como poemas, documentários, assim como se promovem a exibição de filmes retratando a realidade indígena na atualidade. Estas atividades e projetos se mostram muito importantes e na formação dos alunos, seja no aspecto humano ou cultural. (Silva, 2020).

3.3 A questão das línguas e da identidade linguísticas na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 5). Espera-se que as escolas elaborem propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 13), de modo a “valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 7).

De forma particular, essa pesquisa busca problematizar, no contexto de EEI, aprendizagens essenciais, como a questão linguística. Sabemos que “já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch” (BRASIL, 2017, p.

66-67). Assim, espera-se entender fatores que justificam a impossibilidade de aprendizagem da língua indígena dos ancestrais no sertão nordestino, quer como primeira ou como segunda língua (BRASIL, 2017, p. 16; BRASIL, 1988), com exceção do Yathê.

Assim como nos PCN, no qual um dos objetivos do Ensino Fundamental é de que os alunos sejam capazes de “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1997, p. 69), na BNCC, estipula-se que os docentes da área de Linguagens podem/devem problematizar questões como

conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2017, p. 66).

No quadro a seguir, destacamos algumas habilidades relativas a unidades temáticas que podem promover significativas discussões no âmbito da EEI, de modo que temas como “a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena [...] ultrapass[em] a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 397), cuja “problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (BRASIL, 2017, p. 397).

Quadro 1 – Habilidades e unidades temáticas relativas às línguas e cultura indígenas na BNCC – Componentes de Linguagens e de História do Ensino Fundamental

UNIDADE TEMÁTICA / SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	HABILIDADE CORRESPONDENTE NA BNCC
3º ano: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. Objetos de conhecimento: O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
4º ano: As questões históricas relativas às migrações. Objetos de conhecimento: Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
5º ano: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. Objetos de conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
6º/7º ano (História): A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Objetos de conhecimento: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ano (História): Os processos de independência nas Américas. Objetos de conhecimento: A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. O Brasil no século XIX. Objetos de conhecimento: Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
9º ano (História): [...] A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. A questão indígena durante a República (até 1964).	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura. O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

Espera-se, na proposta didático-pedagógica apresentada na seção a seguir, abarcar parte dessas temáticas, contribuindo para a incorporação em espaços de EEI.

4 PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O MULTILINGUISMO E A HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL

Nesse espaço, buscamos referendar o ensinar e o aprender sobre o Multilinguismo e a Homogeneização Linguística no Brasil, trazendo uma proposta de ensino partindo de uma Sequência Didática (SD), devidamente focada na aprendizagem dos educandos indígenas sobre o histórico brasileiro em multilinguismo, assim como o alijamento das línguas maternas pelos interesses do colonizador pela homogeneização da língua.

Nossa primeira incursão, trata sobre o conceito, função e características de uma sequência didática para o ensino e aprendizagem em análises linguísticas. Nesse espaço, trazemos referências sobre a importância e aplicabilidade da SD para o direcionamento sequencial de estudos mais aprofundados acerca do tema em discussão, assim como para outros semelhantes.

Finalizando, fazemos o desenvolvimento de uma proposta de trabalho em uma SD, estruturada em três fases, devidamente organizadas em quatro aulas, nas quais são traçadas nas abordagens iniciais uma avaliação diagnóstica para análises dos conhecimentos prévios dos envolvidos, e logo após desenvolvemos alinhamentos para análises de mapas linguísticos no Brasil; conhecer outros povos e suas línguas; reconhecer conceitos de multilinguismo e glotocídio, assim como alguns fatores que levaram ao extermínio de muitas línguas, inclusive as do Sertão de Alagoas; e ponto fim, evidencia-se uma produção para sistematização do conhecimento adquirido.

4.1 Sequência Didática: conceito, função e características

Uma SD pode ser compreendida em seu contexto conceitual e funcional, “[...] como ‘unidade didática’, unidade de programação ou unidades de intervenção pedagógica” (ZABALA, 1990 apud CASTELAR, 2016, p. 11). Promovendo essas reflexões se referindo a atividades sequenciais planejadas, tendo propósitos educacionais elaborados a fim de alcançar objetivos específicos no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a SD tem uma estratégia de planejamento de maior alcance que um plano de aula isolado.

Um dos principais autores que tratam sobre as características fundamentais de uma SD é Zabala (1998), que as trata como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim

conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998 apud CASTELLAR, 2016, p. 15). Também a define como “[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998 apud CASTELLAR, 2016, p. 15).

No contexto pedagógico, a SD corresponde a um grupo de atividades devidamente sequenciadas em um planejamento prévio, com objetivos didáticos também previamente definidos. Geralmente estruturada para a abordagem de um ou mais gêneros textuais orais ou escritos, ou para conteúdos específicos, favorecendo a apropriação de situações de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A funcionalidade de uma SD centra-se na predefinição de abordagens em passos sequenciais, sendo que cada um desses passos requer uma metodologia específica. Esta modalidade de planejamento requer um planejamento cuidadosamente sequenciado, com visões objetivas sobre o que se pretende alcançar em cada uma das etapas planejadas. SDs tendem a se concretizar quando da construção do conhecimento do educando, considerando os variados ângulos remetidos por ela sobre o conteúdo analisado nos encaminhamentos propostos pelo professor. Nesse processo gradativo, a SD oportuniza ao educando um ordenamento progressivo de suas faculdades cognitivas, estruturando suas capacidades em adquirir o conhecimento de forma também ordenada, tomando como referência conhecimentos prévios.

A respeito das fases que uma SD apresenta, Castellar (2016) traz a concepção de Zabala (1998), que se preocupa muito com seu aspecto macroestrutural. A SD primeiramente deve trazer atividades ordenadas, sequenciais, a fim de atender a um objetivo educativo específico a que é destinada. Em seu planejamento é necessário ter uma definição das atividades iniciais, intermediárias e finais da SD. Sendo necessário definir como estas atividades serão estruturadas, como serão suas articulações e suas funções. Assim, também propõe, como de fundamental importância, que os objetivos educacionais destas atividades de uma SD sejam de conhecimento não só do professor, mais também dos alunos aos quais estará destinada a SD. É necessário que o professor exponha aos alunos o que será realizado na SD, de que maneira será feito, e o por que será feito (ZABALA, 1998 apud CASTELLAR, 2016).

Considerando nosso objeto pedagógico – discussões sobre multilinguismo e problematização da homogeneização linguística no Brasil – a SD nos possibilitará o uso de mecanismos didático-metodológicos essenciais para o trabalho com crianças e adolescentes de ascendência indígena dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de uma abordagem dialógica e um processo reflexivo sobre suas origens linguísticas.

