

# AS LÍNGUAS AUTÓCTONES DO NORDESTE BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Roberto Remígio Florêncio<sup>1</sup>  
Pedro Rodolpho Jungers Abib<sup>2</sup>

**Resumo:** Sob a égide mercantilista, a dominação europeia subjugou os povos ameríndios durante os períodos de colonização, fazendo com que culturas nativas e ágrafas sucumbissem à tirania do poder, em grande parte, exercida pela tecnologia das ciências modernas e da escrita. Atualmente, em um movimento de reconhecimento das culturas ancestrais em território latino-americano, surgem, cada vez mais, pesquisas sobre a manutenção sociocultural e a revitalização de línguas autóctones. O presente estudo objetiva apresentar uma Revisão de Literatura acerca dos processos que fomentaram o silenciamento dessas línguas, as leis que regem o ensino bilíngue nas comunidades indígenas e, através de uma Revisão Sistemática Qualitativa, apresentar os principais estudos deste início de século sobre as línguas autóctones originalmente faladas no nordeste brasileiro. No sertão pernambucano, mais especificamente, na Região de Abrangência do Opará, percebe-se que a Educação Escolar Indígena e Intercultural tem se apresentado como importante elemento de conquista no processo de re-existir dos povos indígenas brasileiros para o século XXI. **Palavras-chave:** Área de Abrangência do Opará; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Povos Indígenas do Nordeste.

## The autoctonia Language of Northeast de Brazil: a systematic review

**Abstract:** Under the aegis of mercantilism, European domination subjugated Amerindian peoples during periods of colonization, causing native and unwritten cultures to succumb to the tyranny of power, influenced in large part by the technology of modern science and writing. Currently, in a movement to recognize ancestral cultures in Latin American territory, there is a growing number of investigations on sociocultural maintenance and the revitalization of indigenous languages. This study aims to present a Literature Review on the processes that provided the silencing of these languages, the laws that govern bilingual education in indigenous communities and, through a Qualitative Systematic Review, to present the main studies of this beginning of abbreviation on the indigenous languages. originally hablado in the northeast of Brazil. In the interior of Pernambuco, but specifically in the Region covered by Opará, it is clear that the Indigenous and Intercultural School Education has been presented as an important element of success in the process of re-existence of Brazilian indigenous peoples for the XXI century.

**Keywords:** Coverage Area of Opará; Indigenous School Education; Interculturality; Indigenous peoples of the Northeast

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano ([roberto.remigio@ifsertao-pe.edu.br](mailto:roberto.remigio@ifsertao-pe.edu.br))

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA) ([pedrabib@ufba.br](mailto:pedrabib@ufba.br))

## INTRODUÇÃO

A relevância científica e social da presente pesquisa está alicerçada na necessidade e urgência de estudos mais aprofundados sobre as línguas autóctones (nativas) das comunidades indígenas localizadas no semiárido nordestino, especificamente na região ribeirinha do Submédio São Francisco, em Pernambuco, aqui denominada Região de Abrangência do Opará (RAO<sup>3</sup>). Necessidade esta que pude perceber durante estudo etnográfico desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016, no curso de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)<sup>4</sup>, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A manutenção sociocultural e a própria sobrevivência desses grupos étnicos, assim como uso de suas línguas ancestrais, aparecem profundamente marcadas por segregações, preconceitos e marginalização. Uma dessas violências, cometidas aos grupos étnicos originários em praticamente todo o território nacional, está associada à expulsão dos povos de seus ambientes historicamente habitados. Por isso, entre os povos envolvidos neste estudo, especificamente os Truká, Atikum, Pancararus e Pankará, é importante ilustrar o fenômeno de retomada territorial como precedente indispensável para as lutas dos povos indígenas brasileiros, em importantes frentes de resistência epistêmica e ressignificação sociocultural.

Acredito que esse expediente de retomada não contempla apenas os espaços físicos, comprometidos pelas invasões sofridas e o sistema capitalista de exploração da terra, mas também os processos de agressão sociocultural e de negação de saberes. Essas vertentes da violação do direito de existir serão aqui contempladas por meio dos estudos desenvolvidos junto às comunidades indígenas sertanejas pesquisadas. Trata-se de (re)conhecimento e da valorização de suas histórias, identidades linguístico-culturais, ancestralidade e religiosidade, contra os processos de negação cultural e silenciamento dos discursos, impostos pelas dominações colonial, cristã e capitalista, presentes até os dias atuais.

---

<sup>3</sup> A Região de Abrangência do Opará aparece nesta pesquisa delimitada pela área do Estado de Pernambuco correspondente às regiões do Médio e Submédio São Francisco, em que as comunidades, ainda que não estejam localizadas às margens do rio, possuem estreita ligação com o maior curso d'água da região.

<sup>4</sup> FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

No entanto, tanto as expansões territoriais ultramarinas promovidas pelos reinos europeus, evidenciadas a partir do século XVI, quanto os governos autocráticos e progressistas, além dos ditatoriais, que dominaram a América Latina durante séculos, não tinham/têm caráter de dominação somente econômica ou religiosa. Para Mignolo (2003), eram/são principalmente formas de imposição do poder hegemônico, do conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo a *colonialidade* do saber. No presente estudo, a crítica à *colonialidade* será também contemplada pelo pensamento de Quijano (2007), ao dizer que se trata de um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. O autor defende que o pensamento eurocêntrico se fundamenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população como constructo deste padrão de poder. E, corroborando esta afirmativa, utilizamos o conceito de *etnocídio*, defendido por Mignolo e Quijano, baseados nos estudos de Clastres (1977), ao afirmar que, se o genocídio tem relação com o extermínio de uma raça, o termo etnocídio aponta não para uma destruição física, mas para a destruição de uma cultura, marcada pelo acultramento daquela determinada população. Etnocídio “é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito” (CLASTRES, 1977, p. 56). Por isso, foi tão *importante* para o governo brasileiro abrir fendas na Floresta Amazônica, construir barragens no Rio São Francisco e expandir as fronteiras agrícolas em direção ao Centro-Oeste e Norte, inclusive com a edificação de cidades no intuito de atrair migrantes do Sul e Sudeste, durante todo o século XX. Essas estratégias eram cruciais para o morticínio dos indígenas, seja com massacre dos corpos, quanto com a violação das epistemologias e o processo de aculturação.

