



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**  
**MUSEU NACIONAL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS**  
**INDÍGENAS (PROFLLIND)**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE REVITALIZAÇÃO ENTRE OS**  
**PATAXÓ DO TERRITÓRIO KAÍ-PEQUI**

**Paulo de Tássio Borges da Silva**

**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**  
**MUSEU NACIONAL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS**  
**INDÍGENAS (PROFLLIND)**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE REVITALIZAÇÃO ENTRE OS**  
**PATAXÓ DO TERRITÓRIO KAÍ-PEQUI**

**Paulo de Tássio Borges da Silva**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Protti Christino

Rio de Janeiro  
Setembro  
2019

S586p Silva, Paulo de Tássio Borges da  
Políticas linguísticas de revitalização entre os Pataxó do território Kai-  
Pequi / Paulo de Tássio Borges da Silva. -- Rio de Janeiro, 2019.  
131f. : il. (color.)

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Protti Christino  
Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas  
- PROFLLIND, 2019.

1. Políticas Linguísticas. 2.Revitalização linguística. 3.Patxôhã.  
4. Povo Pataxó. 5. Cumuruxatiba. I. Christino, Beatriz Protti. II.Título.

**CDD 371.97**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**  
**MUSEU NACIONAL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS**  
**INDÍGENAS (PROFLLIND)**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE REVITALIZAÇÃO ENTRE OS PATAXÓ DO**  
**TERRITÓRIO KAÍ-PEQUI**

**Paulo de Tássio Borges da Silva**

Banca Examinadora

---

Presidente - Profa. Dra. Beatriz Protti Christino (PROFLLIND- MN- UFRJ)

---

Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares (UFF)

---

Profa. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (PROFLLIND- MN- UFRJ)

---

Profa. Dra. Marci Fileti Martins (PROFLLIND- MN- UFRJ) (suplente)

---

Prof. Dra. Letícia Rebollo Couto (FL - UFRJ) (suplente)

## DEDICATÓRIA

*Aos “Troncos Velhos” e aos “Línguas” (lembrantes) do Povo Pataxó.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos encantados que me trouxeram até aqui, cuidando e proporcionando discernimentos no caminhar, mostrando o chá necessário para os momentos difíceis, a erva para o banho quando o corpo não reagia e guiando xs amigxs para a conversa e apoio quando se fazia necessário.

Agradeço à minha orientadora Beatriz Christino pelo acolhimento e intervenções pertinentes na proposta.

Meu obrigado aos amigos e amigas construídos no do Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional.

Agradeço à Celeste Ciccarone (UFES) pelos convites e parcerias acadêmicas. Por sempre ter me acolhido quando necessário na sua casa em Vitória – ES. Obrigado pelas reflexões antropológicas e os aprendizados construídos com os Tupinikim e Guarani.

Meu obrigado à professora Geovanda Maria Batista, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela caminhada proporcionada com as questões indígenas, à professora Liana Sodré, pelo carinho e aconselhamento, e ao professor José Valdir Santana pelos diálogos e a amizade construída.

 s professoras do Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional, Marci Fillet, Marília Soares e demais, pelos aprendizados partilhados.

Não poderia deixar de agradecer aos Povos Indígenas que têm cruzado meus caminhos, proporcionando-me aprendizados. Os povos Tupinikim e Guarani localizados no Norte do Espírito Santo, que têm me acolhido desde 2014 e ao Povo Pataxó, sobretudo as aldeias localizadas no Território Indígena Ka -Pequi, que me acompanha e se faz presente desde 2006. Meus agradecimentos a: Cristiane Oliveira Pataxó, D rio Oliveira Pataxó, Ricardo Pataxó, Rita Oliveira Pataxó, Cacica Maria D'ajuda Pataxó, José Fragoso Pataxó, Manoel Fragoso Pataxó (*in memoriam*), Zabelê Pataxó (*in memoriam*), Adelice Pataxó, Jolina Pataxó, Zig Pataxó, Anari Pataxó, Arissana Pataxó, Luzia Florêncio Tupinikim, Marli Tupinikim, Cacique Toninho Tupinikim, Larissa Tupinikim, Jocelino Tupinikim, Kelly Tupinikim, Aciara Guarani, S lvio Guarani e Mayn  Guarani.

Meu carinho e agradecimento à Sandra Benites, Guarani N dewa, que me apresentou ao mundo guarani. Obrigado pela parceria, pelo aprendizado, pela

amizade regada com desabafos, alegrias e devaneios. Agradeço à Andréa Bastos pela presença firme e acolhedora; Kalna Teao pela escuta e parceria acadêmica. Meu obrigado à querida Tamyres Batista, que tem me ajudado a compor e aquilombar paisagens de afeto.

À querida Patrícia Morais, pelo apoio com as palavras e o silêncio necessário. Ânimo e esperança com sua fé inabalável.

Meus agradecimentos aos queridos e às queridas: Wesley Veras, Tiago Pellim, Júlio César Sanches, Tiago Sant'ana, Maurício Ferreira, Victor Hugo Raposo, Ricardo Teles, Lia Presgrave e Patrícia Francisca. Sem vocês o caminhar seria chato, sem brilho e poesia.

Um carinho especial ao Guilherme Kuntz (Gui) e à Lettícia Freire, pelo carinho e amizade. Obrigado por cuidarem do Rafael e terem aliviado os momentos de escrita, mesmo sem saberem ou pretenderem. Há pessoas de que basta a presença.

Aos afetos cariocas partilhados com a Brenda, o Diogo, a Manu, a Yasmim, a Monique, a Flávia Fiel, o Antônio Malvar e a Letícia Ramos. Obrigado, queridxs!

Aos meus pais Maria Elza e Carlos Alberto por todo apoio e cuidado. Aos meus irmãos Yuri Borges e Diêgo Borges e minha irmã Inara Borges, pelo cuidado e pela presença. Amo vocês!

Agradeço ainda aos meus avós maternos, Valdelito (meu painho) e Rita Borges (*in memoriam*), pelo cuidado e pela partilha da poesia e vivências do sertão. Se hoje sou forte é pelo afeto de vocês. Obrigado aos meus tios e tias que me acompanham mesmo à distância.

À Josiete Reis (Dona Josi) pelo cuidado no Rio de Janeiro, presença firme em nosso meio.

Ao meu Valente (meu gato), sempre disponível e receptivo em dar e receber carinho. Meus dias e noites são diferentes com o teu afago.

Ao meu companheiro Rafael Luz, pela história construída, pelos momentos de incentivos, pelo amor partilhado.

À Fundação *Fulbright* pelo intercâmbio proporcionado no *Smithsonian*, momento importante no amadurecimento da pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho faz parte do Programa de Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro- Museu Nacional- UFRJ. A pesquisa busca analisar as Políticas Linguísticas de Revitalização/Retomada do *Patxôhã* pelos (as) Pataxó do Território Kaí-Pequi (Cumuruxatiba), tendo os seguintes objetivos específicos: a) Refletir acerca dos contextos das Políticas Linguísticas para Indígenas no Brasil; b) Compreender as Políticas Linguísticas de Revitalização construídas por Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro; c) Identificar as Políticas Linguísticas de revitalização/retomada do *Patxôhã* pelos (as) Pataxó de Cumuruxatiba; d) Analisar os processos de disciplinarização da língua Pataxó a partir da inserção do *Patxôhã* no currículo escolar. A metodologia utilizada na pesquisa segue a perspectiva etnográfica pós-estrutural, fazendo uso de extratos etnográficos de treze anos de convívio com os Pataxó de Cumuruxatiba. O Povo Pataxó está distribuído em quarenta aldeias, seis em Minas Gerais, uma no Rio de Janeiro e trinta e três no Extremo Sul da Bahia, sendo classificado pela antropologia como índios Sul-Americanos Meridionais, pertencentes ao tronco linguístico Macro-jê e à família Maxakali. Na Educação Escolar Indígena brasileira, o Povo Pataxó insere-se no Território Etnoeducacional Yby Yara, que em Tupi significa “Donos da Terra”. No Território Kaí-Pequi há duas escolas, o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê e o Colégio Estadual Indígena Tãnara Pequi/Gurita, atendendo mais de 500 alunos nas duas unidades. Nos currículos das escolas há empreendimentos interculturais no trabalho com o *Patxohã*, tendo a língua um lugar legítimo na aula de cultura, onde percebe-se que a revitalização da língua para o Povo Pataxó tem sido uma maneira de se reafirmar etnicamente frente ao Estado brasileiro.

**Palavras-chave:** Políticas Linguísticas; Revitalização Linguística; *Patxôhã*; Povo Pataxó; Cumuruxatiba.



## ABSTRACT

This work is part of the Master's Program in Linguistics and Indigenous Languages of the National Museum of the Federal University of Rio de Janeiro- National Museum-UFRJ. The research seeks to analyze the *Patxôhã* Revitalization / Resumption Language Policies by the Kaí-Pequi Pataxó Territory (Cumuruxatiba), with the following specific objectives: a) Reflect on the contexts of the Language Policies for Indigenous People in Brazil; b) Understand the Language Policies of Revitalization built by Indigenous Peoples in the Brazilian Northeast; c) Identify *Patxôhã*'s revitalization / retaking language policies by the Pataxó de Cumuruxatiba; d) Analyze the disciplining processes of Pataxó language from the insertion of *Patxôhã* in the school curriculum. The methodology used in the research follows the poststructural ethnographic perspective, making use of ethnographic extracts from thirteen years with the Cumuruxatiba Pataxó. The Pataxó People are distributed in forty villages, six in Minas Gerais, one in Rio de Janeiro and thirty-three in the far south of Bahia, being classified by anthropology as South South American Indians, belonging to the Macro-jê linguistic trunk and the family. Maxakali. In Brazilian Indigenous School Education, the Pataxó People are located in the Yby Yara Ethno-Educational Territory, which in Tupi means "Landlords". In the Kaí-Pequi Territory there are two schools, the Kijetxawê Zabelê Indigenous State College and the Tãnara Pequi / Gurita Indigenous State College, serving more than 500 students in both units. In the curriculum of schools there are intercultural endeavors in working with *Patxôhã*, having the language a legitimate place in the culture class, where it can be seen that the revitalization of the language for the Pataxó people has been a way of ethnically reaffirming itself before the Brazilian State.

**Keywords:** Language Policies; Language Revitalization; *Patxôhã*; Pataxó people; Cumuruxatiba.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aldeia Pataxó Kaí .....	17
Figura 2 - Comunidade Quilombola Mata dos Crioulos – MG.....	19
Figura 3 - Campo entre/com as crianças Pataxó – Aldeia Kaí.....	20
Figura 4 – Avaliação do material didático Tupinikim.....	21
Figura 5 – Mapa das aldeias Pataxó no Extremo Sul da Bahia.....	22
Figura 6 – Mapa do desmatamento no Sul da Bahia.....	55
Figura 7 – Pintura feminina Pataxó.....	57
Figura 8 – Jovem Pataxó com a pintura feito com tinta de urucum.....	65
Figura 9 – Preparação do <i>Tawá</i> (barro).....	65
Figura 10 - Pintura a partir do <i>Tawá</i> (barro).....	67
Figura 11 – Calendário Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL,.....	68
Figura 12 – Porta de entrada da antiga escola da aldeia Pequi.....	76
Figura 13 – Cartazes do I Seminário Intercultural de Iniciação aos Direitos Indígenas e Ambientais.....	96
Figura 14 – Capa do caderno <i>Fappet Mãgute Pataxó</i> .....	97
Figura 15 – Livro <i>Tarakwatê'ré iõ Patxôhã: areneá, ábwa ùg amix</i> .....	101
Figura 16 – Capa e página do livro <i>Kijetxawê Zabelê – Aldeia Kaí</i> .....	106
Figura 17 – Livreto <i>Atxúhú</i> .....	108
Figura 18- Páginas do caderno <i>Fappet Mãgute Pataxó</i> .....	109
Figura 19 – Livro Pataxó: orientações sobre o uso correto de energia elétrica.....	112
Figura 20 – Cartaz de divulgação do grupo <i>Mipây'ré Pâx Suniatá'xó</i> .....	113
Figura 21 – Cena do curta “A Mãe da Lua e o Bacurau” .....	115
Figura 22 – Cena do curta “Puhuy” .....	116
Figura 23 – Cena do longa “ <i>Patxohã, língua de guerreiros</i> ” .....	116
Figura 24 – Print de postagens do Facebook.....	117

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia  
ANA – Avaliação Nacional da Avaliação  
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEEI - Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena  
DIREC - Diretoria Regional de Ensino e Cultura  
EAD - Educação à Distância  
EEI - Educação Escolar Indígena  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FAPESB - Fundação do Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia  
FORUMEIBA - Fórum de Educação Indígena da Bahia  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNCEB - Fundação Cultural do Estado da Bahia  
IHAC – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituição de Ensino Superior  
ICMBio - Instituto Chico Mendes de Biologia  
IDEB - Índice da Educação Básica  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LICEEI - Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena  
LINTER - Licenciatura Intercultural Indígena  
ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica  
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PINEB - Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PMNMP - Parque Monumento Nacional Monte Pascoal  
PND - Parque Nacional do Descobrimento  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROLIND - Programa das Licenciaturas Indígenas  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
SECADI - Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SESAI - Secretaria da Saúde Indígena  
SIL - *Summer Institute of Linguistics*  
SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação  
SPI - Serviço de Proteção ao Índio  
UC - Unidade de Conservação  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco  
UEFS - Universidade Estadual de Feira Santana  
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense  
UEPA – Universidade do Estado do Pará  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNB - Universidade de Brasília

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso

UNISINOS - Universidade Vale dos Sinos

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O ENCONTRO COM O CAMPO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PENSANDO AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NUMA PERSPECTIVA DOS CICLOS DE POLÍTICAS.....</b>	<b>26</b>
1.1 Cenas internacionais e suas influências na construção de políticas linguísticas para Indígenas no Brasil.....	29
1.2 Os Contextos de Produção das Políticas Linguísticas para Indígenas no Brasil.....	33
1.2.1 Quando os contextos se interseccionam.....	38
1.2.2 Outras Políticas Linguísticas para Línguas Indígenas no Brasil.....	40
1.3 Uma Política de Formação para Professores (as) Indígenas de Línguas.....	42
<b>CAPÍTULO 2 - REMENDOS E FLUXOS IDENTITÁRIOS PATAXÓ.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1 Remendos Antropológicos, Históricos e Linguísticos.....	Er
ro! Indicador não definido.	
2.1.1 O Fogo de 1951: a Diáspora Pataxó.....	51
2.2 Remendos Etnohistóricos Pataxó.....	Erro! Indicador não definido.
2.3 Os Pataxó do Território Kaí-Pequi.....	54
2.3.1 Os Pataxó de Cumuruxatiba.....	58
2.4 Os processos de nomeação Pataxó.....	61
2.5 O Léxico Cromático Pataxó.....	64
<b>CAPÍTULO 3 - POVOS INDÍGENAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO NORDESTE BRASILEIRO.....</b>	<b>70</b>
3.1 Algumas Políticas de Revitalização de Línguas Indígenas no Nordeste Brasileiro.....	72
3.1.1 Os Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio-AL.....	74
3.1.2 Os Tingüi-Botó em Olho D'água - AL.....	76

3.1.3 Os Potiguara na Paraíba.....	78
3.1.4 Os Tupinambá de Olivença.....	80
3.1.5 Os Pataxó da Bahia.....	82
3.2 A Educação Escolar Indígena e a Política de Formação de Professores (as) Indígenas em Línguas na Bahia.....	85
3.2.1 As Licenciaturas Interculturais Indígenas.....	91
3.2.2 As Políticas de Ações Afirmativas.....	92
4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE REVITALIZAÇÃO/RETOMADA DO <i>PATXOHÃ</i> ENTRE OS PATAXÓ DE CUMURUXATIBA.....	96
4.1 Políticas Linguísticas de Revitalização do <i>Patxohã</i> na Escola.....	102
4.1.1 Tensões e conflitos em torno da disciplinarização do <i>Patxôhã</i> .....	102
4.1.2 Metodologias no ensino do <i>Patxôhã</i> nas escolas.....	104
4.2 Construindo redes: agentes não-escolares nas políticas linguísticas de revitalização do <i>Patxôhã</i> .....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	Err

o! Indicador não definido.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O ENCONTRO COM O CAMPO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

*“O caminho agonizava, morria sozinho...  
Eu vi... Porque são os passos que fazem  
os caminhos!”*

(Mario Quintana)

O meu encontro com as políticas linguísticas se deu com o Povo Tupinambá de Olivença no ano de 2010, ao fazer um diagnóstico etnolinguístico com o professor José Carlos Tupinambá, professor do Colégio Estadual Tupinambá de Olivença, que será abordado mais adiante nessa dissertação. Nesse período, eu nem sabia que o nosso trabalho consistia numa política linguística, mas ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, refleti que toda minha caminhada com os Povos Indígenas estava interseccionada com políticas linguísticas.

Minha caminhada com os Povos Indígenas se deu de início na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X de Teixeira de Freitas – Bahia, no curso de Pedagogia - Docência e Gestão de Processos Educativos (2005.1/2008.2). Foi na graduação que tive os primeiros contatos com a temática da Educação Escolar Indígena. A partir da visita de campo no componente curricular de Currículo, tive todo meu percurso da graduação envolvido com a temática étnico-racial, em particular com os Povos Indígenas. Ao fazer parte do projeto de Extensão “A Academia vai à Aldeia: um projeto de intercâmbio intercultural entre os (as) estudantes da UNEB- Campus X e o Povo Pataxó”, foi possível desconstruir a representação desta indianidade “enclausurada” na figura do índio pré-cabralino narrada por viajantes e romancistas, cultivada durante todo o período de formação na Educação Básica. Dessa inserção, de que resultou a monografia “A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, propus a analisar o papel da Educação Escolar Indígena na revitalização da cultura Pataxó, não compreendendo (e, nem mesmo, tendo realmente notado) ainda que, já nessa pesquisa inicial, as questões de políticas linguísticas de revitalização da língua Pataxó apareciam.





Figura 1 - Campo na aldeia Pataxó Kai – Março de 2010- Acervo do autor.

Ainda durante a graduação, comecei a fazer parte do “Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: experiências entre os povos indígenas Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/CNPQ) e do grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas dos legados africanos e indígenas”- (ODEERE/UESB/CNPQ). Pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), ministrei disciplinas em cursos de extensão, dentre elas, a disciplina “História e Cultura Indígena: currículo e diversidade cultural” (2012) no curso de “Extensão em Cultura Indígena, Africanidades e Gênero” e a disciplina “História dos Povos Indígenas do Sul da Bahia” (2014) no curso de extensão “Educação e Culturas Indígenas”.

Num diálogo mais próximo com a Educação Escolar indígena, estive assessorando a Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas Pataxó em 2008, na parte da linguagem, assim como na organização da Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas Pataxó em 2011 e atuando como formador na temática “Educação Escolar Indígena: interculturalidades, territorialidades e autosustentação”, promovendo a formação continuada de professores (as) indígenas Pataxó.

Como convidado, passei a atuar na equipe pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando no primeiro módulo do curso. Foi nesse

momento que passei a supervisionar estágios e orientar TCC's no curso de Magistério Indígena – Nível Médio, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. No Magistério Indígena em 2011, tive a satisfação de orientar o TCC intitulado “*Areneá Patxohã: O Ensino do Patxohã na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê- Aldeia Tibá*”, de Jukunã Pataxó, analisando as metodologias do ensino de *Patxôhã* (atual língua Pataxó), no anexo escolar da aldeia Tibá.

Ao terminar a graduação, inseri-me nas aldeias Pataxó do Território Indígena Kaí-Pequi, atuando como pesquisador técnico especialista pela Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) no projeto de pesquisa: “Putxop: Pesquisa Intercultural dos Processos - Produtos Educativos Experimentados na Disseminação do Conhecimento Agroecológico e na Revitalização da Etnoeconomia e da Cultura Alimentar Pataxó”, nos anos de 2010 e 2011. Paralelamente, estive atuando na equipe do projeto “Pesquisa Intercultural e Interinstitucional para o Desenvolvimento e Sistematização de Processos e Produtos educativos experimentados na disseminação do conhecimento agroecológico com as Populações Tradicionais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos estados de Minas Gerais e Bahia”, desenvolvido nos anos de 2010 e 2011, projeto este de parceria interinstitucional entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)<sup>1</sup>. Os dois projetos se interseccionavam e tiveram como resultados o diálogo com a interculturalidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a revitalização cultural, incorporando na pesquisa membros das aldeias e demais comunidades dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Com os projetos, atuei na organização de seminários e intercâmbios entre o Povo Pataxó do Sul da Bahia e os Apanhadores de Flores do Vale do Jequitinhonha. Esses povos possuíam em comum conflitos territoriais e ambientais, que os alijavam de seus direitos à reprodução material e imaterial de suas culturas em seus territórios, garantidos na Constituição de 1988. Neste sentido, num diálogo com a escola Pataxó, colaborei na produção do “*Fappet Mângute Pataxó: Receitas da Cultura Alimentar Pataxó*” em 2012, um caderno paradidático envolvendo a dieta alimentar Pataxó e suas questões territoriais e ambientais. No *Fappet Mângute*, eu tive a primeira experiência em assessorar a produção de um material paradidático numa perspectiva bilíngue, estando junto com os (as) professores (as) Pataxó de Cumuruxatiba nesse

---

<sup>1</sup> Os projetos em questão tiveram o apoio da Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

trabalho de consultar cartilhas de palavras em *Patxôhã* e juntar palavras, compondo e recompondo os “inteiramentos” linguísticos do *Patxohã*.



Figura 2 - Campo na Comunidade Quilombola Mata dos Crioulos – MG – Maio de 2011- Acervo do autor

No curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (2011/2013), apresentei a pesquisa: “*Hãmyá Kitoko Pataxó: trabalho, sociabilidades e agenciamentos entre crianças Pataxó do Território Kai-Pequi*”, analisando as relações com o trabalho, os agenciamentos e as sociabilidades das crianças Pataxó no Território Indígena Kai-Pequi. Nesse período (2012), também fui o relator técnico de justificação da construção da creche do Povo Kariri-Xocó em Alagoas. Nesse momento me aproximei dos diálogos com a Antropologia da Criança e Sociologia da Infância, direcionando minhas pesquisas na investigação dos fazeres das crianças Pataxó em suas comunidades, respondendo principalmente um conflito com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que estava caminhando pelas comunidades indígenas marginalizando as práticas de trabalho das crianças Pataxó, tomando-as como exploração de trabalho infantil. O trabalho foi orientado pelo antropólogo José Valdir de Jesus Santana, e consistia em construir uma etnografia densa com as crianças, revelando seus

cotidianos, suas brincadeiras e agenciamentos. No trabalho, abordei também o processo de nomeação Pataxó a partir do registro civil com palavras do *Patxôhã*, não tomando ainda como parte de uma política linguística Pataxó, por não ter familiaridade com o conceito.



Figura 3 - Campo entre/com as crianças Pataxó – Aldeia Kai- Acervo do autor

Diante dos questionamentos e incômodos ainda presentes no trabalho com a Educação Escolar Indígena, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), defendendo a dissertação de mestrado “As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, propondo compreender as configurações das relações de interculturalidade entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. No trabalho, a abordagem da questão linguística vinculou-se à dificuldade dos (as) professores (as) de *Patxôhã* em realizarem um trabalho mais eficaz por conta da restrição da carga horária das aulas de *Patxôhã* no texto curricular das escolas.

Em 2014, fui aprovado numa seleção pública, passando a atuar como formador no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. Um projeto de formação continuada de professores (as) indígenas da SECADI, gestado no Espírito Santo pela UFES. Atuei



de 2014 até 2015 como formador no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, quando precisei me ausentar pela aprovação no doutorado em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No mesmo ano, a coordenação do projeto me convidou para ser o assessor pedagógico do Ação Saberes Indígenas na Escola, atuando na formação de formadores e orientadores do projeto e na assessoria pedagógica dos materiais produzidos com/para as escolas indígenas dos povos Guarani e Tupinikim.

Da experiência no Ação Saberes Indígenas na Escola, foram produzidos dois materiais didáticos bilíngues: o “*Ma’et’Regwa: Tekoa Porã Nhãndewa. Plantio Tradicional Guarani*”, PROEX - UFES, 2017, em língua guarani e língua portuguesa, em que atuei como organizador e o “*Îandé Nhe Engara, îandé anga: îandé r-ekbe – Nosso canto, nossa alma: nossas histórias*”, em língua Tupi e língua portuguesa, em que atuei como formador e assessor pedagógico no processo de produção do material.



Figura 4 - Momento de avaliação do material didático Guarani – Aldeia Três Palmeiras– ES  
- Acervo do Ação Saberes Indígenas na Escola- MEC/SECADI/UFES

Em 2015, também fui convidado a ministrar na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da UFES as seguintes disciplinas: Conhecimento e

Interculturalidade (2015), Projetos em Pesquisa e Prática Pedagógica III (2016), Projetos e Pesquisa e Prática Pedagógica IV (2017) e Currículo Intercultural (2019). O trabalho com os Tupinikim e os Guarani Nhãdewa me permitiu refletir acerca de outras nuances dentro da Educação Escolar Indígena e das políticas de fortalecimento e revitalização das línguas indígenas.



Figura 5 - Momento de avaliação do material didático Tupinikim – Aldeia Comboios – ES - Acervo do Ação Saberes Indígenas na Escola- MEC/SECADI/UFES

Ao me doutorar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ) com a tese “Paisagens Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica” analisei a língua como dispositivo de indianidade e o inteiramento do *Patxôhã* em paisagens híbridas, de modo que foi preciso evidenciar o retorno à língua indígena como movimento de reiteração identitária.

Foi no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas que tive a oportunidade de aprofundar as questões sobre as Políticas Linguísticas em contextos indígenas, necessárias aos projetos societários que se encaminham nas comunidades, em meio há séculos de glotofagias e silenciamentos das línguas indígenas. Por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, tive a oportunidade de vivenciar e conhecer junto ao *Smithsonian*, a partir

de uma intercâmbio financiado pela *Fulbright*, experiências de revitalização em línguas de povos da Nova Zelândia e Austrália com a língua *Maori*, da Noruega com a língua *Sami*, do Paquistão com a língua *Torwali*, do Gana com a língua *Safaliba*, da Papua Nova Guiné com a língua *Numanggang*, do México com a língua *Macuiltianguis*; bem como dos Estados Unidos, com as línguas: *Havaiana*, *Kawaiisu*, *Dakota* e *Ojibwe*. Tudo isso me fez perceber que, para além do que uma linguística estruturalista e colonizante vem dizendo e a faz se ver no direito de tratar movimentos de revitalização/retomadas de línguas indígenas como “invenções”, ações e estudos sobre as ações em Políticas Linguísticas de Revitalização têm se consolidado como um campo legítimo e necessário na construção de cidadanias linguísticas.

É nessa paisagem formativa que tenho construído minhas reflexões no campo da Linguística e Línguas Indígenas. São reflexões de que lanço mão aliadas a estas experiências que cruzaram minha vida e que coloco em diálogo no texto “**Políticas Linguísticas de Revitalização entre os Pataxó do Território Kaí-Pequi**”. A pesquisa teve como objetivos:

#### **Objetivo Geral:**

Analisar as Políticas Linguísticas de Revitalização/Retomada do *Patxôhã* pelos (as) Pataxó do Território Kaí-Pequi (Cumuruxatiba).

#### **Objetivos Específicos:**

- Refletir acerca dos contextos das Políticas Linguísticas para Indígenas no Brasil;
- Compreender as Políticas Linguísticas de Revitalização construídas por Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro;
- Identificar as Políticas Linguísticas de revitalização/retomada do *Patxôhã* pelos (as) Pataxó de Cumuruxatiba;
- Analisar os processos de disciplinarização da língua Pataxó a partir da inserção do *Patxôhã* no currículo escolar.

Como caminho metodológico o trabalho opera com a etnografia pós-estrutural, definida como um conjunto de práticas e um conjunto de discursos (BRITZMAN, 1995, p. 330). Para Cunha (2014):

Uma boa etnografia, ao apontar o insólito sob a aparência do familiar, permite-nos exercitar a capacidade de estranhar. Aguça a imaginação para novas possibilidades, para outros múltiplos modos de perceber. E treina-nos também a evitar o risco de abusivamente generalizar, risco ao qual todos sucumbimos em alguma medida (CUNHA, 2014, p. 10).

A escolha de operar com o registro da etnografia pós-estrutural deve-se ao caminho trilhado de trabalho entre os (as) Pataxó de Cumuruxatiba, onde me vejo no exercício de refletir e estranhar os percursos, permitindo uma reflexão linguisticamente orientada daquilo que já me era tido como familiar. Desta forma, no diálogo com a etnografia pós-estrutural coloco os caminhos desta pesquisa, seguindo o itinerário de escrita:

No primeiro capítulo, intitulado “**Pensando as Políticas Linguísticas numa perspectiva dos Ciclos de Políticas**”, proponho-me a fazer uma discussão a partir dos Ciclos de Políticas de Ball (2001), na tentativa de estabelecer um diálogo em rede entre as Políticas Linguísticas no cenário internacional e a construção de Políticas Linguísticas para Línguas Indígenas no Brasil após a Constituição Federal de 1988.

O segundo capítulo tem como título “**Remendos e Fluxos Identitários Pataxó**”, onde apresento quem é o Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi (Cumuruxatiba), o que dizem os discursos linguísticos, antropológicos e históricos sobre eles, bem como o que eles dizem de si mesmos, como se reelaboram e se constroem como Pataxó. O capítulo aborda ainda a resistência do Povo Pataxó no Extremo Sul da Bahia e os desafios na sua reprodução material e imaterial no território.

“**Povos Indígenas e Políticas Linguísticas no Nordeste Brasileiro**” é o terceiro capítulo desse texto, sendo apresentadas algumas experiências de Políticas Linguísticas de Revitalização em Línguas Indígenas no Nordeste brasileiro, assim como a política de Educação Escolar Indígena na Formação de professores (as) indígenas em línguas na Bahia. O capítulo também aborda como os cursos de Magistério Indígena – Nível Médio e Licenciatura Intercultural Indígena possibilitaram



que os povos indígenas da Bahia debatessem e fortalecessem Políticas Linguísticas de revitalização de suas Línguas Indígenas.

No quarto e último capítulo, **“Políticas Linguísticas de Revitalização/Retomada do *Patxôhã* entre os Pataxó de Cumuruxatiba”**, apresento como os Pataxó de Cumuruxatiba têm construído Políticas Linguísticas de revitalização do *Patxôhã* na escola e fora dela, como a língua Pataxó foi disciplinarizada e como ela aparece no currículo escolar a partir do *Patxôhã*, em meio às tensões e os conflitos linguísticos, que envolvem inclusive a esfera geracional. O capítulo também abarca as tentativas de construção de redes e Políticas Linguísticas pelo Povo Pataxó, para além da escola, entendendo as limitações da didatização/escolarização do *Patxôhã* frente aos desafios de revitalizar uma língua indígena.