O conhecimento do multilinguismo e do glotocídio praticado no Brasil torna-se uma temática muito importante para o conhecimento dos povos indígenas nordestinos, tendo em vista o fato historicamente produzido de genocídio dessas populações na região; e de o glotocídio não ser conhecido pela maioria das comunidades, ausentes particularmente das escolas indígenas do Sertão de Alagoas, justificando a promoção de ações pedagógicas. Um aporte primordial para a nossa análise é que, na microrregião do Alto Sertão de Alagoas, temos algumas aldeias indígenas e em nenhuma se fala uma língua nativa, produto da extinção dessas línguas no decorrer da História.

4.2 Proposta de Sequência Didática

Nesta subseção, iremos apresentar a Sequência Didática proposta acerca da temática ‘multilinguismo e o glotocídio das línguas indígenas brasileiras’. São retomados fatores relevantes entre o período histórico de 1500, período de início de colonização, até a atualidade, para informar os educandos sobre o fenômeno histórico e linguístico mais amplo do glotocídio, como um efeito da colonização e da colonialidade. Aborda-se também o Brasil como um território multilíngue.

O conteúdo a ser trabalhado nessa SD será aplicado num período de 4 aulas, distribuídas em fases. Na Fase I: 1 aula, na Fase II: 2 aulas, na Fase III: 1 aula. Destrinchamos a seguir como se dará a exposição do conteúdo da SD.

Fase I – Avaliação Diagnóstica

A avaliação investigativa inicial instrumentaliza o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que a turma já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos a lecionar e o nível de profundidade em que devem ser abordados, assim como para que o aluno tome consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos (BRASIL, 1997).

A avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode

se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática (BRASIL, 1997).

Como pressuposto, podemos dizer que, na educação escolar, especialmente não indígena, os costumes, valores, rituais de grupos minoritários são tratados com bem mais frequência do que a questão linguística relativa a esses mesmos grupos, que é quase sempre silenciada. Buscamos identificar isso por meio de uma avaliação diagnóstica oral, de modo a ambientar a temática para a turma.

AULA 1 – Avaliação Diagnóstica

Objetivo: Identificar, por meio da aplicação de um questionário diagnóstico, com debate (15-20 min) junto aos alunos acerca da temática ‘homogeneização linguística e multilinguismo no Brasil’.

- Quais as línguas faladas no Brasil atualmente?
- Quais regiões do país apresentam a maior quantidade de línguas? Por quais motivos?
- Você conhece alguma língua indígena falada aqui no Nordeste? Quais e onde?
- Qual a situação das línguas indígenas no Estado de Alagoas (ativas, em extinção, extintas)?
- Nossa aldeia conserva/usa vocábulos de alguma língua nativa? Em quais situações são usados esses vocábulos?
- O que você considera ter ocorrido durante nossa história para termos perdido a nossa língua nativa?

Na sequência, o professor listará as respostas mais significativas, com a formulação de sentenças afirmativas e negativas.

Fase II – A Homogeneização Linguística e o Multilinguismo no Brasil

AULA 2 – Apresentação do Conteúdo: Conhecendo as Línguas Indígenas do Brasil

Objetivo: Reconhecer a trajetória das línguas nativas no território brasileiro desde o período colonial.

Por transformações e influências colonizadoras, muitos povos indígenas atualmente só falam o Português, tendo sido, no decorrer da História, reduzido o número de povos e de línguas indígenas, sendo este fato conhecido como glotocídio, que vem desde a colonização até a atualidade - contato este que trouxe diversos prejuízos às manifestações culturais e às línguas indígenas, através do deslocamento linguístico, em todo território brasileiro, mais especialmente na região Nordeste (PAULA, 2015).

O multilinguismo no Brasil, conforme Paula (2015), é inquestionável. Estima-se que o número de línguas indígenas faladas no país seja entre 180 e 200 línguas (RODRIGUES, 1993; SEKI, 1999). Porém, apesar dessa estimativa, ainda existem no Brasil aqueles povos indígenas considerados isolados, que não mantêm contato direto com a sociedade não indígena (PAULA, 2015), e então sobre os quais ainda sabe-se pouco do seu campo linguístico.

Dentre o quadro multilíngue presente no Brasil, temos os povos que falam exclusivamente o Português, sendo mais acentuado o número de falantes nas regiões do Nordeste e Sudeste, quando se compara os povos que falam línguas indígenas e aqueles que falam exclusivamente a língua do colonizador (PAULA, 2015). Para enfrentar essa realidade, as políticas linguísticas possuem um papel fundamental para a promoção da manutenção, acesso e reavivamento da cultura e das línguas indígenas no país brasileiro (PAULA, 2015).

Nessa aula da SD, os educandos serão levados a conhecer a trajetória das línguas nativas no território brasileiro desde o período colonial. Assim, devem compreender, no passado e no presente, a dimensão quantitativa das línguas faladas no Brasil e no Nordeste Brasileiro.

2A) Apresentação de Mapas Linguísticos Indígenas do Brasil

Nessa aula, o professor apresentará dois mapas linguísticos indígenas digitalizados, destacando as línguas indígenas ativas no presente e no passado do Brasil, sinalizando-as por região, família e tronco linguísticos (*vide* mapas nos Anexos A e B).

Em relação ao mapa do anexo A, os alunos deverão responder as seguintes perguntas:

- Como você identifica a situação da língua indígena no Nordeste Brasileiro?
- Qual a sua opinião diante da identificação desse mapa sobre as línguas indígenas existentes no país em geral?

Quanto ao mapa do anexo B:

- O professor deve explicar como se dá a genealogia das línguas indígenas no território, destacando a existência de dezenas de troncos e famílias linguísticas.

2B) - Exposição de vídeo

Anteriormente, os alunos foram informados das línguas indígenas que existiram no território que atualmente corresponde ao Brasil, bem como acessaram os nomes das línguas indígenas vivas atualmente. Agora, nessa aula, o objetivo é proporcionar à turma algum contato com uma dessas línguas vivas.

Por isso, os alunos serão direcionados a assistir o vídeo intitulado “Dos Ikpeng para o mundo” (Vídeo nas aldeias), que foi idealizado, produzido e executado pelo povo Ikpeng, localizado atualmente em terras indígenas legalizadas do Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso. O vídeo a ser usado é em versão legendada, visto o objetivo de expor os estudantes à língua viva de outro povo indígena. No vídeo, os Ikpeng falam na sua língua nativa, mostrando como vivem, como é sua aldeia, seus costumes. O vídeo traz uma apresentação das crianças e jovens Ikpeng dos seus hábitos e costumes diários, atividades que executam na aldeia, brincadeiras, território, relação com os outros povos e com os brancos. Eles apresentam-se e instigam o espectador a apresentar também a si mesmo e sua cultura para eles¹.