O principal pressuposto que utilizo para justificar a importância de se edificar um trabalho minucioso de pesquisa sobre as línguas autóctones brasileiras é a certeza de que o desaparecimento das línguas indígenas acarreta perdas irreparáveis para a humanidade. Em acordo com Clastres (1977) e Almeida (2004), asseguro que o Brasil, bem como todo continente americano tem uma rica história para contar, mas ela seria muito mais exuberante se tivéssemos a chance de ter ouvido os nossos povos nativos. O que não ocorreu em nenhum período da colonização, devido ao processo imperioso de exploração imposto pelos invasores/governantes.

As línguas autóctones, os rituais místicos e as manifestações artísticas dos povos nativos latino-americanos, ainda que com nuances coloniais e diferenças estéticas, são as mais profundas marcas da ancestralidade e um marcador decisivo para o reconhecimento étnico dos povos indígenas brasileiros. Portanto, em diálogo com os estudiosos que balizam as teorias desta pesquisa, posso afirmar que a perseguição e a proibição das línguas indígenas acarretaram sérios prejuízos socioculturais e identitários aos povos indígenas do Brasil, principalmente porque, para eles, a língua e os seus saberes ancestrais são os símbolos mais evidentes de sua cultura. Como as línguas indígenas são orais, fundamentalmente são transmitidas de geração para geração, aumenta o apego dos povos às suas línguas próprias, ao tempo que evidencia a fragilidade do elemento linguístico em um momento de confronto cultural. Os nomes e os sobrenomes tradicionais, por exemplo, servem para firmar a autoidentidade e marcar a posição social que o indivíduo ocupa na organização sociopolítica do seu grupo. Então, a proibição do uso de nomes na língua indígena resultou em um profundo processo de desestruturação social dos povos indígenas (RODRIGUES, 2002).

Assim, sentindo a necessidade de fomentar a discussão sobre a problemática das línguas autóctones, o uso/não uso dessas línguas nas comunidades indígenas e o bilinguismo assegurado por lei<sup>5</sup>, eu procurei desenvolver esta pesquisa em duas frentes de trabalho, a saber:

1 - Apresentar um breve histórico sobre as línguas autóctones, baseado em Revisão Bibliográfica, desde os estudos de Hohenthal, nas décadas de 1960/70, aos principais teóricos do século XXI, como Almeida (2004), Baniwa (2011) e Montserrat (2011), abordando as leis que regem o ensino bilíngue nas comunidades indígenas (Lei 11.645/2008); e

2 - A partir de uma Revisão Sistemática Qualitativa, baseada em Botelho, Cunha e Macedo (2011), de artigos publicados em periódicos, entre os anos de 2004 a 2019, com o objetivo de evidenciar a produção científica sobre a temática das línguas autóctones e a participação dos povos indígenas no processo de construção dessa identidade sócio-acadêmica.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 17 set. 2019.

Ao final, procuro enfatizar as fissuras paradigmáticas provocadas pela incursão dos povos indígenas aos ambientes de decisão, de forma definitiva e, cada vez mais, representativa.

## **BREVE HISTÓRICO DAS LÍNGUAS AUTÓCTONES NO BRASIL**

A língua é um instrumento dos mais importantes para o (re)conhecimento de uma cultura e a perseguição e proibição das línguas indígenas acarretaram prejuízos socioculturais e identitários aos povos indígenas do Brasil, principalmente porque, como línguas ágrafas, fundamentalmente transmitidas através da ancestralidade, elas são os signos mais marcantes da história de um povo. Os nomes e os sobrenomes tradicionais, por exemplo, servem para firmar a autoidentidade e marcar a posição que o indivíduo ocupa na organização sociopolítica do seu grupo (RODRIGUES, 2002). Desta forma, proibir a utilização de nomes na língua indígena resultou em um profundo processo de desestruturação social dos povos. É possível se aprender sobre o passado e o presente da nossa história e dos nossos povos originários por meio de um maior conhecimento das línguas indígenas ainda existentes na atualidade. E elas são muitas.

O último censo do IBGE/2010 apontou que no Brasil existem 305 povos indígenas, falando 274 línguas e contabilizando cerca de 900 mil indivíduos. Significando que tratar sobre grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões culturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar em povos indígenas é pensar sempre em experiências sócio-históricas plurais e diferenciadas (SILVA, 2015, p. 05).

Segundo o censo de 2010 (IBGE), quase 300 línguas e dialetos são falados diariamente nas aldeias indígenas em todo o país, sendo 274 línguas registradas e cerca de 30 variações e línguas não identificadas. Há uma multiplicidade linguística tão importante no Brasil dos dias atuais que é possível afirmar que línguas estejam surgindo concomitantemente à morte (extinção) de tantas outras.

Quatro são os grupos maiores de línguas autóctones no Brasil, que possuem vários desmembramentos e extensa distribuição geográfica: Tupi, Macro-Jê, Aruak e Karib. Depois, várias famílias menores, com também menor número de línguas, são distribuídas de forma mais específica em determinadas regiões do Brasil. E finalmente, existem as chamadas “isoladas”, línguas que não revelam

parentesco com nenhuma outra e que poderiam alternativamente ser consideradas famílias de um só membro, segundo Montserrat (1994).

A língua Tupi, mais conhecido exemplar das línguas dos povos nativos latino-americanos, faz parte do tronco Tupi-Guarani e é encontrada em diversos países da América do Sul, desde a Guiana Francesa à Argentina, passando por Peru, Bolívia e Paraguai. No Brasil, de acordo com os estudos de Urban (1992), são apontadas 21 variações do Tupi.

Entre as línguas do tronco Macro-Jê, pode-se destacar a família Jê, que inclui línguas faladas desde o sul do Maranhão e Pará, passando pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo e toda a Região Sul, de acordo com Rodrigues (1986). Segundo Montserrat (1994), ainda teria a língua Kamakã, localizada no sul da Bahia, também integrante desse grande grupo, mas sua extinção foi registrada no início do século XX.