## CAPÍTULO 1 - PENSANDO AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NUMA PERSPECTIVA DOS CICLOS DE POLÍTICAS

Para iniciar o diálogo acerca das políticas linguísticas nessa dissertação, estarei operando com o conceito de política a partir das proposições de Rizvi e Lingard (2010), pontuada como:

A política expressa um padrão de decisões no contexto de outras decisões tomadas pelos atores políticos em nome das instituições do Estado, a partir de posições de autoridade. Assim, as políticas são normativas e expressam ambos os termos e significados destinados a guiar as ações e as condutas das pessoas. Por último, a política se refere a coisas que em princípio se podem conseguir para questões sobre os que se podem exercer autoridade (RIZVI & LINGARD, 2010, p. 27).

A noção de política apontada pelos autores pode ser ampliada com adoção ao ciclo de políticas de Ball (2001), no sentido de que este colabora no deslocamento da perspectiva estadocêntrica, rompendo com o binarismo de que há alguém que cria e outro que executa as políticas. Neste caminho, os textos e documentos legislativos são tomados numa perspectiva cíclica, compreendendo que discursos e textos podem circular entre diferentes contextos: 1) Contexto de influência, 2) Contexto de produção, 3) Contexto da prática, 4) Contexto dos resultados/efeitos, e 5) Contexto das estratégias políticas.

O ciclo de políticas como um referencial analítico permite o deslocamento de uma perspectiva estadocêntrica na construção de políticas, num entendimento de que são vários os estágios e contextos de produção de uma política, não estando esses contextos isolados, mas dialogando de maneira interseccional. Neste sentido:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos [...] Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo[...] É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

É no contexto de influência que as políticas são articuladas e negociadas, onde os textos políticos (decretos, portarias, diretrizes, entre outras legislações) são acordados, não sendo o único contexto onde se dão os processos de articulação e

negociação, sendo também influenciado por redes globais na construção das políticas nacionais e locais.

[...] a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc (MAINARDES, 2006, p. 51).

O segundo contexto é o da produção, onde são fabricados os textos políticos que são demandados e negociados. É a arena em que movimentos sociais, governo e outras instituições constroem legislações. Vale destacar que:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

Os contextos de influência e produção não encerram a instauração da política, estando essa instauração ligada diretamente ao contexto da prática, onde as influências são reiteradas, testadas e reconstruídas. Para Mainardes (2006), “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 52-53). Assim,

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Numa tentativa de potencializar o agenciamento de comunidades e movimentos sociais, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política tornam-se cruciais na construção da cidadania e democracia, resvalando,

dependendo das articulações, em contextos de influências internacionais, ultrapassando as fronteiras territoriais e se construindo como demandas internacionais.

Pode-se destacar que o impacto das políticas sobre grupos específicos e localizados, tais como gênero, raça, classe, necessidades especiais, entre outros, é sem dúvida necessário e tal impacto pode ser considerado na discussão dos dois últimos contextos do ciclo de políticas (contexto dos resultados/ efeitos bem como no contexto de estratégia política). A idéia de que há efeitos de primeira e de segunda ordem evidencia a preocupação de Ball com as questões de justiça social, padrões de acesso e oportunidades sociais (MAINARDES, 2006, p. 53).

Diante da abordagem do ciclo de políticas, a divisão que alguns fazem entre políticas linguísticas para se referirem “[...] a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias, etc.-, ou como elas são utilizadas ou, ainda transmitidas” (MAHER, 2013, p. 119) e planejamento linguístico para dizerem dos “[...] modos de operacionalização, de implementação de uma dada política” (MAHER, 2013, p. 120) não caberia, estando no máximo o planejamento linguístico localizado nos contextos de produção, da prática e dos resultados/efeitos, mas considerado como contexto de influência e de estratégia política. Logo, podendo ser entendido como política linguística.

Vale ainda dizer que as políticas são também tomadas aqui como paisagens imaginadas e fictícias, acordadas em diferentes gramáticas discursivas de negociações na produção de sentidos voláteis. Para Rizvi e Lingard (2010), “[...] as políticas não só se encontram nos discursos, mas também nos imaginários que determinam os pensamentos sobre como poderiam ser as coisas se forem diferentes do que são agora. Assim como as políticas dirigem e guiam a prática para uma situação normativa em particular” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 31). Neste sentido,

[...] o conceito de autoridade baseado na natureza de um Estado institucional, territorial e centralizado, não se pode segurar sem um consenso popular. Requer o conceito imaginário e coletivo que tem as pessoas acerca da natureza e âmbito da autoridade política e exige seu consentimento para considerar as formações nacionais como inevitáveis, naturais, unidas territorialmente e completamente legítimas.” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 37)

É neste contexto de autoridade de um Estado institucional, que o Brasil reconhece às populações indígenas o direito às suas línguas na Constituição Federal de 1988, influenciado por legislações e acordos internacionais, como: Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. No entanto, “[...] a globalização tem desestabilizado esta presunção [de autoridade imaginada] e tem determinado as condições para a reconstituição tanto da nação como do estado (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 37). Nesta remodelagem, “[...] o contexto dos textos políticos se encontra em multiníveis, em termos escalares, no local, nacional e global [...] Isto indica que a política é multidimensional, multinível, e tem lugar em múltiplos lugares” (RIZVI & LINGARD, 2010, p. 39).

### **1.1 Cenas internacionais e suas influências na construção de políticas linguísticas para Indígenas no Brasil**

Para melhor elucidar as influências internacionais na construção de políticas linguísticas para indígenas no Brasil, estarei apresentando o que chamo de cenas internacionais de influências nesse campo.

Neste sentido, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966) é uma das primeiras legislações que pontuam sobre os direitos das minorias linguísticas, trazendo no seu artigo 27, que: “Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou **linguísticas**, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua **própria língua**” (grifos nosso).

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), também enuncia, mesmo que timidamente o respeito aos direitos linguísticos, conforme vemos no Parágrafo 2 do Artigo 2º: “§2. Os Estados Membros no presente Pacto comprometem-se a garantir que os direitos nele enunciados se exercerão sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, **língua**, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação” (grifo nosso)

Dando seguimento às discussões da década de 1960, acompanhada com as discussões dos chamados “novos movimentos sociais”, demandas por questões raciais, étnicas, de gênero e sexualidades marcam acordos e agendas internacionais, como a Declaração sobre os Direitos de pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas de 1992 que traz em seus artigos:

Artigo 1º: 1- Os Estados deverão proteger a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e **linguística** das minorias no âmbito dos seus respetivos territórios e deverão fomentar a criação das condições necessárias à promoção dessa identidade [...]

Artigo 2º: 1- As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e **linguísticas** (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) têm o direito de fruir a sua própria cultura, de professar e praticar a sua própria religião, e de utilizar a sua própria **língua**, em privado e em público, livremente e sem interferência ou qualquer forma de discriminação [...]

5- As pessoas pertencentes a minorias têm o direito de estabelecer e de manter, sem qualquer discriminação, contactos livres e pacíficos com os restantes membros do seu grupo e com pessoas pertencentes a outras minorias, bem como contactos transfronteiriços com cidadãos de outros Estados com os quais tenham vínculos nacionais ou étnicos, religiosos ou **linguísticos** [...]

Artigo 4º: 2- Os Estados deverão adotar medidas a fim de criar condições favoráveis que permitam às pessoas pertencentes a minorias manifestar as suas características e desenvolver a sua cultura, **língua**, religião, tradições e costumes, a menos que determinadas práticas concretas violem a legislação nacional e sejam contrárias às normas internacionais;

**3- Os Estados deverão adotar as medidas adequadas para que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias tenham a possibilidade de aprender a sua língua materna ou receber instrução na sua língua materna;**

4- Os Estados deverão, sempre que necessário, adotar medidas no domínio da educação, a fim de estimular o conhecimento da história, das tradições, da **língua** e da cultura das minorias existentes no seu território. Às pessoas pertencentes a minorias deverão ser dadas oportunidades adequadas para adquirir conhecimentos relativos à sociedade em seu conjunto (grifos nosso).

Outro documento do ano de 1992 que influenciou o Brasil na adoção de políticas linguísticas para as línguas indígenas foi a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias. O documento é dividido em cinco partes, que tem o objetivo de orientar a proteção de Línguas Regionais ou Minoritárias no continente europeu. Por Línguas Regionais e Minoritárias o documento traz em seu Artigo 1 que trata das definições:

- a) entende-se por “línguas regionais ou minoritárias”, as línguas que:
- i. Sejam utilizadas tradicionalmente num determinado território de um Estado por nacionais desse Estado que constituam um grupo numericamente inferior à restante população do mesmo Estado; e
  - ii. Sejam diferentes da(s) língua(s) oficial(is) desse Estado;
- A expressão não inclui, quer os dialetos da(s) língua(s) oficial(is) do Estado, quer as línguas dos migrantes;

A legislação que se soma ao contexto de influência internacional para a construção de políticas linguística para indígenas no Brasil é a Convenção-Marco para

a Proteção das Minorias Nacionais de 1994. A convenção aborda as seguintes questões:

Considerando que uma sociedade pluralista e verdadeiramente democrática deve não apenas respeitar a identidade étnica, cultural, **linguística** e religiosa de qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional, mas igualmente criar condições adequadas à expressão, à preservação e ao desenvolvimento dessa identidade;

[...]

#### Artigo 10º

- 1- As Partes comprometem-se a reconhecer a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o direito de utilizar, livremente e sem obstáculos, a sua **língua minoritária** tanto em privado como em público, oralmente e por escrito.
- 2- Em áreas geográficas de implantação substancial ou tradicional de pessoas pertencentes a minorias nacionais, as Partes esforçam-se na medida do possível por criar, a pedido destas pessoas e sempre que um tal pedido corresponda a uma real necessidade, condições que permitam a utilização da **língua minoritária** nas relações destas pessoas com as autoridades administrativas.
- 3- As Partes comprometem-se a garantir o direito de qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional de ser informada, no mais curto prazo e em **língua que compreenda**, das razões da sua prisão, da natureza e da causa da acusação contra si formulada, bem como do **direito de se defender nessa língua**, se necessário com a assistência gratuita de um intérprete

#### Artigo 11

- 1- As Partes comprometem-se a reconhecer a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o direito de utilizar o nome de família (o seu patronímio) e **o nome próprio na língua minoritária**, bem como o direito ao seu reconhecimento oficial segundo as modalidades previstas no respectivo sistema jurídico.
- 2- As Partes comprometem-se a reconhecer a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o direito de apresentar, na sua **língua minoritária**, letreiros, inscrições e outras informações de natureza privada expostas ao público.
- 3- Nas regiões tradicionalmente habitadas por um número substancial de pessoas pertencentes a uma minoria nacional, as Partes, no quadro do respectivo sistema legislativo, incluindo, sendo caso disso, acordos com outros Estados, esforçam-se, tendo em conta as suas condições específicas, por apresentar as denominações tradicionais locais, nomes de ruas e outras indicações topográficas destinadas ao público igualmente na **língua minoritária** sempre que haja uma suficiente procura para tais indicações.

Artigo 12.º<sup>1</sup> -As Partes tomam, se necessário, medidas no domínio da educação e da investigação para promover o conhecimento da cultura, da história, **da língua** e da religião das suas minorias nacionais, bem como da maioria.

[...]

#### Artigo 14.º

- 1- As Partes comprometem-se a reconhecer a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o direito de aprender a sua **língua minoritária**.
- 2- Nas áreas geográficas de implantação substancial ou tradicional de pessoas pertencentes a minorias nacionais, se existir uma suficiente procura, as Partes esforçam-se por assegurar, na medida do possível e no quadro do respectivo sistema educativo, que as pessoas pertencentes a estas minorias tenham a possibilidade de **aprender a língua minoritária** ou de receber um ensino nesta língua.

- 3- A concretização do disposto no n.º 2 do presente artigo não prejudica a aprendizagem da **língua oficial** ou o ensino nesta língua (grifos nosso).

Um documento importante a compor o contexto de influências no âmbito internacional para a construção de políticas linguísticas para indígenas no contexto brasileiro, é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996. A Declaração traz em seu preâmbulo:

A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos traz ainda conceitos importantes em seu Artigo 1º, como:

- 1- Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço.

2. Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. É com base nesta premissa que se podem estabelecer, em termos de uma progressão ou continuidade, os direitos que correspondem aos grupos linguísticos mencionados no ponto 5 deste artigo e os das pessoas que vivem fora do território da sua comunidade

3. Para os efeitos desta Declaração, entende-se que se encontram no seu próprio território e pertencem a uma mesma comunidade linguística as coletividades que: i. se encontram separadas do núcleo da sua comunidade por fronteiras políticas ou administrativas; ii. se encontram historicamente radicadas num espaço geográfico reduzido, rodeado pelos membros de outras comunidades linguísticas; ou iii. se encontram estabelecidas num espaço geográfico que partilham com os membros de outras comunidades linguísticas com antecedentes históricos semelhantes.

4. Para os efeitos desta Declaração, consideram-se igualmente como comunidades linguísticas no interior do seu próprio território histórico os povos nômades nas suas áreas históricas de deslocação e os povos de fixação dispersa.

5. Esta Declaração considera como grupo linguístico toda a coletividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas.



No que se refere à relação do direito com as políticas linguísticas, Calvet (2007) pontua;

O Direito só pode intervir sobre o que é juridicamente definível. Desse ponto de vista, é possível questionar o sentido da noção de lei linguística ou de direito linguístico. A língua pode ser objeto de lei? O que é certo é que os estados intervêm frequentemente no domínio linguístico, respondendo a esta pergunta de maneira prática e evitando o debate teórico, mas eles intervêm de fato nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas. Isso ocorre porque as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico (CALVET, 2007, p. 40).

Se por um lado a legislação visa a possibilitar a construção de políticas públicas, por outro ela atua operando normas, arcabouços jurídicos que podem atuar na colonização de expressões de diferenças linguísticas, agravando conflitos linguísticos dentro daquilo que está legitimado e o que está escapando em termos de variedades linguísticas.

## **1.2 Os Contextos de Produção das Políticas Linguísticas para Indígenas no Brasil**

Desde o período colonial, políticas linguísticas foram construídas para indígenas no Brasil, estando essas ligadas a processos educativos. Segundo Maher (2006), os processos educativos construídos para os indígenas no Brasil podem ser divididos em dois paradigmas. O primeiro denominado “paradigma assimilacionista”, onde se intenciona educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais. Podendo este ser classificado em dois modelos: o de “submersão” e o de “transição”.

O modelo de submersão se caracterizaria pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para internatos catequéticos, iniciando-se no Brasil colônia, quando a escolarização dos indígenas era destinada aos religiosos da Igreja Católica, em particular aos jesuítas. No modelo de transição, as crianças não são mais retiradas de suas aldeias, mas as escolas se inserem nas comunidades indígenas, utilizando de suas línguas nas séries iniciais, onde a criança seria alfabetizada em sua língua materna, para depois se acessar o português gradativamente, até que a língua indígena fosse excluída dos processos educativos. O modelo de transição foi adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, estendendo-se à

política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com a articulação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas.

Não se pode deixar de mencionar, que do paradigma assimilacionista também faz parte a política dos Diretórios dos Índios do Marquês de Pombal de 1758, que após expulsar os jesuítas, proibiu o ensino de línguas indígenas, principalmente as Línguas Gerais Tupi, que eram faladas no território brasileiro. Para Maher (2013):

Ainda que o cerco às línguas brasileiras existentes no período colonial não tenha sido em nada pacífico, o fato é que, ao final e ao cabo, ele foi bastante eficiente: apenas cerca de 15% do total de línguas indígenas brasileiras, por exemplo, conseguiu sobreviver às investidas contra elas, sendo que uma parte significativa dessas línguas encontra-se hoje bastante enfraquecida [...] (MAHER, 2013, p. 122).

O segundo paradigma surge no final da década de 1960, chamado de “paradigma emancipatório”, construído pelo Movimento Indígena e organizações não governamentais indigenistas, destacando entre elas: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras. O paradigma emancipatório nasce do encontro entre as teses da educação como prática de liberdade e o movimento das organizações das sociedades indígenas, em oposição ao paradigma assimilacionista, assumindo como referência o “enriquecimento cultural e linguístico”, que busca uma proficiência nas línguas de seus antepassados, o avanço dos estudos na área da linguística, o respeito às crenças, aos saberes e a práticas culturais indígenas.

As lutas desenvolvidas pelo Movimento Indígena (MI), organizações indígenas e demais organizações, culminaram nas conquistas presentes na Constituição Federal de 1988. Acompanhando os avanços das legislações internacionais no que se referem às políticas para as minorias linguísticas, o Brasil passa a ser signatário de tais documentos, construindo leis específicas para as línguas indígenas. Neste sentido, a primeira legislação que vai garantir o direito à reprodução material e imaterial dos Povos Indígenas, fazendo parte disso as línguas indígenas, trata-se da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 traz no seu Artigo 231 o seguinte texto:

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 (BRASIL, 1988). (grifo nosso)

É com a Constituição Federal de 1988 que se inicia o período de redemocratização do país, construindo-se políticas de respeito às diferenças das populações tradicionais, em particular, dos Povos Indígenas. Para Altenhofen (2013), a partir de então, o que se encaminhou de políticas linguísticas para as línguas minorizadas foram:

[...] a salvaguarda da diversidade linguística “como coexistência de diferentes” (tema que a pasta de cultura busca valorizar e inventariar enquanto “patrimônio cultural imaterial”). De outro lado, está o fomento da pluralidade linguística – “como a postura de se constituir plural diante da diversidade”, tarefa que tem a ver com uma educação linguística plurilíngue (ALTENHOFEN, 2013, p. 99)

Se o debate e a crítica feita por Altenhofen (2013) acerca das políticas linguísticas para línguas minorizadas têm se dado no embate entre a cultura e a educação, num processo de inventários linguísticos e construção de uma educação plurilíngue, no que se refere às políticas linguísticas no campo das línguas indígenas, a agenda se delineou num diálogo entre a política pública da cultura e da educação, não tendo ocorrido grandes embates. Vale ressaltar que de 1953 até 1985 (ano de criação do Ministério da Cultura) a pasta da cultura estava ligada à pasta da educação, o que pode ter interseccionado as questões de cultura e educação nas políticas linguísticas delineadas em solo brasileiro.

No que tange à discussão sobre línguas minoritárias e minorizadas, entendo o conceito de língua minoritária como contingente, sendo mais interessante pensar em línguas minorizadas, situando seu estado de minoritária contextualmente. Logo, determinada língua pode ser minorizada em determinado contexto, não sendo em outros. Um exemplo que ilustra tal condição seria a língua portuguesa, que é majoritária frente às línguas indígenas brasileiras, mas que no contexto dos imigrantes portugueses em Luxemburgo é uma língua minorizada.

Ainda sobre construção de políticas linguísticas na pasta da cultura e da educação, a Educação Escolar Indígena foi onde mais se concentrou a promoção de políticas linguísticas para as línguas indígenas, iniciando-se com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996, que traz a obrigatoriedade da oferta da Educação Escolar Indígena bilíngue/multilíngue intercultural aos povos indígenas, colocando como objetivos nos Incisos I e II do Artigo 78:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a **recuperação de suas memórias históricas**; a **reafirmação de suas identidades étnicas**, a valorização de suas línguas e ciências;

II –garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Grifo nosso).

A LDB 9.394/1996 traz no Capítulo II- Da Educação Básica, Seção III - Do Ensino Fundamental, Artigo 32º, Inciso IV, § 3º que: “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Numa abordagem mais específica, a Lei 9394/96 regula no Título VIII – Das Disposições Gerais nos seguintes artigos:

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas sócio - culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - **Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;**

IV - **Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado** (Grifo nosso).

A LDB 9394/96, como um dos primeiros documentos da política educacional brasileira oficial a tratar da EEI, apresenta-se numa abordagem multiculturalista crítica humanista, reconhecendo o direito das populações indígenas a uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e multilíngue, permitiu a produção de materiais didáticos bilíngues/multilíngues e somente em línguas indígenas, inserindo também no currículo os professores das línguas indígenas.

Vale pontuar que, no início da construção da modalidade da Educação Escolar Indígena, tradicionalmente e no campo das políticas do Estado, o lugar dos (as) professores (as) indígenas era reservado aos “mais velhos”, aos “sábios da comunidade”, não tendo necessidade de formação escolar específica. No entanto, com o passar do tempo o lugar dos “velhos” foi sendo substituído por professores com o Magistério Indígena ou com a Licenciatura Intercultural Indígena. Acerca dessa questão, recordo-me que, em minhas etnografias com o Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi, algumas lideranças lamentavam essa substituição e a perda de espaço

que os “mais velhos” estariam vivenciando na escola indígena. Os processos que levaram a tais mudanças estão ligados à disciplinarização das línguas e outros aspectos das culturas indígenas pela escola, sendo esses lugares ocupados não mais por um notório-saber, mas por uma certificação de nível médio ou superior. Por disciplinarização se entende o movimento de tornar as línguas indígenas disciplinas escolares, o que implica colocar essas dentro de uma arquitetura curricular regulada por uma carga horária, metodologias de ensino e processos avaliativos.

Como pontuado acima sobre o lugar do Direito nas políticas linguísticas, a construção de políticas para a Educação Escolar Indígena inseriu conflitos geracionais acerca dos lugares dos “mais velhos”, e conseqüentemente conflitos linguísticos ligados a quem poderia ensinar a língua indígena na escola, bem como qual variedade será representada dentro do currículo. Para Lagares (2018), “a decisão sobre qual será a língua de instrução entre todas as que são faladas pela população é estritamente política e um dos maiores motivos de conflito social” (LAGARES, 2018, p. 135).

Em trabalhos realizados com a Educação Escolar Indígena tenho observado conflitos linguísticos de tal tipo. Certa vez, assessorando a construção de materiais didáticos pelo programa de formação continuada de professores indígenas Tupinikim e Guarani, “Ação Saberes Indígenas na Escola”, em momento de avaliação do material didático pela comunidade, a variedade do Guarani utilizada no texto pelos (as) professores sofreu correção pelo diretor da escola, também Guarani, mas que possuía o título de mestre em linguística pela UNB. Não parando por aí, as correções do diretor também foram questionadas pelos caciques das comunidades guarani, não reconhecendo a escrita normatizada para fazer parte do material didático.

Dando seguimento à pauta da Educação Escolar Indígena acerca das línguas indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI traz um capítulo inteiro dedicado às línguas; problematizando sobre a diversidade linguística no Brasil, o multilinguismo e os Povos Indígenas, a língua indígena, a língua portuguesa e outras línguas na escola, relação entre oralidade e escrita e o seu desenvolvimento, processos de avaliação no ensino de línguas e indicações para formação do professor indígena em línguas. Na próxima seção veremos um pouco mais sobre o RCNEI e como os diferentes contextos se interseccionam na produção de textos políticos.

### 1.2.1 Quando os contextos se interseccionam

Em outros trabalhos (SILVA, 2009, 2013, 2014, 2019), venho sinalizando a participação dos (as) professores (as) indígenas na produção dos textos políticos, os (as) professores (as) de mais de uma dezena de etnias se reuniram em 1994 na cidade de Manaus para refletirem acerca da Educação Escolar Indígena, elaborando a Declaração de Princípios da Educação Escolar Indígena, um texto com as assinaturas de vários povos que serviu por muito tempo para fixar sentidos do que seria uma EEI, culminando na elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998.

Neste sentido, o contexto de produção do RCNEI se deu no Comitê de Educação Escolar Indígena, que foi formado por antropólogos (as), educadores (as) e assessores do MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil, ONG's e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). O RCNEI se encontra organizado numa primeira parte trazendo os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos da Educação Escolar Indígena; e na segunda parte que trata da prática pedagógica dos (as) professores (as), possibilidades de trabalho nas disciplinas: Línguas, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física.

O RCNEI marca em seu texto o caráter multilíngue do Brasil, pontuando que:

O português não é a única língua falada em nosso país. No Brasil são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Os imigrantes que vieram de vários lugares, por exemplo, trouxeram para cá línguas que são, atualmente, faladas por seus descendentes: há brasileiros que usam, no seu dia a dia, o japonês, o alemão, o russo, o árabe, o italiano... Muitos brasileiros também falam, com frequência, o inglês e o francês, porque aprenderam essas - e outras línguas - na escola ou em viagens. Os descendentes dos povos africanos ainda hoje continuam usando palavras, expressões e cânticos de línguas de origem africana em certos lugares mais isolados e em algumas comunidades religiosas de centros urbanos (candomblé, umbanda...). Os brasileiros surdos, não podemos nos esquecer, também têm a sua própria língua: a língua de sinais. E, finalmente, são faladas no país, hoje, por cidadãos brasileiros natos, cerca de 180 línguas indígenas. O Brasil é, portanto, um **país multilíngue** (BRASIL, 1998, p. 115).

O RCNEI projeta a Educação Escolar Indígena numa ideia de currículo nacional para as escolas indígenas, como no mesmo período se destinava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para as escolas não indígenas. Propostas de

centramento curricular que não se efetivaram, como já era esperado, uma vez que é impossível um centramento curricular sem escapes. Vale dizer que currículo é entendido aqui como “espaço – tempo de fronteiras” e “lugar de enunciação das diferenças” (MACEDO, 2006), percorrendo-o como produção discursiva, processo de significação cultural, onde vários textos são negociados e interseccionam-se. Neste sentido, faz parte da condição do currículo seus escapes e suas contingências.

Meu primeiro momento de estranhamento com o RCNEI se deu em 2008, quando fui contactado pela Diretoria Regional de Ensino (DIREC) de Teixeira de Freitas- Bahia, solicitando que eu desse uma formação sobre práticas de alfabetização e letramento para professores (as) pataxó na jornada pedagógica que ocorreu na aldeia Águas Belas. No âmbito de meus estudos sobre a Educação Escolar Indígena o RCNEI se apresentava como um documento basilar para se pautar a formação de professores (as). Qual foi meu espanto ao saber que as escolas pataxó estavam construindo seus currículos, sendo que os mesmos nem sabiam da existência do RCNEI. Procurei entender porque um documento com tentativas de centramento curricular como o RCNEI, depois de 10 anos não teria ressonância com os Pataxó. Não obstante, ao contrário do que afirmavam os (as) professores (as) pataxó sobre o desconhecimento do RCNEI, caminhando pelas aldeias e escolas pataxó encontrei vários exemplares e cópias largadas com outros livros nas estantes. Neste sentido, não é que havia um desconhecimento, o que havia, era e é um certo rechaçamento do documento.

Ao conversar com professores (as) pataxó sobre o RCNEI, estes colocaram que o documento traz em sua maioria experiências dos indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste e que pouco diz das experiências dos indígenas do Nordeste. Vale dizer, que nesse período, ainda na primeira década do século XXI, os preconceitos que passavam os indígenas do Nordeste em encontros nacionais das políticas indigenistas eram bem maiores do que os relatados hoje, o que justifica esse rechaçamento do RCNEI por não trazer empatia às questões dos indígenas do Nordeste. Sobre os preconceitos enunciados aos indígenas da região Nordeste, estes decorrem da ausência de línguas nativas como língua materna e da não reiteração de estereótipos de um “índio hiper-real”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A ideia de “índio hiper-real” se refere a um indígena verdadeiro, que desempenha o papel que os não indígenas lhe atribuem, que apresenta pureza ideológica, morre defendendo seu território e que resiste atravessar a fronteira da tradição (FONSECA, 2004: p. 115).

A LDB 9.394/96 em seu Artigo 87 institui a “Década da Educação”, estabelecendo que a união deverá encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para esta década, que se iniciou em 1997. Sendo assim, em 9 de janeiro de 2001 é instituído o PNE, Lei nº. 10.172/2001, que prevê a criação de programas específicos para atender as escolas indígenas, criação de linhas de financiamento para a implementação das propostas de educação em áreas indígenas, prover de equipamentos as escolas indígenas com material didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio bilíngues/multilíngues.

O PNE/2001 traz uma discussão sobre a Educação Escolar Indígena, iniciando com um diagnóstico acerca dessa modalidade no sistema educativo brasileiro, suas diretrizes e a elaboração de 21 objetivos e metas. O plano atribui aos Estados a responsabilidade legal pela educação escolar indígena, assumindo, dentre as metas, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria específica do magistério e programas continuados de formação sistemática do professorado indígena. Tais metas de profissionalização ainda não foram efetivadas, tendo poucos estados uma política pública de reconhecimento do magistério indígena.

### **1.2.2 Outras Políticas Linguísticas para Línguas Indígenas no Brasil**

Além das políticas linguísticas em âmbito educacional, nas últimas décadas o Brasil construiu uma série de iniciativas políticas no que concerne a proteção e valorização das línguas indígenas. O Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas, ocorrido em 07 a 09 de março de 2006 na Câmara dos Deputados, em Brasília, promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) foi um marco na preservação do patrimônio linguístico. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), volume, Guia de Pesquisa e Documentação, registra que o seminário teve a [...] participação de especialistas em diferentes línguas e em políticas linguísticas, representantes de instituições governamentais e falantes de línguas minoritárias, [tendo como] objetivo debater e propor estratégias para a preservação da diversidade linguística por meio da implantação de políticas públicas” (IPHAN, 2016, p. 11).



Segundo Altenhofen (2013), “o seminário, motivado por uma petição da comunidade de falantes de talian, reivindicando o reconhecimento de sua língua como “patrimônio cultural imaterial do Brasil”, reuniu falantes de seis línguas brasileiras (nheengatu, guarani-mbya, gira da tabatinga, hunsrüsckisch, talian e libras)” (ALTENHOFEN, 2013, p. 110).

Do Seminário surgiu o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), instituído por Portaria do IPHAN, tendo como objetivo: “analisar a situação linguística do Brasil, estudar o quadro legal dentro do qual a questão se insere e propor estratégias para a criação de uma política patrimonial compatível com a diversidade linguística no Brasil” (GTDL, 2008, p. 3). O GTDL teve papel fundamental no mapeamento das línguas faladas no Brasil, uma vez que pelo grupo,

[...] realizou-se contato com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para inclusão, no censo de 2010, do recenseamento linguístico no Brasil, determinando-se, no mínimo, quais línguas são faladas no território nacional e o número de pessoas. O IBGE acolheu o pedido do GTDL e solicitou sua parceria na elaboração do quesito linguístico a ser incluído no teste cognitivo que definirá o levantamento desses dados no próximo censo. Esta ação se constituiu em uma realização de primeira grandeza, já que o Brasil apenas levantou informações sobre as línguas faladas no território nacional nos censos de 1940 e 1950. Naquelas oportunidades, contudo, os levantamentos não visavam ao reconhecimento da diversidade e sim ao fortalecimento da unidade linguística em torno do português (GTDL, 2008, p. 9-10).

Com o trabalho do GTDL, o Decreto nº 7.387 de 09 de dezembro de 2010 cria o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), permitindo a construção de uma política para a diversidade linguística compartilhada pelo Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Justiça e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Um outro movimento de proteção às línguas indígenas tem se dado na esfera municipal com a cooficialização de línguas indígenas. No município de São Gabriel da Cachoeira, localizado na região do Alto do Rio Negro, no Amazonas, a Lei municipal nº. 145/2002 cooficializou três línguas dentro do município, sendo elas: *Tukano*, *Nheengatu* e *Baniwa*. Em Tacuru, município do Mato Grosso do Sul, no dia 19 de abril de 2010 foi cooficializada a língua Guarani. A língua Akwê Xerente foi cooficializada em 2012 em Tocantina, Estado do Tocantins. E no ano de 2014, os municípios de Bonfim e Cantá, no Estado de Roraima, cooficializam as línguas Macuxi e Wapichana.

