

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE: A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES A PARTIR DOS TEMAS TRANSVERSAIS DO RCNEI

### INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF ACRE: THE CONSTRUCTION OF ACTIVITIES FROM THE CROSS-COVERED THEMES OF RCNEI

Recebido: 16/10/2022

Aprovado: 15/12/2022

Publicado: 29/12/2022

DOI: 10.18817/rlj.v6i2.2972

Airton Santos de Souza Junior<sup>1</sup>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6692-5554>

**Resumo:** Com 16 povos indígenas, incluindo aqui os de recente contato, o Estado do Acre apresenta uma inegável variedade étnica e linguística. Considerando isso, há de se notar os desafios que devem ser empreendidos para assegurar a esses povos uma educação escolar diferenciada, que reconheça e, sobretudo, respeite as especificidades linguísticas, identitárias e culturais de cada povo (ACRE, 2018a, 2018b; BRASIL, 2005 [1998], 1996, 1988; FLEURI, 2003; SILVA, 2009). Nesse sentido, reconhecendo a impossibilidade de num curto prazo conseguir abraçar em sua totalidade todas as especificidades linguísticas e culturais concentradas nos 15 povos para os quais se volta a Educação Escolar Indígena no Estado Acre, este artigo tem por objetivo analisar discursivamente, por meio de uma abordagem intercultural centrada no tema transversal da pluralidade cultural, extraído do RCNEI, dois textos: *como a noite apareceu* e *a caixa de pandora*. Os quais foram utilizados como proposta de atividade para aplicação na escola indígena, numa aula de língua portuguesa, junto aos estudantes das turmas de 9º ano do ensino fundamental. Assim, foi possível constatar que apesar das diferenças que marcam as sociedades que os textos representam, nota-se a presença de uma relação simétrica entre ambos, evidenciada pelos elementos temáticos que envolvem as narrativas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade.

**Abstract:** With 16 indigenous peoples, including those of recent contact, the State of Acre presents an undeniable ethnic and linguistic variety. Considering this, it is worth noting the challenges that must be undertaken to ensure these peoples a differentiated school education, which recognizes and, above all, respects the linguistic, identity and cultural specificities of each people (ACRE, 2018a, 2018b; BRASIL, 2005 [1998], 1996, 1988; FLEURI, 2003; SILVA, 2009). In this sense, recognizing the impossibility of embracing in their entirety all the linguistic and cultural specificities concentrated in the 15 peoples to whom Indigenous School Education in the State of Acre is focused, this article aims to analyze discursively, through an intercultural approach centered on the cross-cutting theme of cultural plurality, extracted from the RCNEI, two texts: *how the night appeared* and *pandora's box*. Which were used as an activity proposal for application in the indigenous school, in a Portuguese language class, with students from the 9th grade classes of elementary school. Thus, it was possible to verify that despite the differences that mark the societies that the texts represent, there is a symmetrical relationship between them, evidenced by the thematic elements that involve the narratives.

**Keywords:** Indigenous School Education; Interculturality; Interdisciplinarity; Transdisciplinarity.

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras Português e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Acre (UFAC), mestrado em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Ufac. Atuou como professor substituto da área de Linguística/Língua portuguesa na Universidade Federal do Acre entre 2019 e 2020. Atualmente é graduando em Direito pela Universidade Federal do Acre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Atua como professor de Língua Portuguesa da educação básica no Estado do Acre; é integrante do grupo de pesquisa GEADEL (Grupo de Estudo em Análise do Discurso e Ensino de Línguas) da Ufac e pesquisador no Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal - GELNAL. Possui experiência na área de Letras com interesse no campo dos Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada; Sociolinguística; Dialetologia; Lexicologia etc). E-mail: [airton.airton santos.santos09@gmail.com](mailto:airton.airton santos.santos09@gmail.com)

## Introdução

Embora o critério de contagem de línguas, em especial o de línguas indígenas, não seja preciso e uniforme, segundo destacam Rodrigues e Cabral (2005), estima-se que muito antes da chegada dos portugueses em solo hoje denominado brasileiro havia no território cerca 1.270 línguas faladas por comunidades indígenas, concentradas em grande parte na região que compreende a Amazônia brasileira. (RODRIGUES, 1993, 2005; OTHERO, 2017). No entanto, atualmente o número dessas línguas decaiu consideravelmente e daquele quantitativo acima de 1.000 línguas restaram somente 180 línguas, oficialmente catalogadas, faladas por 220 povos indígenas. (RODRIGUES, 1993, 2005; OTHERO, 2017). Considerando esse cenário, e tendo em vista que a perda de uma língua muito mais que a perda de um sistema de comunicação representa a perda da identidade, dos costumes, cultura e forma própria de enxergar o mundo (OTHERO, 2017), uma vez que todas essas categorias se encontram resguardadas na linguagem (HALL, 2016), nota-se a relevância e necessidade dos estudos que, entre outras coisas, buscam através da linguagem contribuir com a revitalização da cultura e identidade de um povo.

Em consonância com isso, diferentemente do que aconteceu no passado colonial, quando a escola foi utilizada como instrumento de perseguição aos indígenas não falantes da língua geral amazônica (FREIRE, 2011), atuando, portanto, como ferramenta a serviço dos interesses coloniais, atualmente o papel das escolas nas comunidades indígenas mostra-se de suma importância. Uma vez que através de um modelo de educação, assegurado por lei (ACRE, 2018a, 2018b; BRASIL, 2005 [1998], 1996, 1988), pautado nas especificidades e realidades étnicas e culturais dos povos indígenas é possível que a escola funcione como instrumento que possibilite ao indígena não somente o acesso aos conhecimentos técnico-científico da sociedade não indígena, mas, sobretudo, o resgate e valorização da língua materna bem como o reconhecimento e revitalização da identidade, dos costumes e das práticas culturais próprias de cada comunidade.