Se algumas das línguas que as integram ainda são faladas, outras muitas deixaram de sê-lo, e só se dispõe sobre elas de dados históricos em geral precários, como é o caso de todas as línguas da família Kamakã, que eram faladas na Bahia até o final do século passado (MONTSEERRAT, 1994).

O terceiro grande grupo de línguas brasileiras apresenta afinidades tão grandes entre seus membros que Rodrigues (1986) considera mais adequado chamá-lo de família, em vez de tronco. Trata-se da família Karib. Nos estudos de Montserrat (1994), encontramos 21 línguas da família Karib, predominantemente localizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste, sendo evidenciadas ao longo do Rio Xingu, de Mato Grosso ao norte do estado do Pará.

No Brasil, são faladas 21 línguas Karib, o maior número delas se encontra ao norte do rio Amazonas, no Amapá, norte do Pará, Roraima e Amazonas, mas há algumas também mais ao sul, principalmente ao longo do rio Xingu, no Pará e em Mato Grosso (MONTSEERRAT, 1994).

As línguas autóctones, os rituais místicos e as manifestações artísticas dos povos nativos latino-americanos, ainda com nuances da colonização, assimilações, miscigenação e sincretismos, são as mais profundas marcas da ancestralidade indígena e um marcador decisivo para o reconhecimento étnico dos povos originários do Brasil. Segundo Oliveira (2014), a língua indígena é um dos sinais diacríticos da identidade étnica e a perda da língua é utilizada

constantemente como negação da identidade indígena, principalmente no Nordeste do Brasil, região de maior perseguição e preconceito sofrido pelos nativos.

E o papel da educação escolar, durante os séculos de colonização no Brasil, não foi de respeito à organização sociocultural nativa nem de reconhecimento dos saberes preexistentes. Pelo contrário, a escola foi o principal instrumento aniquilador de culturas indígenas no Brasil, segundo Silva (2014). Criada com o intuito de contribuir para a aculturação do indígena, a escola, desde a missionária jesuítica à indianista de Rondon, efetivou um grande massacre contra os povos indígenas, esmagando comunidades, silenciando línguas e ignorando saberes. Ao proibir ritos, cerimônias e uso de idiomas nativos, a escola imposta pelos governos autocráticos aplicou com rigor o projeto do monolinguismo no Brasil, com relativo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas, inclusive contando com o apoio de órgãos de proteção ao índio.

## **BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Somente no início do século XX, o Estado brasileiro deu os primeiros sinais para o reconhecimento das línguas indígenas, ao encarregar o Instituto Linguístico para implantar o ensino bilíngue no Brasil. No entanto, era um esforço para acelerar os processos de integração dos povos nativos (LUCIANO, 2006).

Neste cenário, as escolas indígenas organizadas passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” dos indígenas ao Estado prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico (RODRIGUES, 1998).

Tratava-se de uma empreitada com fins de assimilação da cultura majoritária, da língua portuguesa, da religião católica e da cultura eurocêntrica. Assim, com o apoio de instituições indigenistas e com o objetivo de implantar o ensino bilíngue nas aldeias, as políticas linguísticas implantadas asseguravam que a primeira língua deveria ser a portuguesa (LUCIANO, 2006). Convém assinalar que as escolas se caracterizavam por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991 (BARTOLOMÉ, 1998).

O monolinguismo no Brasil começa a ser de fato alterado a partir da mobilização indígena nos anos 1970, que já responsabilizava o Estado pela prática de etnocídio contra populações nativas. As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, ainda nos anos 1950, como influência da Conferência da UNESCO de 1951, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira, com base no argumento que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei (RODRIGUES, 1986).

O Estatuto do Índio, de 19/12/1973, inseria-se numa perspectiva assimilacionista, eufemizada através do favorecimento de um processo de aculturação livre e espontâneo. Em função dessa guinada radical, as políticas públicas e assistenciais decorrentes deveriam contribuir para a manutenção e o fortalecimento das culturas indígenas (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

No entanto, estas discussões, com a participação mais efetiva dos povos indígenas, passaram a fazer parte das decisões políticas, principalmente no âmbito da educação, somente a partir da Constituição de 1988 e, mais efetivamente com a Lei 11.645, de 2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas e africanas na Educação Básica e do ensino das línguas autóctones nas escolas indígenas, através da Educação Escolar Indígena.

Na EEI, o estudo das línguas tem como objetivo principal criar o respeito e a informação sobre a diversidade linguística no país, que tem a língua portuguesa como oficial, mas sofre as influências de diversos grupos linguísticos importantes na formação do idioma nacional. Assim, o desenvolvimento da consciência da variedade linguística existente no Brasil é o objetivo principal do estudo das línguas no currículo indígena. A Constituição Federal de 1988 destaca sobre a EEI a garantia do ensino escolar indígena na modalidade bilíngue, no art. 210, parágrafo 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1992, p. 122). Estabelecendo os princípios da pluriétnicidade do país, a Constituição

reconhece expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural. Segundo Rodrigues (2002), Luciano (2006) e Silva (2012), essa educação bilíngue-intercultural foi recentemente introduzida na prática pedagógica da escola indígena num esforço para corrigir os equívocos pedagógicos históricos e ainda para minimizar a desigualdade linguística, porque a língua indígena está limitada ao espaço da escola e da comunidade.

É na escola, em especial, na educação básica oferecida pela rede pública, que a miscigenação cultural brasileira ocorre de maneira mais efetiva, com todas as suas nuances de (des)igualdade. E, nas experiências de educação diferenciada, têm se percebido respostas bastante favoráveis aos esforços de pesquisadores e professores para mudanças paradigmáticas possibilitadas pela educação intercultural e pelo pensamento decolonial.