Segue quadro da cooficialização de línguas indígenas no Brasil:

<b>Política de Cooficialização de Línguas Indígenas</b>	
<b>Línguas Indígenas Cooficializadas</b>	<b>Municípios</b>
Tukano	São Gabriel da Cachoeira – AM (2002)
Nheengatu	São Gabriel da Cachoeira – AM (2002)
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira – AM (2002)
Guarani	Tacuru – MS (2010)
Akwê Xerente	Tocantina – TO (2012)
Macuxi	Bonfim e Cantá – RR (2014)
Wapichana	Bonfim e Cantá – RR (2014)

Fonte: Instituto de Investigação e Desenvolvimento e Política Linguística (IPOL)

Oliveira (2015) vem avaliando a política de cooficialização de línguas autóctones e alóctones em municípios brasileiras. Para o autor, uma política de cooficialização requer um planejamento público e privado no oferecimento de serviços numa perspectiva bilíngue/multilíngue para além do português oficial. Os municípios precisam estar preparados, uma vez que a educação escolar oferecida deve ser bilíngue/multilíngue, bem como as documentações e as campanhas publicitárias municipais, as sinalizações de trânsito, contando com interpretes em repartições públicas e privadas. Nas pesquisas de Oliveira (2015), os municípios que cooficializaram línguas autóctones e alóctones têm encontrado dificuldades no oferecimento de tais serviços, tendo a cooficialização dado apenas um status de reconhecimento linguístico.

### **1.3 Uma Política de Formação para Professores (as) Indígenas de Línguas**

A política de regulação da Educação Escolar Indígena, a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer 14/99 que cria a categoria escola indígena, definindo os princípios e os fins:

A Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (PARECER 14/99, 1999, p. 10-11).

Acerca da competência para a EEI, o Parecer 14/99 define:

Dada a diversidade de situações, ao fato de que várias sociedades indígenas têm seu território sob a influência de mais de um município e de que várias escolas indígenas, embora localizadas fisicamente em um município, estão mais próximas ou são atendidas por outro município, será mais adequado que as escolas indígenas sejam inseridas nos sistemas estaduais que se tornaram responsáveis pela execução das políticas relacionadas à Educação Escolar Indígena, podendo, em casos específicos, ter o apoio de municípios e de outras entidades já existentes. À União cabe a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a Educação Escolar Indígena nos dispositivos da Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), já que uma grande parcela dessas escolas não goza dos direitos previstos nesta lei (PARECER 14/99, 1999, p. 12).

A gestão compartilhada proposta pela legislação não tem sido de fácil diálogo entre os entes federativos. Inúmeros têm sido os conflitos no oferecimento da educação escolar para os indígenas. No Território Kaí – Pequi por exemplo, as escolas são todas de competência do estado da Bahia, tendo os Pataxó dificuldades no relacionamento com a prefeitura municipal do Prado, o que já não é grande questão para os Pataxó de Porto Seguro que têm a assistência da prefeitura deste município, com concurso próprio para o magistério indígena.

O Parecer 14/99 trata da formação do (a) professor (a) indígena, do currículo da escola e sua flexibilização, trazendo:

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as "Escolas Indígenas";
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino **bilíngue**, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de **segundas línguas**, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a **língua indígena**;
- capacitação **sócio linguística** para o entendimento dos processos históricos de **perda linguística**, quando pertinente;
- **capacitação linguística específica** já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de pesquisas de cunho **linguístico** e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de: - realizar levantamentos da literatura

indígena tradicional e atual;- realizar levantamentos étnicos - científicos; - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; - realizar levantamento sócio - geográficos de sua comunidade.

As questões que aparecem no Parecer 14/199 são normatizadas na Resolução nº. 3/99 do CNE, em 17 de novembro de 1999, fixando diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Para tanto, a Resolução nº. 3/99 resolve:

Art. 1º - Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e **bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º - Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I –sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação **da realidade sociolinguística** de cada povo;

IV –a organização escolar própria.

[...]

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - **as realidades sociolinguística**, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

No que se refere à formação de professores indígenas, a Resolução 3/99 regula:

Art. 6º -A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Art. 7º -Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os textos citados acima que tratam da formação de professores (as) indígenas abriram espaço para as Licenciaturas Interculturais Indígenas, também chamadas de Terceiro Grau Indígena, que são destinadas à formação de professores (as) indígenas, sendo reservadas apenas para estudantes indígenas, a partir da configuração étnica dos Territórios Etnoeducacionais. Dentre as primeiras

experiências, estão: Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), em 2001, pioneira neste processo, inclusive formando indígenas de outras regiões; Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2003; Universidade de São Paulo (USP), em 2003; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também atende o Povo Pataxó localizado no Extremo Sul da Bahia, em 2009; Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2009; entre outras. No Nordeste, as experiências pilotos são da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2009; Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2009; Instituto Federal da Bahia (IFBA), em 2010; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em 2010 e no Sudeste a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2015.

No diálogo com outros textos políticos a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é ratificada pelo Brasil em junho de 2003. Nos artigos 26º, 27º e 31º, a Convenção afirma que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados, a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Vejamos:

Art. 26º - Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.

Art. 27º - 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais; 2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade; 3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim.

Art. 31º - Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.

A circularidade dos textos entre os contextos implica uma intertextualidade entre os mesmos. Para Rizvi e Lingard (2010) “a intertextualidade se refere à remissão específica e explícita a outros textos políticos, embora também a referência implícita

de outros textos no uso repetido das palavras, frases e conceitos” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 31). Segundo os autores, observa-se “[...] a mudança de papel das organizações internacionais e a emergência de um espaço co-mensurado de medida educativa ligada ao ‘estabelecimento de normas multilaterais’ e aos processos de ‘responsabilidade mútua’ RIZVI; LINGARD, 2010, p. 31). Deste modo, o ato de ratificar uma convenção pode ser lido como uma tentativa de fixar uma discursividade já enunciada, não estando quem ratifica fora do contexto de produção do texto ratificado.

O Parecer CNE/CEB Nº. 13/2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, sendo construído entre distintos contextos de produção e liderado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC), instituída pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010, e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010. O que culmina na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trazendo em seu Parágrafo Único: “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. A Resolução nº 5/2012 traz em seu Título II- Dos Princípios da Educação Escolar Indígena os seguintes artigos:

Art.- 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

**I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;**

II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não - indígenas.

Parágrafo único: A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art.- 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

**I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;**

II - a importância das línguas indígenas e dos registros lingüísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

**Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.**

**Art. -5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:**

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino -aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático- pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art - 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico- culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (grifo nosso).

Acerca dos materiais didáticos, as escolas ainda encontram dificuldades na sua produção de materiais, sendo que estes têm atrelados sua produção aos cursos de formação de professores (as) como o Magistério Indígena – Nível Médio, cursos de licenciaturas interculturais, e a agora recentemente, ao projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, criado pela Portaria nº. 98 de 06 de dezembro de 2013. O Ação Saberes Indígenas na Escola se apresenta com os seguintes objetivos:

Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do **multilinguismo** e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas **linguagens, bilíngues e monolíngues**, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No que trata da formação continuada de professores (as) indígenas propõe:

Art. 3º A formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI/MEC, e que aderirem à ação de que trata esta Portaria.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão, junto às instituições de ensino superior (IES), como partícipes na ação Saberes Indígenas na Escola, conforme disposição constante do artigo 1º desta Portaria, a fim de que trabalhem em regime de efetiva colaboração.

Art. 4º A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade **etno-sociolinguística** dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos:

- I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
- II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- III - letramento e numeramento em **línguas indígenas ou Língua Portuguesa** como segunda língua ou língua adicional; e
- IV - conhecimentos e artes verbais indígenas.

Art. 5º A formação continuada será realizada de modo presencial, obedecendo à seguinte carga horária:

I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo as atividades extraclases, para os professores da educação escolar indígena que atuam como orientadores de estudos; e

II - 180 (cento e oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores das turmas de estudantes das escolas indígenas.

§1º A formação continuada ofertada pelas IES será direcionada a professores orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores cursistas vinculados às escolas indígenas.

§ 2º Na organização das cargas horárias definidas nos incisos I e II deste artigo, deverão ser considerados os tempos destinados à investigação, experimentação e produção de materiais específicos.

Art. 6º O MEC, por intermédio do FNDE, concederá, nos termos da Lei no 12.801, de 24 de abril 2013, bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada dos professores indígenas que atuam nos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas.

No projeto Ação Saberes Indígenas na Escola tenho trabalhado desde 2014, quando entrei como formador não indígena, tendo como atribuição trabalhar a formação continuada de professores (as) Guarani e Tupinikim. Atualmente estou na função de assessor pedagógico, promovendo formações pontuais e assessorando a produção de materiais didáticos. Até o momento foram produzidos cinco materiais bilíngues, um com o Povo Guarani e os outros quatro com o Povo Tupinikim. Vale dizer que o Povo Tupinikim encontra-se em processo de revitalização linguística, sendo um desafio a construção de matérias didáticos bilíngues.



## CAPÍTULO 2 - REMENDOS E FLUXOS IDENTITÁRIOS PATAXÓ

Nas minhas pesquisas (SILVA, 2009, 2013, 2014, 2019), enunciar quem é o Povo Pataxó tem sido constante. E nos meus últimos escritos (SILVA, 2019) venho operando com Appadurai (2004), a partir do seu conceito de mediapaisagens para compor os remendos de descrição desse povo, uma vez que não se tem a pretensão de fazer algo totalizante. Para o autor, as mediapaisagens são responsáveis pela tecelagem dos remendos de composição do simulacro da discursividade em diferentes tipos de linguagens, “[...] tendem a ser explicações centradas na imagem, com base narrativa de pedaços da realidade, e o que oferecem aos que vivem e as transformam é uma série de elementos (como personagens, enredos e formas textuais) a partir dos quais podem formar vidas imaginadas, as deles próprios e as daqueles que vivem noutros lugares” (APPADURAI, 2004, p. 54). Desta forma, as fixações dos remendos ao que se é Pataxó, numa tentativa de tornar fixa uma identidade, nada mais são do que tentativas discursivas de normalização do indeterminado das misturas dos fluxos culturais deste grupo.

### 2.1 Remendos Antropológicos, Históricos e Linguísticos

Para a linguística e a antropologia, o Povo Pataxó pertence ao tronco linguístico Macro-jê e à grande família Maxakali, distribuindo-se em três territórios na Bahia (território de Coroa Vermelha, território de Barra Velha e território de Comexatibá, também conhecido como território Kaí-Pequi) e em quarenta aldeias nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, estando trinta e três aldeias localizadas na Bahia, seis em Minas Gerais e uma no Rio de Janeiro<sup>3</sup>.

Os Pataxó são índios Sul-Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferindo-se dos Pataxó Setentrionais, ou Pataxó Hã-hã-hãe. Os Pataxó com quem estarei dialogando nesta pesquisa estão localizados no Território Kaí-Pequi.

Na historiografia indígena brasileira, o primeiro relato acerca dos Pataxó é do século XVI. O relato ocorrido em 1577, com a entrada de Salvador Correia de Sá, ao encontrar populações *Aimoré* nas imediações do Rio Doce, e outras nações citadas como *Patachos*, *Tapuias*, *Apuris* e *Puris* (EMMERICH & MONSERRAT, 1975, p. 5).

---

<sup>3</sup> A aldeia está localizada na cachoeira do Iriri no município de Paraty – RJ, com aproximadamente 20 famílias oriundas do Sul da Bahia (famílias Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, tendo o grupo se autodenominado Pataxó *Jaguetê*.

Outro relato é do engenheiro civil Wilhem C. Feldner, em 1813 ao encontrar na Vila do Prado<sup>4</sup>, capitania de Porto Seguro, um grupo de Maxakali, com quem consegue obter dados quanto aos seus ritos e dos Pataxó, de enterramento e maneiras de viver. Em 1816, o Príncipe Maximilian de Wied encontra os Pataxó, já mantendo alianças com os Maxakali. Eis alguns aspectos do relato etnográfico apresentados pelo viajante:

No aspecto externo, os Patachós assemelham-se aos Puris e aos Machacaris, com a diferença de que são mais altos que os primeiros; como os últimos, não desfiguram rostos, usando os cabelos naturalmente soltos, apenas cortados no pescoço e na testa, embora alguns rapem toda a cabeça e deixem um pequeno tufo adiante e outro atrás. Há os que furam o lábio inferior e a orelha, metendo um pequeno pedaço de bambu na abertura (WIED-NEUWIED, 1989 [1821], p. 214).

Além dos aspectos físicos relatados por Wied (1989), o mesmo descreve uma cena de negociação entre os Pataxó e os moradores da Vila do Prado em 1810, sendo possível observar desde esta data o escambo Pataxó com os colonos.

Eram tribos Patachós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED-NEUWIED, 1989 [1821], p. 214).

Como apontei em outro trabalho, o processo de revitalização cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena kijetxawê Zabelê (SILVA, 2009), com a chegada da família Real em 1808, é decretada “guerra justa” aos chamados Botocudo de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, decretando-se a escravidão temporária para os índios do Brasil. Marcando assim o início da colonização no que é hoje o Extremo Sul Baiano, “[...] região, assim resguardada [em que] retardou por alguns séculos o contato dos povos Macro-jê dos sertões do leste com as frentes pioneiras, inclusive os bandeirantes paulistas, devassadores das matas” (VALLE, 2000, p. 68).

Em sua tese de doutorado, Valle (2000, p. 69) coloca que em 1808 a população de Trancoso, Juacema, Caraíva, Kaí e Cumuruxatiba era em maioria remanescente Tupinikim e considerada como aliada, sendo que os Pataxó co-existiam e conviviam pela praia “atrevidos e valentes”, “sem domicílio certo, vivendo de pesca, caça e furtos”

---

<sup>4</sup> A criação da Vila do Prado tem uma relação direta com os índios Pataxó do Monte Pascoal. Foi fundada em 1764, na então chamada política pombalina, com o objetivo de proteger a estrada da beira-mar dos inúmeros índios que se refugiavam no sertão do Monte Pascoal, sendo descritos como os mais “temidos e perigosos”, que se dirigiam à costa do mar, atrapalhando a comunicação e o sossego dos viajantes (CANCELA, 2008, p. 598).

(VALLE, 2000), mostrando a recusa em fazer contato com as frentes de expansão. É imprescindível colocar que a partir de 1808, com a chegada da família Real no Brasil, os Pataxó foram caçados e espoliados em nome do “desenvolvimento”, impondo-se a ideia de abrir o litoral para os portos e evitar a invasão de Napoleão.

Durante o Império, aos grupos indígenas do Nordeste foram concedidas verbas para o fornecimento de ferramentas e diversas honrarias aos diretores de índios nas províncias, em função disso, muitos indígenas abandonaram suas terras, passando-se por livres, sem que pudessem identificar sua condição de índios, juntando-se aos bandos que andavam pelas fazendas em busca de um lugar para se fixar (RIBEIRO, 1986, p. 52-56).

Em meio um intenso processo de conflitos e negociações, em 1860 o governador da província da Bahia determina o agrupamento forçado de toda a população indígena de toda região que hoje é o Sul da Bahia, num lugar próximo à foz do Rio Corumbau, onde em 1861 é instituído um aldeamento pelo Cônego Ignácio de Souza Meneses, Vigário Capitular, aos cuidados da Ordem Franciscana dos Capuchinhos, que seria no mesmo território do aldeamento Bom Jardim de Monte Pasqual, “[...] que existe pelo menos desde 1815-1817, onde para lá foram arregimentados não apenas Pataxó, mas outros grupos que resistiam ao processo de colonização como os Botocudo, Aymoré, Tupiniquim, Kamakã, Meniã e Massajais, aldeamento que veio depois a se chamar atual Barra Velha” (TEMPESTA e SOTTO-MAIOR, 2005, p. 11-12).

É importante salientar que sendo a grande maioria da etnia Pataxó, o cotidiano da aldeia era marcado e legitimado por esta, levando as demais etnias a adotarem as práticas e vivências Pataxó.

### **2.1.1 O Fogo de 1951: a Diáspora Pataxó**

Ao contrário dos Povos indígenas do Amazonas, que foram considerados pelas frentes de expansão como mão-de-obra, os povos indígenas do Nordeste foram considerados como empecilho que deveriam ser limpados juntamente com a mata para encher o território de pastos para o gado. No movimento de ampliação da fronteira de exploração madeireira e da pecuária se lançaria sob o território do Extremo Sul baiano a expansão agrícola, com plantações de cacau, que impulsionados pela procura no mercado mundial e a decadência das lavouras de

cana-de-açúcar, fumo e algodão, penetrou largamente na Mata Atlântica, levando ao genocídio de famílias Pataxó e Kamakã (RIBEIRO, 1986, p. 99-100).

Darcy Ribeiro (1986, p. 232- 236), em seu livro *Os Índios e a Civilização*, relata em dois quadros a situação em que se encontravam os Pataxó em 1900, como índios isolados, e em consequência da matança provocada pelas frentes de expansão e pelo velamento estatal, a sua indicação como povo extinto em 1957. Isso mostra quão violento foi o processo de colonização e expropriação na região que hoje é o Sul da Bahia.

O “Fogo de 1951” é considerado por historiadores como a diáspora Pataxó, revelando o caráter de dispersão do último aldeamento, hoje considerada “aldeia-mãe”, a aldeia de Barra Velha. O “Fogo de 1951” acontece em meio à sobreposição do Parque Nacional do Monte Pascoal ao Território Pataxó e a intrigas causadas por dois homens, supostamente do SPI, cujos nomes a história não registra, figurando suas apresentações como engenheiro e tenente, e suas condições de funcionários do governo, que num contexto marcado por injustiças incentivaram os índios da Aldeia de Barra Velha a saquearem um armazém de comércio em Corumbau e cortar a linha telegráfica. O “Fogo de 1951” foi noticiado pelo Jornal A Tarde, sendo chamado de “Revolta dos caboclos de Porto Seguro”.

A “revolta dos caboclos de Porto Seguro” (A Tarde, 30/05/1951) revelou a existência de pessoas em “lastimável estado de miséria, todos passando fome e alguns doentes” (30/05/1951), que teriam sido insuflados por dois indivíduos que o capitão da época conhecera no Rio de Janeiro, e que lhe teriam prometido dirigir-se à aldeia para realizar a medição de suas terras. Os dois, identificados como “engenheiro” e “tenente” (A Tarde, 08/06/1951), pretextando ser isso necessário para a consecução de seus objetivos, indispueram os índios contra a população não índia dos arredores, notadamente a de Corumbau, onde teve lugar um assalto a um comerciante. Da dura repressão resultou a morte dos dois líderes não-índios, a prisão do “capitão” e de mais dez índios, homens e mulheres, e a dispersão dos demais, sob completo desespero (CARVALHO, 2009, p.513).

É neste momento, que é desencadeada uma verdadeira chacina pela polícia militar do Prado e Porto Seguro, juntamente com capangas de fazendas vizinhas. No *livro Barra Velha: o último refúgio*, Oliveira relata que:

Dentro das casas os índios se jogavam no chão. As balas batiam como tochas de fogo, arrancando o reboco das paredes e partindo as tabuinhas dos telhados. Logo depois, começaram a ouvir tiros vindo do outro lado também e compreenderam que estavam cercados...os índios presos iam sendo amarrados com as mãos para trás [enquanto] uma imensa fila de índios amarrados foi saindo da aldeia. As crianças agarravam-se a seus pais, muitos estavam pisando pela última vez o solo de Barra Velha (OLIVEIRA, 1985, p. 21, 23-24).

É a partir da violência do “Fogo de 1951” que se desencadeia a diáspora Pataxó, levando muitos (as) a se esconderem nas casas de parentes em cidades vizinhas como Prado, Alcobaça, Itamarajú, Teixeira de Freitas, Cumuruxatiba e em outros estados. Nesse processo tão doloroso, esconder sua identidade étnica, aceitando a denominação genérica de “caboclos”, tornou-se um meio de sobrevivência. Para Roberto Cardoso de Oliveira (2002, p. 42-43), a categoria “caboclo” pode ser considerada um sintoma dos sistemas de exploração econômica e política, que segmentos regionais da população brasileira, fazendeiros, coronéis, políticos, empreiteiros, entre outros, exerceram e exercem em muitas regiões sob os povos indígenas. Nesta perspectiva, a negação da sua identidade Pataxó tornou-se a única via de aceitação dos Pataxó frente à sociedade dominante.

## 2.2 Remendos Etnohistóricos Pataxó

Para o que vem se denominando de etnohistória dos Pataxó, segue parte dela contada a partir do mito da criação do seu povo, “*Txopai e Itôhã*”<sup>5</sup>.

Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macacos, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sarigue, teiú, cachichó, cágado, quati, mutum, tururim, jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos. Naquele tempo, tudo era alegria. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida.

Um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio. O índio pisou na terra, começou a olhar a floresta, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor. Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar, e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais. Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar, pescar e cuidar da natureza. A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer.

Durante o dia, o sol iluminava seu caminho e aquecia seu corpo. Durante a noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado. Pela madrugada, acordava e ficava esperando clarear para receber o novo dia que estava chegando. Quando o sol apontava no céu, o índio começava o seu trabalho e assim ia levando sua vida, trabalhando e aprendendo todos os segredos da terra.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo ia se transformando em índio. No dia marcado, a chuva caiu. Depois

<sup>5</sup> Mito de criação da Etnia Pataxó. História contada por Apinhaera Pataxó em 1997. In: VALLE, Cláudia Neto do. Sou Brasileiro, Baiano, Pataxó. (Dissertação de Mestrado), PUC-SP, 2000.

que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados. O índio reuniu os outros e falou:

- Olha, parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram:

- Pra onde você vai?

O índio respondeu:

- Eu tenho que ir morar lá em cima no *Itôhã*, porque tenho que proteger vocês.

Os índios um pouco tristes, mas depois concordaram.

- Tá bom, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos falou:

- O meu nome é "*Txopai*".

De repente, o índio se despediu dando um salto, e foi subindo, subindo... até que desapareceu, no azul do céu, e foi morar lá em cima no "*Itôhã*". Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar. Daquele dia em diante, os índios começaram suas caminhadas aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação "Pataxó".

Percebe-se nos diferentes discursos (antropológico, histórico e linguístico) acima, tentativas de normalização do que vem a ser Pataxó. Sendo importante destacar que estes compõem uma rede de significados, não estando isolados da ideia de um sujeito nacional. Neste sentido, "o que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas" (BHABHA, 2013, p. 89). Não obstante,

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2013, p. 21).

Neste sentido, para não lermos aqui de forma apressada os Pataxó como um bloco único, cristalizado a uma tradição, estarei apresentando um pouco sobre os Pataxó do Território Kaí- Pequi, situando melhor onde venho refletindo sobre processos curriculares e política linguística pataxó.

### 2.3 Os Pataxó do Território Kaí-Pequi

A retomada étnica de "caboclos" para Pataxó se desencadeou no momento em que 120 famílias Pataxó decidiram deflagrar o processo de reconhecimento de sua identidade étnica, de luta pela retomada e demarcação do seu território imemorial, em abril do ano 2000, quando foram expulsos e violentados por ação de pistoleiros, durante a comemoração dos 500 anos do desembarque do português Nicolau Coelho na Barra do Kaí e da tripulação da esquadra de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro

(SILVA, 2014). Em 2003, os Pataxó retornaram em um número maior, decidindo lutar pelo seu território e reconhecimento étnico, estando o Território Pataxó Kaí-Pequi já delimitado por estudo da FUNAI pela Portaria nº. 1.455/PRES, de 29 de novembro de 2006 publicado no Diário Oficial da União de 27 de julho de 2015, aguardando a assinatura de demarcação do Ministério da Justiça.

O Território Kaí-Pequi possui 28.000 hectares e está localizado no Extremo Sul da Bahia, município do Prado, região conhecida turisticamente pelo nome de Costa das Baleias. O território foi delimitado pelo Grupo Técnico da FUNAI e segue aguardando a demarcação, convivendo com diferentes conflitos ligados à posse da terra (conflitos com um complexo hoteleiro, com o Parque Nacional do Descobrimento criado pelo Instituto Chico Mendes (ICMBio), com fazendeiros e com o Movimento Sem Terra (MST), uma vez que criaram assentamentos em sobreposição ao Território pataxó). No território Kaí-Pequi, no que compreende a região de Cumuruxatiba, estão dispostas sete aldeias: Aldeia Kaí, Aldeia Pequi, Aldeia Dois Irmãos, Aldeia Tibá, Aldeia Alegria Nova, Aldeia Monte Dourado e a Aldeia Gurita. Segue abaixo o mapa das aldeias Pataxó no Extremo Sul da Bahia, onde encontramos as aldeias do Território Kaí-Pequi ao redor do Parque Nacional do Descobrimento.



Figura 6 – Mapa das aldeias Pataxó no Extremo Sul da Bahia - Fonte: Projeto Putxop.

Cabe colocar que há anos os Pataxó têm vivenciado conflitos em seus territórios por conta da sobreposição de Unidades de Conservação. O início desses conflitos são marcados com o Decreto de Lei nº. 12.729 de 19 de abril de 1943, promulgado pelo interventor da Bahia que cria o Parque Monumento Nacional do Monte Pascoal (PMNMP). Dentre os objetivos do parque estavam a: “rememoração do fato histórico do descobrimento do Brasil”, “a preservação da flora e a fauna típicas da região, segundo as normas científicas” e “a conservação das belezas naturais na preservação e organização dos serviços e atrativos turísticos”.

O conflito se acentua com os Pataxó do Território Kaí – Pequi em 2000, quando é criado o Parque Nacional do Descobrimento (PND), numa negociação com a antiga BRALANDA<sup>6</sup>, em que o governo Federal comprou suas “supostas terras”, sendo chamadas então de Parque Nacional. O PND é uma Unidade de Conservação (UC) com 21.130 hectares e, apesar da exploração da Sociedade Anônima Brasil-Holanda Indústria (BRALANDA), possui a maior mancha contínua da Mata Atlântica do território brasileiro. Sobre o processo de exploração da Mata Atlântica pela BRALANDA, observamos a fala do Deputado Guilherme Menezes (PT) em 2005<sup>7</sup>:

No início da década de 70, no município de Porto Seguro, instalou-se a SOCIEDADE ANÔNIMA BRASIL-HOLANDA INDÚSTRIA, na região, que àquela época era uma importante reserva da Mata Atlântica, onde predominava a pequena propriedade rural com criação de animais e com lavoura de subsistência, ocupada, na origem, por famílias que tomaram a posse de porções daquelas terras ditas devolutas, agregando benfeitorias, dando lhes valor econômico e, principalmente, função social ao que era, antes, improdutivo. Após terem as casas incendiadas e as terras invadidas, cerca de 1000 pessoas passaram a viver marginalizadas, perseguidas por policiais, agentes da justiça, e capangas da empresa. Centenas de trabalhadores rurais, homens, mulheres, idosos e crianças, começaram, a partir de 1974, a sobreviverem um estado de não-direito, vítimas de prisões, espancamentos, chegando a dez pessoas assassinadas, além de desaparecimentos. Esses atos cruéis e insidiosos, inspirados na tortura, motivaram inquéritos policiais, que estão arquivados, e ações penais, também paralisadas, anunciando a vitória da violência e da arbitrariedade sobre a justiça. No CASO DO VALE VERDE, também conhecido como CASO BRALANDA, nos surpreendemos ante a ausência do Estado-juiz, indistintamente parcial, moroso, pusilânime, sempre servindo aos interesses do capital, contra quem vive de seu trabalho, e acobertado pelo tradicional coronelismo regional, cuja prática ainda é corrente. A BRALANDA, nesta história de bandidos, foi favorecida com a grilagem de terras pertencentes a cerca de 100 famílias. Explorando a atividade de extração madeireira, ocupou imensas extensões de terra em Porto Seguro, Prado e Mucuri, tendo chegado a praticar o extrativismo predatório em quase 40 mil hectares. O absurdo, contudo, é que após anos de luta, com mortes, desaparecidos, tortura, humilhação, continuam paralisados na Justiça baiana, há mais de 10 anos, vários outros processos propostos por grupos de posseiros. E, mais recentemente, em um ato de acinte ao Poder do

---

<sup>6</sup> Antiga empresa que explorava a extração da areia monazítica e madeira na região.

<sup>7</sup> Pronunciamento na Câmara de Deputados do dia 23/08/05.



Estado, a MULTINACIONAL BRALANDA ludibriou o Poder Judiciário ao receber nada menos que o valor de 80% de 05 milhões de reais, que era, em verdade, o valor destinado a indenizar os posseiros, por decisão judicial em Ação de Desapropriação das terras que hoje compõem o Parque Nacional Pau Brasil: verdadeiro massacre à esperança dos legítimos posseiros e proprietários, esperança ainda alimentada pela crença de que “a justiça tarda, mas não falha”.

O processo de exploração madeireira da Mata Atlântica pela BRALANDA pode ser observado na imagem abaixo, o que torna evidente o projeto de destruição dos territórios indígenas como fim de exploração de ambientes nativos, projeto crescente do governo de Jair Bolsonaro para região amazônica, que vem sendo denunciado pelo INPE, Movimento Indígena e agências internacionais como o Greenpeace, entre outros.



Figura 07- Mapa do desmatamento no Sul da Bahia

As aldeias localizadas nas UC's são oriundas do movimento de “retomada” pelos Pataxó, sendo os conflitos com os agentes destas unidades constantes, pois esses impedem a coleta das sementes, das fibras e a construção de escolas, uma vez que na legislação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), em UC's integrais, como o PND, não pode haver a presença de seres humanos.

Uma vez que o SNUC traz como norma que em Unidades de Conservação Integral a presença humana fica impossibilitada, o que nos leva a crer que o reconhecimento do direito à reprodução material e imaterial dos indígenas em seu território, garantindo pela Constituição Federal nos seus artigos 231 e 232, tem sido remodelado pelos fluxos culturais Pataxó em seus processos de desterritorialização e composição de aldeias em outros estados.

Os Pataxó do Território Kaí- Pequi são pescadores (as), agricultores (as) e marisqueiras (atividades de coletas e limpeza de mariscos, feitas em sua maioria por mulheres e crianças) tendo como renda sazonal a venda de artesanato, a “panha” da Aroeira<sup>8</sup> e venda de frutos endêmicos como a Mangaba. Algumas famílias estão empregadas no serviço público, sendo a maioria nas funções da escola, como agentes de saúde e na brigada de controle de incêndio durante o período de queimadas no Parque Nacional do Descobrimento. Outras estão na iniciativa privada, atuando principalmente nos serviços da hotelaria (vigias, camareiras, cozinheiras, lavadeiras, entre outros cargos) e como garçons e garçonetes nos restaurantes que circundam o litoral.

No decorrer do texto estarei apresentando os Pataxó de Cumuruxatiba, que estão em localizados em 7 aldeias (Alegria Nova, Kaí, Pequi, Gurita, Dois Irmãos, Monte Dourado e Tibá) não sendo minha intenção construir uma narrativa de essencialização.