Nesse sentido, no contexto do estado do Acre onde, de acordo com dados da Comissão Pró Índio do Acre – CPI ACRE, habitam 16 povos indígenas (incluindo aqui os povos isolados e de recente contato): *Apolima Arara, Ashaninka, Huni Kuin,*

*Jaminawa Arara, Jaminawa, Kuntanawa, Madijá (Kulina), Manxineru, Nawa, Nukini, Noke Koi, Puyanawa, Shanenawa, Shawãdawa (arara), Yawanawa*, cujas línguas se distribuem em três famílias linguísticas, *Pano, Aruak e Arawa*, é de se notar o tamanho do desafio que deve ser empreendido para compreender e ao mesmo tempo contemplar sob a forma de políticas públicas tanto essa realidade multilinguística como também étnica e cultural.

Em vista disso, tomando como ponto de partida essa realidade linguística e étnica do Estado do Acre, começo por discutir algumas das principais categorias presentes na configuração daquilo que podemos entender como educação escolar indígena: ensino bilíngue/multilíngue, interdisciplinar e intercultural (BRASIL, 2005), haja vista a importância desses conceitos no âmbito de uma educação escolar indígena diferenciada, bem como enquanto instrumentos que auxiliam no resgate e revitalização tanto da língua materna como também dos costumes, identidade e tradições dos povos indígenas. Em seguida, proponho como objetivo deste artigo a análise de dois textos, *como a noite apareceu* e *a caixa de pandora*, a partir de uma abordagem discursiva e intercultural pautada em um dos temas transversais do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 2005; FLEURI, 2003).

Desse modo, vale destacar ainda – à guisa de esclarecimentos – que os textos selecionados como objeto dessa análise, segundo o tema transversal da pluralidade cultural (BRASIL, 2005), foram utilizados como suporte para a construção de um plano de aula proposto como sugestão de atividade, que poderia ser trabalhada pelo professor indígena numa aula de língua portuguesa desenvolvida no contexto da escola indígena, com alunos das turmas de 9º ano do ensino fundamental. A fim de demonstrar não apenas a possibilidade de contato entre obras de diferentes culturas, mas, sobretudo, que as diferenças culturais e identitárias, que pairam sobre diferentes sociedades, podem ser encaradas a partir de uma unidade que não as anule, mas respeite e valorize as diferenças.

### **Educação Escolar Indígena: bilinguismo/multilíngüismo, interdisciplinaridade e interculturalidade**

Existe todo um aparato normativo, a nível nacional e estadual, que regula e determina as diretrizes que caracterizam a educação escolar indígena. Para exemplificar, é possível fazer referência a documentos que perpassam tanto à

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) quanto às Leis Estaduais de nº 3.466/2018 e 3.467/2018 (ACRE, 2018) sancionadas no Estado do Acre, cuja realidade étnica e linguística mostra-se muito diversa e variada.

Um dos pontos que considero fundamentais em relação à educação escolar indígena consiste na percepção – e essa deve estar muito visível – de que a escola indígena é um espaço sociocultural distinto da escola não indígena. Essa visão, apesar de simples e óbvia para alguns, mostra-se relevante na medida em que nos permite não enveredar pelo erro de qualificar e/ou desqualificar o universo da escola indígena a partir dos referenciais que conhecemos da escola não indígena. – É muito importante, portanto, não nos deixarmos levar pelo “próprio umbigo”, julgando e valorando a cultura do outro a partir daquilo que conhecemos ou pensamos conhecer a respeito da nossa.

Nesse sentido, partindo do que foi discutido acima, cabem então alguns questionamentos: se a escola indígena é diferente da escola não indígena quais seriam essas diferenças? Quais seriam as características que configuram a educação escolar indígena? Para começar a responder, façamos primeiramente um paralelo histórico/temporal entre o que apresentam a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o estatuto do índio, e o que aponta a Constituição Federal de 1988 sobre o tema.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 1973, não paginado).

O que mais chama atenção no trecho anterior é a perspectiva assimilacionista e tutelar presente no texto, que defende a educação escolar do indígena orientada a partir da tentativa de incorporá-lo à “comunhão nacional”. Como se isso fosse extirpa-lo de algum mal e assim inclui-lo finalmente num “mundo civilizado”, desconsiderando, portanto, totalmente suas tradições, cultura e identidade.

Na contramão desse posicionamento, a Constituição Federal de 1988 representa um avanço ao passo que destaca que:

Art. 210 [...] Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2.º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]

Art. 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, p. 124-133).

Nesse sentido, diferentemente do que determina o estatuto do índio que, ao integrar o indígena à “comunhão nacional”, não demonstra preocupar-se com os valores, tradições e cultura que particularizam cada comunidade indígena do Brasil, o texto da Constituição Federal de 1988 demonstra e ressalta justamente essa preocupação direcionada ao reconhecimento pelo poder público da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas – avanço esse conquistado e não meramente cedido, vale aqui dizer, por meio do protagonismo das próprias populações e lideranças indígenas do nosso território. Portanto, nesse contexto pensar sobre a educação escolar indígena requer uma preocupação atrelada ao direito pela manutenção das línguas, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas – eis o motivo e necessidade de uma educação diferenciada que se distancie de certo modo da educação escolar não indígena.

Retomando então aquele questionamento anterior: quais seriam as características que configuram a educação escolar indígena? Observa-se que, levando em conta tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB 9.394, de 1996, ficou definido, segundo Silva (2009), como dever do Estado com a colaboração do Ministério da Cultura, a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o intuito de fortalecer as práticas socioculturais e língua materna dos povos e comunidades indígenas, assegurando-lhes tanto a manutenção do conhecimentos tradicional de cada comunidade como também o acesso ao conhecimento técnico-científico da sociedade não indígena.