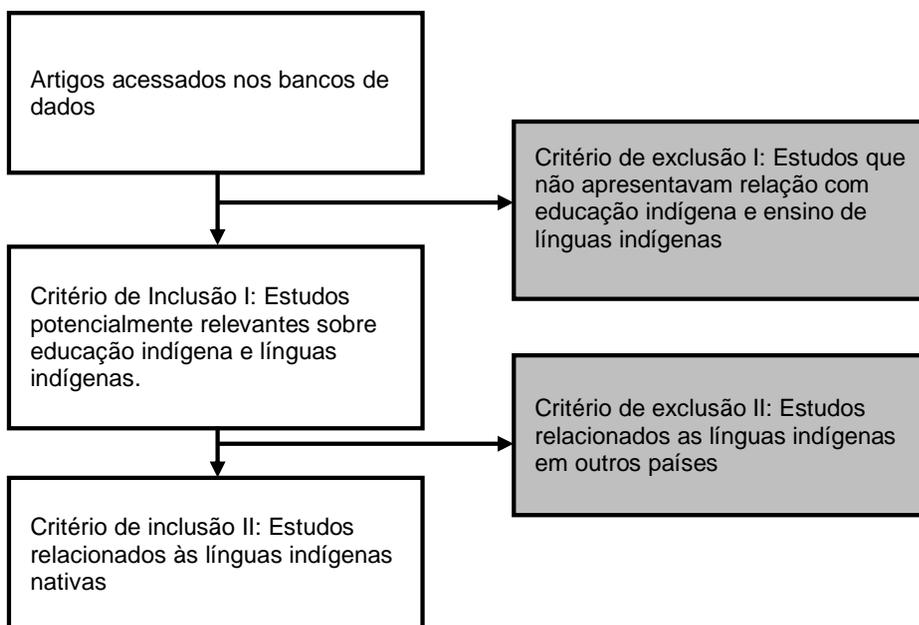
As leis brasileiras que amparam e orientam o ensino bilíngue nas aldeias indígenas, podem ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural do terceiro milênio. Neste sentido, é preciso desenvolver um estudo sobre a possibilidade de identificar as línguas originárias de povos indígenas, enquanto *vivas* no imaginário do seu povo, bem como reconhecer sua ascendência linguística na possibilidade de identificação de suas raízes históricas. Não se pode negar que a língua é um instrumento dos mais importantes para o (re)conhecimento de uma cultura. A literatura praticada nas aldeias indígenas, notadamente de forma oral, vem contribuindo para o desmascare de extermínios suntuosos praticados em nome da fé, do progresso e da higienização étnica. Esse novo momento da luta dos povos indígenas demonstra que eles não foram totalmente silenciados.

## **REVISÃO SISTEMÁTICA QUALITATIVA: LÍNGUAS AUTÓCTONES DO NORDESTE**

A metodologia utilizada neste estudo se constituiu de um trabalho de Revisão Bibliográfica, especificamente a Revisão Sistemática Qualitativa proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), a partir de pesquisas através das palavras-chave *línguas autóctones, povos indígenas do sertão pernambucano e culturas ágrafas do nordeste brasileiro*. Para a seleção dos estudos nas bases de dados, foram adotados critérios de inclusão e exclusão para delimitar apenas os artigos que investigaram as línguas indígenas do nordeste do Brasil, em especial do Estado de Pernambuco.

Como critério de inclusão, eu estive centrado em avaliar inicialmente se o título, resumo e palavras-chave eram pertinentes ao objetivo da pesquisa. Foram analisados todos os artigos encontrados, sem temporalizar. Como critério de exclusão, procurei eliminar aqueles que não abordavam o tema central, além de livros e enciclopédias. Criei um banco de dados para os artigos selecionados em cada base de dados. Como período de pesquisa, delimito os anos de 2004 a 2019, e a busca por estas pesquisas ocorreu entre junho a dezembro de 2020.

A escolha de artigos publicados em periódicos como base da pesquisa foi uma opção para a proposta de Revisão Sistemática Qualitativa por dois motivos práticos: fácil acesso aos textos através de sites de busca na rede de internet mundial e o fato de muitas instituições não disponibilizarem os repositórios de forma on-line, acessível ao público. A pergunta direcionadora para a revisão sistemática foi a seguinte: Quais as abordagens das pesquisas no Brasil sobre línguas indígenas? (Figura 1)



**FIGURA 1.** Fluxograma de seleção de artigos para revisão acerca da educação indígena e das línguas indígenas brasileiras.

Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125) citam “sete passos a serem seguidos na revisão sistemática: Formulação da pergunta; Localização dos estudos; Avaliação crítica dos estudos; Coleta de dados; Análise e apresentação dos dados; Interpretação dos dados e Aprimoramento e atualização da revisão”.

A seleção dos estudos incluiu apenas periódicos indexados na CAPES. Livros, enciclopédias, teses e dissertações não foram considerados. Utilizei como bases de dados o *Scielo* (<http://www.scielo.org/>), *Scholar Google* (<https://scholar.google.com.br/>) e *Science Direct* (<http://www.sciencedirect.com/>). Publicações de todos os anos nas bases de dados foram consideradas. Para cada base de dados, foram empregados os seguintes descritores: “Indians of Brazil” and “Indians of Pernambuco”, “Indians of Brazil” and “Native languages”, “Indians of Brazil” and “Indigenous school education”, “Indians of Brazil” and “Interculturality”, “Indians of Pernambuco” and “Native languages”, “Indians of Pernambuco” and “Indigenous school education”, “Indians of Pernambuco” and Interculturality”, “Native languages” and “Indigenous school education”, “Native languages” and “Interculturality”.

A Figura 2, relativa à Tabela 1, fornece os resultados da pesquisa para uma das bases de dados consultadas (*Scholar Google*). Os descritores foram definidos após a leituras de outros estudos sobre línguas indígenas nativas, em outros países da América Latina, o que nos motivou a saber quais as abordagens das pesquisas no Brasil quando se trata do conhecimento das línguas indígenas.