### **2.3.1 Os Pataxó de Cumuruxatiba**

Os Pataxó de Cumuruxatiba vivem numa região que conseguiu, até certo ponto, dar-lhe uma proteção. Uma região geograficamente estratégica que se tornou um refúgio após a diáspora Pataxó

Cumuruxatiba é um distrito do município do Prado-Bahia, localiza-se a 805 Km da capital Salvador, 110 Km de Teixeira de Freitas (considerada uma das capitais regionais da Bahia) e 32 Km do município do Prado, tendo como acesso terrestre a BR 101. Atualmente Cumuruxatiba se apresenta como um grande polo de desenvolvimento turístico, localizando-se dentro do território turístico classificado como Costa das Baleias, atraindo redes de hotéis e *resorts*, o que nem sempre caminha na direção da qualidade e melhoria de vida para as populações nativas do lugar. Pelo contrário, tais empreendimentos, não raro, vêm contribuindo para pressioná-los ainda mais aos processos integradores e de exploração do território.

---

<sup>8</sup> A Aroeira, espécie endêmica no Território Pataxó Kaí-Pequi, passou a ser uma fonte de renda, a partir da procura de armazenistas pelo produto. Uma vez a Aroeira sendo procurada, algumas aldeias começaram fazer o plantio aos redores das casas, ganhando essa, um sentido econômico e estético. A panha da Aroeira é feita por homens, mulheres e crianças. A coleta é feita durante o ano inteiro, tendo alguns períodos de maiores produções. Em tais períodos, geralmente na primavera, toda a comunidade para, e se dedica a tal função (SILVA, 2009, p. 52).

Os Pataxó de Cumuruxatiba, como são reconhecidos por outros grupos Pataxó, estão agrupados em 6 aldeias, cada uma com sua especificidade e jeito de ser Pataxó. A aldeia Tibá está localizada a 6 km de Cumuruxatiba, foi criada em 17 de agosto de 2003, onde vivem numa área em que o Parque Nacional do Descobrimento sobrepõe o Território Kaí-Pequi. Na comunidade vivem aproximadamente 30 famílias que sobrevivem do artesanato, da pesca, da agricultura e do serviço público do Estado com cargos no Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê e posto de saúde. As famílias que compõem a aldeia Tibá possuem parentesco com a matriarca Zabelê, considerada grande liderança para todo o Povo Pataxó. Os mais “velhos” Pataxó da aldeia Tibá nasceram próximos aos Rios do Sul, do Peixe, Kaí, Imbassuaba, Pixane, Corumbau e Ribeirão, que se encontram entre a região de Cumuruxatiba, Corumbau e Barra Velha.

Na aldeia está localizado o *Kijeme* (casa na língua *Patxohã*) de Cultura da Zabelê, com intenções de um museu Pataxó, que busca evidenciar a vida de Dona Zabelê, considerada a guardiã da cultura Pataxó. A aldeia possui um anexo do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio no ensino regular, possuindo ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A aldeia Pequi foi criada em 19 de agosto de 2003, dentro do sobreposto Parque Nacional do Descobrimento, a 7 Km de Cumuruxatiba. A aldeia agora está numa área doada por um dos membros da comunidade, que tinha esses lotes a 3 km de Cumuruxatiba, sendo importante dizer que essa área também faz parte do Território Kaí-Pequi, estando dentro do estudo de delimitação e demarcação do território. A aldeia se iniciou com 15 famílias e hoje é uma das maiores. As famílias que vivem de aposentadorias, agricultura, pesca, artesanato e do serviço público no Colégio Estadual Indígena Tãnara Pataxó Pequi/Gurita, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio no ensino regular e EJA.

A aldeia Pequi, antiga Serra Verde, tem como núcleo de parentesco a família do Cacique Baiara, nascido em Barra Velha, mas que morou durante muitos anos na aldeia Mata Medonha, vindo fixar-se em Cumuruxatiba após os anos 2000. A aldeia possui uma relação direta com as aldeias Pataxó de Carmésia-MG (Sede, Retirinho, Imbiricu) e da Mata Medonha em Santa Cruz Cabralia- BA, havendo um fluxo constante de famílias que moram por períodos nessas aldeias.

A aldeia Alegria Nova está localizada a 36 Km de Cumuruxatiba. As famílias moram dentro dos limites do sobreposto Parque Nacional do Descobrimento, próximo

ao Rio do Sul e Córrego Três Capangas. A família que agregou parentesco na criação da aldeia foi a do Sr. Gentil Brito da Conceição, sendo essa atualmente recomposta por famílias de outras aldeias. A aldeia é atendida com um anexo do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

A aldeia Monte Dourado foi construída em 2012, a partir de migrações da aldeia Alegria Nova, incorporando famílias pataxó que estavam espalhadas nos assentamentos de reforma agrária da região. Algumas famílias vieram do assentamento Nova Esperança, onde viviam como agregados nas casas de amigos, colaborando com o trabalho no cultivo da terra. Diante da possibilidade de construção de mais uma aldeia, passaram a compor a coletividade da aldeia Monte Dourado. A aldeia Monte Dourado também possui um anexo do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, atendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA.

A aldeia Gurita foi construída em 2003 em torno do núcleo familiar do Sr. Eliotero Ferreira da Cruz, também conhecido como “Soté”. A aldeia é composta de 20 famílias, ocupando uma área do território que era apropriada por caçadores e extratores de palmito. Neste sentido, a fundação da aldeia se deu como estratégia de ocupação de parte do território que vinha sendo degradada por não indígenas. A aldeia possui um anexo do Colégio Estadual Indígena Tãnara Pataxó Pequi/Gurita, atendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e EJA.

A aldeia Kaí está localizada a 6 km de Cumuruxatiba, nesta aldeia vivem 80 famílias cadastradas, que utilizam a área para agricultura de subsistência, mas nem todas possuem residência fixa na aldeia. A aldeia nasceu após conflitos internos na aldeia Tibá e atualmente tem sido uma das comunidades com mais visibilidade dentro do distrito, talvez por sua localização à beira da estrada para a Barra do Kaí, onde reúne grande número de turistas, por ser um ponto histórico que marcou a colonização portuguesa no Brasil. A aldeia vive da agricultura e nela está a sede do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que atende Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

A aldeia Dois Irmãos foi criada em 2013, após tentativas frustradas de criação da aldeia urbana Cumuru-Pataxó pela atual cacica da aldeia, Ariã Pataxó. A aldeia possui 40 famílias que vivem da agricultura, da pesca, da mariscagem, de seus empregos em serviços públicos ou nas pousadas. A aldeia possui um núcleo do

Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, oferecendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a EJA.

## 2.4 Os processos de nomeação Pataxó

Em minhas etnografias com os Pataxó (SILVA, 2009, 2013, 2014, 2019) tenho refletido sobre o papel do nome indígena na construção das paisagens étnicas. Sobre os processos de nomeação, Mauss (1974) nos leva a atentar que estes “[...] relacionam repartindo os indivíduos por clãs, classes matrimoniais, geração. Além das funções religiosas desta repartição [eles definiriam] também a posição do indivíduo ante seus direitos, seu lugar na tribo e nos ritos” (MAUSS, 1974, p. 222). A adoção de um nome segue como parte da construção e “noção de pessoa” no qual o processo de subjetivação é construído. No caso dos Pataxó do Território Kai-Pequi a adoção do nome tem sido utilizada na composição de paisagens étnicas.

Grünewald (1999) ao estudar os Pataxó nos territórios de Barra Velha e Coroa Vermelha apresenta duas versões na adoção dos nomes indígenas. A primeira que a utilização de nomes indígenas se deu a partir de uma demanda da FUNAI no início dos anos 1970, registrando o nome dos moradores e solicitando o nome indígena ao lado do nome de batismo. E a segunda de que o uso destes nomes era habitual, tendo sido proibido com a chegada dos padres, tendo os Pataxó adotado os nomes dos santos, voltando o uso do nome indígena após a demanda da FUNAI. Grünewald (1999) opta por seguir etnograficamente a primeira versão, considerando esta também uma tradição inventada.

O movimento de “resgate” dos nomes indígenas que estavam em desuso parece ter sido entretanto consequência de uma ação disciplinar engendrada pelo órgão tutelar. Como diz a mãe do Itambé (Izabel), “a gente criou o nome porque o nosso Presidente não acredita que a gente é índio se não tiver o nome indígena: primeiro dá o nome de Alberto, mas tem que chamar de Itambé se não o Presidente não acredita” (GRÜNEWALD, 1999, p. 244).

Sobre o abordado por Grünewald (1999) recordo das minhas conversas com Dona Maria Pesca, da aldeia Pequi. Dona Maria Pesca me contava que antes, ainda quando morava na Aldeia Mata Medonha, apareceram lá os missionários dizendo que ela precisava realizar o registro civil, e foi a partir deste momento que ela recebeu o nome de Maria, e como precisava de um sobrenome e ela gostava de pescar, acabaram construindo a família Pesca, e ela se chamando Maria Pesca. Para Grünewald (1999):

[...] além do uso das “palavras no idioma”, que a geração atual acredita ser de uma língua Pataxó (elemento inventado de cultura agora cristalizado como tradicional, em seu sentido costumeiro), ocorreu também a atribuição (e auto-atribuição) de “nomes indígenas”, a partir da comparação de qualidades individuais das pessoas com dados sensíveis da experiência cotidiana: madeiras, pássaros, mamíferos etc. Esses nomes são preferencialmente evocados na presença de não-índios e muitos dos mais velhos não possuem nomes indígenas, afirmando que isso não é do seu tempo (GRÜNEWALD, 1999, p. 243).

Ao estudar os Pataxó, Silva (2008) apresenta uma análise de gênero na escolha dos nomes:

Quando perguntado aos Pataxó homens e mulheres, responderam que existiam nomes de homem, madeiras e caças como Pacu, Tatu e nomes de mulher, pássaros, aves como: Jandaia, Zabelê. Os nomes ligados a aves e pássaros são principalmente femininos, a exceção daqueles com sonoridade masculina nos padrões de gênero do português como Tije, Sai, Sanhaço. Da mesma forma árvores e palmeiras são especialmente ligados a masculinidade, menos aquelas com sonoridade feminina nos padrões de gênero do português como Jussara. No entanto, apesar de encontrarmos nomes repetidos entre as aldeias e mesmo pela distância das aldeias o nome que é considerado feminino o é em todos os lugares, assim como o são os nomes considerados masculinos. Ou sejam, já identificam o *self* enquanto possuidor de um gênero (SILVA, 2008, p. 487).

Por gênero tenho tratado como um efeito de discurso, levando-se em conta o diálogo com a etnologia indígena e seus diferentes trabalhos etnográficos, na tentativa de não cometer uma possível violência epistêmica. Neste sentido, concebido como “[...] um ato ou uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo” (SALIH, 2012, p. 68), o gênero preexiste a um corpo, a uma pessoa. É “[...] uma condição epistemológica para a ação social, que é acumulada na carne e nos restos de verdadeiros seres humanos, que têm agência, [podendo] ser feminina ou masculina” (MCCALLUM, 2001. p 5). A noção de gênero, que não é foco do meu trabalho, aparece em algumas análises acerca dos Pataxó, sendo importante dizer que tais reflexões também se apoiam no conceito de performatividade de Butler (2015), entendendo-o como processo de tradução e reiteração na construção de identidades, atos performativos de promoção de inteligibilidades, sustentados em discursos. Neste sentido, vale ressaltar que todas as tentativas de tradução e reiteração são frágeis tendo escapes e recombinações muitas vezes imprevisíveis, formações discursivas que se reconfiguram em movimentos de reiteração e fabricação de novas normatizações. No caso dos processos de nominação Pataxó, essas recombinações muitas vezes ultrapassam as normalizações de gênero apontadas por Silva (2008), deixando escapar outros sentidos.

Neste diálogo acerca do processo de nomeação pataxó, pontuei em outro trabalho (SILVA, 2014) o acompanhamento de duas gestações no período em que passei dois anos diretamente com os Pataxó. A primeira gestação entre pais pataxó, e a segunda gestação com mãe pataxó e pai não indígena, sendo os indígenas de ambos os casais da Aldeia Kaí. Na primeira gestação, o casal que tem outros filhos, todos com nome civil em língua portuguesa, procurou dar um nome indígena em *Patxohã* para o que havia nascido. A segunda gestação, de uma indígena que reside no distrito juntamente com o seu companheiro não indígena, adotou-se o nome civil em língua portuguesa para a criança, e quando indaguei o porquê de não terem colocado o nome indígena, a família pataxó externou que a família do pai da criança não gostava “dessas coisas de índio”.

Os processos de nomeação pataxó estão muito vinculados aos jogos de negociações dos grupos, sendo acessados os momentos oportunos para se utilizar um nome indígena e se declarar Pataxó. Esses momentos se dão principalmente nos momentos de retomadas dos territórios e na relação com os turistas, principalmente com os Pataxó que têm o nome civil na língua portuguesa. Neste sentido, como os Pataxó se movimentam numa rede de relações interna e externa aos territórios, ter um nome em *Patxohã* e outro nome na língua portuguesa pode ser útil no trânsito das redes e paisagens que vão sendo compostas entre as relações de poderes. Ainda em análise das gestações apresentadas, é estimulada na casa da família indígena o uso do nome em *Patxohã*, enquanto na família não indígena há uma negação desse nome no cotidiano, sendo que a qualquer momento poderá ser acessado um nome em *Patxohã* para essa criança, acionando a “cultura” pataxó no acesso de algumas políticas públicas específicas.

Na relação com o catolicismo e as igrejas evangélicas é comum o nome das crianças que nascem em lares evangélicos terem muitas vezes nomes bíblicos, não tendo o nome em *Patxohã* nenhuma vinculação com o livro sagrado cristão, a escolha dos nomes bíblicos do registro civil ocorre de maneira paralela a escolha dos nomes em *Patxohã*. As famílias que se convertem às igrejas geralmente conservam seus nomes, e os membros que ainda não possuem nomes indígenas são incentivados a escolherem nomes vinculados à natureza, inspirando paz e serenidade.

A adoção e registro do nome civil em *Patxohã* é cada vez mais incentivada pelas lideranças, fazendo parte de uma política linguística pataxó. Tal empreendimento também é observado em outros povos que estão em processo de

revitalização linguística, como é o caso dos Tupinikim, em que lideranças com formação linguística recomendam às famílias o registro civil com nome indígena, sendo muitas vezes procurados por elas para sugestão dos nomes.

## 2.5 O Léxico Cromático Pataxó

Dentro dos estudos linguísticos em línguas indígenas, num diálogo com a Linguística Antropológica, tenho analisado a composição do léxico cromático dos Pataxó. São análises introdutórias, mas que servem para refletirmos como o Povo Pataxó tem construído suas relações com as cores, agenciando e reelaborando linguisticamente. Neste sentido, “a classificação das cores pode ser um indicativo importante sobre como determinado coletivo humano organiza e conecta os elementos que lhe são relevantes” (BONFIM; QUINTINO, 2013, p. 292)

Para Zavaglia (2009):

É o léxico, em forma de palavras e por meio da linguagem, que “conta” a história milenar de povo para povo; é o léxico que transmite os elementos culturais de um conjunto de indivíduos; é o léxico que “proíbe” manifestações ou então as “incita”; é o léxico que “educa” ou “deseduca”; é o léxico que permite a manifestação dos sentimentos humanos, de suas afeições ou desgostos, via oral ou via escrita. É o léxico que registra o desencadear das ações de uma sociedade, suas mudanças, seu progresso ou regresso (ZAVAGLIA, 2009, p. 8).

O léxico é composto por distintos microssistemas, que sendo reunidos compõem o acervo léxico-cultural de um povo (ZAVAGLIA, 2007, p. 2). Um desses microssistemas é o cromático, onde “a percepção das cores será representada linguisticamente de forma diferenciada de uma cultura para outra” (ZAVAGLIA, 2006, p. 27).

A palavra utilizada em Patxohã para expressar cor é *katerú*, tendo por significado “aquilo que é composto, preenchido com cor”. Os Pataxó possuem três cores de maior uso e significação simbólica: *Tapayñũ* (preto), *Eoató* (vermelho) e o *Ajú* (amarelo). São as cores presentes nas pinturas corporais Pataxó, sendo o *Tapayñũ* extraído da polpa do jenipapo misturado ao carvão vegetal, o *Eoató* extraído do urucum e o *Ajú* extraído do *Tawá* (barro).





Figura 08 - Pintura feminina Pataxó – Acervo do autor

A tinta preta é produzida como o povo Pataxó diz, na “noite escura”, na fase crescente da lua.



Figuras 09 - Jovem Pataxó com a pintura feita com tinta de urucum – Acervo do autor.

O *Eoató* (vermelho) sempre foi uma cor muito apreciada pelos Pataxó, como podemos observar no relato do Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, ao passar pela Vila do Prado no final de 1810, registrando uma atividade de troca com o grupo: “Traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nos conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de **lenços vermelhos**. (...) Queriam, sobretudo, facas e machadinhas (WIED-NEUWIED, 1989 [1821], p. 214, grifo nosso).

Numa ordenação das cores o vermelho mantém a hierarquia sob as demais, estando presente em todos os rituais Pataxó, bem como na arte de madeira e plumária.

Se pegarmos o vermelho para o Povo Maxakali, pertencente ao Tronco Macrojê e à família Maxakali, veremos que esta cor também está na hierarquia cromática

para este povo, sendo utilizada como sentido onomatopéico e de modificação. Vejamos:

**ãta** *mod.* vermelho/amarelo/ruivo/marrom

**Ãyuhuk xe ãta.**

O não-índio tinha cabelos ruivos.

**KĒM** onomat. [o impacto de um vermelho forte, claro]

**Mõnãyxop te hãpkumep, ha' KĒM!**

Os antepassados estavam passeando, quando de repente [algo brilhou de vermelho forte].

Essa aproximação com o povo Maxakali é analisada a partir de pesquisas históricas e antropológicas por Paraíso (1994) que propõe ser os Pataxó um grupo dissidente do povo Maxakali. Para Paraíso (1994) uma das características dos Maxakali é que:

[...] embora os Maxakali tenham uma consciência étnica, tal consciência não resulta em atividades coletivas, solidariedade ou mesmo ideia de unidade ordenadora dos bandos [apresentando] a tendência ao fracionamento desta unidade baseada na identidade. Por razões de insatisfações, tensões, pressões, crises e conflitos, a tendência, aliás como de todos os grupos predominantemente caçadores e coletores, e ao fracionamento e ao afastamento entre os bandos, que passariam a constituir novas unidades sociais autônomas e auto-suficientes (PARAÍSO, 1994, p. 182)

Para Paraíso (1994), os bandos (clãs) Maxakali estariam ordenados com os nomes dos seus grupos rituais, podendo ser feita uma correspondência dos nomes desses grupos rituais com os grupos étnicos que vieram do Maxakali. Vejamos esses grupos e suas conexões com as etnias abaixo:

GRUPO INDÍGENA	GRUPO RITUAL	TRADUCAO
MONOX entram)	Monayxop	ancestrais (os que vão e voltam,
MAXAKALI	May'AYay	Jacaré
MALALI	Maaipe	Jacaré menor •
<b>PATAXO</b>	<b>Putuxop</b>	<b>Papagaio</b>
KUTAXO	Kutapax xop	Abelha
KUTATOI	Kuatatex	Tatu

KUMANAXO	KumanaYxop	Heroínas Tribais
MAKONI	ManaYtuka	Veado Pequeno

A partir desta reflexão o povo Pataxó foi um clã Maxakali vinculado ao grupo ritual Putuxop (papagaio). O **Xop** na língua Maxakali significa grupo, aparecendo em palavras indicativas de grupo social.

O *Ajú* (amarelo) vem de um tipo de *Tawá* (barro) extraído do solo argiloso. Nos territórios Pataxó (Território de Barra Velha, Território de Coroa Vermelha e Território Kai-Pequi) há quatro tipos de barros nas cores: amarela (*ajú*), vermelho (*eoató*), branco (*txiãgá*) e roxo (*iretuá*). O *Ajú* é utilizado nas cerimônias religiosas, como batizados de crianças e casamentos.



Figura 10 - Preparação do *Tawá* (barro) – Acervo dos Jogos Indígenas Pataxó



Figura 11 - Pintura a partir do *Tawá* (barro) – Acervo dos Jogos Indígenas Pataxó

Embora o vermelho tenha uma hierarquia na ordenação cromática Pataxó, com o processo de escolarização outras cores foram fazendo parte dos cotidianos das comunidades, sendo elas: *Arayñũ* (marrom), *Epukuy* (cinza), *Ãdxuara* (rosa), *Kaheyotá* (abóbora), *Iretuá* (roxo), *Tará* (verde), *Obi* (azul) e *Txiãgá* (branco). Vale ressaltar que o nome para a cor abóbora não é homônima à palavra para designar o legume em *Patxohã*, que é *agoirã*.

Além dessas novas cores compõem o léxico cromático Pataxó, a marca de intensidade nas cores também se faz presente, sendo incorporada nas cores as palavras *hũayõ* (claro) e *riukunãiy* (escuro), formando as cores: *Obi hũayõ* (azul claro), *Obi riukunãiy* (azul escuro), *Tará hũayõ* (verde claro) e *Tará riukunãiy* (verde escuro).

Observa-se que com o contato com a língua portuguesa os Pataxó começaram a ampliar o seu léxico cromático, incorporando outras cores em seus rituais e objetos de artes que são comercializados. Para Biderman:

Incessantemente novas criações são incorporadas ao léxico. Só existe uma possibilidade para o sistema lexical se cristalizar: a morte da língua. Se a língua, porém, continuar a existir como meio de comunicação oral (e também escrito), seu léxico se ampliará sempre (BIDERMAN, 2001, p. 203)

O léxico não é estático, sendo reelaborado constantemente entre os processos de subjetivação dos grupos humanos. Para os Pataxó, a construção do *Patxohã* se deu com a reunião de distintos extratos lexicais de viajantes e de falantes das

comunidades, numa tentativa de fazer o que eles vêm chamando de “inteirar língua”<sup>9</sup>, que será abordado mais adiante.

---

<sup>9</sup> O termo “inteirar” a língua é oriundo de Zabelê, uma das matriarcas dos Pataxó do Território Kai-Pequi, falecida em 2012. Para Bomfim (2014, p. 132), “o termo ‘inteiramento’ é utilizado no sentido de inteirar, acrescentar ou aumentar”.

### **CAPÍTULO 3 - POVOS INDÍGENAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO NORDESTE BRASILEIRO**

Ao pesquisar os Povos Indígenas no Nordeste brasileiro, Oliveira (1998) coloca que é somente por volta de 1975, após a Reunião Brasileira de Antropologia realizada em Salvador, que a antropologia se volta para esta população, demandada por questões territoriais colocadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o que estimulou grupos de trabalhos sobre os Pataxó e Kiriri na Bahia. Foram destes trabalhos que começaram a surgir grupos como a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e o Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB), numa tentativa de reunir pesquisas do que chamaram de índios do Nordeste.

Segundo Oliveira (1998), “a unidade dos ‘índios do Nordeste’ é dada não por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, enquanto conglomerado histórico e geográfico” (OLIVEIRA, 1998, p. 51-52). Para o autor, uma característica dos textos destes grupos de pesquisadores era trazer a expressão “índios misturados”, encontrada em documentos oficiais históricos que tratavam sobre estes povos; contudo, o tratamento dado a essa questão ficou situado na discussão aos atributos negativos que os desqualificavam da ideia de pureza étnica. Oliveira (1998) chama atenção para o desconforto da FUNAI em trabalhar com os índios do Nordeste, tendo em vista sua incorporação nas economias e sociedades regionais. Diversamente das populações indígenas do Norte e Centro-oeste com que o órgão indigenista estava acostumado a trabalhar, atuando em situações de fronteira territoriais envolvendo não-indígenas e povos que se apresentavam de formas diferente dos não-indígenas,

No Nordeste, contudo, os “índios” eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural. Em uma área de colonização antiga, com as formas econômicas e a malha fundiária definidas há mais de dois séculos, o órgão indigenista atuava apenas de maneira esporádica, respondendo tão-somente às demandas mais incisivas que recebia. Mesmo nessas poucas e pontuais intervenções, o órgão indigenista tinha de justificar para si mesmo e para os poderes estaduais que o objeto de sua atuação era efetivamente composto por “índios”, e não por meros “remanescentes” (OLIVEIRA, 1998, p. 52-53).

O desconforto da FUNAI em atender as populações indígenas do Nordeste é sintomático do que tais populações representavam. No entanto, a pressão de tais populações, acirrada pelo fenômeno da chamada etnogênese ou reetnização, levou à

emergência de etnias conhecidas e citadas nos documentos históricos. Para pensar os fluxos culturais com os seus cortes e capturas que originam as etnias, Oliveira (1998) nos propõe pensar uma etnologia dos índios misturados, sugerindo “abandonar imagens arquitetônicas de sistemas fechados e se passar a trabalhar com processos de circulação de significados, enfatizando que o caráter não estrutural, dinâmico e virtual é constitutivo da cultura” (OLIVEIRA, 1998, p. 69).

Acerca das línguas indígenas, a região do Nordeste brasileiro teve uma drástica redução de línguas, levando alguns povos à marginalização identitária por conta da chamada “perda” da língua. Excluindo as línguas indígenas faladas no estado do Maranhão, no Nordeste brasileiro, os estudos linguísticos (RODRIGUES, 2005) apontaram durante muito tempo somente o Povo Fulniô, do Sertão pernambucano, falante da língua *Yatê*, com certa funcionalidade no uso da língua indígena. Para Cesar (2014):

No caso de índios do Nordeste, a tradição científica de tomar a “língua” como um dos elementos para a identificação de grupos étnicos conduziu e ainda conduz a premissas redutoras ou mesmo equivocadas, no que diz respeito à relação língua, cultura e identidade étnica [...] Assim, falam-se em língua natural, língua morta, língua materna, nomeiam-se e quantificam-se a língua, como se a língua fosse um organismo vivo, e conseqüentemente apagando-se o seu caráter de construto teórico/discursivo ideológico, situado no campo social e histórico, portanto dinâmico e mutável por excelência [...] O instrumental teórico da linguística e sociolinguística, com poucas exceções, contribuem para afirmar um conceito de língua (e seus correlatos, mono/bilinguismo, dialeto, norma) essencialista, metafísico, numa concepção positivista/naturalista (CESAR, 2014, p. 160, 161, 162).

Observa-se que nos últimos anos na região Nordeste, um movimento denominado de “retomada linguística” por parte de etnias que em seus fluxos culturais foram obrigados a deixarem de falar as suas línguas. A retomada linguística consiste na recuperação de línguas tidas como “perdidas” por acadêmicos e sociedade majoritária, onde etnias apoiadas ou não por linguistas, desencadeiam a construção de gramáticas e vocabulários, inserindo esses materiais produzidos no âmbito da escola indígena. Segundo Cesar e Maher (2018):

[...] há um movimento, principalmente no Nordeste brasileiro, de povos antes identificados como ‘sem-língua’, ou ‘monolíngues em português’ para retomar, nomear, “inteirar” as suas línguas chamadas por eles próprios de “ancestrais”. Muitos desses povos, cujas línguas étnicas são dadas como ‘mortas’ ou em situação de vulnerabilidade, estão envolvidos em processos de pesquisa, documentação e gramaticalização dos seus repertórios linguísticos atualizados no uso cotidiano pelos seus “mais velhos” ou em documentos escritos no sentido de (re) afirmar uma identidade linguística

própria como falantes das suas línguas originárias (CESAR; MAHER, 2018, p. 1303).

Um dos meus primeiros contatos com os processos de retomadas linguísticas se deu com os Pataxó de Cumuruxatiba e os Tupinambá de Olivença. Estarei dando maior ênfase às experiências com os Pataxó mais adiante, por enquanto, atendo-me aqui a um trabalho de diagnóstico etnolinguístico realizado com um professor Tupinambá em 2010, no momento em que a comunidade decidiu revitalizar/retomar a língua indígena. O diagnóstico foi apresentado no I Seminário Internacional de Línguas Indígenas na Bahia, onde uma equipe de linguistas, ao se reunir com um grupo de Tupinambá, indagou qual língua os Tupinambá gostariam de revitalizar: a língua Tupinambá (Tupi antigo) ou o *Nhengatu*, sendo alertado ao grupo que a revitalização a partir do *Nhengatu* ofereceria uma certa funcionalidade, uma vez que outras etnias brasileiras falam a língua, o que seria impossível com a língua Tupinambá. O grupo decidiu pela retomada da língua Tupinambá, iniciando, a partir de então, oficinas de revitalização da língua com uma linguista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), juntamente com professores (as) da escola indígena e demais membros das comunidades Tupinambá.

### **3.1 Algumas Políticas de Revitalização de Línguas Indígenas no Nordeste Brasileiro**

Ao longo desta seção estarei apresentando algumas políticas de revitalização de línguas indígenas no Nordeste Brasileiro, sendo importante ressaltar que estas estão ligadas aos processos de afirmação étnica. Para Cesar e Maher (2018):

[...] falar de políticas linguísticas no contexto dos povos indígenas no Brasil de hoje significa discutir políticas de identidade, projetos políticos de auto-afirmação e educação intercultural e multilíngue em contexto minoritarizado. Significa discutir também a colonialidade do saber/poder que silencia, inviabiliza e desprestigia as diversas formas de estar/estar/pensar/falar das populações periféricas. (CESAR; MAHER, 2018, p. 1301)

As políticas de revitalização das línguas indígenas não cabem em classificações herméticas e pré-estabelecidas, estando os Povos Indígenas a deslocar concepções fixas do que é língua, língua materna e língua extinta. Para desavisados (as), os processos de retomada/revitalização linguísticas podem ser tomados como



“invencionices”. Os que acompanham as lutas e as Políticas Linguísticas de Revitalização dos Povos Indígenas, chamam à reflexão e apontam que:

A concepção de língua dominante equivale a o que Calvet, (1978), já há tempo, definiu como “glotofagia”. Para esse autor, a empreitada colonial, por meio do estabelecimento de dicotomias, como língua vs. dialeto, civilizado vs. selvagem, reafirma a superioridade de uns sobre os outros, base ideológica do racismo, e coopera para sonegar o poder da língua do Outro. E quando se referem de uma forma localizada ao construto língua, estudiosos da linguagem e outros cientistas sociais geralmente associam-no, sem maiores questionamentos, à classificação e à quantificação definida por modelos taxinômicos hegemônicos. Esse modo de proceder, bem como as adjetivações que a ele estão associadas, como ‘primeira língua (L1)’, ‘segunda(L2)’, ‘língua materna’, ‘estrangeira’, ‘indígena’, ‘nacional’, tendem, se não formos muito cuidadosos, a tornar (quase) naturais o `ser da língua` e a universalidade dos instrumentos de estudo dito linguístico. Como consequência, o que não se encaixa nessas categorizações, são estabelecidas, glotofagicamente, como ‘não-línguas’, ‘entidades’ sem nomes, e por isso sem possibilidade de serem contadas e narradas, passando à invisibilidade metalinguística (CESAR; MAHER, 2018, p. 1302-1303)

Neste sentido, ao se analisar as Políticas de Revitalização das Línguas Indígenas que têm se dado, sobretudo na região Nordeste, faz-se necessário refletir os processos de colonialidade presentes nos estudos linguísticos, percebendo quais barreiras impedem que não se enxergue como legítimos esses movimentos de retomada/revitalização linguística.

Se ainda não temos termos e conceitos para definir com, mais rigor e fidelidade, a complexa rede ‘linguística’ dos povos indígenas e, por isso mesmo, ainda nos servimos das noções de língua e variedade, língua materna, língua indígena e língua portuguesa, com ou sem ressalvas, é preciso, no entanto, atentar para os discursos indígenas que estão sendo gestados em relação aos seus repertórios verbais em diferentes espaços sociais e, em um esforço intercultural, refletir criticamente sobre essa (meta) linguagem. Ela já não serve mais porque, implicada com a colonialidade do saber/poder, dificulta a construção em conjunto de outras formas de falar as ‘línguas’ que sejam menos assimétricas (CESAR; MAHER, 2018, p. 1304).