Os alunos serão orientados a fazer breves comentários individuais, devendo responder:

- Qual a experiência de assistir um vídeo em que os índios falam sua língua nativa?
- Em quais aspectos e costumes, dentre outras características, sua aldeia se assemelha ao povo indígena Ikpeng?
- Gostariam de produzir um vídeo apresentando sua aldeia para os Ikpeng?

AULA 3 – Conceitos e fatores para a extinção de línguas indígenas na História do Brasil

Objetivo: Reconhecer fatores causadores da extinção de línguas indígenas na História do Brasil.

Justificativa: Com uma reflexão sobre estes fatos da história linguística indígena no Brasil, e instigados a reflexão dos valores linguísticos indígenas, refletindo sobre a importância das políticas linguísticas para a preservação das línguas indígenas ainda existentes no país brasileiro, já que muitas delas correm risco de extinção.

¹ O vídeo está disponível *online* gratuitamente na plataforma digital Youtube pelo *link* <https://m.youtube.com/watch?v=xafm2Edcgq8>. Acessado em: 02 de setembro de 2021.

Nessa aula, serão entregues apostilas, com conceitos, falando sobre **multilinguismo e glotocídio**, para leitura e comentários coletivos. Os textos da apostila estão relacionados à temática do glotocídio indígena, também trazendo breve histórico e uma experiência com o resgate de uma língua indígena (material extraído do site *Imagine*², e da Revista Nova Escola, *online*³. Proporcionando aos alunos uma maior fixação e atenção à temática desenvolvida. Os alunos serão levados ao debate de aspectos relevantes dos textos e farão comentários sobre as figuras ilustradas nos referidos textos (*vide* apostila no Anexo C).

Nessa aula, serão analisados os conceitos de multilinguismo e glotocídio para a fixação de análise dos termos, ainda nesse propósito são expostos os fatores que levaram ao glotocídio de línguas indígenas e suas consequências para a história e a cultura indígenas no Brasil, partindo da leitura e análise de textos que traduz sobre a morte das línguas indígenas, e da experiência de resgate de uma língua materna.

Fase III - (Auto) Avaliação da Aprendizagem

AULA 4 – Produção Textual por meio de cartazes

Objetivo: Sistematizar os conhecimentos sobre a temática através de mapas mentais.

Nessa aula, os alunos serão levados a produzir mapas mentais sobre homogeneização linguística e multilinguismo no território brasileiro.

O mapa mental é um tipo de diagrama, que promove a facilitação da aprendizagem, assim como a memorização e a concentração, tendo um tema central e sendo interligadas palavras ou frases, assim como pequenos textos, conforme estabelecido através do cérebro. Estes aspectos, ao serem ligadas com as cores e a maneira que as informações são apresentadas, ativam e estimulam a memória com a capacidade das conexões neurais (FENNER, 2017 apud HORTA, 2021).

Com tal propósito, serão apresentados dois modelos de mapas mentais e os educandos serão organizados em grupos com tópicos específicos, relacionados ao multilinguismo e ao glotocídio no Brasil (*vide* mapas mentais no Anexo D). Os mapas serão organizados em cartazes para exposição dos resultados e (auto) avaliação da aprendizagem dos alunos, sobre a temática

² Disponível em: <https://www.imagine.com.br/temas/a-extincao-de-linguas-indigenas-no-brasil/>

³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2536/nasce-oregistro-escrito-de-uma-lingua-indigena>

da SD. Logo mais, eles irão expor estes cartazes, mostrando o aprendizado adquirido durante as aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso promove uma proposta pedagógica em forma de Sequência didática com o objetivo de assinalar a problematização e a didatização de conhecimentos sobre as línguas e as culturas indígenas. Essa temática trabalhada foi de grande importância para a minha formação humana e universitária, pois como indígena Katokinn e estudante de Letras pela Universidade Federal de Alagoas, enriqueceu meus conhecimentos sobre a cultura indígena, em especial em relação à realidade linguística do nosso país, mais especificamente em relação à realidade das línguas indígenas desde o período colonial até a atualidade.

Sendo uma temática que se mostrou muito pertinente para a localidade da nossa região, que é uma região indígena, sendo que essa temática é pouco conhecida até mesmo por muitos indígenas; o que justifica levar esses conhecimentos às aldeias e povos indígenas do Sertão Alagoano, a fim de que conheçam como ocorreu o processo de glotocídio de tantas línguas nativas, e de como as línguas vivas indígenas que resistem ainda hoje encontram-se distribuídas atualmente no Brasil e no Nordeste brasileiro.

Esta proposta de utilizar esta ferramenta pedagógica, que é a SD, se mostrou de grande relevância, pois resultou do planejamento de passos sequenciais e de ferramentas metodológicas específicas para o desenvolvimento dos conhecimentos que se pretendia alcançar, e promover aos alunos progressivos avanços cognitivos tendo em vista também seus conhecimentos prévios.

Dessa maneira, a SD desenvolvida valeu-se de mecanismos didático-metodológicos enriquecedores aos conhecimentos de crianças e adolescentes de ascendência indígena dos anos finais do Ensino Fundamental, através desse processo discursivo, dialógico e reflexivo sobre uma temática marcante de suas origens linguísticas: problematização da homogeneização linguística no Brasil e o multilinguismo.

Diante das considerações desenvolvidas no decorrer desse trabalho, e do que foi exposto, espero que possa contribuir de forma significativa com a questão indígena no país, e fortalecer a luta pelos direitos indígenas ao reconhecimento e valorização de sua cultura, do direito à educação, comportando o ensino diferenciado e a formação de escolares quanto à temática específica deste TCC.

Por fim, compreendo que o povo indígena carrega em si as marcas de “luta e da resistência”, pois nosso povo mesmo em meio às perseguições, violências, ataques a cultura, a língua, aos costumes e tradições, vem resistindo e continua vivo, mesmo que com violenta

redução e extermínio de vidas indígenas, e da morte de tantas línguas (glotocídio), o país multilíngue, vivencia desde a colonização esse processo de homogeneização da língua, este legado colonizador que persiste ainda nos tempos atuais repercutir.

Dada a importância das discussões sobre a temática abordada nesse espaço recomendamos a consulta deste documento como mecanismo que tem a possibilidade de nortear um melhor esclarecimento sobre a educação indígena e as circunstâncias que a fundamentam. Nesse sentido recomendamos a leitura deste trabalho a todos os profissionais da educação, especialmente aos professores que atuam nesta modalidade de ensino, ou, que ainda estejam em formação.