Descritores	Resultados da pesquisa	Recortes selecionados	Recortes excluídos	Recortes duplicados em outras Bases
“Indians of Brazil” and “Indians of Pernambuco”	9	0	9	0
“Indians of Brazil” and “Native languages”	1	0	1	0
“Indians of Brazil” and “Indigenous school education”	2	0	2	0
“Indians of Brazil” and “Interculturality”	0	0	0	0
“Indians of Pernambuco” and “Native languages”	0	0	0	0

“Indians of Pernambuco” and “Indigenous school education”	0	0	0	0
“Indians of Pernambuco” and Interculturality”	0	0	0	0
“Native languages” and “Indigenous school education”	5	1	4	0
“Native languages” and “Interculturality”	20	0	20	0
Total	37	1	36	0

**Tabela 1** - Exemplo dos resultados de pesquisas para estudos sobre estudo das línguas indígenas no *Scholar Google*.

Para cada artigo, inicialmente foram avaliados dados estruturais como a presença de resumo, introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusão e referências atualizadas, data e ano de publicação. Na sequência, os resultados foram interpretados e fundamentados nos resultados e discussões.

Ao concluir a Revisão Sistemática, chegou-se a um número muito reduzido de dezoito artigos inclusos, entre os 519 artigos selecionados, cujos autores pesquisaram acerca das línguas indígenas brasileiras, revelando o quanto ainda se faz necessário intensificar estudos dessa natureza.

Na base de dados *Scholar Google*, foram obtidos 30 artigos, sendo 28 excluídos por não apresentarem vinculação com os objetivos proposto neste estudo, um artigo excluído por se tratar de estudo de idioma indígena de outro país, sendo ao final da seleção, apenas um incluído na amostra.

Na base de dados *Scielo* foram obtidos 37 artigos, 33 destes foram excluídos por apresentarem objetivos diferentes dessa proposta e um artigo foi excluído, pois constava também na base de dados *Scholar Google*. Ao final apenas 03 artigos foram incluídos na amostra.

Na base de dados *Science Direct*, obtivemos 425 artigos, sendo apenas um artigo incluído na amostra, os demais não guardavam afinidade com o tema aqui proposto

Esses dados demonstram a importância do tema aqui apresentado, e da necessidade de descortinar esta temática, incluindo as discussões dos povos indígenas do Nordeste brasileiro.

A tabela 3 apresenta um panorama resumido dos estudos que abordam línguas indígenas no Brasil.

Base de dados	Autoria	Etnia	Objeto de estudo	Método
<i>Scholar Google</i>	VIANA, 2016	Xocó (Sergipe, Brasil)	O artigo discute a autoidentificação do povo Xocó como etnia indígena no contexto do português do Brasil.	Revisão
Scielo	D'ANGELIS, 2009	Povos Indígenas do Brasil	Investigar as estratégias de fortalecimento do ensino das línguas autóctones	Revisão
	GARCIA, 2007	Índios Guarani		Revisão
	SEKI, 1999			Revisão
Science Direct	SEVERO; MAKONI, 2014		Analisar a relação entre colonialismo, pós-colonialismo e identidade nacional	Revisão

**Tabela 2.** Resumo dos estudos que abordam o conhecimento das línguas indígenas no Brasil.

## ANÁLISE CRÍTICA DOS ESTUDOS

Sobre a análise dos resultados, é importante ressaltar que, dos cinco estudos incluídos (n=5) na amostra dessa pesquisa, 100% utilizam a revisão bibliográfica como metodologia.

Entende-se por revisão bibliográfica ou prospecção de informações para fins técnicos e/ou científicos, a revisão de literatura que tem como objetivo destacar as principais teorias que norteiam um trabalho científico (PIZZANI et al, 2021). Para sua efetivação, a pesquisa bibliográfica deve buscar a resolução de

um problema por meio de referenciais teóricos já publicados (BOCCATO, 2006).

No entanto, ao contrário do que se possa crer, este não é um método simples para resolução de problemas, para Treinta et al (2014), este tipo de técnica/metodologia é um desafio aos pesquisadores, em virtude do número de bancos de dados bibliográficos disponíveis e da profusão de artigos científicos, o que torna difícil a seleção dos manuscritos mais adequados para a construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas bibliométricas.

Um estudo bibliométrico parte do princípio de que a produção do conhecimento sobre determinado tema deve avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele – objetivo proposto por esse estudo. Ao se iniciar uma pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado, ainda se exigindo destes estudos, que sejam controlados, rigorosos, sistemáticos, válidos e, portanto, verificáveis (KUMAR, 2005; TREINTA et al., 2014).

Neste sentido, destaco que os artigos de revisão selecionados neste estudo não apresentam uma metodologia que explicita como foi construído o processo de revisão bibliográfica, assim como não encontramos uma análise crítica dos autores citados. Dessa forma, estes estudos assemelham-se aos estudos de Revisão Narrativa, que são utilizados para descrever o Estado da Arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual, sem informar a metodologia utilizada para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas ou os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos, além disto a interpretação e análise da literatura selecionada dependem exclusivamente da crítica pessoal do pesquisador (BERNARDO; NOBRE; JANETE, 2004). Não obstante, trazem importantes contribuições ao Estado da Arte para os estudos das línguas autóctones no Brasil.

No primeiro artigo selecionado, Vianna (2016) discute a autoidentificação do povo Xokó como etnia indígena no contexto do Português Brasileiro, ressaltando que como outras etnias brasileiras, os Xokó são monolíngue e que isso não pode ser atribuído diretamente à perda de uma língua nativa, uma vez que eles são índios emergentes, com uma história de mistura social e cultural com populações de não-índios, o que torna os Xokó sujeitos

pobres para o estudo da língua indígena e linguisticamente indistinguível de falantes não indianos da mesma variedade de português.

No entanto, a língua é crucial em sua identificação como membros de um grupo étnico, seus processos de etnogênese e lançar alguma luz sobre a diversidade de línguas pluricêntricas em contextos ameríndios.