Observa-se que as experiências dos Povos Indígenas podem contribuir na descolonização dos estudos linguísticos, desconstruindo normatizações e meta-narrativas glotofágicas, que tanto têm servido para expropriação de territórios e silenciamentos de grupos étnicos. Para tanto, a tarefa de descolonização dos estudos linguísticos em línguas indígenas passa pelo rompimento de estereótipos calcados na imagem de um “índio hiper-real” e do *fetice* da língua materna intocável a ser registrada e dicionarizada. Neste sentido, as experiências de políticas linguísticas de revitalização apresentadas abaixo poderão ser úteis nesse processo descolonização.

### 3.1.1 Os Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio-AL

O Povo Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio vive à beira do Rio São Francisco. Segundo Mota (2007) e Mata (1989), o Povo Kariri-Xocó se originou a partir de uma hibridização étnica entre os Kariri de Porto Real do Colégio- AL e os Xocó da Ilha de São Pedro- SE há mais de um século. Segundo os dados da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) de 2014, a população Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio é de 1.905 pessoas, numa área de 699,35 hectares às margens do Rio São Francisco.

Relatos históricos dos Kariri são registrados pelos missionários capuchinhos Martinho de Nantes em 1707 e Bernardo de Nantes em 1709 no aldeamento *Dzubukuá-Kariri*, na beira do Rio São Francisco, onde hoje é o município de Rodelas-BA, sendo os Kariri de Porto Real do Colégio descendentes deste povo. O missionário Bernardo de Nantes produziu nesse aldeamento dois catecismos: um em Português- *Dzubukuá*, impresso em 1709, e um manuscrito Francês- *Dzubukuá*, em 1702. Sobre a importância da língua Kariri no que é hoje a região Nordeste, Queiroz (2008) faz a seguinte reflexão:

Tal como Tupi da Costa, a língua dos Karirí foi adotada como língua franca servindo como instrumento de comunicação entre os religiosos e uma significativa parcela dos povos nativos que habitavam, na época, as proximidades do rio São Francisco. Esse contato lingüístico proporcionou o surgimento das produções: *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam Kiriri* (1877 [1699]) e o *Catecismo da doutrina christãa da lingua brasilica da nação Kiriri* (1942 [1698]) – compostos pelo padre Vicencio Mamiani della Rovere; o manuscrito *Relation de la mission des indiens Kariris du Brezil situés sur le grand fleuve de S. François du costé du sud a 7 degrés de la ligne equinotiale* (1702) e o *Catecismo indico da lingva Kariris* (1709) de Frei Bernardo de Nantes; e também um manuscrito e dicionário da língua produzido pelo padre João de Barros – que até hoje não foram encontrados (Rodrigues, 2005) [...] A língua Karirí se encontrava constituída por dois complexos lingüísticos, o Karirí, ao norte, e o Kirirí nas margens do rio São Francisco e na Bahia (RIBEIRO, 2005, p. 39); que podem, por sua vez, ser distribuídos em quatro dialetos: o Sabuyá, Kamurú (ou Pedra Branca), o Kipeá e o Dzubukuá (AZEVEDO, 1965, p. II). O primeiro e o segundo foram registrados por von Martius em 1867: o Sabuyá documentado ao sul da Bahia, e o Kamurú, na aldeia de Pedra Branca. O Dzubukuá, no entanto, foi documentado por Bernardo de Nantes (1709) no rio São Francisco, ao norte da Bahia. Já do Kipeá se tem os registros do padre Vicencio Mamiani (1877 [1699] e 1942 [1698]), provenientes das proximidades do rio Itapicuru, no nordeste da Bahia (AZEVEDO, 1965) (QUEIROZ, 2008, p. 35).

Para Rodrigues (1970, 2019), as línguas Kariri integram uma família linguística que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, sendo elas: língua *Kipea* ou Kiriri, tendo

iniciativas de revitalização entre o Povo Kiriri no município de Mirandela-BA e o Povo Xocó na Ilha de São Pedro-SE; língua *Dzubukuá*, em revitalização entre o Povo Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio e entre o Povo Tingüi-Botó em Olho D'água-AL; a língua *Sabuyá*, em processo de revitalização com o clã Kariri-Sapuyá dos Pataxó Hã Hã Hãe no Sul da Bahia; e a língua *Kamurú*, ainda sem iniciativas de revitalização.

Segundo Cunha (2008):

José Nunes, índio Kariri-Xocó conhecido como Nhenety (ocupa atualmente a função de historiador da tribo), afirma que a língua Kariri perdida dos índios de Colégio é o *Dzubukuá*, o que é corroborado por alguns trabalhos etnográficos sobre os Kariri-Xocó (Mata 1989; Mota 2007). Estas duas autoras apontam para a preservação de palavras do idioma que se referem ao ritual do Ouricuri e à flora mágico-medicinal da região.

Entretanto, nas minhas pesquisas de campo, encontrei um dado controvertido, já que os Kariri-Xocó têm podido fazer um resgate da língua utilizando uma fotocópia da *Arte de Gramática da Língua Brasileira da Nação Cariri* escrita pelo Padre Luiz Vicencio Mamiani (1877). Este é um documento histórico único que descreve um dos quatro dialetos Kariri, mas se trata, neste caso, do *Kipéa* e não do *Dzubukuá*, como os Kariri-Xocó que tiveram contato com a Gramática costumam dizer (CUNHA, 2008, p. 17).

Sendo o Povo Kariri-Xocó oriundo de dois grupos étnicos, não é de se estranhar ou tomar como algo controverso o fato de o grupo estar hibridizando seus processos de revitalização linguística, utilizando a língua *Kipéa* pela gramática de Vicencio Mamiani e palavras *Dzubukuá* das práticas ritualísticas do *Ouricuri*.

Em 2012 fui convidado por uma antropóloga a compor a equipe para a produção de um relatório que iria subsidiar a demanda pela construção de uma creche na aldeia dos Kariri-Xocó, no município de Porto Real do Colégio – AL, e presenciei o movimento em torno da Educação Escolar Indígena para revitalização da língua, sendo um desejo da comunidade a inserção do ensino da língua desde a creche. Este ano (2019) recebi um calendário com algumas palavras na *Dzubukuá*, conforme imagem que segue abaixo, o que concretiza uma política linguística Kariri-Xocó criativa.

CALENDÁRIO INDÍGENA KARIRI-XOCÓ ORDEM DO ANO GREGORIANO (LUNAR)	DÍAS DA SEMANA NA LÍNGUA KARIRI-XOCÓ: Tradução/Abreviatura	CALENDÁRIO INDÍGENA NA ORDEM DO ANO NATIVO: O ano novo nativo começa no mês de Junho.
TUÁDARA - (Janeiro) Luz das Trovoedas		WIDANA - Junho (1ª Luz Cheia) Luz da chegada das chuvas
PIRACEMA - (Fevereiro) Luz da reprodução dos peixes	Segunda-feira (Wachany) (WAC)	AYMÓDÁ - Julho (2ª Luz Cheia) Luz da Colheita
YGUI - (Março) Luz do preparo da terra	Terça-feira (Wachandikié) (WAD)	AYMOKÁWI - Agosto (3ª Luz Cheia) Luz fria do amadurecimento da terra
YCÁNAJU - (Abril) Luz que as formigas aparecem	Quarta-feira (Rumará Orobáe) (RUM)	KUARACYMÓ - Setembro (4ª Luz Cheia) Luz que o Sol vêm
GIBÓYA - (Maio) Luz escura quando chegam as sobras mudanças	Quinta-feira (Mybibe Miza) (MYB)	JACYOTY - Outubro (5ª Luz Cheia) Luz da Fiação
WIDANA - (Junho) Luz da chegada das chuvas	Sexta-feira (Myrapi Bubyhe) (MYU)	YGACABA - Novembro (6ª Luz Cheia) Luz da Cerâmica
AYMÓDÁ - (Julho) Luz da Colheita	Sábado (Nyrepi wachany) (MYU)	AYMÓÁ - Dezembro (7ª Luz Cheia) Luz da Enchente
AYMOKÁWI - (Agosto) Luz fria do amadurecimento da terra	Domingo (Macribas hité) (MAC)	TUÁDARA - Janeiro (8ª Luz Cheia) Luz das Trovoedas
KUARACYMÓ - (Setembro) Luz que o Sol vêm		PIRACEMA - Fevereiro (9ª Luz Cheia) Luz da reprodução dos peixes
JACYOTY - (Outubro) Luz da Fiação		YGUI - Março (10ª Luz Cheia) Luz do preparo da terra
YGACABA - (Novembro) Luz da cerâmica		YCÁNAJU - Abril (11ª Luz Cheia) Luz que as formigas aparecem
AYMÓÁ - (Dezembro) Luz da Enchente		GIBÓYA - Maio (12ª Luz Cheia) Luz escura quando chegam as sobras mudanças

Figura 12 - Folha do calendário Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL, ano 2019.

A construção de um calendário com palavras *Dzubukuá* revela o esforço do Povo Kariri-Xocó na efetivação de Políticas Linguísticas de Revitalização. Vale ressaltar, que o uso do calendário se dá em diferentes espaços da comunidade (escolas, casas, igrejas, comércios), ampliando o alcance dos processos de revitalização do *Dzubukuá*.

### 3.1.2 Os Tingüi-Botó em Olho D'água - AL

O Povo Tingüi-Botó está localizado na região agreste do Estado de Alagoas, no distrito de Olho D'água, município de Feira Grande, região para onde a indígena Maria Colodina, proveniente do que é hoje o município de Porto Real do Colégio- AL, território Kariri, teria ido após se casar com um não indígena nos finais do século XIX. Foi “anos depois, com a vinda de José Botó, pertencente à ‘tradicional família Botó dos Kariri aldeados em Porto Real do Colégio’ (NUNES, 2000, p.279), para Olho d'Água do Meio [que] iniciou-se a formação do grupo indígena Tingüi-Botó” (FERREIRA, 2016, p. 51). Segundo Ferreira (2016):

A chegada de José Botó é o marco da formação do grupo. José Botó implementou o cargo de pajé, fazendo reuniões e realizando cerimônias religiosas “debaixo dum pé de pau que tinha na frente da casa dele chamado tingüi... Ficou sendo Tingüi, por causa da árvore, e Botó, por causa do meu

pai”, como explicou seu Adalberto Ferreira, atual pajé da aldeia. O tingüi (*Magonia Pubescens*) é uma árvore cujas folhas eram utilizadas para a pesca, pois é conhecida popularmente pela sua capacidade de embebedar os peixes. A partir daí a comunidade que, no auge da disputa territorial e por assistência pública, era chamada na região pejorativamente de “os feiticeiros do Zé Botó” assumiu sua etnicidade em referência ao seu líder espiritual e à árvore que lhes servia de cobertura para as reuniões de onde surgiram as primeiras ideias de reivindicação territorial do grupo e para práticas religiosas indígenas (FERREIRA, 2016, p. 102).

Até o início da década de 1980 os Tingüi-Botó eram considerados como caboclos, obtendo o reconhecimento étnico pela FUNAI em 1983. De acordo com os dados da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) de 2014, a população Tingüi-Botó era de 396 pessoas num território de 121,1 hectares. O Povo Tingüi-Botó tem como prática ritualística o *Ouricuri*, comum a outros povos indígenas do Nordeste brasileiro, como Kariri, Kariri-Xocó, Fulniô, entre outros, no qual a funcionalidade da língua indígena é essencial na construção do ritual. Para Reesink (2000) há uma divisão no complexo ritualístico dos indígenas no Nordeste, podendo ser encontrado o *Ouricuri*, o Praiá e o Toré (também conhecido como Awê pelos Pataxó e Porancy pelos Tupinambá de Olivença e Serra do Padeiro na Bahia).

[...] o *Ouricuri* se destaca nesse quadro por mais nitidamente exibir uma “linha de continuidade” com a “cultura ancestral”. A própria exigência de operacionalidade funcional da **língua indígena** não somente indica essa probabilidade, como o seu contraste nos lembra que a continuidade, ou a aprendizagem do Toré, não implica no imperativo de dominar parcialmente um idioma indígena (REESINK, 2000, p. 336).

Nota-se que ao reiterarem o *Ouricuri*, os Tingüi-Botó necessitam utilizar minimamente a língua indígena, necessária para a performatização nas práticas ritualísticas. Segundo Ferreira (2016), “para a realização do ritual é necessário manter um domínio mínimo de uma língua indígena, mesmo entre esses povos que não são considerados bilíngues, possuindo apenas o português como idioma” (FERREIRA, 2016, p. 60). Em decorrência dessa realidade, o Povo Tingüi-Botó tem revitalizado a língua *Dzubukuá* na escola da aldeia.

Para Reesink (2000):

Nota-se também que entre todos os povos citados [Kariri-Xocó, Xucuru-Kariri e Tingüi-Botó] que pretendem manter operacional uma forma de *Ouricuri*, esta modalidade predomina e subordina qualquer forma existente de toré: para sua execução necessita-se desses meios lingüísticos que permitem alegar um laço de continuidade forte com os ancestrais “índios brabos”, que, afinal, não dominavam o português (REESINK, 2000, p. 364).

A revitalização da língua *Dzublikuá* pelos Tingüi-Botó tem se dado a partir de palavras utilizadas no ritual do Ouricuri, de forma que “[...] as crianças vêm passando por um processo de aprendizagem desta língua também na escola indígena, processo que pode ser considerado como uma reelaboração linguística” (FERREIRA, 2010, p. 16). Para Ferreira (2016), trata-se da “[...] revitalização” de uma língua que possui certa operacionalidade ritualística, mas é praticamente desconhecida pela academia. Um processo, provável, de reinvenção linguística, que encontra, porém, sentido numa comunicação de base mais ancestral com o sagrado” (FERREIRA, 2016, p. 61).

A partir das etnografias de Ferreira (2010), percebe-se que a política linguística dos Tingüi-Botó tem ultrapassado o Ouricuri e a escola, sendo cada vez mais comum a presença de nomes indígenas nas crianças da comunidade. Há também a produção audiovisual dos Tingüi-Botó, em que se dá a produção de alguns diálogos e realizam cânticos do *Ouricori* na língua *Dzublikuá*, sendo essa produção audiovisual utilizada na escola<sup>10</sup>.

### 3.1.3 Os Potiguara na Paraíba

Dados da Secretaria da Saúde Indígena (SESAI) de 2014 revelam que a população do Povo Potiguara é estimada em 18.445 pessoas, espalhadas entre as trinta e duas aldeias dos três Territórios Indígenas: Potiguara, Jacaré de São Domingos e Potiguara Monte-Mor. Segundo Simas (2013), a economia potiguara tem sido direcionada em atividades de pesca, agricultura de subsistência, produção de artesanatos, extrativismo vegetal e coleta de frutas.

No que concerne à política de revitalização linguística, essa foi instituída a partir do movimento chamado de Retomada da língua Tupi, que se iniciou em 2000, quando o Povo Potiguara demandou à Secretaria de Educação Escolar Indígena da Paraíba a formação de professores na língua Tupi. Em atendimento a essa demanda, um grupo de professores Potiguara fez o curso de 2000 a 2002, oferecido pela Secretaria de Educação. Segundo Simas e Silva (2018):

---

<sup>10</sup> Documentário Guerreiros Tingüi-Botó. <https://www.youtube.com/watch?v=Ent58gEe-2U>

Em seguida, esse grupo de professores foi o disseminador da língua nas escolas entre os alunos e, de forma geral, na comunidade potiguara. A língua Tupi aparece ou reaparece, no contexto potiguara, a partir de um curso de formação de professores indígenas, ministrado pelo professor da Universidade de São Paulo, Eduardo Navarro, em 2000. O curso nomeado Tupi Clássico teve a duração de dois anos, formando 17 monitores bilíngues para atuarem como professores nas escolas potiguara, objetivando-se, assim, multiplicar o conhecimento sobre a língua Tupi e implementar o projeto nomeado por eles de resgate da língua ancestral dos potiguara. A partir de então, dois professores potiguara, Josafá Padilha Freire e Pedro Eduardo Pereira, juntamente com o professor Eduardo Navarro elaboraram cartilhas para ensino da língua tupi, e o governo do estado da Paraíba as publicou e as distribuiu nas escolas indígenas potiguara (SIMAS; SILVA, 2018, p. 402-403).

Logo após as primeiras formações em língua Tupi, o movimento da Secretaria Estadual de Educação Escolar Indígena na Paraíba foi de institucionalização da língua Tupi, tornando-a disciplina e inserindo no currículo escolar Potiguara, “[...] ministrada desde os anos iniciais até o ensino médio, com 25 horas-aula [sendo que] o âmbito de circulação é restritamente o escolar e durante a realização do ritual toré, momento em que são cantadas músicas traduzidas para o tupi” (SIMAS; SILVA, 2018, p. 403).

A iniciativa do Povo Potiguara ganha os noticiários no Brasil, como registram o trecho da matéria jornalística abaixo no jornal Folha de São Paulo em 30 de julho de 2001.

A Funai (Fundação Nacional do Índio) está promovendo na Paraíba uma iniciativa de recuperação do tupi antigo pela nação potiguara, o projeto Poti. "É uma língua indígena morta que volta a ser ensinada", explica o professor Eduardo de Almeida Navarro, que participa da iniciativa. "Essa língua era falada na costa brasileira nos dois primeiros séculos da colonização." Os índios nordestinos, por terem tido contato com os portugueses muito cedo, perderam o idioma nativo rapidamente. Os potiguaras perderam sua língua no final do século 17. Hoje, há cerca de 8.000 potiguaras na Paraíba. Em agosto, os primeiros professores de tupi antigo do projeto -cerca de 20- receberão diploma. Três municípios da Paraíba também vão ensinar tupi a crianças. "Queremos que cada criança potiguara tenha quatro anos de tupi, e no ano que vem vamos lançar a cartilha "O Menino Poti Aprende Tupi", diz Navarro, 39 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001).

Simas e Silva (2018) pontuam que no ano de 2018 há um retorno do professor Eduardo Navarro no trabalho da língua Tupi com os Potiguara, uma vez que ele volta a ministrar um curso em língua Tupi para professores (as) Potiguara. Segundo os autores “atualmente [2018] há dois cursos de língua tupi acontecendo: um pela Secretaria de Educação municipal de Baía da Traição, destinado somente a professores da rede municipal; outro pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), aberto ao público geral” (SIMAS; SILVA, 2018, p. 403).

O Povo Potiguara investiu numa política de revitalização linguística do Tupi em diálogo com a Educação Escolar Indígena, tomando-a como “[...] marca da identidade [...] língua da memória, que os conecta ao passado, aos ancestrais [...]” (SIMAS, 2013, p. 200). Como os Potiguara, percebe-se que grande parte dos povos indígenas em retomada/revitalização linguística tem como principal instituição de apoio a escola, talvez pelo fato da Educação Escolar Indígena trazer em seu marco legal o direito pela educação bilingue/multilíngue, sendo possível o financiamento e o apoio nos empreendimentos de revitalização linguística desenhados por esses povos.

### 3.1.4 Os Tupinambá de Olivença

Como já apontado anteriormente, um dos meus primeiros trabalhos em Linguística e Línguas Indígenas se deu com o Povo Tupinambá de Olivença- Bahia, a partir de um diagnóstico etnolinguístico realizado com um professor Tupinambá em 2010, no momento em que a comunidade decidiu revitalizar/retomar a língua indígena.

O Povo Tupinambá de Olivença está localizado no Sul da Bahia, no que é hoje o município de Ilhéus, região também conhecida como a Costa do Cacau.

A extensão do território Tupinambá de Olivença é de sete léguas em quadra, equivalente a mais de 50 mil hectares, localizado na região de Mata Atlântica do Sul da Bahia, junto a Reserva Biológica de Una, entre os municípios de Ilhéus, Buararema e Una. Fazem parte deste território 23 comunidades: Acuípe de Baixo, Acuípe do Meio I, Acuípe do Meio II, Acuípe de Cima, Águas de Olivença, Gravatá, Sapucaeira I, Sapucaeira II, Santana, Mamão, Curupitanga, Campo São Pedro, Parque de Olivença, Olivença, Santaninha, Curutinga, Maruim, Serra da Trempe, Serra do Serrote, Serra do Padeiro, Lagoa do Mabaço e Serra Negra, a sua população é de aproximadamente cinco mil índios (MEMÓRIA VIVA TUPINAMBÁ, 2007)

O Povo Tupinambá sempre habitou a costa brasileira, sofrendo com intensos conflitos e massacres impostos pelo colonizador. A historiografia registra que o primeiro massacre do chamado hoje Povo Tupinambá de Olivença ocorreu em 1559, na chamada Guerra dos Ilhéus, conhecida também como a Batalha dos Nadadores. A Batalha dos Nadadores foi desencadeada por conta da morte de dois indígenas, um em Porto Seguro e outro em Ilhéus, por protesto, indígenas atacaram engenhos, espalhando terror pela capitania, sendo autorizado pelo Governador-Geral Mem de Sá o massacre dos indígenas. Segundo Souza (2007, p. 40), a Batalha dos Nadadores ocorreu em pleno mar, tomando a forma de um conflito entre os indígenas e tropas dos colonos, que também eram compostas de indígenas aldeados do Recôncavo da



Bahia, ocasionando uma enorme quantidade de mortos, que nas palavras de Mem de Sá, os corpos indígenas (Tupinikim/Tupinambá) estendidos na praia ocupavam cerca de uma légua. Nas palavras de Silva Campos (1947):

O troço [regimento ou batalhão] de Caldas, composto de Índios das aldeias da Bahia, nadadores exímios, lançaram-se n'água também, em sua perseguição, e alcançaram-nos a uma légua de praia, "uma grande légua" e aí travou-se rija e singularíssima peleja, como bem poucas devem se ter dado no mundo, e que na história pátria ficou conhecida como Batalha dos Nadadores (SILVA CAMPOS 1947, p. 43, apud COUTO, 2003, p. 34).

O massacre dos Tupinambá de Olivença não parou na Batalha dos Nadadores. Em meio às resistências, os Tupinambá de Olivença permaneceram na região, ocorrendo outro conflito em 1929, conhecido como Revolta do Caboclo Marcelino, que durou até 1936, com outro massacre do Povo Tupinambá, conhecido como Massacre do Rio Cururupe. A Revolta do Caboclo Marcelino foi liderada pelo Tupinambá Marcelino José Alves, que assumiu a liderança do Povo Tupinambá na tentativa de impedir a construção de uma ponte sob o Rio Cururupe, que atendia aos interesses dos coronéis do cacau. Segundo Costa (2016), "Por esse motivo, houve grandes perseguições ao povo Tupinambá, na tentativa de capturar o cacique Marcelino, perseguições nas quais muitos índios foram mortos ou torturados, para que revelassem o paradeiro do cacique" (COSTA, 2016, p. 47).

No Massacre do Rio Cururupe, os Tupinambá foram mortos "[...] (por recusarem-se a desocupar ou a vender suas terras localizadas em área de grande especulação imobiliária, como sabemos) e, o mais espantoso: [tais ataques foram] promovidos pelo governo do estado da Bahia, aliado aos coronéis do cacau, e com o aval do governo federal" (COSTA, 2016, p. 47). Para Costa (2016):

Conforme relato dos idosos Tupinambá, formou-se no litoral uma légua de corpos enfileirados (7 km!) e os invasores vangloriavam-se dizendo que "o mar ficara vermelho com o sangue dos índios". Neste vergonhoso massacre, não se pouparam nem idosos, nem mulheres, nem mesmo as crianças e os poucos índios que conseguiram sobreviver, por terem se refugiado em áreas de mata fechada, tiveram que abandonar a língua e as tradições culturais que os identificavam como Tupinambá já que esta identificação significava, naquele momento, uma pena de morte (COSTA, 2016, p. 47).

Ao serem forçados a abandonarem sua língua, os Tupinambá passaram a se esconder na categoria caboclo, reivindicando após a Constituição Federal de 1988 sua identidade étnica e seu território. No que concerne à língua, após o I Congresso de Línguas Indígenas da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

(UESB) passou a desenvolver um projeto de extensão, assessorando os Tupinambá. Segundo Santos (2015):

Professora Consuelo Costa coordena o “Projeto Tupinambá” responsável por prestar tal assessoria à comunidade, por meio de grupos de estudo do Tupi Antigo, oficinas de fonética e fonologia aos professores, bem como consultoria à elaboração de material didático. Este projeto reintegra o ensino da língua Tupi nas escolas indígenas, preparando material didático pensado dentro da escola a partir dos professores indígenas e aprimora o conhecimento acerca dos processos fonéticos e fonológicos da língua Tupinambá entre os moradores da comunidade [...] No Projeto Tupinambá nos reunimos quinzenalmente na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (Escola Sapucaieira) desde 2010, sendo que os professores indígenas que ministram suas aulas nas nucleadas deslocam-se até a escola principal. Nestes encontros na escola Sapucaieira, professores da comunidade, contando com nossa colaboração, discutem e estudam a língua Tupinambá e seus processos de ensino/aprendizagem. Anterior à Assessoria Linguística do Projeto Tupinambá, um Curso de Tupi era ministrado na comunidade pelos professores das escolas. O livro de referência para este estudo era o Curso Moderno de Tupi Antigo, de Eduardo Navarro (2005), e, por isso, a primeira lição do livro, “Chegaram os portugueses”, foi estudada durante as oficinas oferecidas em 2011 na escola sede. Este manual, no entanto, é a) destinado a professores que já estejam familiarizados com algum estudo gramatical de alguma língua, o que não é o caso para todos os professores indígenas da escola e b) não cumpre o fim pedagógico de ensinar às crianças da escola estruturas da língua Tupinambá. Espera-se que, com o desenvolvimento de oficinas nas escolas, novos textos dos professores e dos alunos, bem como cantigas e mitos da comunidade, sejam integrados ao ensino da língua Tupinambá nas escolas (SANTOS, 2015, p. 461).

### 3.1.5 Os Pataxó da Bahia

Muitas têm sido as polêmicas em torno do *Patxohã* dentro dos estudos sobre as línguas indígenas. Desde que se teve notícias que os Pataxó estavam “revitalizando” ou retomando a sua língua, as recepções, sobretudo na academia, foram de diferentes perspectivas. Entre estas estão os que afirmam categoricamente que os Pataxó “perderam” sua língua, vendo como impossível esse empreendimento de retorno à língua, estando os mesmos “inventando” uma língua, desmerecendo a iniciativa; e os que legitimam a experiência Pataxó.

Longe de querer atribuir algum juízo de valor a essa empreitada pataxó, interessa-me aqui analisar as paisagens híbridas em que o *Patxohã* vem se construindo. Vale dizer, que, desde o meu primeiro contato com os Pataxó em 2006,

o grupo já me apresentou a língua<sup>11</sup>, sendo minha experiência guiada com inúmeras palavras do *Patxohã*. Essa experiência abrange desde a orientação de monografias do Magistério Indígena – Nível Médio sobre o uso do *Patxohã* nas escolas, até as tentativas de seminários bilíngues nas comunidades, entre outras que aparecerão no capítulo quatro.

Inúmeros têm sido os trabalhos com o *Patxohã* nas suas distintas aldeias pelas regiões Nordeste e Sudeste. Nos seus estudos, Grunewald (1999) coloca a língua como mais uma tradição perseguida entre os Pataxó no movimento de reorganização étnica. Para esse autor:

[...] alguns Pataxó estiveram entre os Maxakali de Minas Gerais e aprenderam palavras da língua desses índios. Pareceu tratar-se de um processo no qual os índios de Barra Velha iam até os Maxakali, aprendiam algumas palavras e iam criando (politicamente) uma determinada fala para ser apresentada aos brancos de uma maneira geral a fim de se legitimar como índios (GRÜNEWALD, 1999, p. 232-233).

Acerca do contato com os Maxakali, esse vem sendo registrado há muitos séculos, conforme alguns relatos apresentados neste texto, sendo impossível negar os empréstimos linguísticos deste povo aos Pataxó. Em verdade, os Maxakali não representam os únicos que têm composto paisagens culturais e linguísticas híbridas com os Pataxó. Neste sentido, vale lembrar que no último aldeamento Pataxó, o que hoje se reconhece como aldeia Barra Velha, estiveram reunidas mais de uma dezena de etnias, sendo estas dos troncos linguísticos Tupi e Jê, sendo impossível estabelecer fronteiras e misturas linguísticas, uma vez que essas etnias conviviam entre si.

Desta forma, a composição lexical do *Patxohã*, sobretudo entre os Pataxó de Cumuruxatiba, vem se dando numa maquinaria híbrida de fronteiras linguísticas desfeitas e recompostas, em que falar de uma tradição linguística única não é mais possível, uma vez que os processos de “inteiramentos” da língua Pataxó têm se dado a partir destes fluxos linguísticos arredios. Para Bomfim (2014):

---

<sup>11</sup> Em alguns momentos será utilizado língua *Patxohã* e em outros a língua pataxó. A expressão língua pataxó é mais comum com os idosos, diferente da expressão *Patxohã* mais utilizada entre os professores e pesquisadores. Com os mais velhos, é mais usual a frase “vamos cortar na língua Pataxó” para se dizer que não vamos falar na língua portuguesa; contudo, o uso das duas expressões aqui não tem o intuito de uma sobrepor-se à outra, ao contrário, o objetivo é mostrar que há diferentes formas de falar nas comunidades pataxó (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

[...] embora algumas palavras faladas pelos Pataxó sejam empréstimos linguísticos de origem de outros povos com os quais mantiveram contato há muito tempo, essas palavras hoje continuaram compondo o léxico da língua pataxó, sendo estas conhecidas e faladas pela maioria do Povo Pataxó, sendo parte também da língua pataxó e valorizada pelo Povo (BOMFIM, 2014, p. 154).

Em seus estudos, Bomfim (2014) aponta que a inserção do *Patxohã* nas comunidades e escolas Pataxó da Bahia ocorreu a partir dos Pataxó que vivem em Minas Gerais, que já faziam o processo de retomada linguística em suas comunidades, trazendo a experiência de suas comunidades para a Bahia por meio de visitas, sendo estas experiências no campo musical em variados gêneros. Entre os Pataxó do Território Kaí-Pequi observei que as paisagens linguísticas do *Patxohã* têm tido maiores ressonâncias também a partir das músicas. Para *Jukunã*, a música Pataxó, juntamente com o ritual do *Awê*, tem possibilitado um maior aprendizado das crianças, dos jovens e dos adultos da língua pataxó (JUKUNÃ, 2011). Na mesma perspectiva apresentada por *Jukunã* (2011), Bomfim (2014) coloca:

A música é um elemento importante na vida do Povo Pataxó há muito tempo, por ser uma linguagem que permitiu “guardar” a memória da vida, da cultura do Povo Pataxó, podendo ser transmitida para os mais jovens e também como um elemento para o fortalecimento da identidade do povo Pataxó. Muitas músicas cantadas pelos mais velhos eram na língua portuguesa, entretanto o interesse desses pesquisadores em trazer as palavras do Pataxó para a música constituiu mais uma estratégia para fortalecer a língua e a identidade Pataxó (BOMFIM, 2014, p. 136).