Com base nisso, nota-se que a educação escolar indígena é caracterizada, segundo expressam os documentos citados anteriormente, a partir de uma abordagem bilíngue, intercultural e também interdisciplinar e ao mesmo tempo transdisciplinar, conforme destaca Silva (2009). Assim, considerando ainda as diretrizes que se encontram normatizadas através da resolução nº 3 de 29/11/1999

da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, percebe-se que, em diálogo com essa abordagem, a resolução estabelece:

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 à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.** (BRASIL, 1999, não paginado, grifo nosso).

Em vista disso, percebemos que a escola indígena se caracteriza enquanto um espaço sociocultural diferente da escola não indígena, uma vez que a partir dessa abordagem intercultural e bilíngue busca-se, sobretudo, pela valorização plena dos costumes, cultura e identidade dos povos indígenas, bem como pela afirmação e manutenção das línguas e diversidade étnica inerente a cada povo. Portanto, nota-se que “[...] essa concepção rompe com a educação de base monocultural fundamentada na hegemonia da cultura dominante herdeira do colonialismo historicamente instalado no contexto do continente americano, que provocou confronto violento entre culturas diferentes.”. (SILVA, 2009, p. 96).

Posto isso, tendo apontado aquilo que os documentos normativos destacam em relação aos elementos constitutivos da educação escolar indígena, cabe ainda fazermos alguns recortes acerca do modo como podemos articular estes conceitos: transdisciplinaridade, interculturalidade e educação bilíngue, no contexto das escolas indígenas. Haja vista, que, apesar dos documentos mencionados citarem esses conceitos, não há uma maior atenção e/ou esclarecimento com o fim de situar o modo como eles podem ser pensados e ao mesmo tempo utilizados no âmbito da educação escolar indígena.

Nesse sentido, podemos entender a abordagem interdisciplinar, grosso modo, a partir do diálogo e contato com áreas e disciplinas que não necessariamente encontram-se vinculadas à educação, isto é, a interdisciplinaridade diz respeito ao diálogo entre disciplinas, sejam vinculadas a mesma área de concentração sejam vinculadas a outras áreas. Em vista disso, opta-se aqui por pensar o conceito de interdisciplinaridade em diálogo com a Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; SIGNORINI, 2006; RODRIGUES; CERUTTI RIZZATTI, 2011). Assim, observa-se que:

Signorini (1998), a exemplo de outros estudiosos da área, advoga em favor da ruptura de fronteiras em Linguística Aplicada no que diz respeito a uma

visão disciplinar. A autora critica a tradição analítica que compartimenta o conhecimento e que zela para que não haja interpenetrações – cada ciência deve manter-se nos limites de seu objeto de conhecimento e de seu método. Segundo a autora, é preciso contemplar a mistura que tece o mundo, ou os elementos híbridos em que se entrelaçam o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos, implicados numa mesma trama. (RODRIGUES; CERUTTI RIZZATTI, 2011, p. 27).

Em consonância com a citação anterior, acredito que, de fato, a ruptura entre fronteiras e o caráter interdisciplinar e transdisciplinar que caracterizam a LA atualmente mereçam ser vistas como categorias positivas e enriquecedoras não somente para a área, mas também para o contexto da educação escolar indígena, uma vez que apesar dos limites acadêmicos criados entre diferentes disciplinas poucas coisas no mundo encontram-se isoladas ou desconectadas, sobretudo, quando se trata da linguagem que, por ser uma das maiores, senão a maior conquista humana, requer um olhar investigativo para além de uma única especialidade acadêmica (KUHL; DAMASIO, 2014; SOUZA JUNIOR, 2020).

Portanto, apesar de certo que áreas como a Linguística, Biologia, Neurociência, Filosofia, Antropologia, entre muitas outras, podem colaborar de forma muito significativa junto à produção de conhecimento a respeito da compreensão sobre o fenômeno da linguagem, parece ser muito mais certo que os conceitos construídos conjuntamente por esses domínios, valendo-se de uma abordagem ao mesmo tempo interdisciplinar e transdisciplinar, poderão nos levar a compreensões e caminhos ainda não descobertos. (MOITA LOPES, 2006; SOUZA JUNIOR, 2020).

Desse modo, podemos compreender que a abordagem interdisciplinar/transdisciplinar no contexto das escolas indígenas é de fundamental importância, ao passo que permite não apenas que o sujeito indígena se aproprie dos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não indígena, mas, sobretudo, que os conhecimentos apreendidos e construídos na escola dialoguem com as práticas culturais das comunidades, possibilitando leituras e olhares para além da palavra, no que se refere ao ensino de línguas, abrangendo, portanto, a própria cosmologia indígena. (BANIWA, 2016; MARTINS, 2006).

Outro conceito muito caro à educação escolar indígena diz respeito à interculturalidade. Vejamos, inicialmente, aquilo que destaca o RCNEI, para quem o intercultural:

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, [1998] 2005, p. 24).

Em consonância com o trecho anterior, de maneira muito sucinta, nota-se que a interculturalidade consiste numa interação dinâmica entre culturas. Esse é um princípio muito importante para o contexto da educação escolar indígena, haja visto que o contato entre diferentes culturas, sejam elas indígenas ou não indígenas, é algo que se mostra latente nas escolas. A abordagem intercultural fornece elementos capazes de nos ajudar na busca de soluções para os possíveis conflitos que possam surgir desse movimento de interação dinâmica entre culturas no interior da escola indígena, uma vez que, por meio dessa perspectiva, espera-se que a interação entre culturas distintas seja apreendida enquanto fonte de enriquecimento mútuo e respeito, possibilitando, portanto, o diálogo a partir de uma unidade<sup>2</sup> que não anule as diferenças.