Para Krug e Horst (2015), no Brasil, encontram-se minorias étnicas que, na sua comunicação diária intragrupo, utilizam uma variedade linguística distinta do português, e que, no contato com a cultura majoritária, se deparam com o dilema entre a manutenção e afirmação dos hábitos linguísticos de seu grupo e a adoção de hábitos novos determinados pela estrutura dominante do meio em que vivem. Para os autores, este dilema envolve aspectos psicológicos dessa mudança e um desses aspectos é a identidade étnica dos falantes, uma vez que a língua, como defendo desde o início do texto, constitui um dos principais fatores de determinação da identidade e etnicidade de um grupo social. Para isso, dialogo com os principais estudiosos das línguas autóctones do nordeste brasileiro, entre eles Almeida (2003) e Montserrat (2010), ao dizerem que as línguas nativas de um povo são o principal elemento para sua construção e manutenção sociocultural, portanto, o desaparecimento das línguas indígenas acarreta enormes perdas para a humanidade.

No próximo artigo, D'Angelis (2009) vai ressaltar em seu estudo que apesar das repetidas declarações e instruções sobre o valor das línguas indígenas e sobre a importância do ensino na língua materna, seja nos documentos oficiais do governo brasileiro, seja em artigos, declarações e propostas assinadas por professores indígenas ou pesquisadores não indígenas, o fato é que na maioria dos programas educacionais em comunidades indígenas, no Brasil, o espaço destinado à linguagem autóctone é muito parecido com o que estamos acostumados a encontrar de uma língua estrangeira na escola no âmbito da educacional nacional.

O autor discute em seu manuscrito, a forma através da qual os professores indígenas demonstram sua convicção na necessidade de valorizar e fortalecer seus próprios idiomas, e, no entanto, não são falantes nativos de suas línguas. O que muito nos confortou em relação à angústia de ver o mesmo problema em diversas regiões do país: ou seja, dividimos os mesmos problemas.

E, assim como eu em minha pesquisa, D'Angelis (2009) se propõe a buscar respostas para questões fundamentais e estruturais que norteiam os estudos das

línguas autóctones, dentre estas questões: Por que razões as escolas indígenas continuam a restringir o espaço da língua nativa? Os professores indígenas acreditam nas potencialidades e no futuro de sua língua materna?

O principal questionamento de D'Angelis (2009) faz menção a questões já relativamente solucionadas nas comunidades indígenas do interior de Pernambuco, mas que merecem ser mencionadas por fazer parte da tentativa de elucidar o silenciamento de professores e a ausência dos estudos das línguas nativas na EEI: serão as pressões da burocracia nas secretarias de educação ou a presença dos professores não indígenas na escola indígena que impedem a experimentação de programas com autenticidade bilíngue?

Os dados do Censo Escolar 2006 Inep/MEC registram a atuação de 10.800 professores indígenas, representando mais de 90% dos docentes nas escolas das aldeias. Essa presença indígena na docência na EEI é uma prática que ocorre de forma acelerada nas últimas décadas (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010), dados estes que também refutam as questões propostas por D'Angelis (2009).

No entanto, Bonin (2008) defende que as escolas indígenas no Brasil estão consolidadas por lei, e se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias.

As conclusões de Bonin (2008), no entanto, não se aplicam às escolas pesquisadas na RAO. Esse bilinguismo não faz parte da realidade da maioria das escolas indígenas do Brasil, especialmente na região do Nordeste, em que apenas uma aldeia faz uso de sua língua nativa (o povo Fulni-ô, com sua língua Yaathe (*Ia-tê*), como anteriormente citado). Mais ainda quando se trata das diversas etnias indígenas localizadas na região do submédio São Francisco, área de abrangência deste estudo.

O terceiro artigo selecionado neste estudo, da autoria de Elisa Frühauf Garcia (2007), denominado *O Projeto Pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*, nos traz uma revisão de literatura a partir do ano de 1770, quando foram fundados dois estabelecimentos de ensino, uma escola e um recolhimento, para a educação da população indígena da Aldeia dos Anjos, localizada no Rio Grande de São

Pedro<sup>6</sup>. Essas instituições tiveram como base o Diretório pombalino, cujo principal objetivo era integrar os índios à sociedade colonial. Para isso, foi imposta a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição das línguas nativas, notadamente o guarani, de maioria local. O autor em seu artigo discute os limites e as implicações desta política linguística, o que ocorre em praticamente todo território do Brasil colonial.

Severo e Makoni (2014) exploram primeiramente o interesse na invenção na diversidade linguística por meio de uma combinação de linguística colonial proposta por Errington (2008) e Foucault (1980a; 1980b; 2000), considerando a importância dos padres missionários na produção de dicionários e gramáticas como instrumento de controle do outro (FOUCAULT, 2010). Em seguida, os autores destacam o interesse, a apropriação e a produção governamentais e acadêmicas brasileiras da diversidade linguística nas políticas educacionais e culturais bilíngues brasileiras contemporâneas, concluindo por ressaltar a diversidade linguística no Brasil, considerando as formas indígenas de apropriação, reprodução, ou reinvenção da compreensão missionária, governamental e acadêmica da diversidade linguística.

Em seu artigo intitulado *A Linguística Indígena no Brasil*, Seki (1999) apresenta um panorama da área da linguística das línguas indígenas no Brasil, dando atenção especial aos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento específico. Argumenta-se que, somente a partir do retorno de estudiosos brasileiros formados no exterior, prática muito comum no Segundo Império (ou Segundo Reinado, de 1840 a 1889, ano da Proclamação da República), surgiram interessados no estudo das línguas indígenas nacionais. É nesse período nebuloso da nossa história que começa a se formar um ramo especializado na linguística voltado para o estudo das línguas nativas brasileiras, com forte interesse de estudos justamente por serem autóctones.

## ANÁLISES

Ao analisar criticamente o processo de negação sociolinguística imposto aos povos tradicionais do sertão pernambucano, percebi a importância da manutenção da cultura linguística como exercício de resistência, ainda que ocorra

---

<sup>6</sup> Divisão Administrativa de uma capitania, fundada em 1760, sob jurisdição da capitania do Rio de Janeiro e, posteriormente da capitania de São Paulo. Conquistou sua autonomia em 1809, passando a se chamar Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul, quando transferiu sua sede da cidade de Rio Grande para Porto alegre.

em comunidades monolíngues. As línguas ágrafas, por não serem registradas em um suporte duradouro, mas apenas transmitidas através das gerações pela oralidade, e, embora sejam os signos mais marcantes da história de um povo, são facilmente extinguidas no combate cruel entre a força da coerção trazida pelos invasores ante à fragilidade das culturas extrativistas do século XVI.