Com as reflexões discorridas, espera-se que este trabalho contribua para a compreensão de professores, alunos, comunidades e estudiosos da temática discutida a fim de que possam firmar-se na proposição da efetiva implementação do processo educacional adequado as necessidades institucionais da educação diferenciada para indígenas. Espera-se ainda, que haja a obtenção de compreensões a respeito do seu processo histórico e conceitual, assim como o entendimento dos desafios analisados frente às questões sobre o multilinguismo e o glotocídio para a implementação de sistemáticas adequadas para atender as demandas das unidades escolares indígenas, num desafio para a gestão das escolas e comunidades para a promoção de processos que envolvem tal questão e ainda que estas possam se mobilizar para ações efetivas, visando a preservação das culturas.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Francineide Torquatro. **Mulher Indígena no Alto Sertão de Alagoas: História e Memória.** Delmiro Gouveia. 2016.

BEZERRA, Deisiane da Silva. **Processo de reconhecimento étnico carnijó/fulni-ô: entre teias, conexões e alianças.** Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564532032_ARQUIVO_ArtigoSimposioNacionaldeHistoria.pdf

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **Inclusão da história e da cultura afrobrasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar.** Disponível em: https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CEB - **PARECER CNE Nº 14/99.** Aprovado em 14.9.99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>

CAMARGOS, Lidiane Szerwinsk. **Os desafios do ensino de língua portuguesa para indígenas em cursos superiores interculturais.** 2012. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas%20adicionais/Lidiane%20-%20OS%20DESAFIOS%20DO%20ENSINO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA.pdf>

CASTELLAR, Sonia Vanzella (Org). **Metodologias ativas: sequências didáticas**. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-2-FTD-SEQUENCIAS-DIDATICAS.pdf>

COSTA, Januacele Francisca da. **Yathê, a última língua nativa no Nordeste do Brasil: aspectos morfo-fonológicos e morfossintáticos**. Recife, 1999. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Acosta-1999/Costa_1999_Yathe_ultima_lingua_Nordeste.pdf.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004

DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. **Caletrosópio**. Vol. 4. n. Especial, 2016.

FILHO, Joel Vieira da Silva. **Literatura Indígena Contemporânea: Vozes dessilenciadas de Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Mundurucu**. Monografia (Licenciatura em Letras), Delmiro Gouveia. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6388/1/Literatura%20ind%C3%ADgena%20contempor%C3%A2nea%20vozes%20dessilenciadas%20de%20Gra%C3%A7a%20Gra%C3%Bana%20Eliane%20Potiguara%20e%20Daniel%20Mundurucu.pdf>

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripankó: Uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. Maceió-Alagoas. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufal.br/handle/riufal/331>.

FREIRE, Adriana Cirqueira. **Etnias indígenas alagoanas**. [Ebook]. / Adriana Cirqueira Freire; Beatriz Medeiros de Melo. -- Maceió/ AL: Editora, 2020. Recurso digital: il.; 64 f; v.1. Disponível em: [file:///C:/Users/fabiana/Downloads/Etnias%20ind%C3%ADgenas%20alagoanas%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/fabiana/Downloads/Etnias%20ind%C3%ADgenas%20alagoanas%20(3).pdf)

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A Temática Indígena na Escola: Subsídios Para os Professores**. São Paulo, 2011.

GUERREIRO, Márcia Bernadete Neisnek. **Influências indígenas e africanas no léxico do português do Brasil**. 2015. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/18278/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado_M%C3%A1rcia_Guerreiro.pdf

HORTA, Ariane Aparecida Roque Pereira. **O mapa mental como objeto de aprendizagem: critérios de divisibilidade no ensino remoto**. PMO v.9, n.1, 2021. Disponível em: http://pmo.sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/16/dlm_uploads/2021/02/art10_PMO_Chamada_Tematica_2020_SBM.pdf

ISIDORO, Edinéia Aparecida. Situação sociolinguística do povo Arara: uma história de luta e resistência. Goiânia, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/edineia_completo.pdf

LIMA, Lucas Gama; OLIVEIRA, Amanda da Silva de; MIRANDA, Anderson Ribeiro. Indígenas, terra e território em Alagoas: uma análise geográfica da atualidade da resistência. **Revista de Geografia**. v. 36, n. 1, Recife, 2019.

LIMA, Lucas Gama. Território e territorialidade indígena no sertão de alagoas: breves notas acerca de um processo de resistência. **XIII ENANPEGE**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/184746151-Territorio-e-territorialidade-indigena-no-sertao-de-alagoas-breves-notas-acerca-de-um-processo-de-resistencia.html>.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Gleise Ferreira de, et al. **Gonçalves Dias: Biografia e Indianismo através do poema I-Juca-Pirama**. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2200/O%20GON%C3%87ALVES%20DIAS%20%20BIOGRAFIA%20E%20INDIANISMO%20ATRAV%C3%89S%20DO%20POEMA%20I-JUCA-PIRAMA%20%28UNIT-SE%29.pdf?sequence=1>

PAULA, Aldir Santos de. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E POLÍTICA LINGUÍSTICA. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 113-129. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10177/7183>.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. História e memória da educação indígena: um estudo do processo de escolarização dos Wassu-cocal em Alagoas (1970-2010). **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE. 2012. Disponível em: <http://www.gpecpop.faced.ufu.br/node/90>

SANTANA, Pedro Abelardo de; SILVA, Marina do Nascimento. **Uma escola indígena no alto sertão de Alagoas: Reflexões sobre sua história e o ensino diferenciado (2008-2018)**. ABATIRÁ - Revista De Ciências Humanas E Linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1:: n.2 Jul : Dez : 2020. p. 1- 754.

SANTOS, José Luís dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, José Rodolfo da Silva; OLIVEIRA, Amanda da Silva de; VERAS Gabriel da Silva. Análise sobre formação de professores da Escola Indígena Juvino Henrique da Silva: comunidade Katokinn Pariconha Alagoas. **10º Encontro internacional de formação de professores**. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/fabiana/Downloads/5179-21543-2-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/fabiana/Downloads/5179-21543-2-PB%20(3).pdf)

SCANDOLA, Estela Marcia Rondina. **Direitos das crianças dos povos indígenas: dos princípios e caminhos construídos em Mato Grosso do Sul e a resolução do CONANDA**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 161- 178, jan./abr. 2018.