A música tem sido um instrumento na construção das paisagens linguísticas do *Patxohã*. Pela música, professores (as) e demais lideranças, têm composto e ampliado o léxico do *Patxohã*, debruçando-se em registros de viajantes, listas de palavras, catecismos, livros e outras fontes. Neste sentido, Bomfim (2014) coloca:

Há pouco tempo atrás, nós educadores e lideranças Pataxó preocupados em manter o nosso jeito de ser Pataxó e afirmar nossos costumes, nos convencemos de nosso papel de organizadores de nossa sociedade e passamos, de forma independente, a fazer estudos mais detalhados de nossa língua. Depois de muito estudo, apesar de não sermos conhecedores de linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e aprender tudo sobre a nossa língua, passamos a chamar nossa linguagem de *patxohã*, para marcar nosso trabalho. Que quer dizer: *pat* são as iniciais da palavra pataxó; *atxohã* é língua; *xohã* é guerreiro. Ou seja, linguagem de guerreiro (GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ, 2004).

Os Pataxó ,vêm com o grupo de pesquisa *Atxohã*, organizando e recriando o léxico do *Patxohã* em encontros com professores (as) de cultura das distintas comunidades e escolas. Sobre a figura do (a) professor (a) de cultura, este representa mais um empreendimento pataxó na reorganização e reinvenção da “tradição”, sendo esta legitimada em textos curriculares (RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Projeto Político Pedagógico, entre outros) como personagem importante na “revitalização” da cultura pataxó, podendo ser lido como o (a) profissional responsável na escola pela reunião dos processos pedagógicos da cultura Pataxó.

Sobre os dados sociolinguísticos do *Patxohã*, torna-se impossível a quantificação de número e quem são os falantes da língua, uma vez que os processos de revitalização da língua se dão de maneiras diferentes nas mais de quatro dezenas de aldeias do Povo Pataxó. Essa complexidade é presente em comunidades que estão em processo de retomada e/ou revitalização linguística, sendo um desafio para os estudos linguísticos.

### **3.2 A Educação Escolar Indígena e a Política de Formação de Professores (as) Indígenas em Línguas na Bahia**

Sendo a Educação Escolar Indígena um dos campos em que os povos indígenas têm construído políticas de fortalecimento e revitalização de suas línguas, apresento neste tópico a Educação Escolar Indígena e a política de formação de professores (as) indígenas em línguas na Bahia, tendo em vista que o Povo Pataxó de Cumuruxatiba também utiliza da política educacional na construção de suas políticas linguísticas com o *Patxohã*, que serão apresentadas no próximo capítulo.

As primeiras escolas para os Povos Indígenas no estado da Bahia são datadas da década de 1940, ainda sob a gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Como pontuado em outra reflexão (SILVA, 2009), era uma educação escolar ofertada sem nenhuma preocupação com as especificidades das diversas etnias espalhadas pelo território baiano. Em 1970, dá-se a escolarização do Povo Tuxá de Rodelas, seguindo com a contratação de algumas professoras pela FUNAI para trabalharem no Norte do estado com os Povos Kiriri, Kaimbé, Pankararé e Tuxá, cabendo ressaltar que esta educação era ministrada por não-índios, marcada ainda pela ideologia assimilacionista (SILVA, 2014).

Somente na década de 1980 o Movimento Indígena baiano começa a se organizar, exigindo a incorporação de professores (as) indígenas em suas escolas. Contudo, na Bahia, mesmo com Decreto Presidencial de nº 26, de 1991,

[...] os sistemas de ensino municipais e o sistema de ensino estadual não assumiram prontamente suas responsabilidades para com a política. Nos primeiros anos da década de 1990, quando a FUNAI cessou a contratação de professores, os representantes políticos indígenas, em articulação com este órgão, apresentaram essa demanda às prefeituras municipais. Como a demanda não foi atendida, alguns professores indígenas começaram a dar aulas voluntariamente, recebendo doações de pessoas das comunidades ou de organizações não governamentais. [...] Assim, as primeiras iniciativas de construção de um projeto político pedagógico próprio para as escolas indígenas surgem de professores indígenas, indigenistas e ONGs, fora do aparelho administrativo do Estado e dos municípios. Entretanto, ao longo das décadas de 1990 e 2000, criou-se na Bahia uma legislação sobre as escolas indígenas, pautada nas leis federais sobre o assunto (SILVA, 2013a, p. 127-128).

É no início da primeira década do século XXI que a Bahia adotará políticas para a Educação Escolar Indígena, criando-se a Coordenação de Educação Indígena no estado.

Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos. Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia (FERREIRA, 2011, p. 31-32).

Neste contexto, o Decreto Estadual nº. 8.471/2003 cria a categoria de escola indígena no sistema estadual de ensino baiano, dialogando com a política nacional, tendo no final de 2003 quarenta e seis escolas indígenas em funcionamento. Neste caso, além de criar a categoria escola indígena em seu Artigo 1º, fica decretado:

Parágrafo Único - A Escola Indígena terá normas e ordenamento jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Art. 2º - As atividades de gestão e docência da Escola Indígena serão exercidas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e na falta destes, poderão ser exercidas por docentes não indígenas, desde que haja consentimento da respectiva comunidade.

Art. 3º - Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade, obedecendo aos seguintes critérios:

I Localização em terras habitadas por comunidades indígenas, respeitando-se suas estruturas sociais;

II Organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico).

Art. 4º - Os municípios que dispuserem de condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas poderão oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com o Estado.

Art. 5º - As escolas que oferecem educação escolar aos povos indígenas devem se adequar às normas estabelecidas neste Decreto.

Vale dizer que grande parte dos (as) professores (as) indígenas são contratados (a) pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), modalidade de seleção pública para contratação de pessoas pelo prazo de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos. Geralmente é realizada uma seleção com provas e não sendo preenchidas as vagas, a contratação é feita pela Prestação de Serviços Temporários (PST). Os dois regimes de contratação configuram-se em vínculos precários, não recebendo o mesmo erário dos (as) professores (as) concursados (as). O primeiro e único concurso realizado para magistério indígena na Bahia é de 2014, quando foram oferecidas 390 vagas, não sendo todas as vagas preenchidas por falta de aprovação dos candidatos no concurso. No Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê apenas uma professora é concursada.

O Parecer 002/2003 do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) aprovou o curso de Magistério Indígena em Nível Médio, tendo um currículo voltado para a formação de professores (as) que estão atuando nas escolas indígenas do Estado da Bahia. O Magistério Indígena fez parte da política do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com orçamento do FNDE. O curso teve seu início em 2006 com a execução na época pela Coordenação de Educação Indígena e do Campo, pretendendo formar 108 professores (as) de nove etnias. Contudo, em 2007 a Coordenação Indígena foi desvinculada da Coordenação do Campo, respondendo pela execução do curso.

Pedagogicamente o curso se encontrava organizado com um total de 3.200 horas, que deveriam ser executadas num período de três anos. Desta forma, o curso estaria dividido em módulos presenciais de quarenta horas mensais, negociados de acordo com o calendário das escolas indígenas, abrangendo aulas e outras atividades presenciais, atividades não presenciais, os chamados estudos autônomos e pesquisas orientadas, ações em sala de aula nas aldeias, entre outras atividades

pedagógicas. Os módulos presenciais aconteciam em Salvador, o que dificultava a presença dos (as) cursistas. Diante dos percalços encontrados, como atraso nos repasses dos recursos ao curso, dificuldade na contratação de professores (as) especializados (as) e burocracia nos processos licitatórios, o curso encerrou suas atividades já em 2011. No curso, o eixo de linguagens foi crucial para a discussão das línguas indígenas na Bahia, fomentando diálogos e debates sobre processos de revitalização linguística, encorajando estudantes indígenas Pataxó, Tupinambá e Kiriri na empreitada de revitalizar as suas línguas.

A Resolução nº. 106/2004 do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), vem estabelecendo diretrizes e procedimentos que organizam a Educação Escolar Indígena na Bahia. Em 2006, é aprovado em 15 de setembro o Plano Estadual de Educação da Bahia, sendo estabelecidos diretrizes, metas e objetivos para a Educação Escolar Indígena para os dez próximos anos no Estado. Dentre alguns objetivos e metas do Plano Estadual de Educação está a ampliação de vagas nas escolas indígenas, a implantação da educação profissional visando a autossustentação, a construção de escolas obedecendo ao projeto arquitetônico de cada Povo Indígena, a regulamentação e a profissionalização a partir de concurso público do magistério indígena, com concurso diferenciado e criação da categoria de professor (a) indígena.

O Plano Estadual de Educação da Bahia é estabelecido, criando diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de subsidiar as políticas de educação para os próximos dez anos, incluindo entre elas ações para as escolas indígenas. Sendo criada em 2007 a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo, o cargo de coordenadora fica com Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá, indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena<sup>12</sup>, permanecendo até o ano de 2016. Atualmente, o coordenador é o indígena Tupinambá José Carlos Magalhães, também eleito pelo Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) em 2017, conhecido com Carlinhos Tupinambá, licenciado em letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da

---

<sup>12</sup> O Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) foi criado em 1999. É uma organização indígena sem fins lucrativos, sendo representada pelos Povos Indígenas da Bahia. É no FORUMEIBA que se discute a pauta da Educação Escolar Indígena no estado, sendo também a instância de discussão e indicação do coordenador estadual da EEI.



Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre e doutorando em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UNB).

A Lei 18.629/2010 cria a carreira de professor (a) indígena no magistério estadual baiano, com abertura de concurso público e tendo como exigência de formação ter cursado o Magistério Indígena Nível Médio, ou ainda ter cursado o Ensino Médio regular em escola não indígena, mas estar matriculado no curso de formação inicial e continuada para professores (as) indígenas, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. A partir de então, os (as) professores (as) indígenas passaram a exigir a abertura de concurso público para o magistério indígena. Eis a fala de um professor durante a ocupação da sede da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em vinte e cinco de setembro de 2013<sup>13</sup>: “Estamos há 13 anos trabalhando em serviço temporário, já tivemos várias negociações com o governo e nenhum concurso foi realizado. Recebemos em média 40% a menos que um professor comum com a mesma formação, o que é um absurdo”.

Neste sentido, a abertura do concurso para o magistério indígena só se deu no primeiro semestre de 2014, tendo poucas aprovações, ficando vagas ociosas. Os (as) professores (as) criticaram o modelo de prova, alegando que as especificidades das etnias não foram respeitadas, sendo exigido um conhecimento ocidental mascarado com conhecimentos de um índio genérico. Além da crítica à banca do concurso, os (as) professores (as) indígenas vêm protestando contra a ausência de um plano de carreira, uma vez que foi aprovado a categoria professor (a) indígena sem que houvesse um plano de carreira com aumento salarial a partir da progressão por titulação e tempo de trabalho, diferentemente dos (as) professores (as) não indígenas no estado.

Atualmente uma das instâncias de reflexão da Educação Escolar Indígena na Bahia está sendo o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, em que se tem discutido as particularidades da educação escolar de cada etnia dentro do estado. A Bahia é o estado com maior concentração em população indígena do Nordeste, sendo também o estado nordestino com o maior número de etnias. As etnias que compõem o estado da Bahia são: Arikosé, Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Xacriabá, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Tuxá, Truká, Tuxi,

---

<sup>13</sup>

<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2013/09/indios-pataxos-confirmam-acordo-e-prometem-desocupar-sec-na-bahia.html>

Xucuru- Karirí, Payayá e Tupã. Segundo dados Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, a população indígena no estado da Bahia é de 37.000 indígenas em mais de 190 aldeias em 24 municípios, sendo os Pataxó a maior etnia da Bahia, estando com a população de 2.191 indígenas no município do Prado.

Dentro da política dos Territórios Etnoeducacionais, a Bahia localiza-se no Território EtnoEducativo *Yby Yara*, que em Tupi significa “Donos da Terra”, abrangendo todos os Povos Indígenas que compõem o estado, havendo uma pactuação na gestão da Educação Escolar Indígena entre estado e municípios, a partir do plano de ação elaborado por lideranças indígenas, MEC, FUNAI, Universidades, Organizações Indígenas e Indigenistas, Secretarias Estadual e Municipais de educação. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2013), existem 59 escolas indígenas no estado, sendo 25 gestadas pelo sistema estadual, e 34 pelos sistemas municipais, com um total de 8.060 estudantes distribuídos nos seguintes níveis e modalidades: 34 na creche, 1.148 na Educação Infantil, 5.166 no Ensino Fundamental I e II, 825 no Ensino Médio, 860 na Educação de Jovens e Adultos e 50 na Educação Profissional.

Uma das pautas da Educação Escolar Indígena tem sido o acesso ao Ensino Superior, como parte de uma política de formação inicial e continuada para professores (as) indígenas. No estado da Bahia, essas pautas têm se dado a partir da política de afirmação das cotas nas Universidades Estaduais e Universidades Federais, nos cursos de Licenciaturas Interculturais e pela entrada em instituições particulares em nível presencial e na modalidade de Educação à Distância – EAD.

Ao analisar o acesso ao Ensino Superior de professores (as) Pataxó, percebi que a política das cotas não tem atendido às necessidades dos povos indígenas da Bahia, tendo estes o desejo de uma Universidade ou um Campus Intercultural no Estado (SILVA, 2009, 2017). A reivindicação se coloca dentro das dificuldades apresentadas no deslocamento de indígenas às instituições em outras cidades, ou muitas vezes, pelo fato de que estas instituições não apresentam um diálogo intercultural com os conhecimentos tradicionais indígenas (SILVA, 2009, 2017). Assim, “a luta pela Universidade e/ou pelo Campus Intercultural torna-se então uma luta dos povos indígenas na Bahia, na concretização do primeiro Campus Intercultural Indígena de Ensino Superior do Nordeste” (SILVA, 2009, p. 52). A seguir, apresento as formas de acesso ao Ensino Superior pelos (as) professores (as) Pataxó,

pontuando as Licenciaturas Interculturais indígenas e as Políticas de Ações Afirmativas com enfoque nas cotas étnicas.

### **3.2.1 As Licenciaturas Interculturais Indígenas**

Com o intuito de formar professores (as) indígenas no Estado da Bahia, surgiram dois cursos no Ensino Superior: a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e a Licenciatura Intercultural (LINTER). A LICEEI surge em atendimento às demandas dos Povos e Comunidades Indígenas da Bahia, respondendo o Edital de nº. 3 de 24 de junho de 2008 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>14</sup>, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). O Projeto do Curso LICEEI/UNEB inclui cento e oito graduandos (as), divididos (as) em duas turmas; uma turma funcionando no Norte do Estado, no Departamento de Educação, no Campus da UNEB, em Paulo Afonso, e a outra funcionando no Extremo Sul da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação Campus X, de Teixeira de Freitas. Esta última em atendimento às reivindicações dos (as) próprios (as) estudantes indígenas, membros dos povos e comunidades Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (SILVA; ANDRADE; BATISTA, 2010). A LINTER do IFBA teve seu vestibular realizado em 2010, oferecendo oitenta vagas para a etnia de Porto Seguro (Pataxó) e municípios vizinhos (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá) nesta primeira turma, sendo o curso aberto para todas as etnias, com a etnicidade comprovada por documentos expedidos pela FUNAI e atestado do Cacique da aldeia à qual o inscrito pertence. O curso, que oferece a sua segunda turma em 2017, também tem o apoio financeiro do PROLIND, com a duração de quatro anos divididos em ciclos com estudos de conhecimentos indígenas e profissionais, bem como o estudo da língua indígena de cada etnia.

Um ponto observado enquanto estive na equipe técnica do curso de LICEEI da UNEB foi a tentativa de controle no acesso ao curso por parte das comunidades indígenas. Durante o primeiro período, que aconteceu no Território Indígena Pataxó Kaí-Pequi, em Cumuruxatiba/Prado – Bahia no primeiro semestre de 2011, a

---

<sup>14</sup> A SECAD foi criada pelo Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, posteriormente o eixo inclusão se incorporou, passando a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

coordenação do curso recebeu denúncias por parte de alguns (mas) graduandos (as), segundo os quais existiam alunos (as) com documentos forjados para o acesso à matrícula, não sendo de fato indígenas. Depois de averiguações entre as partes e lideranças, ocorreram os afastamentos devidos.

Cabe aqui também mencionar a dinâmica da construção da LICEEI. A mesma é apontada pelo Movimento Indígena baiano como um curso construído pelas lideranças e comunidades. Nessa construção, há encontros com lideranças, graduandos (as) indígenas, professores (as) e coordenadores (as) dos polos para decisão dos componentes oferecidos a cada período e como será a dinâmica do tempo comunidade<sup>15</sup>, entre outras questões. Ao caminhar pelas comunidades, especificamente nas escolas, é comum ouvir comparações entre o LICEEI oferecido pela UNEB e o LINTER pelo IFBA. Há um discurso de que o LICEEI tem uma construção intercultural de valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades, enquanto que na LINTER estariam sendo mais valorizados os aspectos e os conteúdos da ciência ocidental.

A LINTER e a LICEEI têm sido espaços de grande importância na construção de políticas linguísticas pelos Povos Indígenas da Bahia, colaborando com os processos de retomadas/revitalização linguística deflagrados pelos povos, como é o caso dos Pataxó, Tupinambá e Pataxó Hã Hã Hãe, potencializando a partir dos (as) estudantes das licenciaturas, reflexões nas escolas e em outros espaços das comunidades, quanto as possibilidades de retomada e revitalização de suas línguas.

### **3.2.2 As Políticas de Ações Afirmativas**

As Políticas de Ações Afirmativas se originam de iniciativas ocorridas nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX. Segundo Moehlecke (2002), são políticas destinadas à garantia de direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena.

Desde a primeira experiência da política afirmativa a partir das cotas no Brasil, hoje com mais de uma década, em que se implantou a reserva de cotas para estudantes negros (as) como política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Estadual do Norte Fluminense

---

<sup>15</sup> O tempo comunidade consiste no período em que os (as) estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo atividades de estudo e pesquisa do curso vinculadas às suas práticas comunitárias.

(UENF)<sup>16</sup>, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>17</sup> e em Universidades Estaduais do Estado do Paraná<sup>18</sup>, muitos foram os debates entre aqueles (as) que defendem tal iniciativa como critério de “reparação/inclusão” e aqueles (as) que acusam tal política de “racialista/excludente”.

Com a aprovação do PL 7200/2006, documento da então chamada “Reforma Universitária” do governo Lula, que dispõe em seu Artigo 45 que “as instituições federais de Ensino Superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.” E no seu Artigo 46, Inciso I, a seguinte prescrição: “Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas”, outras universidades passaram a construir políticas afirmativas em diferentes regiões e estados brasileiros.

A Política de Ações Afirmativas se encontrava inicialmente configurada da seguinte maneira em Universidades Estaduais e Federais no estado da Bahia, antes da chamada “Lei das Cotas”: A Universidade Federal da Bahia (UFBA) adotava em sua política de cotas 45% das vagas reservadas para estudantes do Ensino Médio de escola pública, sendo deste montante 2% para indígenas, 85% para autodeclarados (as) negros (as) ou pardos (as)<sup>19</sup>, e o restante para os (as) demais candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Médio público. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) destinava 45% para o Ensino Médio público, sendo 2% para indígenas e 36% para negros (as). A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que também possui campus no estado da Bahia, especificamente no município de Juazeiro, não possuía política de cota racial, reservando 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. No que se refere às

---

<sup>16</sup> As cotas foram instituídas no Estado do Rio de Janeiro mediante a Lei Estadual nº 3.708, sancionada em 09 de novembro de 2001, reservando 40% das vagas relativas aos cursos de graduação das Universidades Estaduais aos negros e pardos. A lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 30.766, de 4 de março de 2002, onde as instituições realizaram o vestibular no mesmo ano, para o ingresso em 2003.

<sup>17</sup> A UNEB pela Resolução Nº. 196/2002 do Conselho Universitário estabeleceu e aprovou o sistema de cotas para população afrodescendente oriunda de escolas públicas para o preenchimento das vagas em cursos de graduação e pós-graduação.

<sup>18</sup> No Estado do Paraná, a Lei 13.134 de 18 de abril de 2001 reserva 3 vagas para serem disputadas entre indígenas oriundos de aldeias paranaenses, nos vestibulares das Universidades Estaduais.

<sup>19</sup> O uso das categorias “negro” e “afrodescendentes” estão no texto conforme a adoção nos documentos de cada Universidade e Instituto analisado.

Universidades Estaduais, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) oferecia 50% das vagas para estudantes do Ensino Médio público, sendo 70% para negros (as) e 02 vagas para indígenas ou quilombolas em cada curso. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tinha reservado 50% das suas vagas para estudantes do Ensino Médio público, com 70% deste número para negros (as) e 2% em cada curso para indígenas. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tinha reservado 40% das suas vagas para afrodescendentes do Ensino Médio público e 5% para indígenas. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) designava 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, sendo 80% para negros (as) e 5% para indígenas. Dentro das Universidades Estaduais baianas, a UEFS é a que vem apresentando uma das mais efetivas políticas de permanência de estudantes quilombolas e indígenas, possuindo residência estudantil específica para indígenas e quilombolas, com auxílios de bolsas de assistência estudantil (SILVA, 2014, 2017).

Além das Universidades apresentadas acima, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), já destinava 50% de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e outras etnias. Além deste recorte, o IFBA tem reservado parte de suas vagas ao Plano Nacional de Formação de Professores (as) da Educação Básica (PARFOR) em cursos de licenciaturas e às pessoas com deficiência. Com a Lei de Cotas nº. 12.711/2012, regulamentada pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 11 de outubro de 2012, as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais tiveram que reservar no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas.

Neste sentido, mesmo com os cursos de licenciaturas ditos “específicos e diferenciados”, observo entre os (as) professores (as) indígenas uma procura por cursos regulares não indígenas, não sendo estes, muitas vezes, acessados a partir das cotas. A procura tem se dado muitas vezes com o argumento de que o curso regular não indígena permite o trânsito entre as escolas indígenas e não indígenas, tendo desta forma, mais opções e chances de ser empregado se tiver a formação. Tenho observado essa dinâmica também com os Tupinikim, que decidem muitas vezes abandonar o curso de licenciatura intercultural indígena para ficar com o curso superior não indígena. Vale dizer que o abandono não se dá por descrédito às licenciaturas indígenas, pelo contrário, percebo que os Pataxó valorizam esses cursos como “revitalizadores” da “tradição”, no entanto, as paisagens que têm sido

compostas por estas etnias têm sido atravessadas por ocupações trabalhistas, tendo estes ,diante da espoliação dos territórios e outras configurações, a necessidade de atuar também nas escolas não indígenas. Neste mesmo cenário, professores (as) indígenas já habilitados (as) no ensino superior não indígena estão fazendo a licenciatura intercultural, justificando que a qualquer momento os sistemas educativos poderão exigir a licenciatura intercultural para atuar nas escolas indígenas.

## CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE REVITALIZAÇÃO/RETOMADA DO PATXOHÃ ENTRE OS PATAXÓ DE CUMURUXATIBA



Figura 13 - Porta de entrada da antiga escola da aldeia Pequi

Na revitalização/retomada do *Patxôhã* os (as) Pataxó de Cumuruxatiba têm construído políticas linguísticas específicas que se diferenciam das demais aldeias Pataxó. Por estarem situados em um dos últimos territórios delimitados e demarcados pelo Estado, numa área com menos divulgação do que vêm sendo dado às aldeias de Porto Seguro-Bahia e Santa Cruz Cabrália, os (as) Pataxó de Cumuruxatiba possuem uma certa autonomia inventiva no “inteiramento” do *Patxôhã*, não deixando, no entanto, de haver conflitos linguísticos entre as aldeias de Cumuruxatiba e aldeias de outros territórios Pataxó, diante de movimentos de políticas de normatização. Sobre esta questão, Bonfim e Costa (2014) pontuam que:

O fato mais estarrecedor da revitalização de uma língua é que ela não pode também ser formatada dentro de um padrão único, há muitas vertentes para a revitalização, pois cada comunidade conta com suas especificidades linguísticas. As línguas possuem seus dados catalogados de diferentes maneiras, algumas com mais dados outras menos. Há ainda proximidade com línguas ainda faladas, pois algumas comunidades que não falam sua língua conhecem grupos falantes de uma língua próxima da sua. Para cada especificidade dessas, surge a carência de se pensar em um processo que não fique preso a normas, mas que seja flexível para surtir efeitos (BONFIM; COSTA, 2014, p. 17-18).

Por mais que se espere que o movimento de revitalização/retomada linguística não se dê em um único padrão, mas em diferentes composições criativas, o que venho observando na revitalização/retomada pelos (as) Pataxó de Cumuruxatiba é a política



de reafirmação da norma cada vez mais intensa, chegando em alguns momentos a amputar a potência criativa das comunidades. Para Lagares (2011):

A norma é ela própria motivo de incontáveis conflitos, pois o processo de elaboração linguística diz respeito à identidade da língua, à sua continuidade histórica, à sua possibilidade de existir como realidade diferenciada ou como variedade reconhecida de alguma outra língua, à delimitação, enfim, do seu espaço de ação e da sua área de influência [...] Essa norma linguística representa a unidade diante da enorme diversidade do mundo e mesmo dentro da própria língua. Conseguindo que os falantes se identifiquem com o modelo de língua que se apresenta como ideal, consegue-se ao mesmo tempo ganhar sua lealdade para os projetos políticos e econômicos que se expressam nesse idioma (LAGARES, 2011, p. 173, 187-188).

Em trabalhos realizados em 2010 e 2011 com os (as) Pataxó de Cumuruxatiba, pude presenciar essa potência criativa de revitalização/retomada do *Patxôhã*, quando ainda não havia tanto policiamento dessa política da norma, mais presente na atualidade. Tenho a recordação de como o movimento em tornar bilíngue os eventos e as práticas da comunidade era algo cotidiano e feito a partir de um caderno de palavras em *Patxôhã* organizado pelo grupo *Atxôhã*. Como exemplo dessas práticas cotidianas segue o cartaz abaixo, elaborado por um grupo de professores (as) e estudantes do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê:

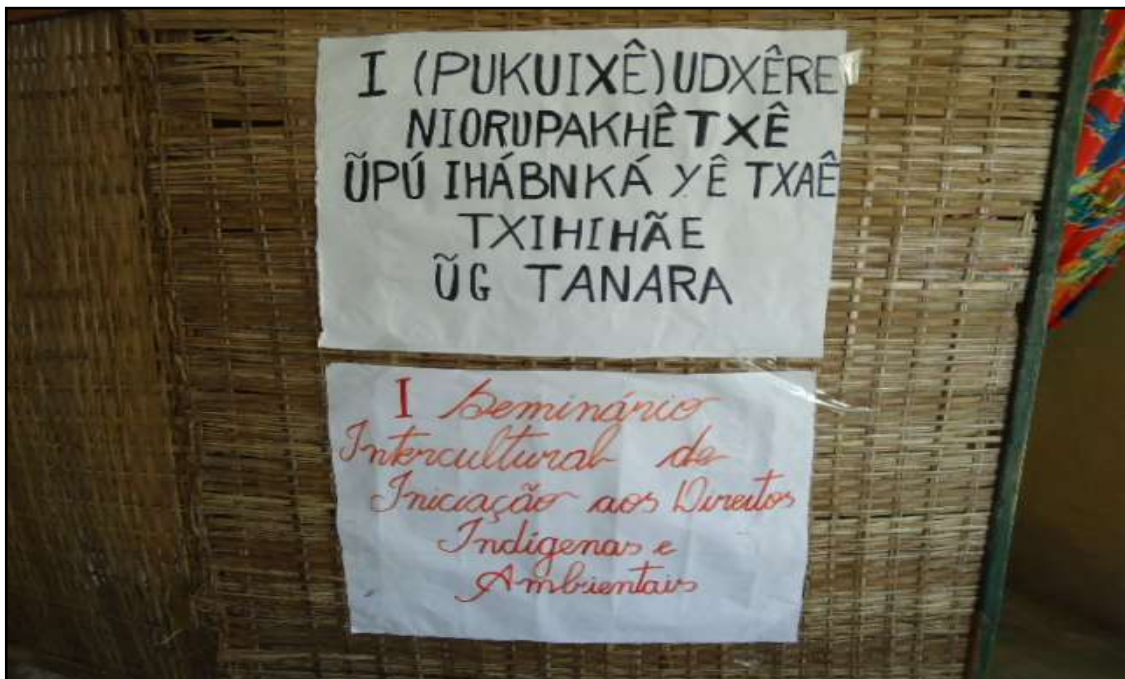


Figura 14 - Cartazes anunciando o I Seminário Intercultural de Iniciação aos Direitos Indígenas e Ambientais, ocorrido em 17 de julho de 2010, com as aldeias Pataxó de Cumuruxatiba-BA.

A impressão era que não havia mais tempo a perder, portanto, qualquer passo em revitalização/retomada da língua era importante. Não estou dizendo aqui que os (as) Pataxó de Cumuruxatiba não continuam a potencializar a revitalização/retomada linguística do *Patxôhã*, havendo iniciativas nos distintos espaços dentro e fora das aldeias. Não obstante, o que venho analisando é que essas iniciativas são acompanhadas pelo espectro da norma, desmobilizando movimentos periféricos, não cancelados por essa norma.

A política de normatização da língua Pataxó incluiu a sua renomeação<sup>20</sup> pelo grupo *Atxôhã*, que passou a se chamar de língua *Patxôhã*, sentida pelos mais velhos das comunidades, que não reconheciam e nem aceitavam a mudança no nome, conforme Braz (2016) sinaliza nos questionamentos abaixo:

[...] alguns mais velhos ainda acham estranho quando falamos a língua Patxôhã e não a língua Pataxó, eles pensam como assim? Mas, a língua Pataxó não é Pataxó mesmo? Agora é Patxôhã? E com isso chegam até a criticar o Patxôhã, pensando ser uma invenção, devido ter um nome diferente, por ser Patxôhã e não língua Pataxó, pois, segundo BOMFIM (2012) a palavra PATXÔHÃ foi um nome dado para marcar o trabalho, e assim ficou sendo chamada de Patxôhã e as escolas seguiram no mesmo caminho (BRAZ, 2016, p. 57)

Ao que me parece, na tentativa de dar um caráter mais sistematizado e legítimo à língua Pataxó, sendo esta pesquisada, inventariada e gramatizada, tornou-se impossível fugir do peso da norma, gerando por um lado a aceitação da língua em instituições, como a escola, e ao mesmo tempo conflitos linguísticos entre gerações. Ao andar pelas comunidades Pataxó de Cumuruxatiba é comum a crítica dos (as) mais velhos (as) de que a escola não chama mais eles para contação de histórias, para falar dos “tempos antigos”, para “cortar na língua” e que agora é tudo com o (a) professor (a) de cultura e outros (as) professores “estudados (as) e formados (as)”. Para Lopes (2017), “uma conquista não só para o grupo de pesquisa da língua *Patxôhã*, mas para todo o povo Pataxó é ter como disciplina o *Patxôhã* em todas as Escolas Indígenas Pataxó tanto na Bahia como em Minas Gerais fortalecendo a educação intercultural bilíngue nas escolas Pataxó (LOPES, 2017, p. 47).

<sup>20</sup> A renomeação da Língua Pataxó como *Patxôhã* serviu para marcar o protagonismo dos (as) jovens na política de retomada e revitalização da língua, causando inicialmente conflitos intergeracionais, o que talvez poderia ser evitado se a língua não tivesse sido renomeada. Neste sentido, o ato de renomear a Língua Pataxó pode ser percebido como um ato político de visibilidade aos empreendimentos que se tomavam na retomada e revitalização da Língua Pataxó pelo grupo *Atxôhã*.