Em diálogo com essa perspectiva, ratificada no RCNEI, Reinaldo Matias Fleuri aponta que:

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

Em vista disso, é possível que se entenda por intercultural essa relação dinâmica entre processos identitários socioculturais distintos, cujo objetivo, entre

---

<sup>2</sup> A palavra unidade ao lado de diferença ou diversidade talvez cause estranhamento. No entanto, advogo aqui, em consonância com Fleuri (2003), que é possível pensar em unidade a partir de um conjunto que é heterogêneo e diverso. Tomemos um exemplo bem básico: sabe-se que as pessoas são diferentes, possuem hábitos, identidades e culturas distintas, entretanto, ao pensarmos nessas pessoas enquanto espécie estamos “abrigando” as diferenças que nos constituem como sujeitos numa unidade que nos diferencia das demais espécies. Portanto, a partir dessa ilustração é perfeitamente possível conceber uma unidade a partir das diferenças.

outras coisas, centra-se na possibilidade de integrar essas culturas e identidades distintas numa unidade que as integre e não anule. Cabe aqui ratificar que essa concepção se mostra muito importante no universo da educação escolar indígena, uma vez que há um contato entre a cultura indígena e não indígena nas escolas, bem como entre diferentes culturas indígenas, sendo relevante, portanto, que se articule uma discussão no sentido de possibilitar o respeito e a integração dessas diferentes práticas culturais numa unidade que as valorize e não silencie ou exclua.

Assim, da mesma forma como a identidade é construída a partir das relações que estabelecemos com o mundo e com o outro (BHABHA, 1999; BAUMAN, 2005, HALL, 2016) assim também, de certo modo, podemos pensar a abordagem intercultural, uma vez que “A educação intercultural, portanto, centra-se no paradigma do conhecimento do outro, de aprender a viver juntos e de aceitar cada um a riqueza da diversidade linguística e cultural do outro, de cada comunidade ou grupo social”. (SILVA, 2009, p. 98).

Partindo para o terceiro conceito (educação bilíngue), que se encontra entre os quais considero importante para o contexto da educação escolar indígena, cabe aqui abrir outro debate, suscitado a partir das leituras de Silva (2009), que aponta para a necessidade de se entender e delimitar, de fato, o que é esse ensino bilíngue. Uma vez que, segundo a pesquisadora, no Brasil a grande maioria das propostas de educação escolar indígena, consideradas bilíngues, não passam na realidade de propostas direcionadas para o ensino de línguas.

Nesse sentido, nota-se que “[...] No Brasil, historicamente tem-se chamado de educação bilíngue ou ensino bilíngue simplesmente porque se ensina, e muito mal, duas línguas na escola.”. (SILVA, 2009, p. 101). Entretanto, tendo em conta que o ensino de duas ou mais línguas por si só não caracteriza uma educação bilíngue intercultural, podemos então questionar: o que seria então esse ensino bilíngue e intercultural que se distancia do ensino de línguas?

**A educação bilíngüe intercultural diz respeito ao processo global de formação do cidadão. Sendo assim, diz respeito a todas as ciências e saberes, ao diálogo entre as culturas, visões de mundo etc.** Faz parte de todo processo escolar, da gestão escolar e dos projetos sociais dos povos. Ensino de línguas, pelo menos como é tratado na escola, independentemente da concepção que o fundamenta, refere-se às línguas que, na melhor das hipóteses, consideram suas riquezas, suas especificidades, sua pluralidade, seus contextos de produção. Tem por objetivo ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos etc. Já a **educação bilíngüe é um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros**

**saberes - ciências, arte, cosmologia; visão de mundo - veiculados, evidentemente, por meio das línguas.** (SILVA, 2009, p. 101-102 grifo nosso).

Conforme a citação anterior, notamos que o ensino bilíngue, na perspectiva assumida por Silva (2009) da qual compartilho, não se encontra restrito ao ensino de duas ou mais línguas por si só, centrado nos objetivos tão somente de ensinar o sujeito a ler, escrever, produzir e interpretar textos. Mas diz respeito ao processo de formação global do cidadão, possibilitando, portanto, um diálogo constante entre diferentes culturas e saberes, a fim de integrá-los numa unidade que os valorize e não anule. Assim, na perspectiva da educação bilíngue as línguas são compreendidas como área de conhecimento específico em diálogo constante com outros saberes, ciência, arte, cosmologia, visões de mundo, entre muitos outros elementos, uma vez que uma língua representa não somente o código que utilizamos para nos comunicarmos uns com os outros, mas o conjunto de valores, tradições e identidades que compartilhamos em nossa cultura (HALL, 2016).

### **Propostas de atividades desenvolvidas para as escolas indígenas do Estado do Acre durante a pandemia: um breve recorte**

Tendo discutido alguns dos princípios e conceitos que cercam e ao mesmo tempo configuram a educação escolar indígena, nesse momento, como resultado dessa discussão, e a fim de demonstrar como podemos experienciar esses conceitos na prática de nossas reflexões e atividades pedagógicas, apresento, inicialmente como forma de ilustração, dois textos: *como a noite apareceu* e *a caixa de pandora*. Os quais foram utilizados como suporte para a construção de um plano de aula, proposto como sugestão de atividade, vinculada ao componente curricular de Língua Portuguesa, que poderia ser desenvolvida no âmbito das escolas indígenas do Estado do Acre, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Em vista disso, vale ressaltar que a escolha dos textos selecionados foi feita com base na delimitação do tema transversal a ser adotado na construção do plano de aula, nesse caso, a pluralidade cultural (BRASIL, 2005). A partir desse tema, compreendendo-o por meio da dimensão do contato entre diferentes culturas, optei pela escolha de textos cosmogônicos que pudessem se aproximar tanto das cosmologias indígenas (*como a noite apareceu*) quanto não indígenas (*caixa de pandora*). Os quais, para efeitos didáticos, representam nessa atividade sociedades

e culturas que embora distintas (sociedade indígena e sociedade não indígena) podem ser exploradas sob a dimensão da interculturalidade, com base numa unidade que não anule as diferenças culturais.