Não se pode tentar compreender o índio com a visão romanceada dos portugueses, espanhóis, franceses que, em terras americanas, propuseram suas teorias religiosas e sociais, na intenção de obtenção de grandes lucros (OLIVEIRA, 2013). Aqueles povos, chamados de “*brasis*”, negros ameríndios, peles vermelhas ou caboclos da terra, ficaram no remoto passado dos primeiros contatos do século XV. Eles existem e resistem até os nossos dias, mas ressignificados, atualizados e com acesso aos saberes universalizados. A visão idealista dos indígenas brasileiros, estereotipada pelos romances do século XIX, ajudaram a formar no imaginário popular uma figura disforme dos povos tradicionais, descritos como puros, éticos e fisicamente fortes e bravos, em harmonia com o mito do *bom savage*, em plena expansão na Europa do século XVIII. Apesar das boas características, isso em nada favoreceu às populações indígenas, que passaram sumariamente do status de possíveis escravos e/ou catequisados ao interesse do exótico ou da ciência da época.

Outrossim, como se pode observar na Tabela 02 (p. 12), os estudos que abordam as línguas indígenas têm se intensificado recentemente e isso pode ser compreendido por duas justificativas, motivos de grande interesse para os estudos sobre a descolonização do saber:

1. Há um forte interesse da comunidade acadêmica da atualidade em conhecer e discutir as questões indígenas nacionais e em nível de América Latina. Muito desse interesse provém dos estudos efetivados por teóricos contemporâneos do continente latino-americano e das propostas de estudos decoloniais, interculturais e pós-estruturalistas;
2. Outra possibilidade da efervescência acadêmica sobre os aspectos socioculturais dos povos nativos latino-americanos, ameríndios e afrodescendentes têm uma razão pragmática: trata-se da inclusão desses povos nos ambientes acadêmicos, como resultado da ascensão ao nível superior e aos programas de pós-graduação, notadamente no Brasil, graças a programas de incentivo aos estudos, principalmente em nível superior (bolsas de iniciação científica), ingresso e

permanência nas instituições superiores de educação, laboratórios de pesquisa, financiamento de cursos em instituições particulares e as políticas de cotas.

Em praticamente todos os artigos pesquisados, notou-se a preocupação com a situação atual da área e as perspectivas de desenvolvimento de futuros estudos linguísticos, o que eu procurei retratar com a Revisão Bibliográfica Sistemática Qualitativa empreendida. No entanto, praticamente todos os autores encadeiam o assunto para o campo escolar, fazendo com que a EEI seja um palco privilegiado das discussões, propostas e ações para o estudo das línguas autóctones nas escolas indígenas brasileiras.

O próximo passo em direção ao conhecimento aprofundado e crítico dos processos que construíram os silenciamentos indígenas começa a ser desenhado na perspectiva de alcance desses povos aos ambientes de discussão e legislação, representados pelas instituições acadêmicas e governamentais, cujos territórios começam a receber cada vez mais as comunidades historicamente excluídas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indígenas aldeados na Ilha Grande da Assunção (Cabrobó - PE), os Pankará que habitam a Serra do Arapuá (Floresta - PE), os povos Atikum de Carnaubeira da Penha e os Pankararu Entre Serras, entre outros povos indígenas do sertão pernambucano, não reconhecem suas línguas autóctones como modo de comunicação local. Apenas vocábulos isolados ou expressões sem certeza de seus significados são postos em prática em eventos esporádicos, ritualísticas e cerimônias reservadas. No intuito de exercer a manutenção cultural e a identidade indígena, os mais idosos fazem referência às línguas que ouviram falar dos seus ancestrais (Kiriri, Kepingá, Dzubukuá, entre outras), já extintas da fala antes da atual geração surgir, como é mencionado nos estudos de Hohenthal (1960; 1971), Almeida (2003), Montserrat (2010) e Queiroz (2012).

Portanto, mesmo depois de decretos ministeriais, estas línguas não serão ensinadas nas escolas das aldeias, mas é primordial uma resposta da comunidade científica à comunidade indígena que, através das poucas condições que possuem, anseia pelo conhecimento, ao menos histórico, de suas línguas maternas. E um dos possíveis caminhos para construirmos juntos essas respostas está na junção dessas duas comunidades (científica e indígena) em uma só. Essa fusão pode ocorrer de duas formas: primeiro, quando o investigador científico (antropólogo, linguista, etnógrafo) consegue compreender que existem saberes não científicos,

não mensuráveis, e que devem ser acessados na identificação de *verdades contextuais* (como aponta Foucault (2005)), necessárias à compreensão dos fenômenos e *materializados* pelos rituais ancestrais; e a segunda maneira de se produzir o conhecimento necessário é a promoção da junção dos saberes interculturais em que os próprios indígenas possam se apropriar dos saberes produzidos nas academias. Algo que tem se tornado cada dia mais comum, graças às políticas de inclusão e manutenção de indígenas nas instituições públicas de Ensino Superior e pós-graduações.

Ao expor a ausência do uso corrente das línguas autóctones nas comunidades indígenas do Nordeste Brasileiro, mais especificamente no sertão pernambucano, e, em diálogo com Batista (1992; 2004; 2009), Oliveira (2014), Silva (2015), Gersem Luciano Baniwa (2004; 2010) e Santos (2014; 2016), defendo que há irremediáveis episódios de negação e silenciamento impostos pela violência patrocinada por estados, religiões e elite (empresários, latifundiários) contra as culturas indígenas, desde a colonização, o que ocasionou o quase total extermínio de culturas (saberes, línguas, crenças), mas que este etnocídio continua nos dias atuais, devastando saberes, culturas, crenças e silenciando populações importantes para a compreensão das identidades nacionais. E, que, embora não seja este um postulado contra a escola, muito menos contra a escrita, visto que o poder maior da humanidade está em sua capacidade de comunicação e muito desse conhecimento/saber só foi possível graças ao poder atemporal da tecnologia gráfica, pretendo destacar a expressão linguístico-cultural de povos tradicionais brasileiros, através dos elementos de resistência e de resignificação cultural possibilitados pela educação intercultural, na perspectiva do pensamento decolonial e da resistência epistemológica.