Há de se refletir que o dispositivo disciplinar do conhecimento, característico do modelo escolar ocidental, formata e regula em espaços-tempos as possibilidades de ensino e aprendizagem. Para Foucault (2007) “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 2007, p. 129). Neste sentido, um conhecimento ao ser disciplinarizado passa a responder a uma cultura material e imaterial escolar, desencadeando processos de didatização com exercícios em apostilas e livros didáticos. Um exemplo de didatização e escolarização do *Patxôhã* é o exercício abaixo, construído pelo professor Jonatan Braz Cunha para suas aulas:

Ûxé apetxiênã ũpú hágujê petoĩ krãmitxe nigrê hágujê ũg Ruê nigrê torotê pãx hãhãw, tayatê tibirisa'ã ikô torotê tá uãknitxí. Āpiak hágujê petoĩ'ã pãx āpaká ũpú hágujê? Aperenã'wãy: krã nigrê háhujê (50 mangas)  
Em um pé de manga tem trinta e cinco mangas e 15 estão no chão porque caíram por estar maduras demais. Quantas mangas tinham no pé de manga? (CUNHA, 2018, p. 89)

Sobre a inserção da língua Pataxó na escola a partir da renomeação como *Patxohã*, Lopes (2017) narra sobre a sua participação no grupo *Atxôhã* e um pouco sobre o movimento do grupo na institucionalização da língua Pataxó.

O *Patxôhã* foi introduzido na escola indígena Pataxó de Coroa Vermelha em 2003 como disciplina, sendo que já havia a professora de cultura que era uma pessoa escolhida pela comunidade. Aquela pessoa que se destacava mais nas danças e músicas assumia a função de professora de cultura. Por exemplo, na aldeia de Coroa vermelha foi escolhida a professora Naiara por ela estar em frente das atividades culturais da aldeia [...] A secretaria de Educação de Santa Cruz Cabralia reconhece o *Patxôhã* como disciplina, o professor de cultura se tornou professor de *Patxôhã*. Então a escola teve e ainda tem um papel importante neste processo, pois a maioria das crianças passou a ter acesso à escrita ou à oralidade do *Patxôhã* através das escolas. O professor de *Patxôhã* assumiu um papel importante na escola. Porém, esta função também trouxe alguns problemas como a centralização do ensino de *Patxôhã*. Tudo que fosse voltado ao *Patxôhã* só procuravam o professor de *Patxôhã*, sendo que esta responsabilidade é de todos os professores, pois todos são indígenas e sabem do seu compromisso ao seu povo (LOPES, 2017, p. 21-22).

Na citação da autora fica evidente que, a partir do momento em que o professor de cultura se torna o professor de *Patxôhã*, ele passa a ser a autoridade legítima nas questões da língua, inserindo a língua Pataxó na modalidade escrita, guardada até então nas memórias dos (as) mais velhos. Neste sentido, é o professor de *Patxôhã* e

a escola que inserem a língua Pataxó na cultura escrita, fixando normas e deslocando os lugares de autoridades nas aldeias. A partir do momento em que a língua Pataxó é disciplinarizada no currículo escolar, passa-se a construir uma escrita a partir do *Patxôhã*, sendo demandada para o processo de ensino a construção de materiais didáticos. Para tanto, o grupo de pesquisa *Atxôhã* passa a desenvolver esses materiais, como pontua Lopes (2017):

Dentre os materiais escritos na língua Patxôhã produzidos pelo grupo de pesquisa temos como exemplo as apostilas que são atualizadas de acordo com os avanços dos materiais coletados pelos professores e membros do Atxôhã. Essas apostilas são distribuídas para os professores de Patxôhã, contendo as palavras traduzidas e alguns acordos ortográficos que servem de apoio pedagógico para o professor e aluno (LOPES, 2017, p. 22).

Não se pode negar a importância do grupo *Atxôhã* no processo de retomada/revitalização da língua Pataxó. No entanto, aqui se reflete os conflitos linguísticos estabelecidos a partir de uma política da norma, e como essa política afeta sociabilidades e dinâmicas de recomposições linguísticas nas aldeias Pataxó. Apesar dos conflitos, o processo de retomada da língua Pataxó a partir do *Patxôhã* é visto de maneira positiva pelo grupo de professores (as) Pataxó e lideranças mais jovens, conforme coloca Santana (2018), professora de *Patxôhã*:

Hoje alguns anciões ainda não entendem esse processo de transformação da cultura Pataxó e a denominação da língua de antigamente como Patxôhã, mas o que vale a pena concretizar é que, foi através da pesquisa e estudo, que passamos a fazer novamente o uso da nossa língua e a produzir nossos cantos, utilizando no nosso dia a dia o uso das palavras, que as poucos vão sendo mais constantes dentro das falas do jovens e anciões das aldeias Pataxó (SANTANA, 2016, p. 31)

No contexto de retomada e revitalização linguística, nos estudos e nas comunidades Pataxó, têm sido utilizados os termos: língua *Patxôhã* e língua Pataxó. A expressão língua Pataxó é mais comum entre os idosos, tratada como a oralidade, a língua falada sem convenções ortográficas e gramaticais, diferente da expressão *Patxôhã*, ligada aos processos de padronização, mais utilizada entre os professores e pesquisadores. Entre os (as) mais velhos (as), é mais usual a frase “vamos cortar na língua Pataxó” para se dizer que não vamos falar na língua portuguesa (OLIVEIRA & SILVA, 2017). Neste sentido, a experiência de oralidade e escrita para os Pataxó está vinculada às dinâmicas de regulação da língua, sendo a oralidade tratada como

um modo inventivo de construção da língua Pataxó, e a escrita como um espaço de normatização da língua, sendo utilizada no diálogo com a comunidade disciplinar dos estudos linguísticos no meio acadêmico e na escola.

No caso dos Pataxó de Cumuruxatiba, grupo que somente agora vem tendo acesso ao Ensino Médio e Ensino Superior, enquanto os (as) professores (as) Pataxó que fazem parte do grupo *Atxôhã*, responsáveis pelas dinâmicas normativas, já estão na segunda graduação e na pós-graduação *Stricto-Sensu*, essa política da norma incide de maneira mais forte, comprometendo a criatividade nos seus empreendimentos linguísticos.

Na construção do caderno paradidático *Fappet Pataxó*, a primeira iniciativa de construção bilíngue do grupo, um movimento de correção de algumas palavras feito por pesquisadores (as) do *Atxôhã* que passaram por Cumuruxatiba, gerou alguns constrangimentos.

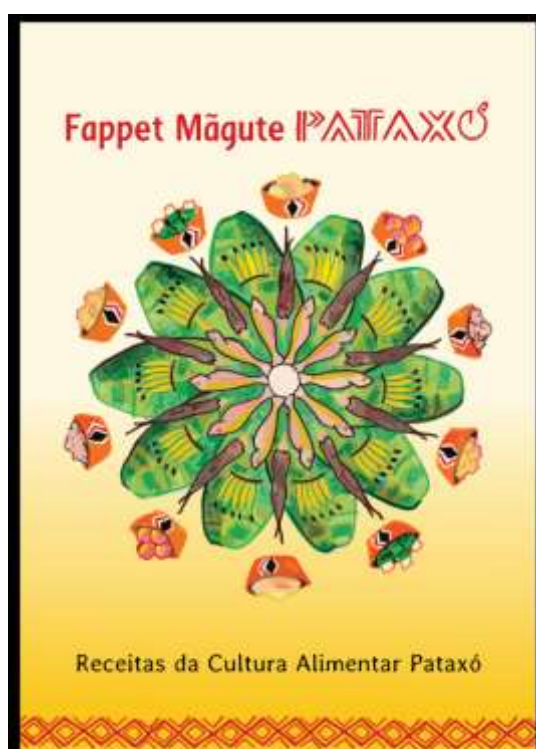


Figura 15 - Capa do caderno *Fappet Māgute Pataxó*

A correção consistiu na cobrança para a alteração do título do caderno, onde os (as) Pataxó de Cumuruxatiba estavam escrevendo “*Sappet*” e não “*Fappet*”, sendo dito pelos (as) pesquisadores (as) do *Atxôhã* que estavam por Cumuruxatiba, que tal

grafia não estava como constava normatizada na apostila de *Patxohã* construída pela *Atxohã*.

No decorrer desse capítulo serão analisadas experiências múltiplas de políticas linguísticas de revitalização/retomada do *Patxohã*, perpassando a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, bem como outros espaços em que essas políticas marcam presença.

#### **4.1 Políticas Linguísticas de Revitalização do *Patxohã* na Escola**

Os (as) Pataxó de Cumuruxatiba possuem duas escolas com anexos espalhados pelas suas aldeias, nomeadamente o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê e o Colégio Estadual Indígena *Tãnara* Pataxó Pequi/Gurita.

O Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê foi criado pela Portaria nº. 1181, Código 78223 em 25 de fevereiro 2006, tendo como finalidade inicial o atendimento de estudantes de quatro aldeias de Cumuruxatiba (Tibá, Pequi, Kaí e Alegria Nova). O nome da escola é uma homenagem à Dona Luciana Ferreira, também conhecida como *Zabelê*. A palavra Kijetxawê, em *Patxôhã*, quer dizer casa onde se experiencia a cultura; e *Zabelê* é o nome de um pássaro. Dona Zabelê é uma referência para todo o Povo Pataxó, “[...] é um destes troncos velhos [lembrantes]. Uma chama acesa da cultura Pataxó que ajudou a reconstruir e revitalizar o *Patxôhã*. Além disso, Zabelê resistiu bravamente, sempre reafirmando sua identidade étnica Pataxó” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 336)

O Colégio Estadual Indígena *Tãnara* Pataxó Pequi/Gurita foi criado em 2013, em função do desmembramento de algumas aldeias que tinham anexos do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. O nome da escola nasce de um projeto criado na aldeia Pequi, o *Kitok Tãnara* (Criança e Natureza), pelo professor de cultura Voltaíris, tendo como referências do colégio as aldeias Pequi e Gurita.

##### **4.1.1 Tensões e conflitos em torno da disciplinarização do *Patxôhã***

Nos dois colégios a disciplina cultura Pataxó é contemplada no currículo, sendo o ensino do *Patxôhã* realizado a partir de outros repertórios da cultura Pataxó (história, culinária, etnomedicina, agricultura, pesca, etc). Numa outra reflexão sobre o ensino

do *Patxôhã* no Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê (OLIVEIRA; SILVA, 2017), foi possível evidenciar que:

De acordo com a matriz curricular, o ensino da língua indígena na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, contará apenas com duas horas semanais em cada série (ano), o que para os professores é muito pouco tempo para dar conta de ensinar a língua indígena *Patxôhã*. Assim podemos afirmar que para colocar em prática o ensino de uma língua deve haver apoio institucional, externo, interno e governamental nos vários níveis (municipal, estadual e federal), assegurando o que a Constituição Federal de 1988 afirma em seus Artigos 231 e 232 (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 440)

O Colégio Estadual Indígena *Tânara Pequi/Gurita* também obedece ao mesmo desenho curricular, sendo criticada pelos (as) professores (as) a carga mínima destinada ao ensino do *Patxohã*, pois “[...] para os indígenas que têm a língua portuguesa como língua de uso cotidiano, o desafio de construir propostas que retirem o *Patxôhã* da insuficiente carga horária disponível no currículo da escola é ainda maior.[...] (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 338).

O desafio apontado acima remete às políticas de letramento implementadas nas comunidades quanto ao uso da língua portuguesa, estabelecendo programas de formação continuada de professores (as) indígenas direcionadas a avaliações externas que medem níveis de letramento. Neste sentido, as práticas pedagógicas no ensino do *Patxôhã* nos Colégios Estaduais Indígenas Kijetxawê Zabelê e *Tânara Pequi/Gurita* estão relacionadas com os fluxos culturais Pataxó, que se tornam produções curriculares a partir de demandas do Povo Pataxó, negociando os lugares da língua portuguesa e do *Patxôhã* na escola. Dessa forma,

Na escola e em especial na comunidade aldeia Kaí, o que tem mais gerado discussões entre os professores e comunidade inclusive nas reuniões de pais e alunos é o ensino da língua indígena, que apesar de ter o professor de língua *Patxôhã*, não é suficiente para trabalhar o aprendizado da língua Pataxó. Na maioria das discussões, os pais e lideranças questionam o pouco tempo que as crianças estudam o *Patxôhã*, tempo esse de apenas duas horas por semana. A situação do ensino da língua é de fato muito precária (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 339)

Apesar do questionamento de professores (as) e outras lideranças das aldeias Pataxó quanto à carga horária do ensino do *Patxôhã* no desenho curricular das escolas indígenas, o que permanece é a reificação de disciplinas do cânone ocidental com uma maior carga horária, tomadas como mais importantes a serem ensinadas por secretarias municipais e estaduais de educação, o que fragiliza a potência do

trabalho no ensino do *Patxôhã*. Isso se deve às avaliações externas como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil, que determinam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir de *rakings* de qualidade estabelecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pressionando a reificação de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, exigidas nesses exames. Para o professor de cultura Xôhã Pataxó:

É preciso envolver mais pessoas no ensino da língua indígena *Patxôhã*. Na maioria das vezes, pais e lideranças querem apenas que o professor de língua dê conta do recado, mas isso é impossível sem a colaboração de toda a comunidade, sendo que a própria matriz escolar não dá mais tempo para trabalhar na escola o ensino de língua indígena (XÔHÃ PATAXÓ, 2015).

Observa-se que há um entendimento por parte dos (as) professores (as), de que a escola sozinha não vai dar conta da revitalização e inteiramento do *Patxôhã*, sobretudo com essa carga horária mínima destinada a ela no currículo. Para o Xawã, também professor de cultura na aldeia Kaí, “é preciso começar criando pequenos grupos de falantes fluentes da língua Pataxó para daí desenvolvermos trabalhos da língua indígena nas escolas e nas comunidades” (XAWÃ, 2015).

#### 4.1.2 Metodologias no ensino do *Patxôhã* nas escolas

Na busca de um ensino que colabore com a revitalização/retomada do *Patxohã*, os Pataxó das aldeias de Cumuruxatiba, juntamente com a comunidade escolar, vêm tentando criar metodologias no ensino do *Patxôhã*, sendo que “[...] alguns acreditam que a língua *Patxôhã* deve ser revitalizada e ensinada apenas na escola, [enquanto] outros acreditam que deva haver interação entre comunidade e escola” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 440). Neste sentido,

Observamos que a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê vem buscando junto aos professores e toda comunidade, metodologias para melhorar o ensino da língua *Patxôhã* na escola e na comunidade. No ano de 2014, foi realizado o projeto “A Feira de troca em *Patxôhã*” pelos professores de língua indígena, no qual os professores teriam que trabalhar com as crianças e adolescentes os diálogos em *Patxohã*, envolvendo toda a comunidade escolar nessa metodologia (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 341)

No entendimento de que somente pela via comunitária será promovida a reconstrução do *Patxôhã*, as escolas vêm tentando inserir as comunidades em suas



atividades de ensino do *Patxohã*, utilizando a escola como um espaço de política linguística para além da carga horária formatada no currículo instituído. Vale dizer ainda que [...] as metodologias de ensino do *Patxohã* vêm se desenvolvendo em meio às dificuldades quanto a falta de material didático específico para o ensino de línguas, sendo o material existente criado por pesquisadores/professores Pataxó do grupo *Atxohã* (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 344).

Há um orgulho de pais e lideranças ao verem as crianças e jovens Pataxó falando palavras em *Patxôhã* pelas aldeias, o que mostra como a retomada/revitalização do *Patxôhã* faz parte de uma política linguística comunitária, um projeto de povo em seu processo de reafirmação étnica. Desta forma,

Cada passo trilhado pelos (as) professores (as), pelos (as) anciãos e pelo grupo de pesquisa *Atxôhã* significa a luta no caminho do fortalecimento da identidade pataxó. A escola pataxó não teria outro sentido a não ser fortalecer a cultura do seu povo. Temos consciência que a reconstrução não é uma tarefa simples, não perpassando apenas a escola. Contudo, diante da precariedade das políticas públicas para a retomada linguística dos povos que tiveram suas línguas saqueadas durante séculos de genocídio étnico e linguístico, a escola tem sido essa via de diálogo e aglomeração das retomadas linguísticas (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 345)

No que se refere ao papel do grupo de pesquisa *Atxohã* nessas dinâmicas, vale ressaltar que mesmo os Pataxó de Cumuruxatiba tendo autonomia em seus processos criativos metodológicos no ensino do *Patxohã*, obedecem as orientações e às política normativa direcionada pelo *Atxohã* por meio de cursos de formação, cartilhas com vocabulários e agora mais recentemente, do livro *Tarakwatê're iõ Patxôhã: areneá, ábwa ũg amix* (Fortalecer o *Patxôhã*: fala, leitura e escrita), lançado em 2018 com 3 mil exemplares, que foram distribuídos para todas as escolas dos três Territórios Pataxó na Bahia e em Minas Gerais.

O livro tem uma perspectiva bilíngue, sendo composto de 21 seções e um glossário de frutas e animais, contendo pequenos textos, atividades, diálogos, cruzadinhas, trava-línguas, e outros gêneros textuais. Seguem abaixo a imagem de uma das páginas do livro:



Ūxé uhamo upāihē egnetopne irék arara suniatā.  
 Páx āpaká upāihē egnetopne, káupetōp wākhomāk edhúā.  
 Maturēbá nitxí kekaxá, maturēbá pajarú hāhāw'puá,  
 Īdxihí mehexó'ā ūg āhābā'ā.  
 Mē'á'xó nioniemā Pataxó āhō tapetapokpay'xó káupetō kuhusí,  
 Torotē'xó txōg uímonē hāhāw takunahé beregwá ūpú Cabral  
 mehexó'ré,  
 Nihéká'irá uíhē egnetopne, mipáy'irá iō kuypó eképooh.  
 Kramiā niamā'xó iō tayatē ūpú káupetō hāhāhāy ikhā'ré.  
 Ikhā'ré ikō hātō šsunāy paktā dxá'á mé'á iē ūpú uaréhá ūg  
 perakwā dxahá iōp nugā konehō iē  
 mihay txó ātxuab hātsá'í.

44

#### ATIVIDADES

1) Complete corretamente as frases com as palavras do quadro abaixo:

TANARA – ĀWRÉ – KĒKATXÁ – MATURĒBÁ

A \_\_\_\_\_ é bela.

Não devemos jogar \_\_\_\_\_ no chão.

Eu gosto de tomar banho no \_\_\_\_\_.

Cuide da \_\_\_\_\_.

2) Retire do texto três palavras que tenham o som nasal (Ā e IĒ):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Copie e leia as palavras abaixo:

a) Rio – kekaxá \_\_\_\_\_

b) Terra – hāhāw \_\_\_\_\_

c) Lixo – āwré \_\_\_\_\_

d) Natureza – tanara \_\_\_\_\_

e) Lugar – txag'ru \_\_\_\_\_

f) Preservado – uārehátxē \_\_\_\_\_

g) Proteção – niamitāg \_\_\_\_\_

h) Árvore – kamarú \_\_\_\_\_

4) Responda:

a) Quem estava nessa terra antes de Cabral chegar?

\_\_\_\_\_

Figura 16 - Página do do livro *Tarakwatê're iō Patxôhã: areneá, ábwa ūg amix*

Além do uso de materiais didáticos direcionados pela escola, há outras experiências de revitalização, como a realizada na aldeia Tibá, que vem revitalizando o *Patxôhã* a partir da cosmopolítica linguística do *Hāmyá*. Segundo Jukunã (2011), professora de *Patxôhã*:

No processo de revitalização da língua, além dos trabalhos implantados na escola, com a contratação de educadores (as) do Patxohã no período de 20 horas, que desempenham suas funções com os (as) educandos (as) da Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, também é feito um trabalho com a comunidade aos sábados por parte dos (as) educadores (as) e da comunidade (JUKUNÃ, 2011, p. 15)

A palavra *Hāmyá* significa brincar, devanear, sonhar, dentre outros, em *Patxohã*. *Hāmyá* é uma palavra que não se traduz para a língua portuguesa de maneira fixa, uma vez que *Hāmyá* faz parte da cosmologia Pataxó na condição do imprevisto, da rasura, do improvisado e do que está por vir, já sendo. Tomar a Política Linguística de Revitalização dos Pataxó no movimento do *Hāmyá*, entendo como uma Cosmopolítica Linguística, é caminhar por simulacros, produções mutáveis e complexas que se combinam ou não na enunciação dos discursos.

Assim como a aldeia Kaí, a aldeia Tibá também busca construir um diálogo entre a escola e outros espaços comunitários, como no grupo de canto e dança *Penaô Baixú* (pisada bonita), que realiza ensaios aos sábados, conforme consta na citação acima. Para Jukunã (2011) “são grandes os avanços com o grupo de apresentação “*Penaô Baixú*” (pisada bonita), que canta na língua materna Pataxó, o *Patxôhã*. Também é grande o desempenho das crianças e adultos que se divertem aprendendo o *Patxôhã*” (JUKUNÃ, 2011, p. 15).

É com o grupo *Penaô Baixú* que a aldeia Tibá tem apostado na revitalização do *Patxôhã*. O grupo está sempre se recompondo, ocorrendo a entrada e saída de novos membros, obedecendo o trânsito das famílias dentro nos territórios e as trocas de aldeias.

Neste sentido,

A música Pataxó juntamente com o ritual do Awê têm possibilitado um maior aprendizado das crianças, dos jovens e dos adultos da nossa língua [...] o ensino do *Patxohã* na Aldeia Tibá está sendo construído a partir de estudos, pesquisas e composição de novas músicas Pataxó. Se revelando um diferencial pedagógico nas aulas de cultura com o ensino do *Patxohã* (JUKUNÃ, 2011, p. 20, 30).

Segue abaixo uma das músicas compostas por Jukunã e Wekanã no grupo *Penaô Baixú*:

#### TXIHI PATAXÓ

*Thihi Pataxó xohã kamaiurá*

*Thihi Pataxó xohã kamaiurá*

*Pataxi hahão pataxi Pataxó*

*Pataxi hahão pataxi Pataxó*

*Txihi Pataxó tuhutary hamear*

*Pataxi hamear hemeear taputary*

*Pataxi hamear hemeear taputary*

*Henawê henawê henawê henawá*

*Henawê henawê henawê henawá*

*Pataxó hamear Pataxó suniatã*

#### ÍNDIO PATAXÓ

Índio Pataxó, guerreiro corajoso  
 Índio Pataxó, guerreiro corajoso  
 Aldeia Terra, aldeia Pataxó  
 Aldeia Terra, aldeia Pataxó  
 Índio Pataxó hoje dança  
 Índio Pataxó hoje dança  
 Aldeia dança, dança parente  
 Aldeia dança, dança parente.

A composição de músicas em *Patxohã* também tem sido utilizada por outras aldeias com finalidades religiosas em igrejas evangélicas e católicas, como veremos mais adiante, bem como em outros momentos de festas nas comunidades. As canções também estão integrando materiais didáticos como no livro *Kijetxawê Zabelê* – *Aldeia Kai*:

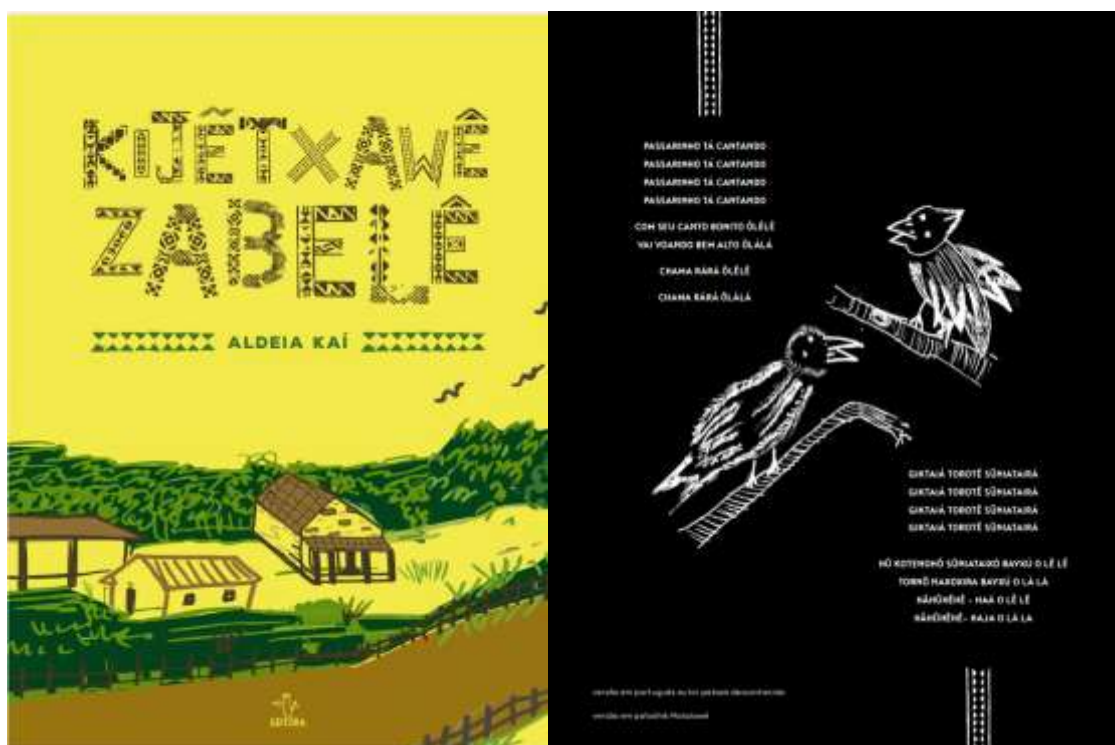


Figura 17 – Capa e página do livro *Kijetxawê Zabelê* – *Aldeia Kai*

O livro *Kijetxawê Zabelê* – *Aldeia Kai* foi produzido a partir de uma residência artística aprovada pelo edital da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB) em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no ano de 2018. No

projeto, eu atuei como conselheiro pedagógico a partir de um convite da comunidade, colaborando no trabalho pedagógico e metodológico de construção do livro paradidático a ser utilizado na escola.

Os (as) professores (as) Pataxó sempre pontuaram que o livro deveria ser construído para ser utilizado na escola, tendo um caráter bilíngue. No processo de construção me recordo que um alfabeto foi demandado para ser trabalhado com as crianças da Pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Contudo, na hora de traduzir para o *Patxohã* não havia palavra que designasse alfabeto, sendo sugerido pelo grupo de professores (as) a palavra *Atxúhú*, que significa linguajar.



Figura 18 - Livreto *Atxúhú*.

O processo de finalização do livro gerou tensões acerca da grafia de algumas palavras. A coordenação da equipe de elaboração do livro consultou vários professores (as) da escola, chegando a grafias variadas de palavras em *Patxohã*, não reiterando a ortografia normatizada na apostila do *Atxohã*, o que motivou comentários de que o processo de tradução deveria ter sido feito com mais cuidado e por quem tem autoridade para tal, neste caso, os (as) professores (as) de *Patxohã* que fazem parte do grupo de pesquisa *Atxohã*.

Observa-se no exemplo acima, que quando uma política linguística está endereçada à instituição escolar, a didatização e a assinatura da escolarização agem dentro de uma política da norma com controles legitimados por autoridades

pedagógicas, certificações e experiências na área. No caso das políticas linguísticas de revitalização do *Patxohã*, a autoridade é chancelada pela participação no grupo de pesquisa *Atxôhã*.

No próximo tópico serão apresentados outros (as) agentes que têm atuado na política linguística de revitalização do *Patxôhã* em Cumuruxatiba e como alguns dos empreendimentos construídos por estes (as) acabam tendo como fim a escola, o que nos faz refletir que o espectro da norma instituído pela disciplinarização da língua Pataxó ultrapassa o currículo escolar, legitimando algumas políticas linguísticas que se dão para além da escola.

#### **4.2 Construindo redes: agentes não-escolares nas políticas linguísticas de revitalização do *Patxôhã***

Entre os Pataxó de Cumuruxatiba as políticas linguísticas de revitalização da língua Pataxó sempre foram presentes nos cotidianos das aldeias, sendo a Dona Zabelê uma das grandes protagonistas, falecida em junho de 2012. Neste sentido, “Zabelê sempre teve o cuidado de ensinar o que sabia da língua Pataxó, sempre reunindo seus filhos, netos, sobrinhos e outras pessoas que tinham o interesse de aprender, passando o valor que a língua Pataxó tinha para ela e para o povo Pataxó. Isso garantiu que a língua fosse repassada para outras gerações” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 336-337). Ao se recompor reminiscências sobre a vida e o trabalho de Zabelê o que não falta são as palavras que demonstram sua importância na política linguística Pataxó.

Zabelê criava suas próprias metodologias de ensinar a língua pataxó para as crianças e adultos quando a aldeia ainda era em Cumuruxatiba, por volta de 1978. Ela não era professora formada em ensinar uma segunda língua, mas se saía melhor em todos os sentidos. Zabelê, em uma das suas artes de inventar metodologia para o ensino de língua pataxó, teve a ideia de toda tarde reunir seus netos, sobrinhos e outras crianças da aldeia para contar histórias e “cortar língua”, como dizia ela, mas sempre tinha a ideia de todas as sextas-feiras fazer uma grande fogueira em seu quintal de casa, assava peixe na patioba, fazia cauim, fazia beiju, farinha de coco e outros alimentos da culinária Pataxó, e então fazia uma grande roda e começava a “cortar língua” (falar na língua pataxó) com as crianças. Todos tinham que prestar muita atenção no que ela falasse, porque depois ela voltava e perguntava o nome de cada alimento ali presente, todos teriam de responder a palavra certa na língua pataxó sem pronunciar o português, se falasse errado não participava do banquete. Exemplo: Hãwúy upú tapitá (paçoca de banana) (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 337-338).

As práticas de partilha da língua Pataxó dirigidas por Zabelê estão na memória de professores e professoras de *Patxohã*, animando as aldeias com eventos e atividades variadas no ensino do *Patxohã*. Cabe retomar aqui, que com a disciplinarização do *Patxohã* os (as) professores (as) passaram a ocupar os lugares de difusão não apenas da língua, mas de outros repertórios da cultura Pataxó. Desta forma:

Pelas músicas, pelas receitas de *Mãgute*, pela etnomedicina, entre outras práticas, as memórias dos troncos velhos são revisitadas. Os verdadeiros mananciais da cultura pataxó. Acreditamos que a identidade pataxó perpassa essa interculturalidade e esse bilinguismo, estando sempre aberta para o que chega. Neste sentido, afirmamos que os Pataxó [como todo grupo étnico] são fluxos contínuos de travessias, caminhos culturais que não se fecham e não se esgotam, misturas e recomposições (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 345).