Por fim, vale destacar, que esse plano de aula foi elaborado não somente por mim, mas juntamente com o apoio da equipe de assessores pedagógicos que fazem parte do Departamento de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre – DEEIND/AC em Rio Branco/AC. Desse modo, a discussão que proponho neste tópico toma como ponto de partida os textos selecionados, pois é a partir da materialidade deles que vou desenvolvendo minha análise, fundamentada, sobretudo, no conceito de interculturalidade, na tentativa de demonstrar os possíveis diálogos existentes e que podem ser construídos entre os dois textos. Os quais, embora os tomemos como representativos de sociedades e culturas distintas, ainda assim revelam uma proximidade.

Abaixo, os textos selecionados:

#### Quadro 1: objetos da discussão

##### **Texto 1: Como a noite apareceu**

No princípio não havia noite – dia somente havia em todo tempo. A noite estava adormecida no fundo das águas. Não havia animais; todas as coisas falavam.

A filha da Cobra-Grande – contam – casara-se com um moço.

Esse moço tinha três fâmulos fiéis. Um dia, ele chamou os três fâmulos e disse-lhes: – Ide passear, porque minha mulher não quer dormir comigo.

Os fâmulos foram-se, e então ele chamou sua mulher para dormir com ele. A filha da Cobra-Grande respondeu-lhe:

– Ainda não é noite.

O moço disse-lhe:

– Não há noite; somente há dia.

A moça falou:

– Meu pai tem noite. Se queres dormir comigo, mande buscá-la, pelo grande rio.

O moço chamou os três fâmulos; a moça mandou-os à casa de seu pai, para trazerem um caroço de tucumã.

Os fâmulos foram, chegaram, à casa da Cobra-Grande. Esta lhes entregou um coco tucumã, muito bem fechado e disse-lhes:

– Aqui está; levai-o. Não o abrais, senão todas as coisas se perderão.

Os fâmulos foram-se, estavam ouvindo barulho dentro do coco de tucumã. Eram cri-cri de grilo, coaxos de sapo, hu-hus de corujas, bichos que só cantam à noite e não eram conhecidos por eles.

Quando já estavam longe, um dos fâmulos disse a seus companheiros.

– Vamos ver que barulho será este?

O piloto disse:

– Não; do contrário nos perderemos. Vamos embora, eia, remai!

Eles foram-se e continuaram a ouvir aquele barulho dentro do coco de tucumã, e não sabiam que barulho era.

Quando já estavam muito longe, ajuntaram-se no meio da canoa, acenderam fogo, derreteram o breu que fechava o coco e abriram-no. De repente tudo escureceu

O piloto então disse:

– Nós estamos perdidos; e a moça, em sua casa, lá sabe que nós abrimos o coco de tucumã!

Eles seguiram viagem.

A moça, em sua casa, disse então a seu marido:

– Eles soltaram a noite; vamos esperar a manhã.

Então todas as coisas estavam espalhadas pelo bosque se transformaram em animais e pássaros.

As coisas que estavam espalhadas pelo rio se transformaram em patos e em peixes.

Do paneiro gerou-se a onça; o pescador e sua canoa se transformaram em pato: da cabeça do pescador, nasceram a cabeça e o bico do pato; da canoa, o corpo do pato; do remo, as pernas do pato.

A filha da Cobra-Grande, quando viu a estrela d'alva, disse a seu marido:

– A madrugada vem rompendo. Vou dividir o dia da noite.

Então ela enrolou um fio, e disse-lhe:

– Tu serás cujubin. Assim ela fez o cujubin: pintou a cabeça do cujubin de branco, com tabatinga; pintou-lhe as pernas de vermelho com urucu e, então, disse-lhe.

– Cantarás para todo sempre quando a manhã vier raiando.

Ela enrolou o fio, sacudiu cinza em riba dele, e disse:

– Tu serás inhambu, para cantar nos diversos tempos da noite e de madrugada.

De então para cá todos os pássaros cantaram em seus tempos, e de madrugada, para alegrar o princípio do dia.

Quando os três fâmulos chegaram, o moço disse-lhes:

– Não fostes fiéis – abristes o carço de tucumã, soltastes a noite e todas as coisas se perderam, e vós também, que vos metamorfoseastes em macacos de boca preta, devido a fumaça, e risca amarela, pela cera derretida, e andareis para todo sempre pelos galhos dos paus. (MAGALHÃES, 1913. p.215-217.)

### **Texto 2: O mito de pandora**

Em tempos muito, muito longínquos, não existiam mulheres no mundo, apenas homens, que viviam sem envelhecer, sem sofrimento, sem cansaço. Quando chegava a hora de morrerem, faziam-no em paz, como se simplesmente adormecessem. Mas um dia, Prometeu (cujo nome significa “o que pensa antecipadamente”, isto é, Previdente) roubou o fogo a que só os deuses tinham acesso e deu-o aos homens, para que também eles pudessem usufruir desse bem, na defesa contra os animais ferozes, na confecção dos alimentos, na garantia de aquecimento nas noites frias.

Ora, o rei dos deuses não podia deixar passar em branco a afronta de Prometeu e concebeu um castigo terrível para a humanidade. Mandou então que, com a ajuda de Atena, Hefesto, o deus ferreiro, criasse a primeira mulher, Pandora, que significa (‘todos os dons’), e cada um dos deuses dotou-a com uma das suas características: Afrodite deu-lhe beleza e poder da sedução; Atena fê-la arguta e concedeu-lhe a habilidade dos labores femininos; mas Hermes deu-lhe a capacidade de mentir e de enganar os outros. Zeus ofereceu-a então de presente a Epimeteu, que era irmão de Prometeu. O seu nome significava exatamente o contrário do irmão, pois Epimeteu quer dizer “o que pensa depois”, isto é, Irrefletido. E, de fato, sem pensar duas vezes e contrariando a advertência do irmão, que lhe dissera que nunca aceitasse nenhum presente vindo de Zeus, ele deixou-se seduzir pela bela Pandora e casou-se com ela.