SILVA, Rodolfo de Lira; REIS, Neila da Silva. Educação Escolar Indígena sob discussão de suas Políticas: uma abordagem em uma Escola Indígena no município de São Sebastião-AL. **I Congresso de inovação pedagógica em Arapiraca**. UFAL-Arapiraca. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/fabiana/Downloads/1930-Texto%20do%20Artigo-7013-1-10-20151003.pdf>

SILVA, Sandicléia Santos. **A importância dos jogos e brincadeiras para o ensino aprendizagem na educação infantil**: estudo de caso na escola estadual indígena juvino henrique da silva. Delmiro Gouveia, 2020.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Desafios da educação escolar indígena**. 2010. N. 11. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16373/16373.PDF>

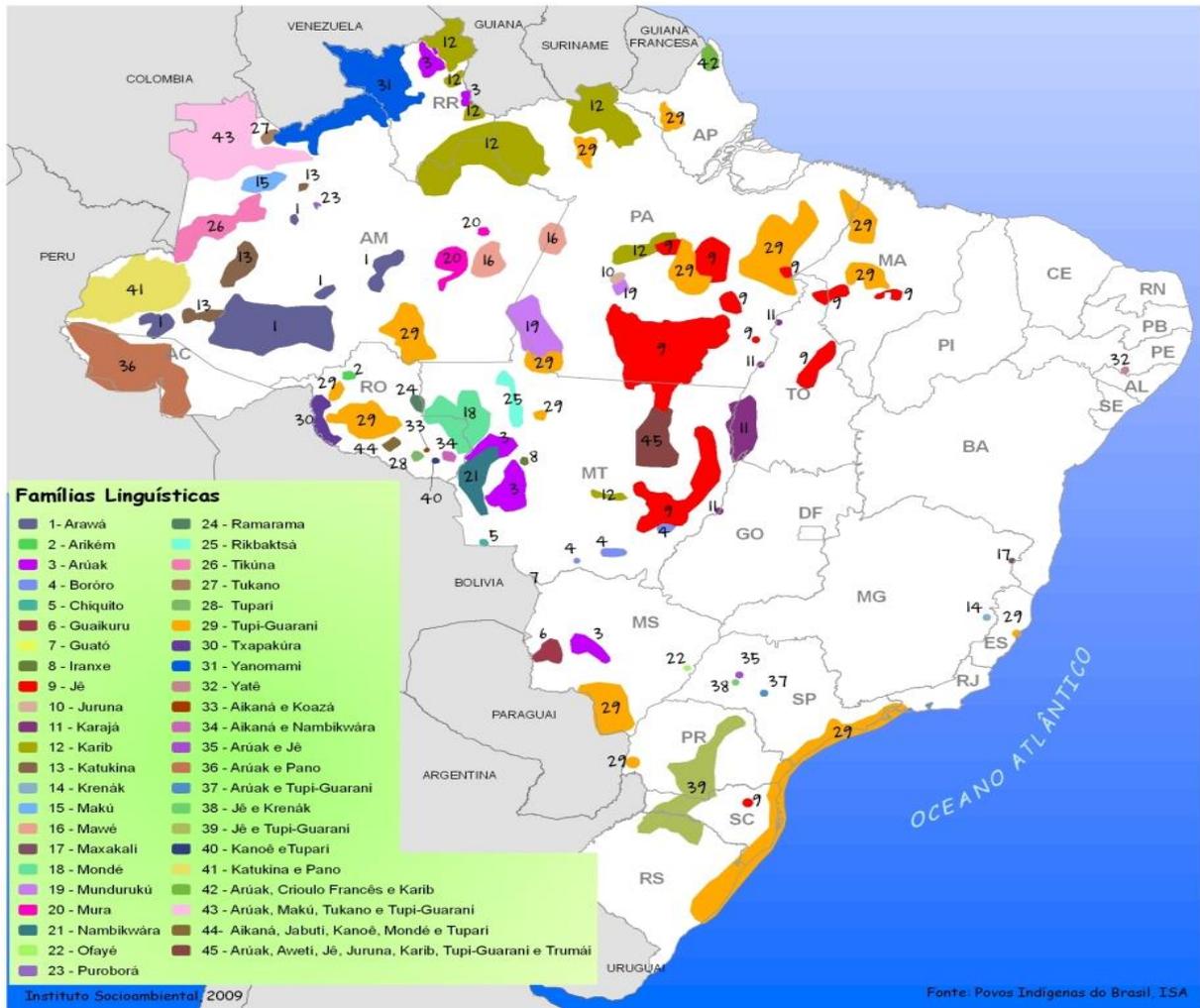
TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Escolar Indígena no Brasil: por uma revisão de Conceitos, de Políticas e de Práticas. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 3, n. 4 julho a dezembro de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/fabiana/Downloads/4849-15913-1-PB%20(1).pdf

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. **Incelências**, v. 1, n. 1, pp. 28-45. 2012.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Práticas identitárias e ressignificação do universo imaginário dos povos indígenas do sertão de Alagoas**. Maceió: Editora CESMAC, 2017.