A partir de vivências em oficinas de *Mãgute* (comida) Pataxó, desenvolvidas nas aldeias pelas mulheres Pataxó, durante o ano de 2010 e 2011 pelo projeto Putxop, os Pataxó de Cumuruxatiba demandaram à coordenação do projeto, que cabia à UNEB, a construção de um caderno de culinária tradicional, surgindo o *Fappet Mãgute Pataxó* (caderno de receitas da cultura alimentar Pataxó), direcionado para o trabalho nas escolas. O caderno teve a perspectiva de um discurso bilíngue, trazendo os nomes dos pratos em *Patxohã*, acompanhados da descrição do processo de preparo em língua portuguesa. Vejamos algumas páginas do caderno abaixo:



Figura 19 - Páginas do caderno *Fappet Mãgute Pataxó*

Nota-se com o *Fappet Mãgute Pataxó* e outros materiais, que os Pataxó têm acionado uma rede na construção de políticas linguísticas de revitalização do *Patxôhã* a partir de projetos e políticas públicas que entram nas comunidades. Além do *Fappet Mãgute Pataxó*, produzido com o apoio da UNEB e UFVJM, um outro exemplo que pode ilustrar o acionamento dessas redes é o caderno produzido pelo Ministério de Minas e Energia sobre o uso sustentável da energia elétrica pelo Programa Luz para Todos. São dois cadernos monolíngues, um em *Patxohã* e o outro em língua portuguesa construídos com a assessoria dos (as) pesquisadores (as) do *Atxôhã*, grupo composto por Pataxó, em sua maioria, das aldeias de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália.



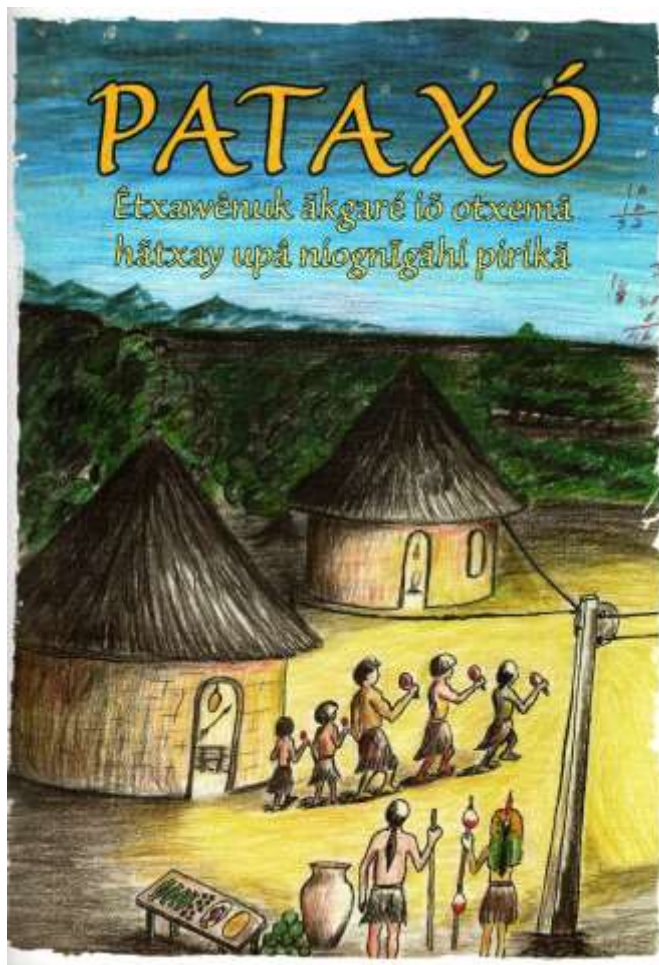


Figura 20 - Capa do livro Pataxó: orientações sobre o uso correto de energia elétrica

Outros locais que vem sendo acionada a política linguística de revitalização do *Patxôhã* são as igrejas evangélicas e católicas, sobretudo com os jovens que vêm formando grupos musicais, geralmente um grupo por aldeia, compondo músicas em *Patxôhã* e circulando em igrejas de diferentes aldeias, municípios e estados. O grupo *Mipây're Pâx Suniatá'xó* (meninas sentir no canto) é um exemplo, sendo presença constante nos eventos das aldeias e em outras atividades realizadas no município do Prado- BA. O grupo é composto por 4 integrantes com idades entre 14 e 17 anos, que desde 2017 vem experimentando composições musicais a partir do *Patxôhã*, sendo produzidas músicas autorais, bem como tradução de músicas conhecidas do português para o *Patxôhã*. Logo abaixo segue um cartaz de divulgação e uma música de autoria do grupo.

Resistência

Ãksug irek txepây niomakâ Irek  
 Txepây âpuâg petaniâg anehõ  
 Iẽ cumurukairé, cumurukairé okxay  
 Iẽ napinotô hãhãõ  
 Iẽ cumurukairé, cumurukairé hotehõ  
 Ãhõ tokêrê ãgxôhã

Como recomeçar se o clima no ar é de destruição?  
 Como acontecer e fazer valer o que garante a Constituição?  
 Olho para os parentes que está triste e cabisbaixo pela humilhação.  
 Olho para as crianças esperando um sorriso, mas só há desilusão.

Direito onde está?  
 Justiça onde está? Esperança cadê você?

Ah, presidente, presidente, demarque a nossa terra.  
 Ah, presidente, presidente, nós não queremos guerra.

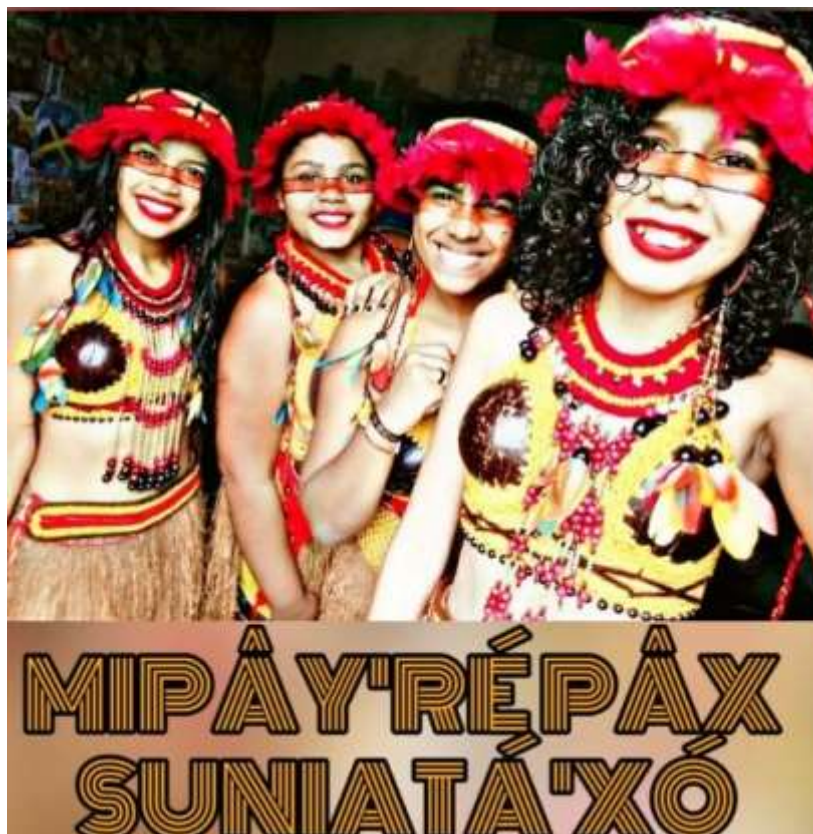


Figura 21 - Cartaz de divulgação do grupo *Mipây'rê Pâx Suniatá'xó*

Além da música, o audiovisual tem feito parte do cotidiano do Povo Pataxó a partir do trabalho com curtas e longas metragens no processo de afirmação identitária e revitalização linguística. Os desenhos animados que seguem pertencem aos curtas “A Mãe da Lua e o Bacurau”<sup>21</sup> e “*Puhuy*”, produzidos por estudantes indígenas no laboratório de protótipos e modelagem digital da Escola de Belas Artes da UFBA. Um dos curtas é baseado na história “A Mãe da Lua e o Bacurau”, escrito por Kanátyo Pataxó a partir de depoimentos orais dos (as) mais velhos (as) das comunidades Pataxó. O curta apresenta elementos da mitologia Pataxó com vivências contemporâneas na aldeia, como o forró, trazendo de maneira lúdica e muito alegre o constante processo de reelaboração cultural Pataxó. Já o curta “*Puhuy*” (arco) apresenta a construção do “arco”, as mudanças em torno deste artefato e sua importância contemporânea para o Povo Pataxó. Os curtas apresentam palavras faladas e escritas em *Patxôhã*, colaborando para o ensino de expressões e frases pequenas para crianças.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Link do curta “A Mãe da Lua e o Bacurau” no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=25JwuVM6UqU&t=5s>

<sup>22</sup> Link do curta “Puhuy” no Vimeo: <https://vimeo.com/53690793>



Figura 22 - Cena do curta “A Mãe da Lua e o Bacurau”



Figura 23 - Cena do curta “Puhuy”

Como evidenciam os processos que estamos descrevendo, é a música, o audiovisual e a escola que têm atuado mais efetivamente na construção das políticas linguísticas do *Patxohã*. Neste sentido, o grupo de pesquisa Pataxó *Atxôhã* coloca:

Há pouco tempo atrás, nós educadores e lideranças Pataxó preocupados em manter o nosso jeito de ser Pataxó e afirmar nossos costumes, nos



convencemos de nosso papel de organizadores de nossa sociedade e passamos, de forma independente, a fazer estudos mais detalhados de nossa língua. Depois de muito estudo, apesar de não sermos conhecedores de linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e aprender tudo sobre a nossa língua, passamos a chamar nossa linguagem de *patxohã*, para marcar nosso trabalho. Que quer dizer: *pat* são as iniciais da palavra pataxó; *atxohã* é língua; *xohã* é guerreiro. Ou seja, linguagem de guerreiro (GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ ATXÔHÃ, 2004).

Como observado nas imagens dos curtas apresentadas acima, os Pataxó vêm construindo políticas linguísticas em distintas composições. Recentemente, o Povo Pataxó da Bahia com o Povo Maxakali, produziram o longa “*Patxohã, língua de guerreiros*”, com apoio do Itaú Cultural, onde conta e registra o processo de revitalização linguística nas aldeias e o processo de inteiramento da língua com o Povo Maxakali.



Figura 24 - Cena do longa “*Patxohã, língua de guerreiros*”

A sinopse do longa é a seguinte:

Fazer desaparecer a língua de um povo é uma das estratégias de opressão mais eficazes quando o objetivo é provocar o esquecimento. Assim foi com o povo Pataxó. A retomada da língua *patxohã* é a personagem principal deste documentário gravado na Reserva da Jaqueira, no Sul da Bahia. A narrativa de lembrar a reconstrução e recriação da língua é contada pelos que decidiram ter de volta uma língua própria. Agora, cerca de vinte anos depois, o povo Pataxó pode contar esta história (PATXOHÃ, LÍNGUA DE GUERREIROS)<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Sinopse disponível no site: <https://www.forumdoc.org.br/movie/patxoha-lingua-de-guerreiros/>

No processo de revitalização/retomada linguística a partir do *Patxôhã*, os Pataxó têm procurado estender a política linguística para além da escola, não sendo fácil escapar dessa instituição. Observa-se neste sentido, que mesmo as produções ocorrendo fora da instituição escolar, há um movimento de instrumentalização para o uso na escola.

Vale dizer que a Política de Revitalização do *Patxôhã* também tem se espreado nas tecnologias de comunicação e informação, sendo possível reconhecer inúmeros grupos (geralmente um por aldeia) de ensino do *Patxôhã* pelo aplicativo do *WhatsApp*, postagens no *Facebook*, *Instagram*, bem como em outras plataformas.



Figura 24 - Print de postagens do Facebook

Como já mencionado no tópico sobre o processo de nomeação Pataxó, a adoção de nomes em *Patxôhã* também faz parte da política linguística de retomada da língua pelos (as) Pataxó. Sobre aspectos dessa política a partir do registro do civil em *Patxôhã*, Lopes explica:

Outro aspecto foi o registro dos nomes em *Patxôhã*. Ter o direito de registrar nossas crianças com o nome em *Patxôhã* foi uma grande conquista para o nosso Povo Pataxó, pois antes não podia registrar com nome indígena. Por isso hoje se encontram vários indígenas que tem dois nomes: o nome indígena e o nome não indígena. Mas mesmo com esse direito garantido ainda enfrentamos obstáculos devido os órgãos públicos não estarem

preparados, pois os nomes em Patxôhã tem na ortografia acentos em letras que o português considera errado na sua ortografia. Cito exemplo em 2006 quando eu e meu esposo fomos registrar a nossa segunda filha: Yamĩ Lopes dos Santos o pessoal do cartório não conseguiu colocar o acento til na letra i, então eles falaram para nos “por que vocês não coloca Yasmim ou Yamim, pois com este acento o nome está errado”. Então eu falei não este nome é desse jeito mesmo e não vamos mudar se você não consegue colocar o acento vou chamar um dos membros do atxôhã que entende de computador para vir aqui te explicar (LOPES, 2017, p. 24).

A partir do exposto acima, percebe-se que o Povo Pataxó tem se posicionado na construção de políticas linguísticas a partir do uso do *Patxôhã*, não se contentando com explicações glotofágicas como a expressa pelo cartório. Seja em processos de normatização a partir da disciplinarização da língua Pataxó com o *Patxôhã* ou por uma cosmopolítica linguística a partir do *Hãmyá*, os (as) Pataxó têm perseguido e construído uma cidadania linguística que outrora não possuíam, tendo sido silenciados (as) como caboclos (as).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando entrei no do Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional- UFRJ, o desejo era de me capacitar minimamente para o trabalho que eu realizo com os Povos Indígenas. O curso, tendo uma proposta profissional diferenciada, com convívio e estudo entre diferentes grupos étnicos brasileiros, foi o que me seduziu a fazer o mestrado e caminhar nesse campo da Linguística e Línguas Indígenas, onde tudo se apresentava como novidade.

Nesses anos de pesquisa muita coisa mudou, mas posso dizer que o Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional faz parte dessas mudanças. Com a pesquisa descobri que muito do meu trabalho com os Povos Indígenas era e é Política Linguística, tendo a observação e as práticas se tornado mais sensíveis às análises e intervenções linguísticas, sobretudo, num movimento de descolonização.

Nesses 13 anos de trabalhos e amizade com o Povo Pataxó sempre fiquei incomodado com o tratamento dado por alguns grupos de pesquisadores (as) da linguística que menosprezavam os processos de retomada e revitalização do *Patxôhã*, vendo os Pataxó com certa desconfiança na relação com sua língua. Essa relação de desconfiança e colonialidade ainda se faz presente, conforme expressa esse professor de *Patxôhã*:

[...] atualmente um dos dilemas enfrentados por nosso povo Pataxó, com relação à língua indígena é a contínua luta pela afirmação cultural e linguística para os pesquisadores não indígenas e até mesmo para os próprios parentes que, segundo os linguistas, não dispomos de uma “verdadeira” língua indígena materna [...] nós, apesar de sermos alvos de críticas e de contradições por muitos dos/das linguistas, insistimos em querer algo nosso não apenas por causa do outro como dizem, mas por motivo de termos o compromisso e respeito com nós mesmos, com nossos ancestrais, anciãos e com nosso povo [...] (BRAZ, 2016, p. 36, 37)

Eu chegava ao mestrado em Linguística e Línguas Indígenas para tentar entender essa relação de desconfiança de parte da Academia brasileira na área dos estudos linguísticos, não somente com os Pataxó, mas com tantos outros Povos Indígenas do Nordeste brasileiro, que têm construído Políticas Linguísticas de Revitalização.

Na experiência de intercâmbio no *Smithsonian*, percebi que esse movimento de revitalização linguística perseguido por dezenas de Povos Indígenas na região Nordeste é mais comum do que eu pensava, sendo incentivado de forma muito



significativa por Universidades nos EUA e outras partes do mundo. Neste sentido, uma das minhas desconstruções durante essa experiência é a de que as línguas não morrem, mas estão silenciadas, podendo a qualquer momento serem retomadas e revitalizadas. Neste caso, sigo a poética do professor Braz (2016), acerca do *Patxôhã*:

Para nós a língua nunca deixou de ser materna, ou ancestral-materna como tenho usado, pois, ela é como uma semente germinada, uma árvore nova que nasceu de um tronco velho cortado pelos seres humanos. Ela é uma árvore que foi cortada, onde os seres que a cortaram deixaram apenas um toco velho, esse toco velho resistiu por muito tempo, e depois começa a sair de baixo da terra pequenas folhinhas verdes, vai ganhando vida e cresce. Hoje essa árvore já está grande, dando frutos, está forte. Para a árvore pouco importa se os seres que a cortaram dizem se ela é árvore ou não, mas se essa árvore nova tem raízes, tem uma base do tronco velho, dá frutos, tem as mesmas folhas, como essa árvore não poderia ser uma árvore mãe de mesma espécie que aquela que um dia foi cortada pelo ser humano? [...] hoje podemos dizer que nossa língua está emergindo dos nossos anciãos e como a árvore nova não é a mesma árvore velha, a nossa língua também não é e nem seria. Como querer que uma língua fosse a mesma se ela foi impedida, foi cortada? Mesmo sendo uma árvore nova isso não significa que ela é outra espécie. Como seria se ela tem uma base ancestral? É neste sentido que chamamos nossa língua de materna ou ancestral-materna (BRAZ, 2016, p. 38).

Analisar as Políticas de Linguísticas de Revitalização entre os Pataxó de Cumuruxatiba tem permitido rever caminhos glotofágicos, tentando numa perspectiva colaborativa, negociar caminhos, atitude que os Pataxó mais sabem fazer, que possibilitem a construção de cidadanias linguísticas. Para tanto, como professor no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia (IHAC – UFSB), tenho exercido o ensino, a pesquisa e a extensão, voltando o olhar para as políticas linguísticas, principalmente as de revitalização no Extremo Sul Baiano.

Na pesquisa tenho desenvolvido o projeto “Paisagens de Políticas Linguísticas na Revitalização do *Patxôhã* entre os Pataxó do Território Kaí-Pequi”, que nasceu dessa pesquisa de mestrado. Dentro do projeto temos realizado palestras e minicursos em Políticas Linguísticas, como as que aconteceram durante o quadrimestre 2019.1: “Políticas Linguísticas: pensando as variedades da Língua Portuguesa em contextos educativos”, palestra realizada no dia seis de fevereiro no Campus da UFSB em Teixeira de Freitas – BA; e o minicurso “Políticas Linguísticas Indígenas e Interações Transculturais”, que ocorreu durante o dia nove de fevereiro na aldeia Kaí/Cumuruxatiba – BA, ambas ministradas pela professora Beatriz Christino.

Além dos trabalhos no ensino, na pesquisa e na extensão, atuei durante o quadrimestre 2019.2, na comissão *Pro Tempore* para a criação da Política Linguística da Universidade Federal do Sul da Bahia, como está regulado na Portaria nº 332/2019 da UFSB, sendo o membro encarregado de pensar os encaminhamentos da Política Linguística da UFSB para com as Línguas Indígenas, Línguas Afrodescendentes e Línguas de outros Povos Tradicionais. Tenho a consciência que minha participação na comissão só foi possível por conta dos diálogos e estudos vivenciados no Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional.

Ainda nessa narrativa do que o Programa de Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional tem proporcionado em meus trabalhos com os Povos Indígenas estão os dois textos que se encontram no prelo: “Cinema Pataxó: políticas de memória e arquivo, paisagens curriculares e revitalização linguística”, no livro *Cinema e Política*, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET – MG; e “Inteirando a Língua: o *Patxôhã* e suas paisagens híbridas no Território Kaí-Pequi (Comexatiba), no livro *Comunidades Tradicionais: língua e cultura em debate*, organizado pelo professor Ednalvo Apóstolo Campos e a professora Maria Célia Virgolino, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Há de se dizer aqui ainda, sobre as pesquisas realizadas durante a estadia de um mês nos arquivos e museus da *Smithsonian* que serão comunicadas por artigos em periódicos, numa tentativa de contribuir com o campo das Políticas Linguísticas em Revitalização de Línguas Indígenas no Brasil.

Diante da necessidade de encerrar esse texto, reitera-se que as Políticas Linguísticas de Revitalização do *Patxôhã*, perseguidas pelos (as) Pataxó de Cumuruxatiba/Prado - Bahia, têm se interseccionado com a construção da Educação Escolar Indígena e os fluxos identitários do Povo Pataxó na retomada dos seus territórios materiais (Terra) e linguísticos. Os Pataxó de Cumuruxatiba/Prado- Bahia vêm rasurando alguns dos discursos da história, da antropologia e da linguística, construindo “inteiramentos” linguísticos, a que atitudes linguísticas fundadas dentro da colonialidade não têm dado conta de responder, o que considero importante contribuição na desconstrução de certos aparelhamentos culturais e linguísticos.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma Política Linguística das Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões Culturais da Globalização**: a modernidade sem peias. Lisboa: Editorial Teorema LTDA, 2004 (Trad. Telma Costa).

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto nº. 8.471/2003**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer 002/2003**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº. 106/2004**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2004.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Lei 18.629/2010**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2010.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez., 2001.

BHABHA, Homi K.. **O Local da Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, (trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves), 2013.

BIDERMAN, M.T.C. **Teoria Linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BONFIM, Evandro de Sousa; QUINTINO, Wellington Pedrosa. **I'wamnari1**: as cores e a cosmologia Xavante. In.: Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 4, art. 15, Out./Dez. 2013, p. 290-303.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: o processo da língua Pataxó no tempo presente. In.: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Discutindo Etnicidades**: alimentação, afro-religiosidade, percursos intelectuais negros, política linguística e adornos corporais indígenas. Salvador: EDUFBA, 2014.

BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Revitalização de Língua Indígena no Sul da Bahia. In.: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da (Orgs.). **Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

BRASIL. Medida Provisória Nº. 870 de 01 de janeiro 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 01 Jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB Nº. 3 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Lei 12.711, 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de Agosto de 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 7.200/2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Portaria CNE/CEB nº 4/2010**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Portaria nº. 593/2010**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 7.387, de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Brasília, 2010

BRASIL. **Resolução CEB nº 5 de junho de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 Jun. 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13/2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL, MEC, SECADI. **Portaria nº. 98 de 06 de dezembro de 2013**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução nº. 01/2006**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRAZ, Uilding Cristiano. **O ensino de Língua Patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha**: Uma proposta de material didático específico. Belo Horizonte: Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas/UFMG, 2016 (Monografia de Graduação).

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade - Tradução Renato Aguiar- 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CANCELA, Francisco. Uma barreira contra os perigos do sertão do Monte Pascoal: a criação da vila do Prado, os índios Pataxó e a resignificação das relações de contato (1764-1820). In: CAETANO DA SILVA, J. L. (Org.) ; CARVALHO, M. R. G. (Org.) ; AGOSTINHO, P. (Org.) ; ROCHA, A. N. (Org.) ; LIMA, A. V. (Org.) ; BIERBAUM, B. (Org.) ; LOUKOTKA, C (Org.) ; SANTOS, C. S. (Org.) ; GAYER, C. C. (Org.) ; CANCELA, F. (Org.) ; GROSSI, G. (Org.).. (Org.). **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. 1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, v. 1, p. 598-616.

CARVALHO, Maria do Rosário. **O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico**. In.: Cad. CRH v. 22, n. 57, Salvador, 2009.

CESAR, América Lúcia Silva. A Propósito de Políticas de Pesquisa e Ensino de Línguas entre os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro. In.: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da (Orgs.). **Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014, p. 155-170.

CESAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade em Contexto Indígena – uma introdução. In.: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (57.3), set./dez. 2018, p. 1297-1312 (Apresentação).

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. Tupinambá.com. In.: **Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística do Curso de Letras da Faculdade de Tecnologia IPUC –FATIPUC**, v. 4, n. 1, Jan./Jun. 2016, p. 46 -59.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os Filhos de Jaci**: Ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença –Ilhéus – BA, 2003.

CUNHA, Leonardo Campos Mendes da. **Toré – da Aldeia para a Cidade**: Música e Territorialidade Indígena na Grande Salvador. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Música, 2008 (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas Culturais e Povos Indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (Orgs.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CUNHA, Jonatan Braz. **IË ATXÔHÃ PATXÔHÃ: UPÃP HÄWMÄYTÂY ITSÃ ãPIÄKXEX (A língua Patxôhã: das palavras aos números)**. Belo Horizonte: Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas/UFMG, 2018 (Monografia de Graduação).

EMMERICH, Charlotte; MONSERRAT, Ruth. Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos: novas linguísticas. In: **Boletim do Museu do Índio**, Antropologia, nº. 3, Rio de Janeiro, 1975.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **Para Outra Geração**: um estudo de antropologia visual sobre crianças entre os Tingüi-Botó (AL). Recife: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2010.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2011 (dissertação de mestrado em educação).

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **Luta, Suor e Terra**: campesinato e etnicidade nas trajetórias do Povo Indígena Tingüi-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). Recife: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Caderno Mundo**, 2001, p. 01.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Os “Índios do Descobrimento”**: tradição e turismo. Rio de Janeiro: UFRJ/MN-PPGAS, 1999 (Tese de Doutorado em Antropologia).

GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ. **Língua Pataxó**. Coroa Vermelha, 2004.

GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO BRASIL (GTDL). **Relatório de Atividades (2006-2007)**. Brasília: IPAHN, 2008.

IPHAN. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL**: patrimônio cultural e diversidade linguística / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016.

JUKUNÃ (Denilta Pataxó). **Areneá Patxohã**: O Ensino do Patxohã na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê- Aldeia Tibá. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2011

LAGARES, Xoán Carlos. Minorias Linguísticas, Políticas Normativas e Mercados: uma reflexão a partir do Galego. In.: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LOPES, Sirleide Batista. **KwãnuK**: História e Metodologia de Ensino da Língua Patxohã do povo Pataxó. Belo Horizonte: Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas/UFMG, 2017 (Monografia de Graduação).

MAHER, Terezinha Machado. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). **Formação de Professores Indígenas**: Repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de Resistência: Políticas Linguísticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, v. 2, 1974, p. 211- 233.

MCCALLUM, Cecília. **Gender e Sociality in Amazônia**. How Real People are Made. Oxford: Berg, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

OIT. **Convenção nº. 169 sobre povos indígenas e tribais**, e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, Cornélio Vieira de. **Barra Velha: o último refúgio**. Londrina: A N. Impressora, 1985.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Um Etnologia dos 'Índios Misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, 4 (1), p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os Diários e suas Margens: viagem aos Territórios Terêna e Tükuna**. Brasília: EDUNB/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, Rosângela. **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015, p. 23-30.

OLIVEIRA, Cristiane Maria de; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Voos na Sabedoria: o ensino do Patxohã na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. In: ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **A Educação entre Indígenas**. Imperatriz: Editora Etica, 2017.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanoxó, Kutaxó, Kutatoí, Maxakali, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou Subgrupos de uma mesma Nação? Uma proposta de reflexão. **Ver. Do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 4: p. 173-187, 1994.

P.E.N. INTERNACIONAL. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

PROFESSORES TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA (Org's.). **Memória Viva dos Tupinambás de Olivença: lembrar é viver, é afirmar-se ser**. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE, 2007.

QUEIROZ, José Marcio Correia de. **Aspectos da Fonologia Dzubukuá**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008 (Dissertação de Mestrado).



REESINK, Edwin B.. Alteridades Substanciais: apontamentos diversos sobre índios e negros. In.: **Simpósio Internacional: O desafio da diferença (GT – 5)**, Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1986.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing Education Policy**. New York: Routledge, 2010.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas ameríndias. In.: **Grande Enciclopédia Delta-Larousse**. Rio de Janeiro: Delta, 1970, p. 4034-4036.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 57, n. 2, Abr./Jun. 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Karirí como família linguística Macro-Jê no Nordeste do Brasil. In.: **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Brasília, v. 11, n. 1, Jul. de 2019, p. 47-52.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. (Tradução de Guacira Lopes Louro.). Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

SANTANA, Cleidiane Ponçada. **Cantos Tradicionais Pataxó na Língua Patxôhá**. Belo Horizonte: Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas/UFMG, 2016 (Monografia de Graduação).

SANTOS, Clara Carolina Souza. A Língua Tupinambá em Questão. In.: **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista-BA: v. 7, n. 2, Jul./Dez., 2015, p. 449-466.

SILVA, José Luís Caetano da. Etnicidade e Adesão Pessoal: a escolha do nome indígena. In.: In: CAETANO DA SILVA, J. L. (Org.) ; CARVALHO, M. R. G. (Org.) ; AGOSTINHO, P. (Org.) ; ROCHA, A. N. (Org.) ; LIMA, A. V. (Org.) ; BIERBAUM, B. (Org.) ; LOUKOTKA, C (Org.) ; SANTOS, C. S. (Org.) ; GAYER, C. C. (Org.) ; CANCELA, F. (Org.) ; GROSSI, G. (Org.).. (Org.). **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis**. 1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, v. 1, p. 598-616.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; BATISTA, Maria Geovanda; ANDRADE, Hermington Maurício de. Primavera de Devires na Aurora do LICEEI: os primeiros passos do curso de licenciatura intercultural em Educação Escolar Indígena da UNEB. In: **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**: “Devir-Criança da Filosofia: infância da educação”. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Hãmyá Kitoko Pataxó**: trabalho, sociabilidades e agenciamentos entre as crianças Pataxó do Território Kaí-Pequi. Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UNEB, 2013. (Monografia de Especialização em Ed. Infantil).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. Notas sobre a Homossexualidade num “Regime de Índio”. In: **Revista Aceno – Dossiê Diversidade Sexual e de Gênero em Áreas Rurais, Contextos Interioranos e/ou Situações Etnicamente Diferenciadas**: novos descentramentos em outras axialidades, 2016, v. 3, n. 5, p. 50-72.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Construindo-se Universitário (as): uma análise das redes de significação no acesso ao ensino superior por jovens pataxó. In: OLIVEIRA, Assis da Costa. **Juventude Indígena**: estudos interdisciplinares, saberes interculturais. Belém: editora E-papers, 2017.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), 2019, (Tese de Doutorado).

SILVA, Carlos Rafael da. Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013<sup>a</sup>.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Educação Escolar Yanomami e Potiguara**. João Pessoa: Pós-Graduação em Linguística, 2013 (Tese de Doutorado).

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; SILVA, Regina Celi Mendes Pereira da. Usos da língua tupi entre os Potiguara: qual Política Linguística em foco? In.: **Revista Investigações**, v. 31, nº 2, Dezembro/2018.

SOUZA, Jurema M. A. . **Trajetórias Femininas Indígenas**: Gênero, Memória, Identidade e Reprodução. Salvador: UFBA, 2007, (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

STENGERS, Isabelle. A Proposta Cosmopolítica. **Revista Pléyade**, 14, 2014, p. 17-41.

UNEB; CONSU. Resolução Nº. 196 de 25 de julho de 2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. **Diário Oficial**, 25 de jul. de 2002.

VALLE, Cláudia Neto do. **Sou Brasileiro, Baiano, Pataxó**. São Paulo: PUC-SP, 2000. (Dissertação de Mestrado).

WIED-NEUWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989 [1821].

ZAVAGLIA, C. **Dicionário e Cores**. Alfa, São Paulo, 50 (2), p. 25-41, 2006.

ZAVAGLIA, C. A prática lexicográfica multilíngüe: questões concernentes ao campo das cores. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M.. (Org.). **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 1 ed. Campo Grande; São Paulo: Ed. UFMS; Humanitas, 2007, v. III, p. 209-222.