Pandora trazia consigo um presente dado pelo pai dos deuses: uma jarra (a’ caixa de Pandora’), bem fechada, que estava proibida de abrir. Mas, roída pela curiosidade, um dia decidiu levantar só um bocadinho da tampa, para ver o que lá se escondia. De imediato dela se escaparam todos os males que até aí os homens não conheciam: a doença, a guerra, a velhice, a mentira, os roubos, o ódio, o ciúme... Assustada com o que fizera, Pandora fechou a jarra tão depressa quanto pôde, colocando-lhe de novo a tampa. Mas era demasiado tarde: todos os males haviam invadido o mundo para castigar os homens. Lá muito no fundo da jarra, restara apenas uma pequena e tímida coisa, que ocupava muito pouco espaço, a esperança.

**O MITO DE PANDORA.** Disponível em: <<http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia/a-caixa-de-pandora/>>. Acessado em 19 fev 2021.)

Fonte: elaborado pelo autor.

No que se refere aos textos anteriores, o critério adotado para a seleção se pautou pelo tema transversal da pluralidade cultural, presente no RCNEI (BRASIL, 2005). Uma vez que a partir dele podemos trabalhar algumas das premissas que

subjazem o conceito de intercultura, cuja finalidade basilar centra-se na possibilidade de integrar diferentes culturas numa unidade que não as inferiorize ou diminua, mas valorize. Dito isso, vale destacar, à guisa de esclarecimentos, que embora consideremos, para efeitos didáticos, os textos selecionados representativos de duas sociedades distintas (sociedade indígena e sociedade não indígena), isso não significa que sustentamos que os textos escolhidos, a exemplo do que ocorre com o texto *Como a noite apareceu*, represente de maneira homogênea a visão cosmogônica dos 16 povos indígenas que habitam no Estado do Acre.

Antes, reconhecemos que cada povo, dentre os 16, possui sua própria cosmologia. Portanto, o texto utilizado, *Como a noite apareceu*, figura apenas como exemplo de um dos mitos cosmogônicos situados no universo das cosmologias indígenas, podendo, certamente, ser substituído, se assim desejar o professor indígena, sem prejuízo da atividade desenvolvida, por um outro mito cosmogônico vinculado ao modo particularizado como determinado povo, seja ele *Ashaninka*, *Huni Kuin* ou *Jaminawa Arara*, compreende e enxerga a origem do mundo. Diante disso, é importante que se destaque ainda que, devido ao isolamento social provocado pela pandemia do Covid 19, esta proposta de atividade não pôde contar com a participação direta dos professores indígenas, sendo construída, no âmbito do Departamento de Educação Escolar Indígena e com o auxílio dos assessores pedagógicos, como proposta – e como tal modelável – para aplicação nas aulas de Língua Portuguesa na escola indígena durante a fase do Ensino Remoto Emergencial.

Dito isso, podemos então iniciar a discussão dos textos. Partindo do princípio da interculturalidade e da pluralidade cultural, nota-se que os textos *Como a noite apareceu* e *O mito de pandora* podem ser considerados, sobretudo, para efeitos da atividade aqui proposta, como representantes de culturas e sociedades distintas, pois de um lado temos um texto que se volta para a cosmologia e cosmovisão dos povos indígenas (*Como a noite apareceu*), na medida em que a narrativa cosmogônica em apreço encontra eco, especialmente no que se refere ao mito da cobra-grande e aos seres da floresta, no imaginário de várias comunidades indígenas (MAGALHÃES, 1913). Ao passo que, por outro lado, temos um outro texto voltado não mais para o universo das cosmologias indígenas, mas para o contexto das narrativas mitológicas vinculadas à cultura da Grécia antiga.

Reconhecendo a tese de que os textos aqui operados representam realidades e culturas distintas, a atividade construída e encaminhada como proposta para aplicação na escola indígena teve por objetivo discutir os possíveis diálogos existentes entre os dois textos, como forma de demonstrar, entre outras coisas, que apesar de muitas vezes o debate sobre a cultura ter se voltado, conforme muito bem ilustra Hall (2016), para uma discussão equivocada pautada na ideia de uma “alta” ou “baixa” cultura, atualmente podemos entender como cultura “tudo que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou grupo social”. (HALL, 2016, p. 19). Essa concepção se mostra importante, pois nos permite ir de encontro a qualquer tentativa de dicotomizar as culturas em termos de “melhor” ou “pior”, possibilitando, portanto, uma relação baseada no reconhecimento e respeito às diferenças.

Assim, tendo situado o panorama geral a partir do qual essa proposta de atividade foi gerada, nesse momento iniciamos a discussão em relação às conexões que podem ser estabelecidas entre os dois textos. De início, cabe destacar o fato de que o título das obras, *Como a noite apareceu* e *O mito de pandora*, não demonstra a princípio uma relação entre ambas e se considerarmos ainda a questão de que “Pouco se conhece das línguas indígenas brasileiras, veículos de produção de conhecimento.” (SILVA, 2009, p. 99), veremos que muito provavelmente o segundo texto, *O mito de pandora*, seja mais conhecido do que o primeiro, que se volta para o universo das cosmologias e cosmovisão dos povos indígenas.

Apesar dos títulos não manifestarem a relação que pode ser construída entre os textos, isso não significa dizer que ela não exista, pois como qualquer problema e/ou objeto de investigação na pesquisa, constituído a partir dos olhares que tecemos sobre ele, a possibilidade de diálogo entre os textos reside no modo como direcionamos nosso olhar para o objeto de investigação, o próprio texto, e das ferramentas vinculadas às práticas teóricas que nos filiamos e ao mesmo tempo adotamos. (CORAZZA, 1996; VEIGA-NETO, 1996).