Ainda que o amparo e as orientações ao ensino bilíngue nas aldeias indígenas possam ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e aos povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural, ainda é preciso empreender um grande estudo sobre a identificação das línguas originárias desses povos, enquanto elementos vivos e culturais, reconhecer sua ascendência linguística na possibilidade de identificação de suas raízes históricas e descortinar os discursos calados em séculos de dominação, subjugados por um Estado que se institucionalizou como católico e monolíngue, em detrimento da *pluridiversidade* e do *multiculturalismo*.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, A. W. B. *et al.*, (Coords.) 2003. *Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: povo indígena Truká*. Manaus - AM. UEA Edições, 2010.

BARTOLOMÉ, Miguel. *Procesos Civilizatorios, Pluralismo Cultural y Autonomías Étnicas en América Latina*. In: Bartolomé, M. & Barabas, A. (coord.). *Autonomías Étnicas y Estados Nacionales*. México: Conaculta - INAH, 1998.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *O desencantamento da aldeia*. Exercício antropológico a partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká. FUNAI, Brasília. *Revista de Estudos e Pesquisas*. v.1, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. *Índio, quilombola, ribeirinho: o desafio do fazer antropológico em situações de disputas*. In: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires: 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (SECAD). *Meu Povo Conta*. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Cidadania. Olinda - PE. 2ª. Ed. pp. 95-106. 2006.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>.

BRASIL. 2006. *Caderno do Tempo: professoras e professores indígenas de Pernambuco - MEC/SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Belo Horizonte.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. *O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais*. *Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011.

CLASTRES, Pierre (1977). *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

D'ANGELIS, W. & VEIGA J. C. *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Lengua indígena: lengua extranjera en tierra indígena*. Avá: Revista de Antropología. n. 14. 2014.

DENZIN, N. K. *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall. 1989.

DIAS DA SILVA, R. Helena. *A Autonomia como Valor e a Articulação de Possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito: Abya Yala, 1998.

ERRINGTON, J. *The Linguistic in the Colonial: A Story of Language, Meaning, and Power*. Blackwell, Oxford. 2008.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 2. ed. Monitor, 2009

FOUCAULT, M. *The confession of the flesh*. In: Gordon, C. (Ed.), *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings*. Pantheon, New York, 1980a.

FOUCAULT, M. *On popular justice: a discussion with maoists*. In: Gordon, C. (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Random House, New York, 1980b.

FOUCAULT, M. *Omnes et Singulatim: toward a critique of political reason*. In: Faubion, J. (Ed.), *Power: Essential Works of Foucault: 1954–1984*. New Press, New York. 2000.

FOUCAULT, M. *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*. Picador, New York. 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. *Relatório Truká 2011*. 2011. Disponível em: <[http://funai-ba-pa.blogspot.com.br/p/blog-page\\_4167.html](http://funai-ba-pa.blogspot.com.br/p/blog-page_4167.html)>. Acesso em: 11 out. 2016.

GERLIC, S. (Ed.) 2003. *Índios na visão dos índios: Comunidade Truká*. Governo do Estado da Bahia. Salvador - BA.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GARCIA, Elisa Frúhauf. *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>

HOHENTHAL, W. (1960). *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, 1971.

HAESBAERT, Rogério. *Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades)*. Rio de Janeiro: Aces, 2007.

HOHENTHAL, W. *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, 1960.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>. Acesso 14/09/2013.

KUMAR, R. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide For Beginners*. 2nd ed. Londres: Sage Publications, 2005.

KRUG, J. Marcelo; HORST, Cristiane. *Identidade e comportamento étnico-linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática* Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 24, p. 173-187, 2015.

LEVI-STRAUSS, Claude. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA J. C. (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. *Projeto é como Branco Trabalha* - as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação de mestrado em antropologia social - Universidade de Brasília, abr. de 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. *Projeto é como Branco Trabalha* - as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação de mestrado em antropologia social - Universidade de Brasília, abr. de 2006.

MACEDO, Roberto Sidney. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. *Atos de currículo / formação em ato?* Ilhéus, Editora da Universidade de Santa Cruz, 2012.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Línguas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Línguas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Os primeiros brasileiros*. Rio de Janeiro: FAPERJ-UFRJ, 2014.

ORLANDI, E., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. *Vozes e contrastes*. São Paulo: Cortez, 1989.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Siglo del Hombre Ed., 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

RODRIGUES, Aryon DalHogna - *Evidence for Tupi-Karib relationships*. In: Klein, H.E.M. e Stark, L.R. (orgs.) - *South American Indian Languages: retrospect and prospect*, Austin, University of Texas Press, 500p. 1986.

\_\_\_\_\_. *As outras línguas da colonização do Brasil*. In: Cardoso, Suzana et al. (org.). *500 Anos de História Lingüística do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, Carlos Alberto Batista. *Padrões de Caça, Pesca e uso de animais silvestres pela etnia Truká no semiárido brasileiro*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Recife: Gráfica da UFRPE, 2016.

SILVA, Edson. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008*. In: *Práticas Pedagógicas em sala de aula*. Recife: EDUFPE, 2015.

SILVA, Edson. *Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645*. In: *Ensino e pesquisa na E. B*. Recife: EDUFPE, 2012.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. *Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão*. Prod., São Paulo, v. 24, n. 3, p. 508-520, set. 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Mar. 2021. Epub Oct 01, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132013005000078>.



URBAN, G. *A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas*. In: CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

VIANA, B. *Xokó identity and ethnogenesis* - Indigenous identity and the development of Brazilian Portuguese. Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Disponível em: <https://www.peterlang.com/view/9783631694350/chapter07.xhtml>.

*Recebido em 30 de agosto de 2021*

*Aprovado em 09 de setembro de 2021*