ANEXOS

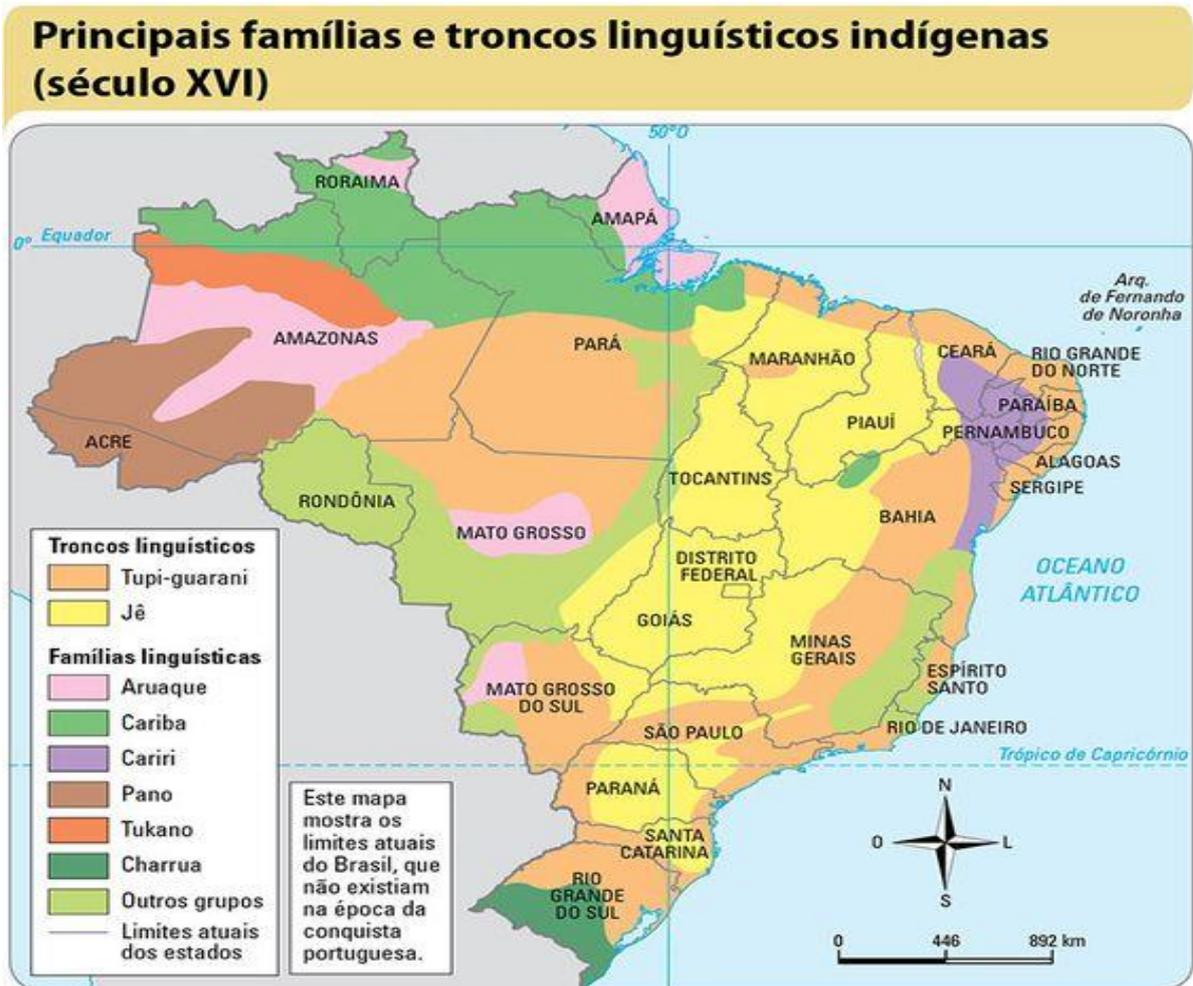
Anexo A:



Fonte: FUNAI - Fundação Nacional do Índio. 2019.

Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5310-conservacao-de-idiomas-autoctones-norteia-ano-internacional-das-linguas-indigenas-celebrado-pela-unesco>

Anexo B:



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/391813236315127042/>

Anexo C

APOSTILA

Conceitos de Multilinguismo e Glotocídio

Multilinguismo –

1. coexistência de sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, etc.) numa comunidade.
2. utilização simultânea de várias línguas por uma pessoa ou por um grupo, com idêntica fluência ou com proeminência de uma delas.

Porto Editora – Multilinguismo no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Acesso em: 11-09-2021. Disponível em: [em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multilinguismo](https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multilinguismo)

Glotocídio –

Processo de marginalização de uma língua no seio de uma comunidade de falantes, em favor de outro (s) idioma (s), resultando no gradual desaparecimento dessa língua.

Porto Editora – Glotocídio no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Acesso em: 11-09-2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/glotocidio>

TEXTO I

Quase 90% línguas indígenas brasileiras foram extintas e as que restam estão ameaçadas

Todas as línguas indígenas brasileiras estão ameaçadas de extinção em algum grau, de acordo com Atlas Mundial das Línguas elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em sua última versão, o mapa da Unesco – publicado em 2008 a fim de comemorar o Ano Internacional das Línguas proclamado pelas Nações Unidas – mostra 190 línguas indígenas no Brasil sendo que 12 já estavam extintas. Segundo esse estudo, o Brasil é o terceiro país com o maior número de línguas ameaçadas.

O Atlas é baseado no Índice de Vitalidade das Línguas, que estuda o que leva um idioma a ser ameaçado, as políticas de Estado em relação a ele, seu uso nos meios de comunicação e o fato de ele ter registros na internet. O índice também divide as línguas em cinco categorias: vulneráveis; seriamente em perigo; severamente em perigo; absolutamente em perigo e extintas.

Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2016/04/de-1500-linguas-indigenas-no-descobrimto-restaram-181-todas-ameacadas-aponta> (Adaptado)

TEXTO II



Disponível em: <http://paulinhonecooblog.blogspot.com/2015/04/tirinhas-todo-o-dia-tem-indio-e-dia.html>

TEXTO III

Unesco aponta risco de extinção de 190 línguas indígenas no Brasil

No Brasil não se fala apenas o português: há ainda 274 línguas indígenas (das 1,2 mil que existiam no início da colonização). Deste total, 190 correm o risco iminente de desaparecer, segundo o Atlas das Línguas em Perigo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O desaparecimento das línguas indígenas é um dos aspectos que devem ser lembrados, no dia 9 de agosto, Dia Internacional dos Povos Indígenas, que acontece durante o Ano Internacional das Línguas Indígenas.

“São vários os motivos para que isso ocorra: o contato com outras culturas, a idade avançada dos falantes e a falta de valorização dos povos indígenas influenciam para que as línguas acabem desaparecendo ao longo do processo histórico”, explica Myriam Tricate, coordenadora nacional do Programa de Escolas Associadas (PEA), braço da Unesco nas escolas de educação básica de todo o mundo. A Rede PEA existe em 180 países, com 11 mil escolas. No Brasil, o programa reúne 569 escolas – segunda maior rede, atrás apenas do Japão.

Para Daniel Mundu ruku, professor, escritor e filósofo indígena, “é preciso que as escolas resgatem nas crianças a sensação de pertencimento e autoestima de ser brasileiro.”

“É fundamental que os alunos percebam a importância de sermos um país tão diverso e múltiplo. A partir daí fica mais orgânico trabalhar temas como culinária, dança e língua indígena. Também é necessário transformar o olhar dos próprios professores sobre o assunto”.

Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/unesco-aponta-risco-de-extincao-de-190-linguas-indigenas-no-brasil>

TEXTO IV

Nasce o registro escrito de uma língua indígena

O emocionante trabalho de um professor indígena ressalta a importância de uma atividade esquecida: a passagem da linguagem oral para a escrita

POR: *Beatriz Santomauro* 01 de Abril | 2009



ANÁLISE DO TEXTO Na revisão, a turma da EIEEF Sertanista José do Carmo Santana aprende a gramática paiter. Foto: Kriz Knack

Os índios paiteres-suruís são um grupo nômade, com aldeias em Mato Grosso e Rondônia. Escolarizados, os mais jovens e os líderes da comunidade aprendem a falar e escrever em português. Mas, entre si, continuam se comunicando na língua de seus antepassados, o paiter. Como na maioria dos povos indígenas, não havia até 2006, entre essa etnia, escrita que representasse o que se fala. A história e a cultura do povo eram transmitidas apenas oralmente. Porém, com a mobilização da comunidade, de associações indígenas, de especialistas da Universidade de Brasília (UnB) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), o paiter ganhou um alfabeto e regras gramaticais. Nasceu uma língua. Um dos palcos desse processo foi uma sala de aula. Seu protagonista, um professor indígena.