Nesse sentido, chamo atenção para um dos elementos da narrativa que se mostra comum em ambos os textos: o tempo. Nas duas narrativas nota-se que apesar de o espaço ser distinto, uma vez que o primeiro texto ilustra alguns elementos que fazem referência ao espaço amazônico (tabatinga, urucu, tucumã, inhambu, canoa) ao passo que o segundo faz referência ao contexto da Grécia antiga, por meio das mitologias vinculadas àquele contexto (Zeus, Atena, Pandora,

Hefesto, Prometeu, Afrodite), o tempo se mostra o mesmo, passado, ilustrando a ideia de uma narrativa que remonta o princípio das coisas e dos homens.

Reconhecendo isso, percebemos que embora os textos representem espaços e culturas diferentes, a construção das narrativas nessas culturas revela não que uma seja superior a outra, mas o modo particular como cada sociedade concebe e percebe o mundo. Ainda no que diz respeito a temática, notamos que nas duas narrativas existe uma ideia de harmonia inicial, pois no primeiro texto destaca-se logo de início que no princípio tudo era luz, não havia noite, e todas as coisas falavam, todas as coisas tinham voz naquele mundo, concretizando, portanto, um espaço marcado pelo não conflito. No segundo texto, verificamos o mesmo princípio, uma vez que “Em tempos muito, muito longínquos, não existiam mulheres no mundo, apenas homens, que viviam sem envelhecer, sem sofrimento, sem cansaço. Quando chegava a hora de morrerem, faziam-no em paz, como se simplesmente adormecessem”. (O MITO DE PANDORA, 2021 não paginado).

Entretanto, percebemos, ainda em ambos os textos, que esse estado de gênese harmônica não dura muito. E a motivação para isso é o principal ponto que inter-relaciona os dois textos. No texto 1, por exemplo, nota-se que “Os fâmulos foram, chegaram, à casa da Cobra-Grande. Esta lhes entregou um coco tucumã, muito bem fechado e disse-lhes: – **Aqui está; levai-o. Não o abrais, senão todas as coisas se perderão.**” (MAGALHÃES, 1913, p. 215-216, grifo nosso). No trecho em destaque, observamos que os fâmulos (empregados) do moço cuja esposa havia-os encarregado de ir buscar a noite receberam uma advertência da cobra-grande, detentora da noite, para não abrir de modo algum o coco de tucumã, pois se assim o fizessem todas as coisas se perderiam.

Contrariando essa advertência:

**Os fâmulos foram-se, estavam ouvindo barulho dentro do coco de tucumã. Eram cri-cri de grilo, coxos de sapo, hu-hus de corujas, bichos que só cantam à noite e não eram conhecidos por eles. Quando já estavam longe, um dos fâmulos disse a seus companheiros. – Vamos ver que barulho será este?** O piloto disse: – Não; do contrário nos perderemos. Vamos embora, eia, remai! Eles foram-se e continuaram a ouvir aquele barulho dentro do coco de tucumã, e não sabiam que barulho era. **Quando já estavam muito longe, ajuntaram-se no meio da canoa, acenderam fogo, derreteram o breu que fechava o coco e abriram-no. De repente tudo escureceu. O piloto então disse: – Nós estamos perdidos;** e a moça, em sua casa, lá sabe que nós abrimos o coco de tucumã! (MAGALHÃES, 1913, p. 216-217 grifo nosso).

Conforme o trecho anterior, percebemos que a curiosidade levou os fâmulos do moço a desobedecerem tanto à ordem da mulher, que pediu somente para que lhes trouxessem a noite, como também da cobra-grande que os advertiu diretamente a não abrirem o coco de tucumã, pois se assim o fizessem a noite escaparia e todas as coisas existentes naquele espaço se perderiam. Entretanto, os servos optaram pelo caminho da desobediência, instaurando, portanto, a desordem, o conflito e o desequilíbrio naquele espaço, cujo castigo por tal ato lhes rendeu não apenas a desaprovação de seu senhor: “Quando os três fâmulos chegaram, o moço disse-lhes: – Não fostes fiéis – abristes o caroço de tucumã, soltastes a noite e todas as coisas se perderam” (MAGALHÃES, 1913, p. 217). Mas, também a punição que culminou com a transformação deles em macacos, condenados a se afastarem do seu senhor e a andarem para todo o sempre pelos galhos dos paus.

No segundo texto, a motivação que desfaz o estado de “equilíbrio inicial” não é diferente, uma vez que a partir do feito de Prometeu, que resolvera roubar o fogo dos deuses e ceder ao homem, Zeus criou a primeira mulher, Pandora, agraciada com os atributos de alguns deuses como Atena, Afrodite, entre outros. Ao longo da narrativa, nota-se que Pandora foi dada como presente a Epimeteu, irmão de Prometeu, o qual, por sinal, já havia o advertido a não aceitar nenhum presente vindo de Zeus. No entanto, contrariando Prometeu Epimeteu casa-se com Pandora que **“trazia consigo um presente dado pelo pai dos deuses: uma jarra (a’ caixa de Pandora’), bem fechada, que estava proibida de abrir. Mas, roída pela curiosidade, um dia decidiu levantar só um bocadinho da tampa, para ver o que lá se escondia.”** (O MITO DE PANDORA, 2021, não paginado, grifo nosso).

Em consonância com o trecho em destaque, observamos que do mesmo modo como ocorre no primeiro texto, em que os servos foram advertidos pela cobra-grande a não abrirem o coco de tucumã, assim também Pandora foi proibida de abrir a jarra (caixa de pandora) que ganhara como presente de Zeus. Entretanto, seguindo a mesma trilha dos servos do primeiro texto, guiada pela curiosidade Pandora optou por desobedecer a ordem de não abrir a caixa. Fazendo isso, fez com que dela se escapassem todos os males que até então os homens não conheciam: a doença, a guerra, a velhice, a mentira, os roubos, o ódio, o ciúme.