Morador da zona rural de Cacoal, a 485 quilômetros de Porto Velho, Joaton Suruí participou da iniciativa que, entre 2006 e 2007, tornou possível registrar a escrita paiter. Com a orientação de linguistas e antropólogos, ele participou de oficinas que resultaram nas normas e no alfabeto da língua. Fim de papo? Não. "Uma língua escrita sem uso é uma língua morta", ensina o professor. "Para que o paiter não morresse logo após ter nascido, senti a necessidade de mostrar às crianças sua utilidade."

Como não havia nada escrito em paiter nas aldeias - nenhum panfleto, placa de rua, jornal ou revista -, a escola passou a ser o principal caminho para a disseminação do registro da língua. Joaton tomou as rédeas desse processo. Lecionando para uma turma

multisseriada do 6º ao 9º ano da EIEEF Sertanista José do Carmo Santana, ele desenvolveu um projeto para ensinar a nova escrita com seus 13 alunos - todos indígenas como ele.

A forma escolhida foi a confecção de um livro, escrito e ilustrado pelos estudantes. "Eles ficaram ansiosos com a responsabilidade. E com razão: quando for lançado, o livro será o primeiro publicado em nossa língua materna."

As produções escritas dos alunos guardam marcas da oralidade



ALUNOS PIONEIROS O grupo multisseriado de 6º a 9º ano de Joaton é o primeiro a escrever no idioma indígena. Foto: Kriz Knack

O trabalho emocionou os selecionadores do Prêmio Victor Civita de 2008, que conferiram a Joaton o troféu de Educador Nota 10. "Consolidar a língua paiter por meio de livros é uma forma de promover a autonomia e possibilitar o registro da memória que ainda sobrevive graças à tradição oral. Não vejo maneira mais emblemática de mostrar o papel da escrita", defende Cláudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da prefeitura de São Paulo e selecionador do Prêmio. Ainda segundo Cláudio, os paiteres só têm a ganhar se o projeto for replicado por outros docentes das aldeias. "Se surgirem novas publicações, é possível que mais escolas alfabetizem os alunos na língua materna, o que aumentaria o registro das ricas narrativas desse povo."

Ao chegar a este ponto do texto, você, professor de Língua Portuguesa, pode estar se perguntando: "O que uma iniciativa focada em uma língua quase extinta, falada por pouco mais de mil pessoas, tem a ver com minha realidade em sala?" A verdade é que tem muito a ver. O trabalho de Joaton aponta para uma prática essencial no domínio das habilidades linguísticas: a passagem do oral para o texto escrito.

Apesar de muito importante - é comum que os alunos com poucas experiências de letramento tenham uma escrita que apresente muitas marcas de oralidade -, esse conteúdo costuma ser negligenciado nas classes de 6º e 7º anos. Tudo porque persiste a visão de que basta transcrever o que se ouve e pronto: a composição escrita já transmitiria, com clareza, tudo o que a fala quis dizer.

"Não é assim que funciona", diz Cláudio. Para que essa transição seja bem realizada, é preciso investir na chamada retextualização. Em linhas gerais, é o esforço que o autor realiza para manter o mesmo conteúdo da fala original, mas utilizando uma forma adequada ao gênero escrito para que o texto seja mais bem compreendido (leia a

sequência didática). Não se trata de "arrumar" a fala para o papel: a oralidade é tão coerente quanto a escrita. Acontece que cada modalidade da língua tem uma organização específica, de acordo com seus propósitos de comunicação.

Reorganizar o oral para produzir escritas claras e coerentes

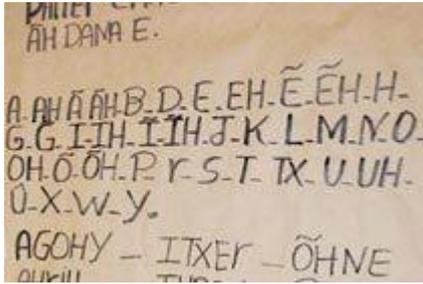
A fala, por exemplo, apoia-se nos gestos, nos movimentos do corpo, na expressividade do olhar, na entonação e nas expressões próprias de cada pessoa. O texto escrito, por outro lado, impõe uma forma mais fixa - nele, é necessário respeitar convenções e regras, além de se comunicar com uma pessoa (o leitor) que está ausente no tempo e no espaço. Para que a turma desenvolva a consciência de que se fala de um jeito e se escreve de outro, o professor deve apostar em atividades de edição e revisão de textos.

Para realizar esse trabalho, uma estratégia interessante é propor a gravação de conversas ou de narração de histórias, por exemplo. Em seguida, os estudantes fazem a transcrição exata do que ouviram. E aí começa a edição. A meta inicial é eliminar as marcas da oralidade - vocábulos repetidos, hesitações ("é...", "hum..." etc.), conceitos redundantes - para conseguir informar com coesão.

Depois, é hora de inserir a pontuação adequada para transmitir a intenção comunicativa. Também faz parte do processo agrupar conteúdos em parágrafos, reorganizando o texto para aproximar ideias semelhantes. Nada está pronto, porém, sem a revisão, momento de prestar especial atenção na concordância verbal e nominal e na substituição de palavras por outras mais precisas.

"Se o processo for bem feito, os leitores terão a sensação de um texto claro e coerente", afirma Cláudio. Trilhando esse percurso, a pioneira turma de Joaton quer evitar a vala comum onde se perderam para sempre centenas de línguas indígenas brasileiras. Das quase mil que existiam à época da chegada dos portugueses, restam pouco mais de 180, um terço delas fadado a desaparecer pelo pequeno número de falantes. O objetivo é que a passagem do oral para o escrito abra o caminho para que as outras aldeias paiteres e as futuras gerações - e, por que não?, o mundo todo, via internet - possam conhecer a rica história desse povo. "Só a palavra escrita pode manter viva nossa cultura", acredita o professor.

Na sala de aula, um resgate da cultura paiter-suruí



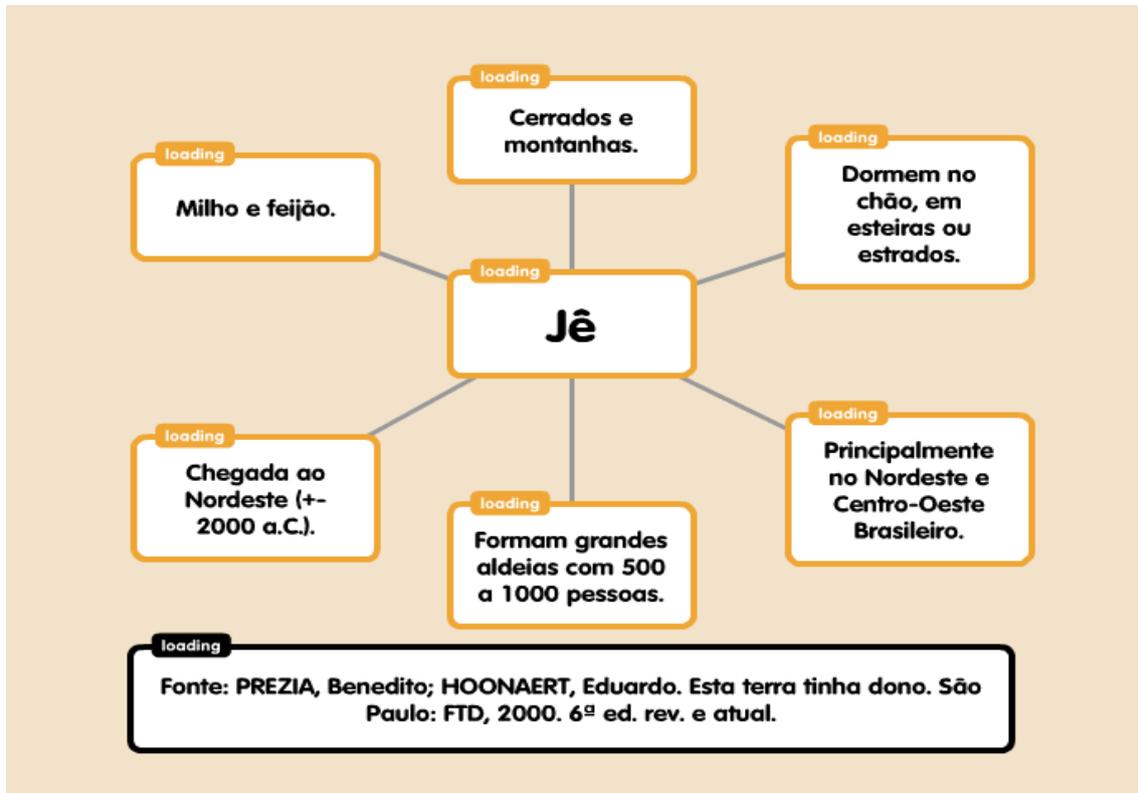
USO SOCIAL O alfabeto (acima) serviu de referência para cartazes escolares na nova língua. Foto: Kriz Knack

Joaton Suruí nasceu em 1979, dez anos depois de seu povo ter sido contatado pela primeira vez por frentes extrativistas. A convivência dos paiteres com os brancos nunca foi fácil: espremidos por garimpeiros e madeireiros, o grupo viu a população diminuir e a cultura tradicional, aos poucos, se desgastar. Formado em Magistério Indígena em 2006, Joaton fez de sua prática em sala de aula uma bandeira para reverter esse quadro.

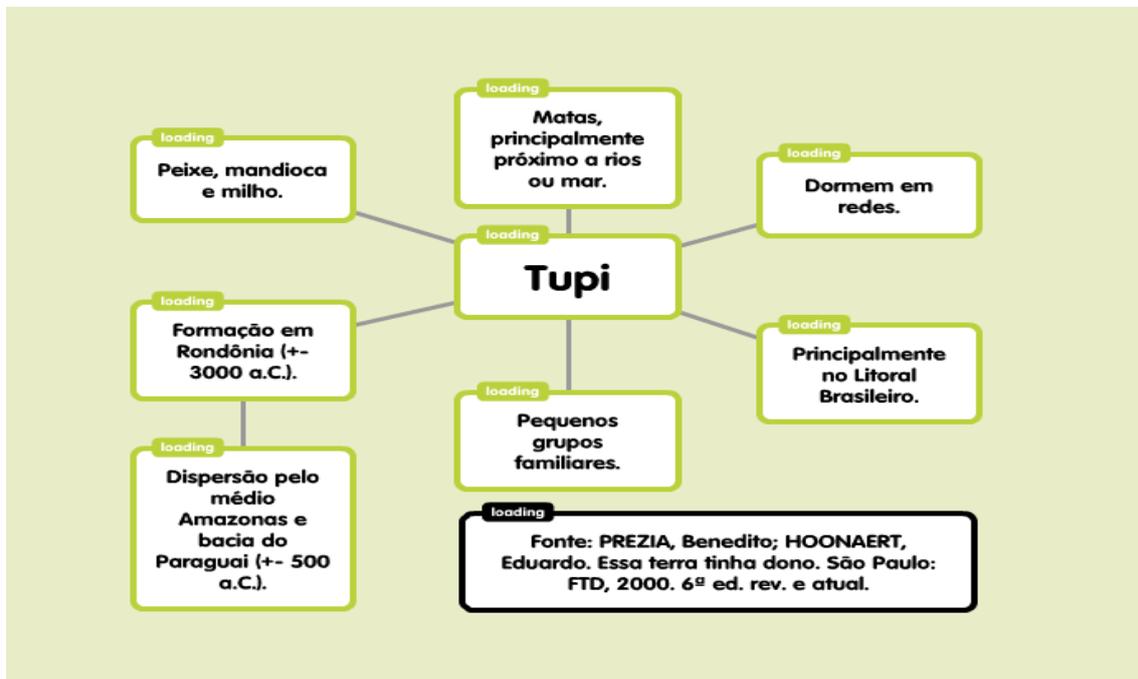
Disseminando a escrita dos paiteres em suas aulas de Identidade, Língua Materna e Artes colaborou para manter viva uma língua que, para os 1,2 mil das 27 aldeias da etnia, possui uma função social indiscutível. "É por meio do paiter que ensinamos crianças a fazer nosso artesanato e nossa comida, como caçamos e pescamos, como cultivamos as roças e quais são nossos mitos e ritos", diz o professor. Para os avaliadores do Prêmio Victor Civita de 2008, o projeto demonstrou sintonia com a tese defendida por antropólogos e linguistas de que a Educação Indígena deve ser plurilíngue e intercultural.

Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/2536/nasce-oregistro-escrito-de-uma-lingua-indigena>
Publicado em NOVA ESCOLA Edição 221, 01 de Abril | 2009

Anexo D



Disponível: <https://www.historiajaragua.com.br/2018/05/mapas-mentais-povos-je-e-tupi-6.html>



Disponível: <https://www.historiajaragua.com.br/2018/05/mapas-mentais-povos-je-e-tupi-6.html>