Diante disso, apesar das diferenças que marcam as sociedades e culturas que os textos representam, nota-se de forma muito nítida a presença de uma relação simétrica entre ambos, evidenciada, especialmente, pelos elementos

temáticos que envolvem as narrativas. Cabe destacar ainda, a partir da leitura aqui tecida sobre os textos, que o ganho obtido com este trabalho concentra-se, entre outras coisas, em se demonstrar que a relação entre os textos, representativos de sociedades distintas (sociedade indígena e não indígena) não se concretiza a partir de um olhar que busque enaltecer uma cultura em detrimento de outra. Mas, guiados por aquilo que Fleuri (2003) compreende como interculturalidade bem como pelo modo como o RCNEI encara a pluralidade cultural (BRASIL, 2005), nosso intuito foi demonstrar os pontos nos quais esses diferentes textos dialogam, a fim de ratificar a possibilidade de se pensar as culturas a partir de uma unidade que privilegie o respeito às diferenças identitárias e socioculturais ao contrário de anulá-las.

### **Considerações finais**

Com 16 povos indígenas, incluindo aqui aqueles de recente contato, o Estado do Acre inegavelmente apresenta uma vasta variedade cultural e linguística. Entretanto, seguindo a mesma lógica da realidade nacional, apontada por Silva (2009), nota-se que muito pouco se conhece sobre esses povos, suas línguas, costumes, cultura e identidade. Considerando esse aspecto, não é de se espantar que a educação escolar indígena apresente uma série de desafios, entre os quais é possível citar: a falta de material didático-pedagógico produzido no contexto de cada população indígena, o desconhecimento em relação às línguas faladas por muitas comunidades, a falta de políticas públicas voltadas, especialmente, para o ensino e revitalização dessas línguas, entre outros inúmeros fatores.

No contexto do Estado do Acre, as línguas faladas pelas populações indígenas se encontram agrupadas em três famílias, *Pano*, *Aruak* e *Arawa*, sendo a família *Pano* aquela que abriga uma quantidade maior de línguas. Como forma de tentar dirimir algumas das dificuldades apontadas anteriormente, no que se refere ao trabalho com a educação escolar indígena, e possibilitar a construção de um projeto de educação pautado naquilo que os documentos oficiais e mesmo alguns estudos destacam como específico para a educação indígena, o DEEIND, vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre – SEE/AC, trouxe como sugestão a possibilidade de se construírem neste primeiro momento, 1º semestre de 2021, marcado pelo isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19, propostas de atividades a partir dos temas transversais que constam no RCNEI.

Essa sugestão é muito pertinente, uma vez que reconhecendo a impossibilidade de num curto intervalo de tempo conseguir abraçar todas as singularidades linguísticas e culturais concentradas nos 15 povos indígenas, para os quais a educação escolar indígena é ofertada no Estado Acre, através dos temas transversais tem-se a possibilidade de trabalhar com aquelas temáticas e conhecimentos que se mostram comuns entre os povos indígenas, ainda que com algumas ressalvas. Portanto, como forma de tentar dirimir algumas das dificuldades, que inclusive surgem durante esse período de isolamento social e ensino remoto, a construção de atividades pautadas nos temas transversais possibilita que elas sejam pensadas a partir da realidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Desse modo, tomando os textos que analisamos como exemplo, observa-se que partindo tanto de um dos temas transversais do RCNEI (pluralidade cultural) como também da categoria da interculturalidade (FLEURI, 2003; BRASIL, 2005), os textos apresentados e aqui discutidos podem ser explorados como forma de se demonstrar a possibilidade de contato – não excludente – entre obras de diferentes culturas, representativas de sociedades distintas. Com isso, permite-se então que as diferenças culturais e identitárias que pairam sobre diferentes sociedades possam ser encaradas e trabalhadas pelo professor por meio de uma unidade que não as anule, mas respeite e valorize.

## Referências

ACRE. Lei nº 3466 de 26 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial do Estado do Acre*: Rio Branco, AC, n. 12.459, 26 dez 2018a.

ACRE. Lei nº 3467 de 27 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público. *Diário Oficial do Estado do Acre*: Rio Branco, AC, n. 12.460, 28 dez 2018b.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. (Org). *Das Margens*. Rio Branco: Nepan Editora, 2016. p. 41-56.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. *Dispõe sobre o Estatuto do Índio*. Brasília, Diário Oficial da União de 21 dez. 1973. p. 13.177, seção 1.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, [1998] 2005.

BRASIL. Resolução n. 3, de 29/11/99, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

COMISSÃO PRÓ-INDÍO DO ACRE – CPI/ACRE. *Povos e terras*. Disponível em: "<https://cpiacre.org.br/>" Acesso em 10 abr 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: A história das Línguas na Amazônia*. 2. ed. Rio de Janeiro: EduUERJ, 2011.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Tradução de Daniel e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KUHL, Patricia K; DAMASIO, Antonio R. A linguagem. In: KANDEL, Eric R. et al. *Princípios de Neurociências*. Tradução de Ana Lúcia Severo Rodrigues. et al. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 1179-1195.

MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. São Paulo: Livraria Magalhães, 1913. p.215-217.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O MITO DE PANDORA. Disponível em: <<http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia/a-caixa-de-pandora/>>. Acessado em 19 fev 2021.)

OTHERO, Gabriel de Ávila. *Mitos de Linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: UNB, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A*, v. 9, n. 1, 1993.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SOUZA JUNIOR, Airton Santos de. *Construções identitárias em enunciados de "seringueiros/as acreanos/as"*. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.